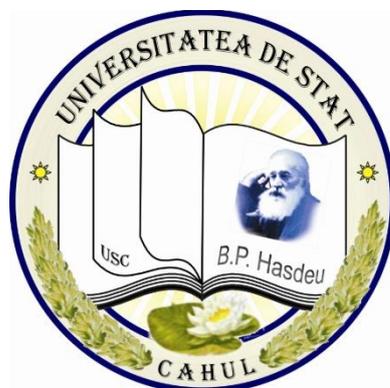


UNIVERSITATEA DE STAT „B. P. HASDEU” DIN CAHUL



**PERSPECTIVELE ȘI PROBLEMELE
INTEGRĂRII ÎN SPAȚIUL EUROPEAN
AL CERCETĂRII ȘI EDUCAȚIEI**

*Prospects and problems of research and
education integration into the European area*

Volumul IX, Partea 2

Coordonator: Sergiu Cornea

CAHUL 2022

Volumul a fost elaborat de un colectiv de autori care și-au prezentat lucrările în cadrul celei de-a IX-a ediții a Conferinței Științifice Internaționale „*Perspectivele și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației*”, care s-a desfășurat la Cahul pe data de 3 iunie 2022.

COLEGIUL DE REDACȚIE:

Ghelețchi Ion	Consilier editorial
Deliană Adriana	Secretar editorial
Gârneț Ilie	Științe politice și administrative
Ciudin Oxana	Științe juridice
Șchiopu Irina	Științe economice
Ceclu Liliana	Științe exacte și ingineresti
Cojocari-Luchian Snejana	Științe pedagogice și psihologice
Ghelețchi Ion	Științe istorice și umaniste
Grosu Liliana	Științe filologice: limba și literatura română
Pușnei Irina	Științe filologice: limbi moderne

ISSN 2587-3563

E-ISSN 2587-3571

Întreaga responsabilitate asupra conținutului științific și informativ al lucrărilor aparține autorilor.

CUPRINS

V. ȘTIINȚE PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

НАУМОВ Дмитрий, САВИЦКИЙ Константин <i>КОНСТИТУИРОВАНИЕ ГЛОБАЛЬНОЙ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ</i>	6
GEORGESCU Corina Ioana, <i>PREVENIRE A DELICVENȚEI JUVENILE ÎN MEDIUL ONLINE: EXTRESS-STUDIU</i>	13
DAVIDESCU Liliana Maria, <i>ASPECTE DETERMINATIVE ALE NIVELULUI DE DEZVOLTARE SOCIALĂ A PREȘCOLARILOR DE 5-6 ANI</i>	22
MANEA Adriana Denisa, BARBĂ Maria, <i>EFICIENTIZAREA INTEGRARII ȘCOLARE A COPILULUI CU CERINȚE EDUCATIONALE</i>	30
PANDELICĂ Mirela, <i>TEHNICILE EXPRESIV-CREATIVE – FACTOR DETERMINANT AL CREȘTERII MOTIVAȚIEI ÎNVĂȚĂRII LA ELEVII DE LICEU</i>	36
БОБРОВА Юлиана, <i>ВЛИЯНИЕ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ</i> ...	41
VRABIE Silvia, <i>TOLERANȚA LA ELEVII CLASELOR PRIMARE</i>	47
МУНТЯН Ирина, <i>ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ СОТРУДНИКОВ В ИТ СФЕРЕ ПРИ ДИСТАНЦИОННОЙ РАБОТЕ</i>	52
ANDRIEȘ Vasile, <i>SPECIFICUL EDUCAȚIEI ARTISTICE ȘI CULTURALE ÎN SISTEMUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI GENERAL DIN FRANȚA</i>	57
CLICHICI Veronica, <i>FORMAREA REPREZENTĂRIILOR MATEMATICE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR ȘI PRIMAR</i>	63
CLICHICI Veronica, <i>MANAGEMENTUL CLIMATULUI EDUCAȚIONAL VIS-A-VIS RELAȚIA ÎNVĂȚĂTOR-ELEV</i>	68
CUCER Angela, <i>CARACTERISTICI PSIHOPEDAGOGICE ALE TULBURĂRIILOR EMOȚIONALE LA COPII DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ</i>	71
CUCER Angela, <i>MODALITĂȚI DE PREVENIRE A COMPORTAMENTULUI ANTISOCIAL LA ELEVII DIN TREAPTA GIMNAZIALĂ</i>	76
CROITORIU Nicoleta, <i>IMPLICAREA ÎN INTEGRAREA SOCIO-PROFESIONALĂ PE PIAȚA MUNCII A ABSOLVENȚILOR CU CES</i>	80
DONICI Valentina, <i>CADRUL NORMATIV DIN REPUBLICA MOLDOVA CU PRIVIRE LA SUSȚINEREA TEZELE DE DOCTORAT</i>	85
LUNGU Violeta, <i>PERSPECTIVE PSIHO-PEDAGOGICE ALE DEZVOLTĂRII ÎN TIMPUL MATURITAȚII EMERGENTE</i>	92
CRACIUN Alisa, <i>ABORDĂRI CONTEMPORANE CU PRIVIRE LA FORMELE ȘI TIPURILE DE MOTIVAȚII SPECIFICE PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT</i>	97
OLTEANU Ludmila, <i>VALORIFICAREA TEORIEI INTELGENȚILOR MULTIPLE ȘI IMPLICAȚIILE LOR EDUCATIONALE</i>	101
PETROVSKI Nina, <i>FUNCȚIILE PRACTICE ALE ÎNVĂȚĂRII ISTORIEI</i>	106
РАКУ Жанна, <i>МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА</i>	111
RACU Igor, <i>DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII PREADOLESCENȚILOR ÎN CONDIȚII EXPERIMENTALE</i>	115
RACU Iulia, STANCIU Mirela, <i>ACTIVITĂȚI DE INTERVENȚIE PSIHOLGICĂ ÎN DIMINUAREA STRESULUI LA ADOLESCENȚI</i>	125
AXENTII Ioana, <i>MOTIVAȚIA ȘI ROLUL EI ÎN EFICIENTIZAREA INSTRUCȚIEI ȘI AUTOINSTRUCȚIEI ȘCOLARE</i>	130
VÎȘCU Irina, <i>IMPLEMENTAREA ȘI APLICAREA METODELOR ACTIVE DE ÎNVĂȚARE BAZATE PE MODELAREA ONTOLOGICĂ</i>	136
ILICIEV Maxim, <i>OPTIMIZAREA RAPORTULUI PROFESOR-ELEV PRIN DEZVOLTAREA CAPACITĂȚILOR EMPATICE</i>	141
RADU Corina, <i>ABORDAREA DIN PERSPECTIVĂ PEDAGOGICĂ A PROBLEMELOR COPIILOR DIN FAMILIILE TEMPORAR DEZINTEGRATE</i>	148
SECRII Natalia, NEDELICU Ana, <i>EDUCAȚIA ECOLOGICĂ A LICEENILOR PRIN PROIECTE EXTRACURRICULARE</i>	151

VI. ȘTIINȚE ISTORICE ȘI UMANISTE

ARAPU Valentin, ARAPU Gabriel, „MORȚII VII” – CAVALERII LEPROȘI AI ORDINULUI SFÂNTUL LAZĂR	155
TOMULEȚ Valentin, EMANCIPAREA ȚIGANILOR ÎN BASARABIA	161
BUTNARU Adriana, RELAȚIILE COMERCIALE ALE BASARABIEI ȘI PRINCIPATUL MOLDOVEI (1812-1859) ÎN ISTORIOGRAFIA MODERNĂ	170
GRAJDARI Sorin, ELITELE COMERCIALE ALOGENE (EVREIEȘTI, ARMENEȘTI ȘI GRECEȘTI) DIN BASARABIA (1812-1868)	176
ШЛАПАК Марьяна, ЧАСТИНА Алла, ИСТОРИЯ ГОРОДА КАГУЛА В АРХИВНЫХ ДОКУМЕНТАХ XIX – XX ВВ. НАЦИОНАЛЬНОГО АРХИВА РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА	182
FRANGOPOL Cătălina, ARGUMENT ÎN FAVOAREA NECESITĂȚII STUDIERII EVOLUȚIEI FONDULUI FORESTIER AL REPUBLICII MOLDOVA	188
КУЗНЕЦОВА Ольга, ОПЫТ ИНТЕГРАЦИИ НАУЧНЫХ РАЗРАБОТОК ТАРИФНОЙ ПОЛИТИКИ ПРОФ. К.Я. ЗАГОРСКОГО В ЭКОНОМИКУ ТРАНСПОРТА В РОССИИ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА	192
LEȘCU Artur, ACTIVITATEA CORPULUI INDEPENDENT DE JANDARMI ÎN BASARABIA (1867-1917)	197
LEȘCU Anatolie, REGIMENTELE 3, 4, 5 INFANTERIE. UNITĂȚI SPECIALE DIN CADRUL TRUPELOR DE USCAT AI ARMATEI REPUBLICII DEMOCRATICE MOLDOVENEȘTI (1917-1918)	204
BONDARENKO Dmytro, BESSARABIA, 1918: ANTI-BOLSHEVIK WAR AND INCORPORATION INTO THE KINGDOM OF ROMANIA	210
CROITORU COSTIN, BONCOTĂ CRISTINA, GHELEȚCHI ION, MONUMENTELE BASARABIEI (I). STÂLPUL DE HOTAR DE LA CRIULENI ÎN ARHIVA COMISIUNII MONUMENTELOR ISTORICE	214
PETRENCU Anatol, PRADA DE RĂZBOI: ISTORIE ȘI ACTUALITATE	229
GHELEȚCHI Ion, EDIFICII RELIGIOASE DIN EPISCOPIA CETĂȚII ALBE ȘI ISMAIL (1918-1940) ..	233
GHERCĂ Iulian, ASPECTE PRIVIND EVOLUȚIA PRESEI CATOLICE DIN SPANIA ÎN PRIMA JUMĂTATE A SECOLULUI AL XX LEA	238
MOLCOSEAN Alexandru, DESPRE UN CURS DE INSTRUIRE AGRICOLĂ ÎN RASS MOLDOVENEASCĂ: 23 IANUARIE – 5 FEBRUARIE 1927	245
MOLCOSEAN Ana, ASPECTE PRIVIND FUNCȚIONAREA INSTITUȚIILOR ȘCOLARE DIN JUDEȚUL BĂLȚI ÎN PERIOADA ANILOR 1928 – 1932	253
CHIHAI Nelea, DEPORTAREA ORGANIZAȚIEI RELIGIOASE „MARTORII LUI IEHOVA” DIN RSS MOLDOVENEASCĂ ȘI RSS UCRAINEANĂ: ASEMĂNĂRI ȘI DEOSEBIRI	262
BRUJA Radu Florian, ADERAREA LA PACTUL TRIPARTIT A UNGARIEI, ROMÂNIEI ȘI SLOVACIEI. CONVERGENȚE – DIVERGENȚE	268
BUȚCU Maria, „MANIFESTUL” CA FORMĂ DE REZISTENȚĂ ÎMPOTRIVA COLABORĂRII DINTRE BISERICA ORTODOXĂ ROMÂNĂ ȘI REGIMUL COMUNIST	273
ENACHE George, A FOST RUSIA „FORȚATĂ” DE OCCIDENT SĂ ÎNȚIEZE „OPERAȚIUNEA SPECIALĂ” DIN UCRAINA?	280

VII. ȘTIINȚE FILOLOGICE: LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

PLĂMĂDEALĂ Ion, SCANDALUL SOKAL 2.0 ȘI CRIZA EPISTEMICĂ A ȘTIINȚELOR SOCIOUMANE	286
ABRAMCIUC Maria, VASILE VASILACHE EPISTOLIER: AUTOPORTRET DE SCRITOR ÎN CORESPONDENȚA CU VLADIMIR BEȘLEAGĂ	291
APETRI Dumitru, GRIGORE VIERU: RĂSĂRIT FALNIC, AFIRMARE GRAȚIOASĂ, POSTERITATE DE INVIDIAT	295
AXENTII Victor, BARBĂ Maria, TEXTUL LITERAR: EDUCAȚIE MORALĂ ȘI ESTETICĂ	297
BALȚATU Ludmila, ECOURILE FOLCLORULUI ÎN LITERATURA ROMÂNĂ	306
BUTNARU Tatiana, O BALADĂ POPULARĂ DE CIRCULAȚIE EUROPEANĂ: ASPECTE DE INTERPRETARE ARHETIPALĂ	312
CHIBAC Diana, INTERGRAREA TERMINOLOGIEI PORTULUI POPULAR ÎN LOCUȚIUNI ȘI EXPRESII	319
GÎRLEA Olesea, VLAD ȚEPEȘ - PERSONAJ MITIC LITERAR CONTROVERSAT	322

GROSU Liliana , <i>SUBIECTUL ȘI MOMENTELE SUBIECTULUI ÎN PROZA SCURTĂ A LUI ION DRUȚĂ (APLICAȚII PRACTICE)</i>	326
KOROLEVSKI Svetlana , <i>IOAN CANTACUZINO, POETUL</i>	331
PETCU Valeriana , <i>METODE ȘI TEHNICI SPECIFICE DE PREDARE-ÎNVĂȚARE A LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE</i>	338
STANȚIERU Oxana , <i>PARTICULARITĂȚI ALE SCRITURII ÎN JURNAL CUBANEZ DE AURELIU BUSUIOC</i>	344
COTORCEA Silvia , <i>CRONOTOPUL ROMANULUI GRĂDINA DE STICLĂ DE TATIANA ȚIBULEAC</i> ...	348
MUSTEAȚĂ Aliona , <i>ROLUL COMUNICĂRII ÎN PROMOVAREA CULTURII ORGANIZAȚIONALE</i> ...	353
PESCARU Nicoleta , <i>METODE DE STIMULARE A CREATIVITĂȚII LA ORLELE DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ</i>	356

VIII. ȘTIINȚE FILOLOGICE: LIMBI MODERNE

POPESCU Floriana , <i>UNDERLEXICALIZATION AND THE TRANSLATION OF HISTORY TEXTS</i>	360
CHIRDEACHIN Alexei , <i>REVENIND LA PROBLEMA STRUCTURILOR FONETICE COMPUSE ÎN LIMBILE ENGLEZĂ, GERMANĂ ȘI FRANCEZĂ (STUDIUL DE SINTEZĂ)</i>	366
CHIRDEACHIN Alexei , SULAC Sofia , <i>PROBLEME DE PREDARE A LITERATURII STRAINE ȘI ROLUL EI ÎN DIDACTICA LIMBII (CORAPORT ÎNTRE ACTIVITĂȚI DE CONTACT DIRECT ȘI INDIVIDUALE)</i>	374
ГОЛОВИНА Наталия , <i>ЛЕКСИЧЕСКАЯ НОМИНАЦИЯ ПЕРВОГО ЖИЛЬЯ БЕССАРАБСКИХ НЕМЦЕВ (1814/1940) В КОНТЕКСТЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ</i>	379
STANCIU Medina Loredana , <i>LE FILM EN CLASSE DE FLE</i>	384
NICOLAEVA Parascovia , <i>COMPARATIVE ANALYSIS OF EMOTIVE PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE ENGLISH, RUSSIAN AND GAGAUZIAN LANGUAGES</i>	389
PINTILII Alina , <i>THE DEPICTION OF THE MID-VICTORIAN MIDDLE-CLASS SON IN JULIA KAVANAGH'S QUEEN MAB</i>	394
DUMITRU Cosmina Nicoleta , <i>THE REPRESENTATION OF SELF IN CLASS ACTIVITIES BASED ON PROVERBS AND SAYINGS</i>	398

V. ȘTIINȚE PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

КОНСТИТУИРОВАНИЕ ГЛОБАЛЬНОЙ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ

GLOBAL CITIZENSHIP CONSTITUTING IN THE EDUCATION AND YOUTH POLICY CONTEXTS

Дмитрий НАУМОВ

Белорусская государственная академия связи

E-mail: cedrus2014@mail.ru

ORCID ID: 0000-0003-2508-0361

Константин САВИЦКИЙ

OMD OM Group

E-mail: kanstantsin.savitski@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-3314-2980

Аннотация: В статье рассматривается образовательный концепт «глобальная гражданственность» и его интеграция в образовательную и молодежную политику. Актуальность изучения данного концепта обусловлена тем, что в современном глобализованном мире образование не только охватывает все сферы жизнедеятельности, но и является фактором устойчивого развития. В теоретическом разрезе рассматриваются нормативно-правовые основы концепта «глобальной гражданственности», его социально-психологические, морально-этические и политико-философские аспекты, а также дидактические и социальные функции. Кроме того, в статье рассматриваются особенности реализации практических формальных и неформальных проектов в сфере профессионального высшего образования (актуализация интернализации общечеловеческих ценностей и регулятивов поведения, знаний о принципах и механизмах функционирования основных сфер жизнедеятельности человека), а также в организационно-управленческом аспекте (подготовка и развитие профессионального потенциала преподавателей).

Ключевые слова: глобальная гражданственность, образовательная политика, молодежная политика.

Abstract: The article considers the educational concept of "global citizenship" and its integration into education and youth policy. The relevance of this concept is due to the fact that in today's globalized world education not only covers all spheres of life, but is also a factor of sustainable development. Theoretically the following aspects are considered: normative-legal bases of "global citizenship" concept, its social-psychological, moral-ethical and political-philosophical aspects as well as didactic and social functions. In addition, the article considers the peculiarities of practical formal and informal projects in the sphere of professional higher education (actualization of universal values and regulatives of behaviour, knowledge of principles and mechanisms of functioning of the main spheres of human activity) as well as in organizational and managerial aspect (training and development of professional potential of teachers).

Keywords: global citizenship, education policy, youth policy.

Введение

Для восточноевропейского региона перспективы, параметры и качество развития общества и государства в целом определяются множеством политических, экономических и социальных факторов. В определенной степени они характеризуют как его ресурсную базу, так и управленческие механизмы, посредством которых политические элиты и бюрократия с разной степенью эффективности обеспечивает использование материальных и нематериальных ресурсов общества для решения актуальных проблем его развития. В силу того, что функционирование управленческих механизмов обеспечивается соответствующими кадрами, возникает вопрос о

качестве их профессиональной подготовки, гражданской позиции и этосе. В идеальном случае этическая позиция и нравственная культура индивидов, особенно занимающих высокие позиции в политической и административной иерархии государства, должны препятствовать радикализации его политического курса и препятствовать возникновению социально-психологических предпосылок для втягивания общества в гражданский или военный конфликт.

Для достижения оптимального уровня функционирования политических институтов и управленческих механизмов имеет большое значение не только их нормативно-правовая регламентация, но и определенная система ценностей как представителей бюрократического корпуса и политической элиты, так и граждан страны в целом. В идеале она должна конструировать нормативное и морально-этическое основание ответственной социальной деятельности гражданина, независимо от его социального статуса, позиции в должностной иерархии. Данный аспект определяет актуальность темы исследования, посвященной проблематике конституирования глобальной гражданской ответственности в контексте мировых тенденций развития образовательной и молодежной политики.

Сущность и содержание данной системы ценностей выражает категория «гражданственность», которая характеризует динамичное личностное качество, выражающее аксиологические и поведенческие аспекты отношений индивида к политической системе и государству. В рамках компетенции систем высшего образования и молодежной политики воспитание гражданственности может рассматриваться сквозь призму нормативной детерминации образовательной практики, нацеленной на синтез профессиональной и гражданской социализации обучающихся как в рамках формального, так и неформального образования. Данный аспект актуализирует возможности конституирования этоса глобальной гражданской ответственности у обучающихся в качестве универсального нормативного и ценностного основания образовательной практики в современных учреждениях образования.

Однако глобальная гражданственность является не только образовательным конструктом, но и реальным социокультурным феноменом, социетальное влияние которого можно охарактеризовать как амбивалентное, что эксплицирует проблему данного исследования. Именно поэтому Джихан Ли, анализируя мировые тенденции глобализации в высшем образовании, представленные в форматах глобального обучения, глобальной компетенции и глобальной гражданской ответственности, на авансцену выводит «мягкую силу» как инструмент политически мотивированной трансформации высшего образования в рамках национального государства [4]. Данная ситуация подчеркивает тот факт, что процесс формирования мира как единого глобального геоэкономического, технологического и информационного пространства протекает конфликтогенно и противоречиво, что обуславливает постоянное давление на коллективные идентичности.

Таким образом, целью данного исследования является экспликация нормативных оснований конституирования глобальной гражданской ответственности в контексте современной образовательной и молодежной политики.

Методология исследования

Основой методологии исследования выступает системный подход, позволяющий эксплицировать структуру и функциональное взаимодействие основных компонентов системы гражданской социализации молодежи, реализуемой в нормативных рамках образовательной и молодежной политики. В качестве основных методов исследования выступают общенаучные методы, методы обобщения, описания, сравнительного анализа, а также историко-генетический метод. Теоретическую основу исследования составили работы по проблематике организации и содержания образовательной и молодежной политики, научно-методическим и организационно-управленческим принципам осуществления гражданской социализации молодежи, практике формального и неформального образования в контексте воспитания глобальной гражданской ответственности обучающихся.

Результаты

В дидактическом аспекте воспитание глобальной гражданской ответственности предполагает конструирование образовательной практики в рамках следующих основных направлений обучения:

- когнитивное, которое предполагает приобретение знаний, развитие умения понимать и критически осмысливать глобальные, региональные, национальные и местные проблемы,

формирование представлений о взаимосвязи и взаимозависимости различных стран и народов;

- социально-эмоциональное, которое актуализирует чувство принадлежности к человечеству в целом, наличие общих ценностей и ответственности за развитие человечества, чувство сострадания, солидарности и уважения социальных различий и культурного разнообразия;

- поведенческое, которое формирует установки на эффективную и ответственную деятельность индивида на местном, национальном и глобальном уровнях для создания более мирного и устойчивого мира [1, с. 15].

Нормативно-правовое основание процесса воспитания глобальной гражданственности образовательными средствами составляет комплекс международных документов, определяющих содержание международных стандартов в области прав и свобод человека, а также механизмов международного контроля по их соблюдению. В их основании лежит Всеобщая декларация прав человека (1948), которая определила логику разработки и содержание таких основополагающих международных актов в данной сфере, как: Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах (1966), Международный пакт о гражданских и политических правах (1966), Конвенция о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин (1979), Конвенция о правах ребенка (1989) и др. В общеевропейских рамках нормативную систему европейской модели защиты прав человека характеризуют такие акты, как: Европейская конвенция о защите прав человека и основных свобод (1950), Европейская социальная хартия (1961), Европейская конвенция по предупреждению пыток и бесчеловечного или унижающего достоинство обращения или наказания (1987), Рамочная конвенция по защите национальных меньшинств (1995 г.) и др. Кроме того, права и свободы человека затрагивают такие важнейшие документы Организации по безопасности и сотрудничеству в Европе (ОБСЕ), как: Хельсинский Заключительный акт (1975), документы Венской (1989) и Копенгагенской (1990) встреч, а также Парижская хартия для новой Европы (1990). Следует подчеркнуть, что права и свободы человека имплементированы в национальные конституции подавляющего числа государств мира.

Однако современная трактовка прав и свобод человека акцентирует внимание не только на правовых основаниях и институциональных механизмах реализации прав и свобод человека, но и на соответствующем социокультурном контексте, механизмах и акторах социализации. Неслучайно, что данная проблематика постоянно рассматривается в таких специализированных научных журналах по молодежной проблематике, как: «Educational Psychology Review», «Child and Youth Services», «Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Heft», «Youth and Policy», «Official Journal of the European Communities», «American Psychologist», «Journée scientifique de l'unité de Démographie économique», «European Journal on Youth Policy», «Youth World Politic» и т.д.

Соответственно, это обуславливает внимание к образованию как одновременно основополагающему и позволяющему праву, которое не только является общественным благом, но и делает возможным осмысленную реализацию других прав человека. Одновременно внимание к образованию как социальному институту определяется тем, что оно выступает в качестве институциональной и процессуальной основе формирования гражданской позиции индивида, актуализирующей его когнитивное, ценностное и эмоциональное понимание прав и свобод человека и их практическую реализацию в различных сферах общественной жизни.

Обсуждение

В постиндустриальном мире образование играет более важную роль, чем в предшествующие исторические эпохи, т.к. выступает обязательным структурным компонентом модели устойчивого развития человечества. В институциональном аспекте образование формирует организационную инфраструктуру, обеспечивающую формирование и развитие человеческого капитала. В нормативно-ценностном аспекте образование содействует трансформации аксиологического сознания и поведения личности, общности и общества в целом в сторону рациональной и экологически безопасной жизнедеятельности. В образовательно-технологическом аспекте образование содействует как приобретению знаний, умений и навыков, так и совершенствованию профессиональных компетенций, необходимых для решения глобальных проблем и переходу к модели устойчивого развития. Соответственно, именно образование, охватывающее все сферы человеческой деятельности, выступает генератором решений, необходимых для реализации модели устойчивого развития человечества. Так, в Инчхонской декларации по образованию на период до 2030 года, принятой на Всемирном форуме по образованию (Республика Корея, г. Инчхон, май 2015

г.), закреплено в качестве формулировки Цели устойчивого развития в сфере образования требование обеспечить инклюзивное и справедливое качественное образование и создать возможности для обучения на протяжении всей жизни для всех. В свою очередь, Кёнджуский план действий, красноречиво озаглавленный «Воспитание в духе глобального гражданства: совместное достижение целей в области устойчивого развития» (Республика Корея, г. Кёнджу, 30 мая – 1 июня 2016 г.), провозглашает, что образование должно способствовать воспитанию глобального гражданства посредством реализации соответствующих мер дидактического и воспитательного характера.

Предметно эксплицировать функциональную взаимозависимость высшего образования с обеспечением прав и свобод человека в условиях глобального миропорядка можно через актуализацию соответствующих функциональных аспектов как молодежной политики, так и образовательной практики и воспитательного процесса в высшей школе. Так, общеевропейская трактовка молодежной политики постулирует обязательное наличие следующих универсальных целей:

а) целенаправленно, согласованно и взаимодополняющим образом инвестировать в молодых людей, используя при этом дидактический подход, ориентированный на актуализацию возможностей в индивидуальной и групповой деятельности, а не на проблемы как неотъемлемый компонент социальной жизни молодежи;

б) привлекать молодых людей к участию в процессе разработки стратегических целей молодежной политики, а также давать им возможность своевременно высказывать свои мнения по поводу эффективности оперативных мер по реализации политики на региональном, национальном и европейском уровнях;

в) создать условия для обучения и предоставить молодым людям возможности для получения социального опыта, который бы позволил им развивать свои знания, навыки и умения с тем, чтобы они стали полноправными участниками на рынке труда и в гражданском обществе;

г) создать надежные системы сбора данных для оценки эффективности молодежной политики и выявления определенных пробелов в том, что касается эффективного оказания услуг молодым людям, принадлежащим к определенным социальным группам и проживающим в тех или иных районах или в определенных условиях;

д) брать на себя обязательства по искоренению подобных пробелов в политике – везде, где они дают о себе знать и мешают динамичному развитию общества и государства [2, с. 34–35].

В аспекте реализации социальных функций высшего профессионального образования необходимо акцентировать внимание на следующие моменты. Во-первых, профессиональное образование выступают в качестве фактора индивидуальной конкурентоспособности работника. Во-вторых, профессиональное образование содействует преодолению социально-экономического неравенства в обществе посредством формирования компетенций, необходимых для получения востребованной на рынке труда профессии, успешного трудоустройства и занятий предпринимательской деятельностью. В-третьих, деятельность как формальных, так и неформальных образовательных структур создает в обществе благоприятные условия для сбережения населения посредством интериоризации ролевых моделей поведения, основанных на бережном отношении индивида к своему организму. В-четвертых, профессиональное образование формирует экологически ориентированное мировоззрение индивида, содействует переходу к рациональным моделям потребления и производства, т.к. формирует экологически ориентированные представления об экономике замкнутого цикла, рациональном производстве товаров и необходимости радикального сокращения отходов и их переработке. Все это актуализирует проблематику функционального соотношения прав и свобод человека с образованием и образовательными практиками, которая может быть представлена в процессе и результатах формирования глобальной гражданственности.

Х. Шаттл акцентирует значимость как социально-психологической, так и морально-этической трактовки глобальной гражданственности, характерных для соответствующего дискурса. Он отмечает, что современные интерпретации феномена глобальной гражданственности на уровне индивидуальных мировоззренческих позиций и социальных практик актуализируют такие поведенческие регулятивы, как «осознанность, ответственность и участие» [8, р. 17]. Как считает исследователь, интериоризация ценностей и норм глобального гражданства индивидами «применительно к своей жизни и начинаниям, напоминает моральные представления о гражданстве

и космополитизме, как эти аполитические и социальные идеалы развивались на протяжении веков» [8, p. 17]. Однако, как подчеркивает Х. Шаттл, «другие аспекты дискурса глобального гражданства одновременно бросают вызов традиционным представлениям о том, что считается гражданством в наши дни, и заставляют задуматься о том, не стали ли понятия глобального гражданства слишком широкими, чтобы дать целостную картину подлинно измененной и надежной модели гражданства для XXI века» [8, p. 17]. В контексте глобального миропорядка данный аспект актуализирует как проблему аксиологической инфляции гражданской позиции индивида, так и политико-культурную релятивизацию гражданской активности в целом.

В контексте образовательной практики содержание воспитания глобальной гражданственности актуализирует интернализацию как общечеловеческих ценностей и регулятивов поведения, так и знаний о принципах и механизмах функционирования основных сфер жизнедеятельности современного человека. При этом воспитание глобальной гражданственности актуализирует положительное личностное самоопределение, интериоризацию демократических ценностей и практик, формирование патриотической позиции и неприятие ксенофобских установок и расистских идеологем. В ракурсе образовательной практики в рамках высшей школы все это означает формирование и развитие посредством образовательных и воспитательных технологий у обучающихся гражданских качеств личности, характеризующих осознанное, активное и ответственное участие индивида в жизни современного общества, проявляющееся через социально значимую, практико-ориентированную деятельность.

В контексте концептуального перехода от модели «образования для развития» к модели «глобального образования», актуализирующего возрастание в социальной жизни роли феномена глобального гражданства, правомерно говорить о существенном изменении сущности и содержания формирования личностных, социальных и профессиональных компетенций индивида. На данный момент обращают внимание современные польские исследователи G. Lipska-Badoti, D. Moran, M. Gontarska в работе с красноречивым названием «Czy globalne obywatelstwo istnieje?» [5]. Авторы подчеркивают тот факт, что в рамках традиционной образовательной практики, характерной практически для всех уровней образования, образовательный процесс фокусирован на передаче и усвоении обучающимися знаний и навыков, как основы формирования их компетенций. Однако в когнитивном аспекте гражданство нельзя рассматривать только как набор информационных блоков о параметрах функционирования современных политико-правовых институтов, а в нормативно-ценностном аспекте – как совокупность социальных идеалов и норм политического поведения. Феномен гражданства одновременно выступает как личностная мировоззренческая позиция, конституирование которой подразумевает ответственность и проактивность индивида. Сложность и многоаспектность данного феномена с точки зрения функционирования современного образования польские исследователи подчеркивают следующим образом: «Концепция глобального гражданства ставит собственную идентичность и формирование мнения выше отношений учитель-ученик (часто приравниваемых к образовательному процессу). Быть гражданином мира невозможно без самоанализа, чувства ответственности, обязательств и действий, осознания собственных прав и возможностей. Однако одного осознания недостаточно, потому что вместе с размышлениями должно прийти желание изменить ситуацию и действовать ради этих изменений. По этой причине глобальное гражданство выходит далеко за рамки формального и неформального образования, делая сильный акцент на процессе самовоспитания, то есть предполагает работу самого человека по реализации себя в соответствии с определенным образцом или идеалом» [5, s.14].

Практическая реализация образовательных проектов, в фокусе которых находится глобальная гражданственность, даже для развитых стран мира с устойчивыми демократическими институтами и практиками представляет собой достаточно сложное дело. В данном случае особый интерес представляет исследование американского исследователя A. Rapoport «We cannot teach what we don't know: Indiana teachers talk about global citizenship education» [7]. В ходе этого исследования, проведенного в 2010 году с целью получения объективной картины развития идей и практик глобальной гражданственности в педагогической сфере, были проинтервьюированы учителя средних школ американского штата Индиана. A. Rapoport отмечает, что интервью с учителями средних школ штата Индиана предоставили четкие доказательства того, что тенденция включать глобальные, международные и сравнительные перспективы в гражданское образование увеличивается: «Учителя используют различные рамки и учебные программы, чтобы повысить осведомленность учащихся о глобальных проблемах и их понимание глобальной

взаимозависимости. В ходе интервью выяснилось, что использование таких понятий, как глобализация, толерантность, взаимозависимость, глобальный рынок, глобальная окружающая среда и глобальное сознание, оказывается очень полезным в преподавании глобальных и международных перспектив. Однако концепция глобальной гражданственности, которая была в центре внимания данного исследования, все еще редко упоминается учителями» [7, p. 186]. В данном случае имплицитное внедрение ценностей глобальной гражданственности в образовательный процесс, является одним из способов продвижения идей и практик глобальной гражданственности в целом.

В политико-философском аспекте данную категорию можно трактовать в качестве важного критерия оценки качества гражданского участия индивида, как субъекта глобального мира, характеризуемого обострением всего спектра проблем развития человечества. С точки зрения содержания образовательных стандартов, образовательных программ и учебных планов глобальную гражданственность можно рассматривать сквозь призму таких тематических блоков, как: права и свободы человека, культура мира, отказ от насилия, экологически устойчивое развитие мирового сообщества, культурное многообразие и толерантность, глобальные проблемы и пути их решения. В контексте образовательной практики формирование глобальной гражданственности, как эпифеномена устойчивого развития, является следствием её демократизации, выражением которой служит широкое вовлечение в дела колледжа и университета обучающихся, представителей педагогического корпуса и профессиональных сообществ, местных общин и бизнеса. Одновременно об этом же свидетельствует трансформация образовательно-технологических компонентов образовательного процесса в сторону их деиерархизации и демократизации, при одновременной актуализации персонального опыта жизнедеятельности всех его акторов как безусловно значимого компонента образовательной практики.

Особый интерес в политико-философском аспекте представляет использование концепции глобальной гражданственности для противодействия в рамках формального образования радикальным политическим идеологиям и практикам (антисемитизму, ксенофобии, расизму и т.д.). На уровне педагогической практики она может быть представлена как совокупность дидактических и образовательно-технологических мер, нацеленных на создание для обучающихся безопасной среды, способствующей их физическому и психологическому здоровью, социальному благополучию и эффективному обучению. Так, в «Przeciwdziałanie antysemityzmowi poprzez edukację» функционально значимое образовательно-технологическое измерение данного концепта подчёркивается тем, что «предотвращение антисемитизма должно быть частью образовательной политики, чтобы содержание образования и подходы к дидактике и обучению способствовали развитию знаний, навыков, компетенций и поведения, которые совместимы с демократической культурой, миром и глобальной гражданственностью, или были направлены на предотвращение насилия в целом» [6, s. 36].

В целом, в организационно-управленческом плане практическая реализация воспитания глобальной гражданственности, как универсальной образовательной ценности, актуализирует соответствующую профессионально-педагогическую подготовку преподавателей, а также повышение их профессионального потенциала. Помимо собственно предметной специфики, данная ситуация предполагает изучение материала по таким темам, как права человека, устойчивое развитие, социальная эксклюзия, дискриминация, мультикультурализм, терпимость, навыки межкультурной коммуникации. Собственно воспитательный аспект формирования глобальной гражданственности актуализирует роль различных неформальных мероприятий для привития навыков неконфликтного взаимодействия, интенсификации общения в рамках группы, повышения социальной сплоченности, углубления личностного понимания значимости прав и свобод человека в жизнедеятельности современного общества [3]. Таким образом, образование выступает в качестве фактора формирования глобальной гражданственности, которая является когнитивным и аксиологическим основанием социально и экологически ответственной, активной и осознанной гражданской активности индивида.

Выводы

Таким образом, воспитание глобальной гражданственности создают как новые возможности в плане развития человеческого капитала современной молодежи, так и генерируют неочевидные риски и вызовы в его социокультурном пространстве. Воспитание глобальной гражданственности

имплицитно абсолютизирует значение универсальных ценностей (права человека, демократизм, толерантность и т.д.), но одновременно постепенно нивелирует роль и значение локальных ценностей и культурных практик в жизни сообщества, что актуализирует дальнейшие исследования по данной проблематике.

Библиография:

1. Воспитание глобальной гражданственности. Темы и цели обучения. Париж: ЮНЕСКО, 2015. 78 с.
2. Руководство по молодежной политике. Как разработать национальную молодежную стратегию. Брюссель: Совет Европы и Европейская комиссия, 2015. 130 с
3. Globalna układanka, czyli jak definiować globalne problemy, rozumieć je i zajmować się nimi. Warszawa: Instytut Globalnej Odpowiedzialności, 2015. 113 s.
4. Jihan Li. Conceptualizing Soft Power of Higher Education: Globalization and Universities in China and the World. Springer Verlag, Singapore, 2019. 251 p.
5. Lipska-Badoti G., Moran D., Gontarska M. Czy globalne obywatelstwo istnieje? Warszawa: Instytut Globalnej Odpowiedzialności, 2015. 113 s.
6. Przeciwdziałanie antysemityzmowi poprzez edukację. Warszawa: UNESCO i OBWE, 2019. 101 s.
7. Rapoport A. We cannot teach what we don't know: Indiana teachers talk about global citizenship education. Education, Citizenship and Social Justice, 2010. № 5(3). P. 179–190.
8. Schattle Hans. Globalization and citizenship. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2012. 217 p.

PREVENIRE A DELICVENȚEI JUVENILE ÎN MEDIUL ONLINE: EXTRESS-STUDIU

PREVENTION OF YOUTH CRIME ONLINE: EXTRESS-STUDY

Corina Ioana GEORGESCU

Școala Doctorală Științe Sociale și ale Educației/Universitatea de Stat din Moldova

E-mail: corina_b75@yahoo.com

ORCID ID: 0000-0001-8073-8344

Rezumat: *Articolul dat este dedicat problemei premevirii delicvenței juvenile în mediul online. Se analizează în plan retrospectiv diferite abordări de prevenire a delicvenței juvenile în diferite țări. Express-studiul a fost axat pe următoarele subiecte: utilizarea internetului de către elevi, siguranța și victimizarea elevilor pe internet, opiniile cadrelor didactice, pornografia infantilă. În urma studiului au fost obținute date veridice care au servit ca temei pentru promovarea unei campanii de informare a elevilor, părinților și cadrelor didactice. Studiul respectiv face parte dintr-o cercetare mai amplă a problemei de prevenire a delicvenței juvenile.*

Cuvinte cheie: *delicvența juvenilă, mediul online, rețele de socializare, atac cibernetic, victimă.*

Abstract: *This article is dedicated to the issue of preventing juvenile delinquency online. Different approaches to the prevention of juvenile delinquency in different countries are analyzed in retrospect. The express study focused on the following topics: Internet use by students, safety and victimization of students on the Internet, teachers' opinions, child pornography. Following the study, truthful data were obtained that served as a basis for promoting an information campaign for students, parents and teachers. That study is part of a broader study of juvenile delinquency prevention.*

Keywords: *juvenile delinquency, online environment, social networks, cyber attack, victim.*

Introducere

În istoria omenirii „a dezvoltării societăților de la primele lor forme de organizare până în prezent, preocuparea pentru sănătatea minorilor, a dezvoltării lor fizice, psihice, sociale a reprezentat o preocupare argumentată pentru viitorul unei generații funcționale, mai puternice.

Tema „delincvenței juvenile,, și implicit a „prevenirii delincvenței juvenile,, sunt teme tratate și regăsite ca „mituri,, în Biblie (povestea lui Cain și Abel), mai apoi în mitologia greacă (disputele dintre progeniturile zeităților).

Aceste teme, le consider într-o permanentă actualitate pentru omenirea responsabilă, de altfel, și dornică să lase în urmă generații mai evolute.

Rasele umane, cultura fiecărei nații și implicit istoria umanității a lăsat o amprentă asupra fiecărei generații de minori, căci generațiile au creat legile unității maselor, a culturii specifice fiecărui popor, așa cum spune Gustav Le Bon în lucrarea „Psihologia Mulțimilor” [3].

Actualitatea temei delincvenței juvenile și implicit prevenirea delincvenței juvenile au fost și sunt teme de actualitate istorică.

Retrospectiva abordării de prevenire a delicvenței juvenile

Prevenirea delincvenței juvenile prin înțelegerea răspunderii penala a minorului reprezintă un concept cunoscut de unele popoare din timpuri străvechi și care și-a găsit expresia juridică fie în legislația scrisă, fie în dreptul cutumiar al primelor organizări statale.

Astfel, legislația babiloniană (Codul lui Hamurappi) face răspunzător pentru un prejudiciu nu pe cel care l-a cauzat, ci pe persoana care este mai aptă să dea o satisfacție materială victimei sau rudelor acesteia.

Filosofii Greciei Antice, Aristotel și Platon susțineau ideea iresponsabilității penale a copilului [6].

La români însă apare cu mai multă claritate ideea de responsabilitate determinată de maturizarea fiziologică și implicit psihică. Astfel, unii jurisconșulți optau pentru vârsta de 14 ani, considerând-o drept element de referință pentru debutul acestei perioade din dezvoltarea psihofiziologică a științei umane. Jurisconșul român Gaius (sec. II d.Hr.) face distincție între “puberi” și copii “pubertați proximi” (aproape de pubertate), așa încât pentru fiecare gen de furt (furt de oameni liberi, furt de imobil etc.) se prevedea o anumită pedeapsă. Legea Cornelia de Sicariis consideră că dolul (vinovăția) nu era compatibilă cu nivelul de maturitate psihică și somatică a copilului sub 7 ani. În cazul în care acesta săvârșea o omucidere urmă

să fie asimilat cu alienatul mintal. Împăratul Theodosiu (379-395 d.Hr.) este cel care leagă vârsta copilăriei de 7 ani. Astfel, pentru anumite fapte, copiii de sex masculin în vârstă de până la 10,5 ani și cei de sex feminin care nu au împlinit 9,5 ani erau asimilați cu infantes, adică cu copiii de până la 7 ani. Împăratul Justinian (527-565 d.Hr.) fixează vârsta pubertății la 14 ani pentru băieți și 12 ani pentru fete [9].

Un studiu relativ recent referitor la evoluția răspunderii penale a minorului arată că ulterior, sub influența obiceiurilor locale în care se manifestase influența legislației române, s-au stabilit anumite criterii obiective care urmau a fi luate în considerare la stabilirea vârstei minorului. La franci și saxoni ea era de 12 ani, la suabi – 13 ani, iar la francii tripuari, burgunzi și vizigoți – 14 ani. Studiile de drept comparat referitor la regimul penal al minorilor din acea perioadă au scos în evidență o serie de similitudini, dar și de diferențe între statele europene.

Astfel, în Anglia se admitea că minorul care nu a împlinit vârsta de 7 ani nu răspundea penal, iar cel între 7 și 14 ani era pedepsit că un adult, dacă se dovedea că avea capacitatea de a-și da seama de vinovăția cu care a săvârșit fapta.

În Spania, Codul lui Alfons al X-lea din 1263 menționa că minorul care nu a împlinit 10,5 ani sau chiar 12/14 în cazul fetelor și băieților care săvârșeau o infracțiune contra bunelor moravuri nu era pedepsit penal. De asemenea, minorul care nu a împlinit 17 ani nu putea fi supus torturii.

Codul Francez de la 1791 stabilește vârsta răspunderii penale de 16 ani.

În Țările Românești, Pravilă lui Matei Basarab, de la 1652, din Muntenia și Pravilă lui Vasile Lupu, de la 1646, din Moldova, vizează iresponsabilitatea minorului care nu a împlinit 7 ani (așa- numiții “coconi”) și o răspundere atenuată pentru cei cu vârstă de până la 12 ani fete și 14 ani băieți. Pentru unele fapte era prevăzută și o atenuare a pedepselor pentru tinerii în vârstă de până la 25 de ani. Art. 54 CP al lui Barbu Știrbei de la 1853 menționează că minorul în vârstă de până la 8 ani nu răspunde penal. Aceleași prevederi sunt preluate și de Codul Penal de la 1864.

Pentru prima dată distincția dintre minor, copil și adolescent este sesizată de Codul Penal din 1936, care în art. 138 prevedea: “Minorul este acela care nu a împlinit vârsta de 19 ani. Copilul este minorul care nu a împlinit vârsta de 14 ani. Adolescent este minorul între 14 și 19 ani neîmpliniți”. Conform art. 10 al CP al Moldovei din 23.03.1961, răspunderii penale erau supuse doar persoanele care în momentul săvârșirii infracțiunii au împlinit vârsta de 16 ani. Aceeași vârstă de 16 ani este prevăzută și de actualul CP al Republicii Moldova. Prin urmare, vârsta minimă a răspunderii penale nu trebuie să fie inferioară vârstei când persoană capătă anumite cunoștințe inclusiv în domeniul dreptului, experiență de viață, ajunge la un nivel de maturitate necesară pentru a se putea conforma principiilor legii penale [7].

Dar, adusă în zilele noastre ea are abordări ample și din perspectiva științelor care s-au dezvoltat și au căutat permanent răspunsuri ample.

Experss-studiu privind criminalitatea și prevenirea criminalității în rândul elevilor în mediul online

Studiul „*Riscuri si vulnerabilitati ale elevilor in mediul online*” a fost realizat în octombrie 2021.

1. Utilizarea internetului de catre elevi

Peste 96% dintre elevi utilizează zilnic internetul. Peste o treime dintre elevi au inceput sa utilizeze internetul de la vârste foarte mici, când aveau mai puțin de 7 ani. 76% dintre elevi accesează internetul de pe propriul dispozitiv mobil. Metoda autodidactă este calea de învățare definitorie pentru cea mai mare parte a respondenților.

Mijloacele de divertisment (rețele de socializare, vloguri, filme/serial acaparează agenda utilizatorilor minor de internet. Odată cu înaintarea în vârstă, tinerii se angajează în achiziții de bunuri și servicii de pe internet, dar se manifestă și creșterea sentimentului de siguranță față de mediul online.

Rețelele de socializare ocupă un loc primordial în discursul elevilor, acestea fiind menționate de respondent în subiecte precum modurile principale de utilizare a internetului, preocuparea pentru siguranța contului (de ex.: înlocuirea periodică a parolei), dar și referitor la potențialele riscuri percepute, acestea fiind îngrijorati cu privire la spargea conturilor, conversațiile cu caracter indecent, solicitari din partea strainilor.

2. Siguranta si victimizarea elevilor pe internet

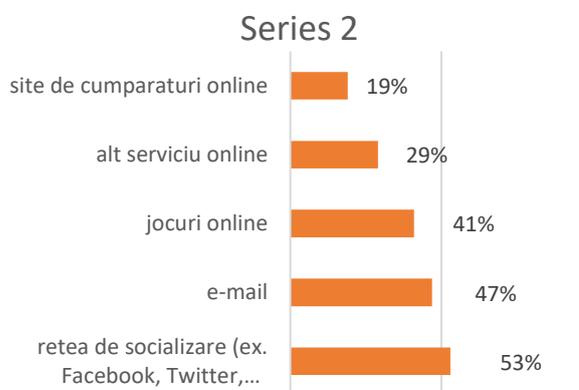
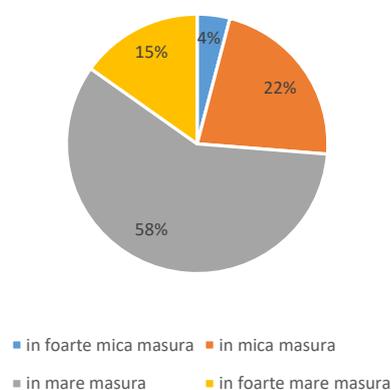
- *In ce masura te simti in siguranta pe internet?*

Deși majoritatea elevilor se simt în mare măsură sau în foarte mare măsură în siguranță pe internet, un procent destul de ridicat dintre elevi au afirmat că au fost victime ale diverselor tipuri de infracțiuni

pe internet. Victimele situațiilor neplacute de pe internet au preferat să apeleze la cercul apropiat (prieteni, părinți), mai degrabă decât orice altă modalitate de a anunța ce au pățit, apelând mai puțin sau mai târziu la autorități. Cei mai mulți dintre ei au remarcat că au avut dispozitivele pe care le utilizează afectate de softuri malițioase (39%) sau au dat, din întâmplare, în timp ce navigau pe internet, de material pornografice (38%). Motivul cel mai frecvent invocat de către elevi atunci când nu au acționat în legătură cu incidentele online cu care s-au confruntat este percepția unui grad redus de risc al situațiilor, diminuarea consecințelor negative și atribuirea unei importanțe scăzute evenimentelor propriu-zise. Procentul în care s-a apelat la sprijinul cadrelor didactice este unul destul de scăzut. De asemenea, exista foarte multe situații în care minorii nu au discutat cu nimeni despre ceea ce au pățit pe internet.

- În ultimele 12 luni, ți-ai schimbat parolele pe care le utilizezi pentru a-ți accesa contul/ conturile pentru următoarele servicii online ... ?

Spargerea conturilor de pe rețelele de socializare îi îngrijorează destul de mult pe minori. Elevii care au fost anterior victime sunt mai îngrijorați decât ceilalți în privința victimizării. 64% dintre respondenți se tem că ar putea fi șantajați pentru a nu fi răspândite materiale foto sau video cu ei ori zvonuri despre ei. Fete, elevii din mediul rural și elevii cu vârste mai mici de 14 ani sunt mai îngrijorați că ar putea deveni victime ale unor infracțiuni pe internet.

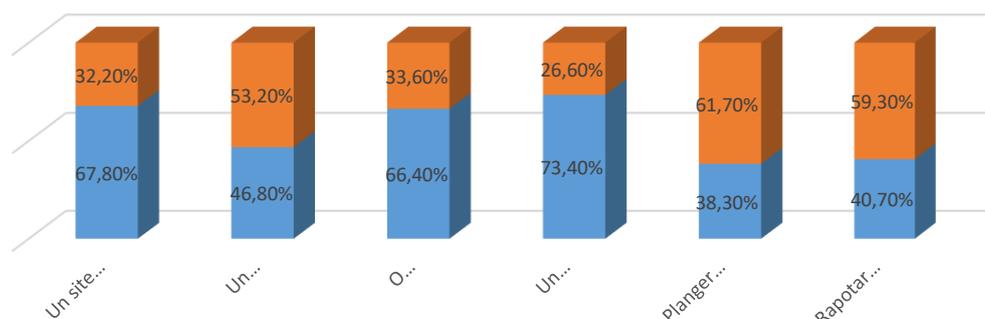


- De când utilizezi internetul, ti s-a intamplat vreodata sa fii victima vreuneia dintre aceste situatii?

De când utilizezi internetul, ti s-a intamplat vreodata sa fii victima vreuneia dintre aceste situatii?	Da (%)	Numar elevi chestionați
- infectarea dispozitivelor cu softuri malițioase (ex: virusi, worms, troieni etc.)	39%	559
- să dai, din întâmplare, în timp ce navigai pe internet, de materiale pornografice (poze, filme cu persoane dezbrăcate sau care erau în ipostaze intime sau sexuale)	38%	544
- să îți fie spart contul de pe rețeaua de socializare/ e-mail/ joc online	24%	344
- cineva să îți arate/ trimită pe internet materiale cu caracter sexual (poze sau filmulețe cu persoane dezbrăcate, în ipostaze intime sau sexuale)	16%	231
- cineva să te hărțuiască prin mesaje rău-voitoare (mesaje repetate, care să te facă să te simți în nesiguranță)	15%	221
- cineva să îți facă avansuri sexuale pe internet	11%	159
- furt de identitate (cineva să îți fure datele personale și să pretindă că ești tu, să trimită materiale sau să poarte discuții în numele tău, de pe contul tău)	11%	158
- cineva să îți ceară să îi trimiți fotografii/filmulete cu tine dezbracat(ă) sau în ipostaze intime sau sexuale	9%	125
- cineva cu care erai într-o conversație video online să îți ceară să te dezbraci, astfel încât să vadă și el/ea	4%	54

- să îți se ceară bani în schimbul deblocării dispozitivului tău/ pentru recâștigarea controlului asupra dispozitivului tău	4%	52
- cineva să îți ceară să faci unele lucruri pe care nu vrei să le faci, pentru a nu divulga informații despre tine sau pentru a nu răspândi poze, filmulețe cu tine, zvonuri despre tine; - să îți se ceară bani în schimbul recăpătării accesului la contul tău de pe rețeaua de socializare/ e-mail/ joc online	4%	50
- sa îți se ceară bani în schimbul recăpătării accesului la contul tău de pe rețeaua de socializare/ e-mail/ joc online	3%	42
- cineva să îți ceară bani pentru a nu divulga informații despre tine sau pentru a nu răspândi poze, filmulețe cu tine, zvonuri despre tine	3%	38

- *Cunosti vreo modalitate unde poti anunta/ raporta infractiunile sau alte comportamente care te deranjeaza pe internet?*



3. Opiniile cadrelor didactice

Cei mai mulți dintre profesorii intervievați afirmă cu tărie că timpul petrecut de elevi pe internet este mult mai mare decât în anii precedenți. Elevii sunt apreciați ca având competențe limitate, foarte strâns legate de sfera divertismentului, sfera recreativă, foarte puțini dintre aceștia deținând cunoștințe tehnice. Mai mult, slaba pregătire în domeniu este reflectată și în cazul profesorilor, aceștia neavând astfel mijloace de sprijin.

Profesorii au remarcat efectele severe, pe termen lung ale utilizării internetului, pornind de la afectarea stării de sănătate, atât pe plan fizic, cât și emoțional, la limitarea capacităților intelectuale, terminând cu amplificarea comportamentelor violente sau de inadaptare socială. Mai mult, incapacitatea de a discerne pericolele implicate de mediul online poate conduce la situații victimale ample (furtul unor date, diferite forme de șantaj, abuzuri sexuale, trafic de persoane), dar și la situații infracționale (iarăși furtul de date, complicitate la diferite infracțiuni informatice, distribuirea de materiale pornografice). De altfel, ei consideră că „educația online se realizează în timp, necesită informații multiple, actualizate și o monitorizare atentă a mediului online”. Din ceea ce au sesizat profesorii, elevii accesează internetul cel mai mult de pe telefoanele mobile inteligente – smartphone. Astfel, dispozitivele mobile de acest tip au câștigat teren în detrimentul computerelor sau al laptopurilor, chiar și în fața tabletelor, întrucât sunt foarte ușor de manevrat și prezintă avantajul că pot intra pe internet fără a fi supravegheați, oriunde s-ar afla și oricând.

Au existat și profesori care au atras atenția asupra faptului că sunt frecvente situațiile în care minorii se fotografiază între ei sau își fac filmulețe pe care apoi le și postează pe internet. De asemenea, profesorii au atras atenția și asupra filmărilor/ postărilor pe care elevii le fac în afara orelor de școală, „chestii teribiliste”, postări pe care le fac „tocmai din dorința de a ieși în față, de a epata”.

În opinia profesorilor, în general, elevii nu știu care sunt riscurile de pe interne iar atunci, când cunosc aceste riscuri, nu țin cont de acestea, considerând că lor nu li se poate întâmpla nimic. De fapt, elevii nu conștientizează cât de vulnerabili sunt în fața riscurilor de pe internet, „consideră că știu totul, că

sunt invincibili, că dacă se ascund în spatele telefonului nu pot păți ceva rău, nu văd pericolul”.

Profesorii consideră că le-ar fi utile mai ales informații suplimentare despre riscurile din mediul online, sunt unii care sunt de părere chiar că ar fi nevoie de „o formare profesională continuă în domeniul acesta”, întrucât „lucrurile se schimbă de la o zi la alta, riscurile se înmulțesc de la o zi la alta, noi adulții suntem mai puțin conectați și cred că orice informație în plus pentru noi ar fi utilă oricând, chiar dacă azi suntem învățați să facem față unor riscuri, mâine s-ar putea să fie alte riscuri mai mari”.

Pe lângă informațiile necesare referitoare la riscurile din mediul online și modalitățile de prevenire a unor infracțiuni, profesorii doresc să știe care sunt pârgurile prin care îi pot ajuta pe elevii lor în situația în care aceștia ar deveni victime.

De asemenea, profesorii sunt de părere că, într-o campanie preventivă, ar trebui atrase persoane care au fost victime, chiar colegi de vârsta lor care să vină să le vorbească, ori persoane reprezentative care să „aducă mesaje cu impact emoțional, întrucât informația este recepționată mai bine când vorbește din punctul lor de vedere (al copiilor)”.

4. Percepția polițiștilor

În percepția polițiștilor, fenomenul criminalității informatice a urmat în ultimii ani un trend ascendent, observându-se o diversificare a modurilor de operare și a complexității acestora.

În opinia celor care gestionează dosarele legate de infracțiuni informatice aflăm că faptele constatate frecvent în care pot fi regăsiți minori fie ca autori, fie ca victime, sunt, în cazul pornografiei infantile, cele de distribuire de materiale pornografice cu minori, iar în cazul atacurilor cibernetice, cele de spargere a unor conturi/ acces ilegal la sisteme informatice.

Ambele situații sunt în strânsă legătură cu rețelele de socializare, conturile aferente acestora fiind vizate de atacuri pentru prima categorie de fapte sau utilizate drept căi de comunicare în primă fază, iar ulterior mijloc de distribuire a unui conținut compromișător, în cea de-a doua categorie.

- *Atacuri cibernetice*

Victimizarea minorilor prin atacuri cibernetice vizează de obicei obținerea unor date cu caracter personal, a accesului la sistemele informatice pe care aceștia le utilizează, pentru ca ulterior, infractorii să poată dobândi foloase materiale. Persoanele sub 18 ani sunt ținte aproape sigure pentru că au acces la multiple dispozitive, folosesc parole simple, sunt ușor de manipulat și nu realizează importanța datelor și credențialelor conturilor pe care le gestionează. De asemenea, persoanele sub 18 ani sunt prezente de la vârste tot mai fragede pe rețelele de socializare.

Au existat cazuri în care autorii au contactat direct victimele prin intermediul rețelelor de socializare folosind conturi false sau furate, au purtat discuții cu acestea, iar după o anumită perioadă au determinat victimele să le ofere parola de acces sau codul de resetare al parolei, preluând controlul asupra contului respectiv.

În cazul atacurilor cibernetice, în calitate de autori, minorii utilizează cardurile bancare ale părinților fără acordul acestora pentru a face diferite tranzacții online, iar în momentul în care părinții constată că le lipsesc bani din cont, depun plângere la poliție, neștiind că autorul este propriul copil.

O altă situație din sfera atacurilor cibernetice este cea în care minorii accesează fără drept conturi de socializare ale colegilor sau prietenilor, fie prin utilizarea unor programe informatice, fie prin simpla „ghicire” a parolelor, care de multe ori nu îndeplinesc condițiile minime de complexitate.

Un alt mod de operare în care sunt implicați și minori în calitate de autori este atacul cibernetic de tip Defacement, care presupune accesarea neautorizată a unor pagini web și schimbarea aspectului vizual al acestora, acesta fiind un act pe care îl realizează pentru a fi apreciați și admirați în anturajul lor.

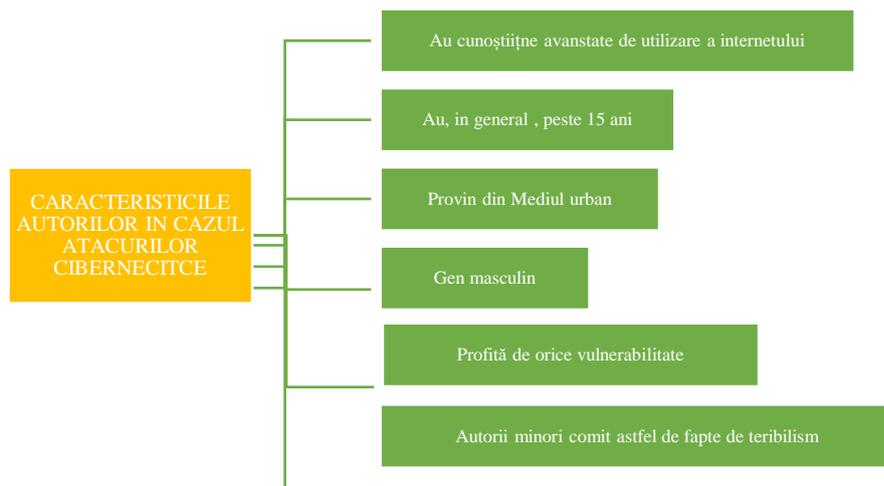


Fig.1. Caracteristicile autorilor în cazul atacurilor cibernetice

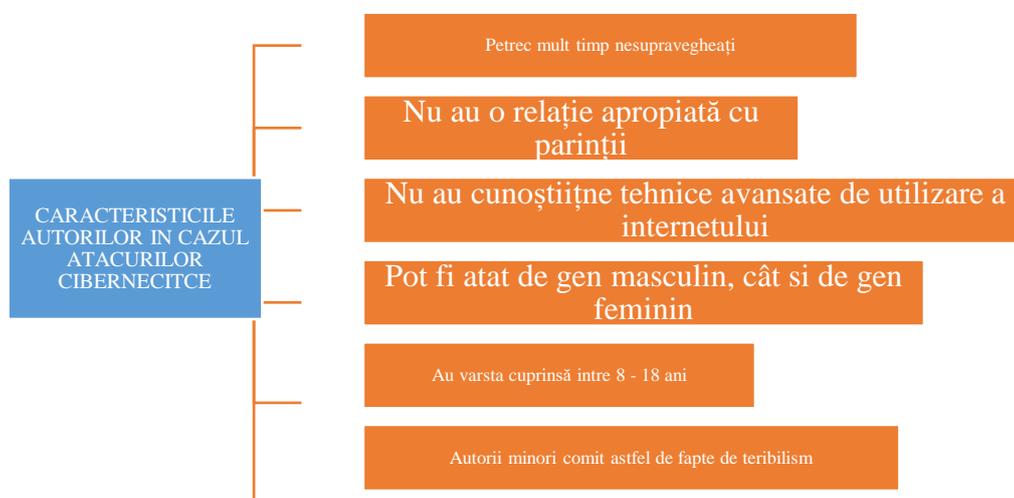


Fig.2. Caracteristicile victimilor în cazul atacurilor cibernetice

- *Pornografie infantilă*

În cazurile de pornografie infantilă, autorul petrece destul de mult timp alegând victima perfectă, folosind diverse informații pe care le poate accesa în prealabil. După întocmirea listei de informații, infractorii își pot construi discursul și modul de abordare al victimei astfel încât să obțină ceea ce își doresc. Victimele sunt, de obicei, abordate progresiv. În cazul pornografiei infantile mobilul faptelor este centrat mai mult pe obținerea plăcerii proprii, în detrimentul dobândirii de foloase materiale (*a se vedea* Fig. 3, 4).

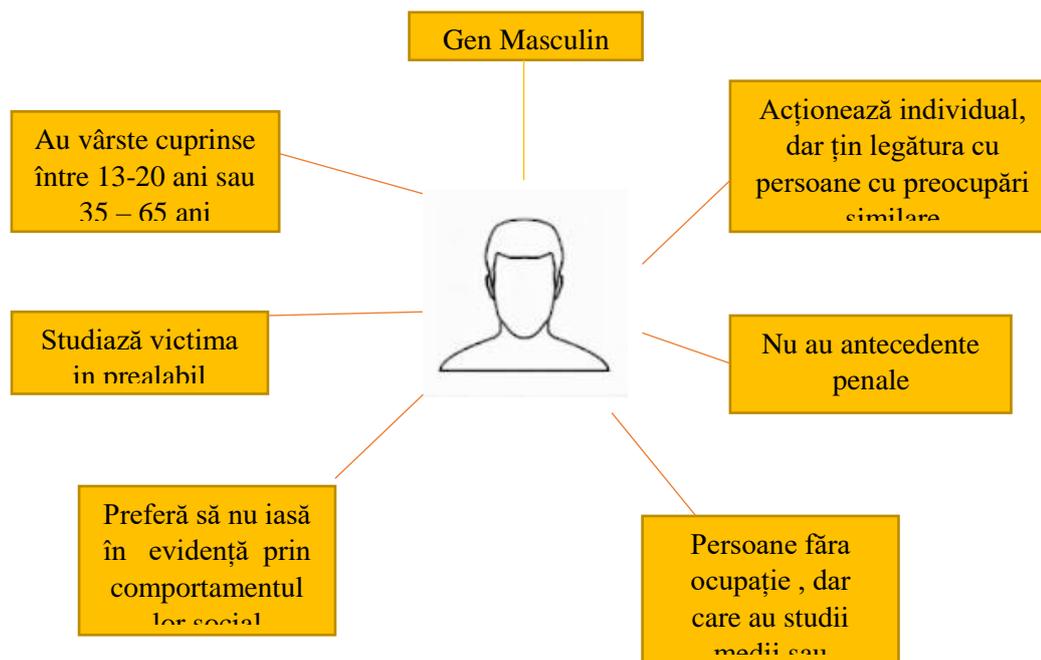


Fig.3. Caracteristicile autorilor in cazul pornografiei infantile

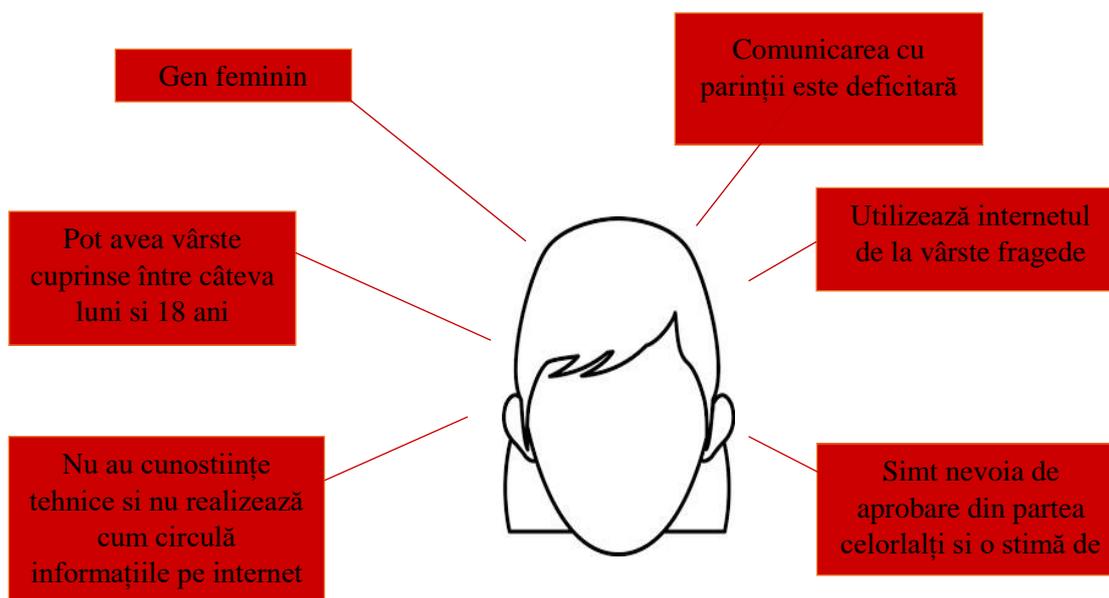


Fig.4. Cacteristicile victimelor in cazul pornografiei infantile

În ceea ce privește modurile de operare, în cazul pornografiei infantile pot apărea mai multe situații:

- Relații de iubire între doi minori, în cadrul căreia fac schimb de diferite materiale cu conținut sexual explicit pe care le realizează singuri ca un pas normal în relația lor, iar în momentul în care cei doi

se despart, apare șantajul, amenințarea sau batjocorirea celui alt în grupul de prieteni sau în mediul online.

- Minori care fac diverse „glume” față de persoane din anturajul lor și distribuie imagini sau filmulețe cu caracter sexual sau care conțin nuditate.
- Persoane adulte care se folosesc de profiluri false pe site-urile de socializare pentru a obține imagini cu un caracter sexual explicit pentru propria plăcere, care constă fie doar în urmărirea unor astfel de imagini, fie chiar în realizarea efectivă de acte sexuale cu minori.
- persoane adulte care se folosesc de profiluri false pe site-urile de socializare pentru a obține imagini cu un caracter sexual explicit pentru câștigarea unor sume de bani, fie prin vânzarea acestora către consumatorii de astfel de conținut, fie prin șantajarea victimei cu publicarea imaginilor.
- Persoane adulte care manipulează minorii și care le promet acestora sume de bani sau relații de iubire de durată în schimbul fotografiilor sau filmelor cu caracter sexual.
- Părinți care își abuzează sexual propriii copii și înregistrează sau fotografiază aceste acte, pe care le transmit persoanelor interesate pentru a obține foloase materiale de la aceștia.
- Minori care intră în grupuri de WhatsApp/ Facebook/ Telegram/ Snapchat etc., care nu au ca tematică generală pornografia infantilă, dar unde apar și imagini cu acte sexuale cu minori sau cu minori în ipostaze sexuale, pe care ulterior le salvează în telefon sau le distribuie.
- Minori care își fac fotografii/ filmulețe nud pe care nu le transmit mai departe, însă atunci când telefonul ajunge la prieteni/ colegi, iar aceștia găsesc imaginile/ înregistrările respective, le transmit mai departe fără știrea victimei.
- Vârsta prea mică și naivitatea asociată acesteia, lipsa supravegherii din partea părinților, cunoștințele scăzute în ceea ce privește utilizarea internetului și riscurile aferente, atât ale minorilor, cât și ale părinților, care nu știu ce să urmărească și cum să își supravegheze copiii, sunt factorii care favorizează victimizarea minorilor în sfera infracțiunilor din mediul online.
- De asemenea, sub imperiul curiozității și al presiunilor sociale crește riscul de victimizare a tinerilor. Mai mult, accesarea facilă a serviciilor digitale poate contura impresia generării unor câștiguri cu aceeași lejeritate, fapt remarcat îndeosebi în cazurile celor cu o situație materială precară.
- Minorii pot fi revictimizați de același autor de mai multe ori pentru a obține cât mai multe de la victime sau pot fi revictimizați de alte persoane care nu au avut nicio legătură cu evenimentul inițial, dar care au intrat în posesia datelor.
- Dificultățile întâmpinate de polițiști în instrumentarea infracțiunilor informatice pot fi determinate de autori, victime, familiile acestora, limitările legislative sau tehnice.
- Dintre factorii care țin de victimă și de familia acesteia, moralul victimei influențează buna desfășurare a anchetei, întrucât, din cauza temerilor sau a rușinii, aceasta nu pune la dispoziție informațiile necesare în instrumentarea dosarelor. Tot în rândul piedicilor pe care le întâmpină polițiștii menționăm: dorința victimelor sau a apropiaților acestora de a rezolva probleme cu mijloace proprii, ignorarea proporțiilor problemei, raportarea tardivă a faptei, dezvoltarea unor sisteme de tip omerta între minori.
- Rata de raportare în cazul infracțiunilor informatice este foarte redusă, fiind foarte mulți factori care influențează în mod negativ decizia de a apela la autorități: sentimentele victimei, modul în care a fost tratată sau educată, reacția celor din jur atunci când victima și-a făcut curajul să mărturisească cuiva evenimentele petrecute, încrederea în autorități, diminuarea gradului de pericol și a efectelor pe care le pot produce infracțiunile informatice.

5. Campania de informare

În vederea reducerii victimizării, atât polițiștii, cât și profesorii sunt de părere că este necesar un parteneriat solid între toți factorii implicați școală, părinți, poliție, ONG-uri, A.N.I.T.P., D.G.A.S.P.C., actori din domeniul IT – care să aibă un mesaj unitar, scurt, direct, care să ajungă atât la minori, cât și la părinții și profesorii lor.

Atât polițiștii, cât și cadrele didactice consideră că o campanie preventivă în acest domeniu trebuie să conducă la obținerea următoarelor rezultate:

- Elevii să conștientizeze riscurile la care se expun pe internet și care sunt consecințele acțiunilor lor din mediul online (atât în calitate de victimă, cât și în calitate de autor); să realizeze că acțiunile pe care le fac pe internet sau prin intermediul dispozitivelor au consecințe în viața reală; care sunt

precauțiile pe care le pot lua pentru a evita victimizarea; pașii pe care trebuie să îi urmeze atunci când devin victime; care sunt acțiunile de pe internet care sunt pedepsite de lege și faptul că pot cere ajutorul autorităților când se confruntă cu astfel de situații.

părinții să cunoască, la rândul lor, pericolele din mediul online, dar mai ales cum să abordeze relația cu copiii lor astfel încât să știe ce fac aceștia pe internet; în plus, să știe cum să acționeze în cazul în care copiii devin victime și care sunt pașii de urmat atât pentru rezolvarea situației în sine, cât și pentru a evita revictimizarea.

- Profesorii să știe care sunt pârghiile prin care îi pot ajuta pe elevii lor în situația în care aceștia ar deveni victime, ce demersuri pot face și care sunt instituțiile la care pot apela.
- Temele ar putea fi dornice pentru toate părțile implicate și ar trebui să se refere la riscurile de pe rețelele de socializare, reguli care te pot proteja, protecția datelor cu caracter personal, siguranța conturilor aferente diverselor servicii online, aplicații, plăți online, ce înseamnă pornografia infantilă pe internet, „variante sănătoase de conectare”, elemente de diferențiere ale conținutului sigur de cel dăunător, precum și granița dintre comunicare și hărțuire, limita dintre glumă și infracțiune, consecințele legale ale unor fapte săvârșite pe internet, consecințele victimizării, instituțiile abilitate la care pot apela.

Ca modalitate practică de realizare a acestei campanii, persoanele intervievate au fost de părere că, în funcție de grupul-țintă vizat trebuie ales și canalul de comunicare: o campanie online adresată elevilor (inclusiv crearea unui canal YouTube, precum și scurte clipurireclame pe YouTube), o campanie adresată părinților prin intermediul mass-media, organizarea unor sesiuni de pregătire și informare a elevilor, părinților și cadrelor didactice, care să conțină informații mult mai detaliate, precum și prezentarea unor cazuri reale de victimizare pe internet sau de autori de infracțiuni din această sferă.

Concluzii

În oceanul informațional în care ne aflăm, trebuie să identificăm esența ce trebuie de scos la lumină pentru prevenirea delincvenței juvenile în contextul actual al utilizării tehnologiilor într-un mod obligatoriu, forțat de cocontextul pandemic, dar și a unei lipse de experiențe în acest domeniu a societății prezente mondiale. Din această perspectivă, tematica prevenirii delincvenței juvenile în contextul schimbărilor tehnologice și sociale actuale, este necesar a fi studiată pentru așezarea cărămidă cu cărămidă a unor abordări noi din partea noastră, a specialiștilor în domeniu, dar și a găsirii de soluții chiar de către subiecții activi ai acestui fenomen, și anume, *tinerii*. Preocuparea de a găsi și reduce cauzele delincvenței juvenile prin metode noi și eficiente, puse la punct și prin metodologii de cercetare, este o motivație puternică generată de preocuparea pentru că tinerii să formeze o societate sănătoasă.

Totodată, lucrul în sistem integrat prin responsabilizarea factorilor implicați în educarea copiilor (părinte/ familie, școală, societate civilă, instituții responsabile în domeniu) are nevoie de cercetare și de inovație.

Bibliografie:

1. Mitrofan, N., Zdrenghea, V., Butoi, T. *Psihologie judiciară*. București, 1994.
2. Nistorianu, Gh., Păun, C. *Criminologie*. București, 1995.
3. Oancea I. *Probleme de criminologie*. București, 1998.
4. Păunescu, C. *Agresivitatea și condiția umană*. București, 1994.
5. Pitulescu, I. *Delincvența juvenilă*. București, 2002.
6. Rotaru O. *Criminalitatea minorilor*. Chișinău, Symposia Professorum, 1999.
7. Rotaru O. *Tratamentul penal al minorilor în legislațiile unor state europene. Studiu comparat*. Analele ULIM, 2004, vol.5.
8. Rusnac, S. *Factorii sociali în comportamentul delinvent al minorilor*. Analele ULIM, Chișinău, 1999.
9. Smochină, A. *Istoria statului și dreptului țărilor de peste hotare*. Chișinău, 1996.

**ASPECTE DETERMINATIVE ALE NIVELULUI DE DEZVOLTARE SOCIALĂ A
PREȘCOLARILOR DE 5-6 ANI**

**DETERMINING ASPECTS OF THE LEVEL OF SOCIAL DEVELOPMENT OF 5-6
YEAR OLD PRESCHOOLERS**

DAVIDESCU Liliana Maria
drd. UPSC, România

PETROVSCHI NINA
dr. hab., conf. univ.
Institutul de Științe ale Educației

Rezumat: *Prezentul articol reflectă aspecte praxiologice în bază de experiment cu scopul determinării nivelului de dezvoltare socială a preșcolarilor de 5-6 ani prin prisma chestionării cadrelor didactice și a implicării preșcolarilor în cadrul activităților de joc.*

Cuvinte cheie: *preșcolar, dezvoltare socială, proces educațional formal, nonformal, informal, organizare.*

Abstract: *This article reflects praxiological aspects based on experiment in order to determine the level of social development of preschoolers aged 5-6 years in terms of questioning teachers and the involvement of preschoolers in play activities.*

Keywords: *preschool, social development, formal educational process, non-formal, informal, organization.*

Actualul Curriculumul pentru Educație Timpurie, conceput în concordanță cu Cadrul de Referință al Curriculumului Național, alături de Standardele de învățare și dezvoltare a copilului, a fost elaborat pe baza noilor perspective de restructurare curriculară centrată pe copil, pe abordarea holistică, globală a dezvoltării acestuia în procesul educațional. La nivelul educației timpurii ne interesează foarte mult unele aspecte, conturate de documentele de politici educaționale cu privire la asigurarea dezvoltării globale a copiilor de vârstă timpurie. Cadrele didactice sunt interesate de asigurarea calității acestui proces, pentru că anume dezvoltarea globală a copilului și este misiunea instituției de educație timpurie. Menționăm că succesul educației globale a copiilor de vârstă timpurie are rezultate de perspectivă în timp, prin formarea valorilor preșcolarilor axate pe procesul de formare – dezvoltare a *competențelor sociale*[1, 2]. În acest context am inițiat studiul privind determinarea nivelului de dezvoltare socială a preșcolarilor care a avut la bază două obiective realizate în două etape, axate pe cadrele didactice și preșcolari:

Obiectivul 1. Elaborarea și implementarea chestionarului adresat cadrelor didactice privind modalitățile de dezvoltare socială a preșcolarilor.

Obiectivul 2. Determinarea nivelului de dezvoltare socială a preșcolarilor prin demersul diverselor strategii didactice implementate de cadrul didactic în procesul educațional.

Conform obiectivelor înaintate au fost selectate și implementate următoarele *metode*: observarea, convorbirea, chestionarul, experimentul pedagogic, explicația, modelul, explozia stelară, metoda piramidei, jocul didactic, interpretarea cantitativă și calitativă a rezultatelor etc.

Etapa I – Implementarea chestionarului cu cadrele didactice:

Scopul chestionarului: identificarea opiniei cadrelor didactice vizavi de procesul de dezvoltare socială a preșcolarilor de 5 - 6 ani în baza a 5 itemi de bază.

Analiza rezultatelor **itemului 1** al chestionarului: *În ce măsură competențele specifice din cadrul Curriculumului pentru educație timpurie pentru vârsta de 5-6 ani dezvoltă abilitățile sociale ale preșcolarilor?* ne-a permis să deducem următoarele date constatative prezentate în Tabelul 1 și Figura 1.

Tabelul 1. Dezvoltarea abilităților sociale ale preșcolarilor în opinia cadrelor didactice

<i>Măsură</i>	CADRE DIDACTICE	
	DATE	%
<i>Mare</i>	25	36%
<i>Medie</i>	22	31%
<i>Scăzută</i>	23	33%

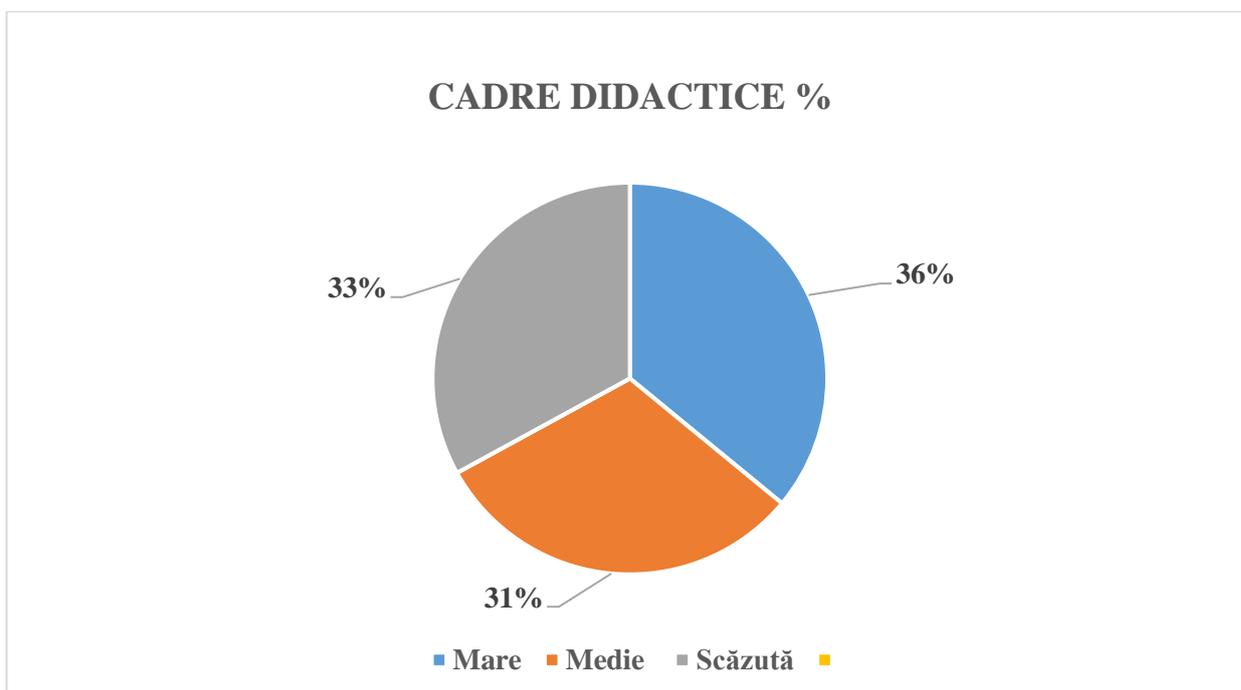


Figura 1. Prezentarea grafică a opiniei cadrelor didactice privind dezvoltarea abilităților sociale ale preșcolarilor

Opinia cadrelor didactice privind dezvoltarea abilităților sociale ale preșcolarilor rezultate din cadrul itemului 1 ne demonstrează o măsură mare de dezvoltare de 36%; medie de 32% și scăzută 33%.

La cel de al doilea item: Formarea competenței sociale la preșcolarii de 5-6 ani se dezvoltă în cadrul procesului educațional: *formal, nonformal, informal*? redăm următoarele rezultate prezentate în Tabelul 2. și Figura 2.

Tabelul 2. Formarea competenței sociale la preșcolarii de 5-6 ani dezvoltată în cadrul procesului educațional: *formal, nonformal, informal* în opinia cadrelor didactice

<i>Proces educațional</i>	CADRE DIDACTICE	
	DATE	%
<i>Formal</i>	30	43%
<i>Nonformal</i>	22	31%

Informal	18	26%
-----------------	-----------	------------

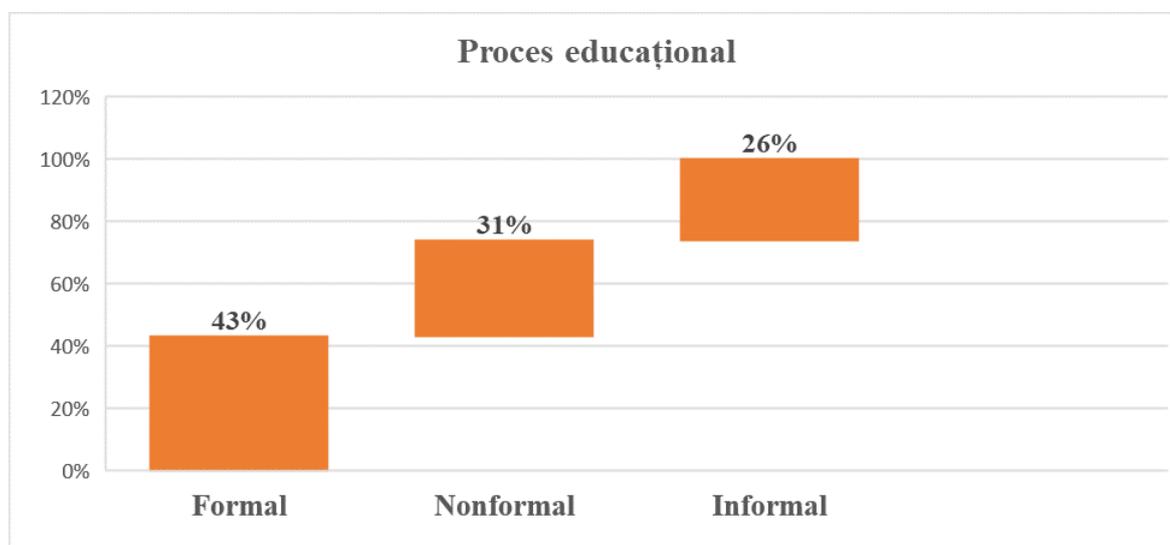


Figura 2. Prezentarea grafică a opiniei cadrelor didactice privind dezvoltarea socială a preșcolarilor în procesul educațional: *formal, nonformal, informal*

Din cadrul figuri 2. deducem că dezvoltarea socială a preșcolarilor în opinia cadrelor didactice se dezvoltă în procesul educațional formal 43%; nonformal 31% și informal 26%.

Itemul 3. În opinia dvs., care este nivelul de implicare a familiei în dezvoltarea competențelor de dezvoltare socială la preșcolari? Analiza opiniilor ne-a oferit următoarele rezultate prezentate în Tabelul 3. și în Figura 3.

Tabelul 3. Nivelul de implicare a familiei în dezvoltarea competențelor de dezvoltare socială la preșcolari

Nivelul de implicare al părinților în dezvoltarea socială a preșcolarilor în opinia cadrelor didactice	CADRE DIDACTICE	
	DATE	%
Înalt	18	26%
Mediu	27	38%
Scăzut	25	36%

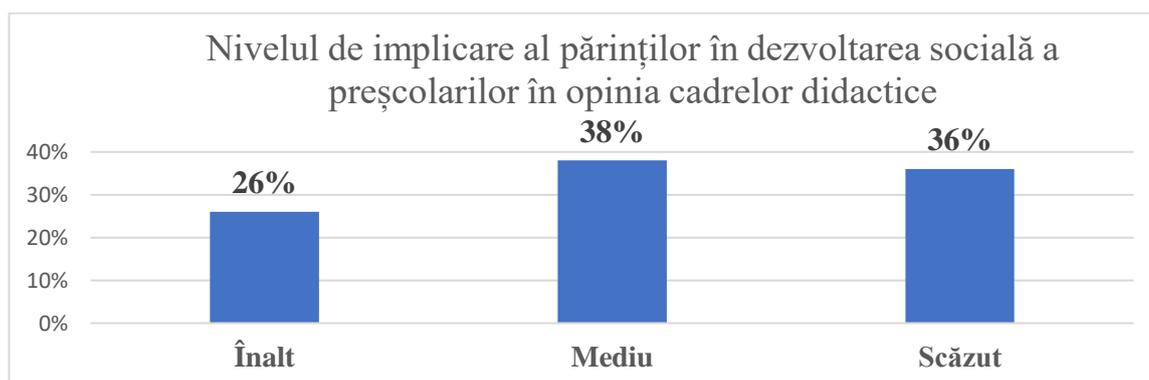


Figura 3. Nivelul de implicare a familiei în dezvoltarea competențelor de dezvoltare socială la preșcolari.

Datele constatate în Tabelul 3. și Figura 3. ne demonstrează nivelul implicării familiei în dezvoltarea competențelor de dezvoltare socială la preșcolarii de 5-6 ani la nivel înalt de 26%; nivel mediu 38% și nivel scăzut de 36%.

Rezultatele itemului 4: *La nivelul instituției preșcolare ați organizat manifestări științifice/metodice/ședințe cu părinții cu privire la dezvoltarea competențelor sociale la preșcolari* au demonstrate următoarele rezultate, prezentate în Tabelul 4. și Figura 4.

Tabelul 3.4. Organizarea manifestărilor științifice/metodice/ședințe cu părinții cu privire la dezvoltarea competențelor sociale la preșcolari

<i>Organizarea manifestărilor științifice/metodice/ședințe cu părinții</i>	CADRE DIDACTICE	
	DATE	%
<i>DA</i>	5	7%
<i>NU</i>	15	22%
<i>PARTIAL</i>	50	71%

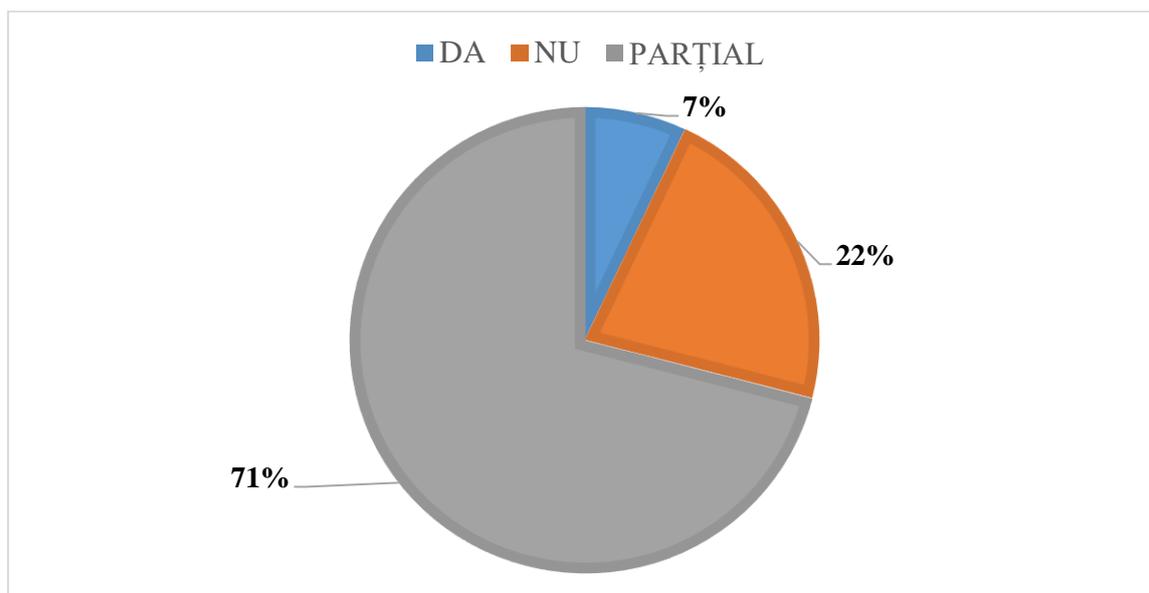


Figura 4. Prezentarea grafică a nivelului organizării manifestărilor științifice/metodice/ședințe cu părinții cu privire la dezvoltarea competențelor sociale la preșcolari

Nivelul organizării manifestărilor științifice/metodice/ședințe cu părinții cu privire la dezvoltarea competențelor sociale la preșcolari este afirmativă în cazul a 7%; parțial organizate 71% și 22% din cadrele didactice nu au organizat astfel de manifestări.

Itemul 5: *În perspectiva semestrului II/an aveți planificate activități integrate în scopul dezvoltării sociale a preșcolarilor?* a).da b). nu c). secvențial. Răspunsurile sunt prezentate în tabelul 5. și grafic în figura 5.

Tabelul 5. Planificarea strategică a activităților integrate în scopul dezvoltării sociale a preșcolarilor

<i>Planificarea strategică a activităților integrate</i>	CADRE DIDACTICE	
	DATE	%
<i>DA</i>	25	36%

<i>NU</i>	8	11%
<i>SECVENȚIAL</i>	37	53%

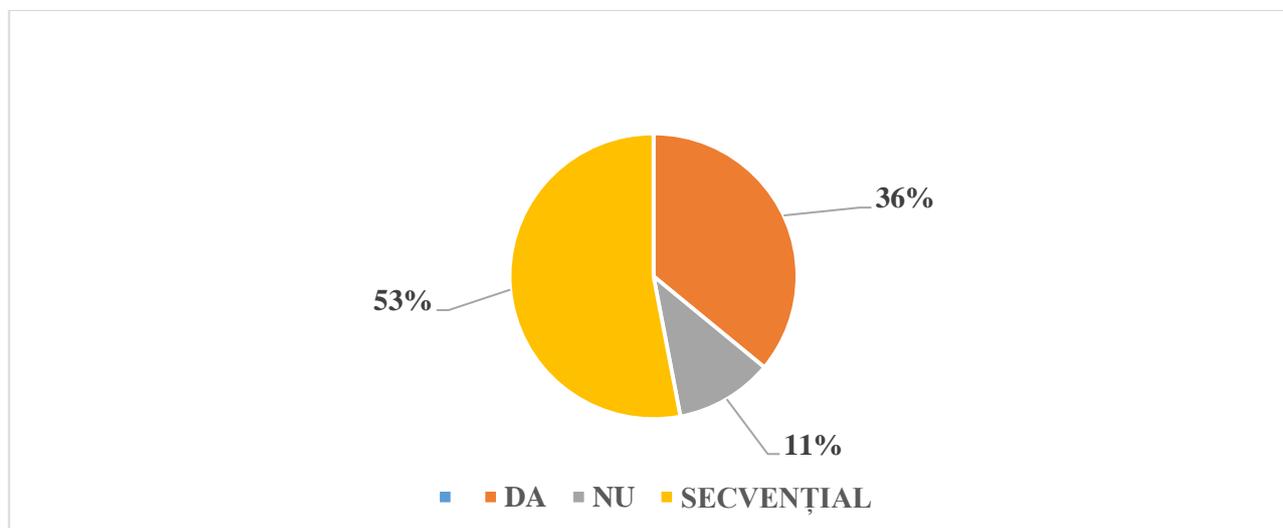


Figura 5. Planificarea strategică a activităților integrate în scopul dezvoltării sociale a preșcolarilor

Conform rezultatelor la ultimul item se constată că 36% din cadrele didactice au planificate în perspectivă activități de dezvoltare socială a preșcolarilor; 11 % nu au astfel de activități planificate și 53% din cadre didactice au secvențial planificate activități de dezvoltare socială, ceea ce ne demonstrează că activitățile planificate fie și parțial/secvențial sunt în corespundere cu domeniile de activitate și de dezvoltare a preșcolarilor.

Analiza rezultatelor la itemii propuși cadrelor didactice ne-a condus la concluzia că domeniul dezvoltării sociale a preșcolarilor de 5-6 ani este la un nivel satisfăcător. Dovada acestui nivel sunt și planificările activităților integrate ce ne demonstrează faptul că cadrele didactice acordă o atenție deosebită domeniilor *Științe și tehnologii; Limbaj și comunicare, Arte* etc. și mai puțin domeniului *Eu, familie și societate*.

Pentru a ne convinge de acest fapt am propus cadrelor didactice prin intermediul metodei *Explozia stelară* să descrie câte o activitate desfășurată în ultimele 2 luni conform întrebărilor propuse în figura 6.:



Figura 6. Metoda Explozia stelară

Astfel cadrele didactice au realizat următorul spectru de rezultate prezentate în Tabelul 7. și Figura 7.

Tabelul 7. Dezvoltarea socială a preșcolărilor în opinia cadrelor didactice prin intermediul metodei explozia stelară

<i>Întrebările metodei Explozia stelară</i>	CADRE DIDACTICE	%
CE?	Dezvoltăm abilități sociale	66%
CINE?	Sunt implicați preșcolarii, cadrele didactice, părinții, comunitatea	36%
UNDE?	IET, comunitate, școală	80%
CÂND?	În procesul educațional formal/nonformal/informal	50%
DE CE?	Socializare/integrare a preșcolărilor, dezvoltare holistică	71%

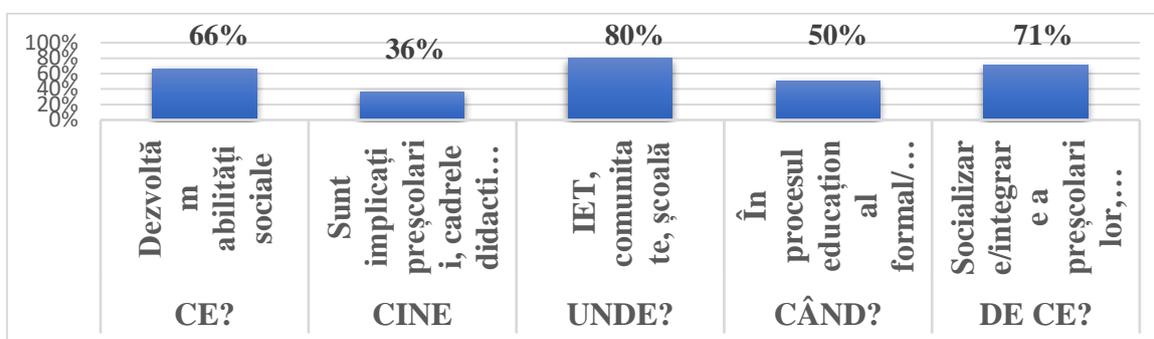


Figura 7. Prezentarea rezultatelor în baza metodei *Explozia stelară*

Prin intermediul metodei descrise anterior și a convorbirilor desfășurate deducem că cadrele didactice au scos în evidență la un nivel satisfăcător aspectele dezvoltative ce contribuie la dezvoltarea socială a preșcolărilor.

O întrebare provocatoare propusă cadrelor didactice a fost: *Cum afectează grădinița socializarea cu succes a unui copil?*

Astfel, s-a solicitat de la cadrele didactice lucrul în 2 echipe și să redea cât mai atractiv răspunsurile la această provocare.

ECHIPA 1. a redat prin metoda Piramida următoarele acțiuni:

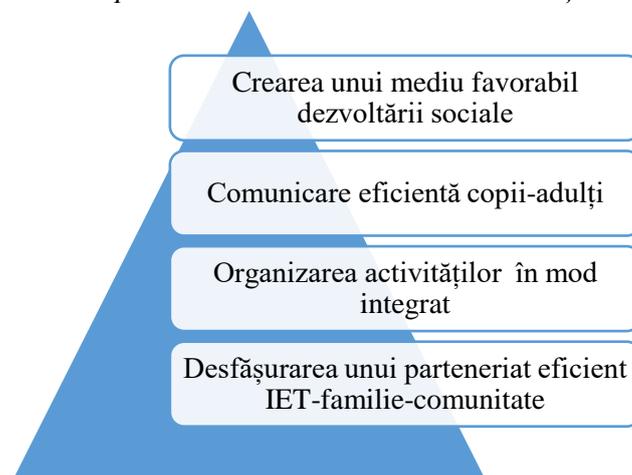


Figura 8. Socializarea cu succes a unui copil prezentată prin metoda *Piramida*

ECHIPA 2. a abordat Triada dezvoltării sociale a preșcolarilor din perspectiva domeniilor de activitate, domeniile de dezvoltare a copilului și a activităților cognitive organizate prin muncă și joc prezentate în figura 3.9.



Figura 9. Triada activităților de dezvoltare socială cu succes a unui copil

În acest context am propus organizarea celei de a II-a etapă unde am implicat preșcolarii ambelor eșantioane în cadrul a trei jocuri didactice: *Orășelul copiilor*, *Povestea prietenului meu* și *Ne jucăm împreună!* [3]

Prin intermediul acestor jocuri ce au la bază *competența socială* s-au urmărit comportamentele prosociale, cooperarea preșcolarilor în jocuri, exersarea abilităților de împărțire a jucăriilor, de cerere și oferire a ajutorului, de așteptare a rândului, inițierea interacțiunilor cu ceilalți copii, menținerea relațiilor de prietenie etc.

Rezultatele urmărite în cadrul eșantionului experimental sunt prezentate cantitativ în Tabelul 8. și Figura 10.

Tabelul 8. Comportamente prosociale observate în cadrul jocurilor desfășurate cu eșantionul experimental

Comportamente prosociale	Eșantionul experimental (32 preșcolari)		
	JOCURILE ORGANIZATE		
	Orășelul copiilor	Povestea prietenului meu	Ne jucăm împreună!
Cooperarea preșcolarilor în jocuri	15/47%	10/31%	18/56%
Inițierea interacțiunilor cu ceilalți copii	12/38%	15/47%	21/66%
Menținerea relațiilor de prietenie	8/25%	11/34%	19/59%
Exersarea abilităților de împărțire a jucăriilor	14/44%	16/50%	17/53%

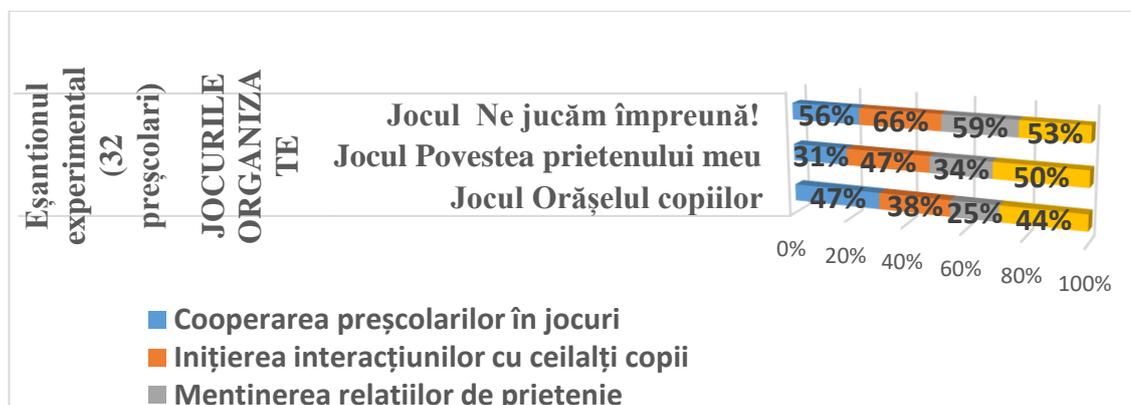


Figura 10. Comportamente prosociale observate în cadrul jocurilor desfășurate cu eșantionul experimental

În continuare prezentăm rezultatele urmărite în cadrul eșantionului de control prezentate cantitativ în tabelul 9. și figura 11.

Tabelul 9. Comportamente prosociale observate în cadrul jocurilor desfășurate cu eșantionul de control

Comportamente prosociale	Eșantionul de control (33 preșcolari)		
	JOCURILE ORGANIZATE		
	Orășelul copiilor	Povestea prietenului meu	Ne jucăm împreună!
Cooperarea preșcolarilor în jocuri	20/61%	27/82%	24/73%
Inițierea interacțiunilor cu ceilalți copii	18/55%	23/70%	22/67%
Menținerea relațiilor de prietenie	25/78%	28/85%	17/52%
Exersarea abilităților de împărțire a jucăriilor	24/73%	22/67%	20/61%

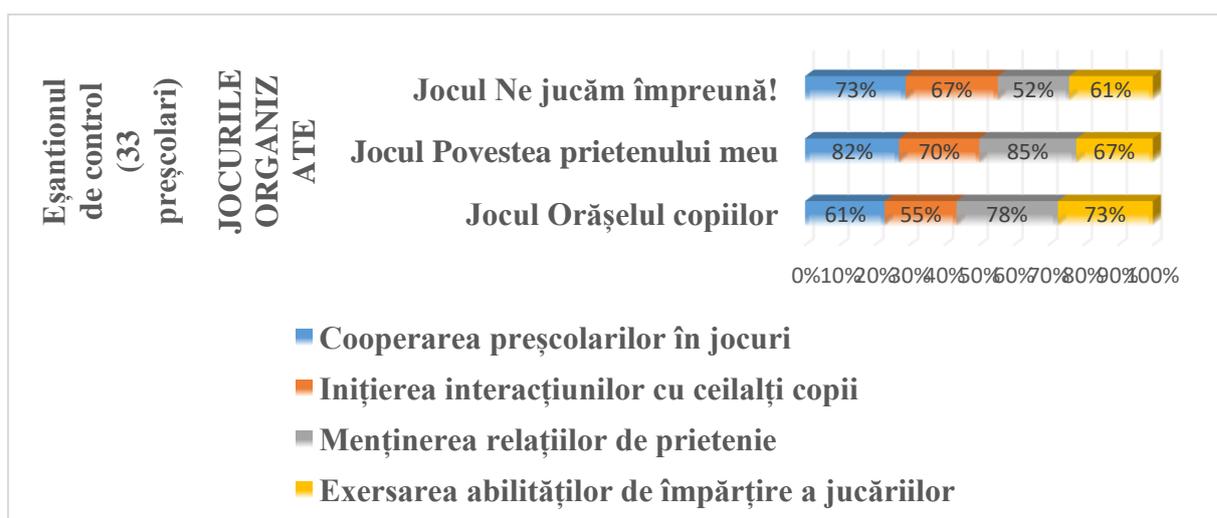


Figura 11. Prezentarea grafică a comportamentelor prosociale observate în cadrul jocurilor desfășurate cu eșantionul de control

Rezultatele comparative ale subiecților implicați în cadrul jocurilor ne demonstrează un raport de 52% - 85% în cadrul eșantionului de control și un procent mediu de 25% - 66% de dezvoltare socială prin intermediul jocurilor în cadrul eșantionului experimental.

Deci, pe parcursul activităților integrate cadrele didactice trebuie să inițieze diverse scenarii didactice care să asigure copiilor contexte necesare pentru a-și forma și dezvolta relații cu copiii din grupă. Acest lucru va contribui la adaptarea cu mai multă ușurință a copilului la programul din grădiniță, respectarea regulilor grupului, depășirea situațiilor de conflict, formarea abilităților de inițiere a jocurilor, interacțiune în diverse contexte la nivel de grupă, respect față de colegii de joc.

Bibliografie:

1. *Curriculumul pentru educație timpurie*. Editura Lyceum. Chișinău, 2019.
2. Standarde de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani. Editura Lyceum. Chișinău, 2019.
3. https://timtim-timy.ro/sites/all/themes/timtimtimy/pdf/Simpozion_2015-2016/metodica/59.pdf

EFICIENTIZAREA INTEGRĂRII ȘCOLARE A COPILULUI CU CERINȚE EDUCAȚIONALE STREAMLINING THE SCHOOL INTEGRATION OF THE CHILD WITH EDUCATIONAL REQUIREMENTS

Adriana Denisa MANEA

Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca

Maria BARBĂ

Universitatea “Bogdan Petriceicu-Hașdeu”, Cahul

E-mail: adriana.manea@ubbcluj.ro

ORCID ID: 0000-0000-0000-0000

Rezumat: *Întro lume axată pe principiul normalizării și educației de calitate problematica incluziunii/integrării școlare a copiilor cu cerințe educaționale a devenit un domeniu prioritar de acțiune pentru specialiștii din sistemul de învățământ. Abilitățile și competențele necesare adaptării și integrării sociale sunt rezultatul unui proces continuu de învățare și antrenament al deprinderilor copilului în situații diverse de viață. Proiectarea programelor educaționale raportate la specificul și particularitățile individuale ale copilului presupun autoasumare și autoresponsabilizare a cadrelor didactice de specialitate, lucrul în echipă, operarea cu instrumente eficiente de investigare a problematicilor educabililor, iar ulterior, implementare și evaluarea programelor elaborate. Din practica educațională rezidă necesitatea utilizării de instrumente care să permit înregistrarea unui tablou holistic al problematicilor și evoluției copilului, un instrument de lucru pentru întreaga echipă de formatori în vederea eficientizării procesului de integrare a copilului cu cerințe educaționale specifice.*

Cuvinte cheie: *integrare școlară, incluziune, portofoliul, echipa plurieducațională, educație de calitate.*

Abstract: *In a world focused on the principle of normalization and quality education, the issue of inclusion / school integration of children with educational needs has become a priority area for action for specialists in the education system. The skills and competences necessary for adaptation and social integration are the result of a continuous process of learning and training the child's skills in various life situations. The design of educational programs related to the specifics and individual characteristics of the child involves self-assumption and self-responsibility of specialized teachers, teamwork, operation with effective tools to investigate the issues of learners, and then implementation and evaluation of programs developed. From the educational practice lies the need to use tools to record a holistic picture of the child's problems and development, a working tool for the entire team of trainers to streamline the process of integrating the child with specific educational needs.*

Cuvinte cheie: *school integration, inclusion, digital portfolio, the most educated team, quality education*

Introducere

În context școlar, integrarea reprezintă „procesul de educare a copiilor cu sau fără cerințe/nevoi speciale în același spațiu și în aceleași condiții, având drept scop final participarea deplină a tuturor copiilor la activitățile școlare și extrașcolare” (Gherguț, 2006, p. 17). Din punct de vedere psihologic, prin educația integrată a copiilor cu nevoi speciale se urmărește „dezvoltarea la aceștia a unor capacități fizice și psihice care să-i apropie cât mai mult de copiii normali, a implementării unei programe cu caracter corectiv-recuperatoriu, stimularea potențialului restant, crearea climatului afectiv pentru formarea motivației pentru activitate în general, și pentru învățare, în special, asigurarea unui progres continuu în achiziția comunicării și cogniției, formarea unor abilități de socializare și relaționare cu cei din jur, formare de deprinderi cu caracter profesional și de exercitare a unor activități cotidiene, dezvoltarea comportamentelor adaptative și a însușirilor pozitive ale personalității, care să faciliteze normalizarea deplină”(Verza & Păun, 1998, p. 11). Integrarea înseamnă să și se permită să fii capabil să fii tu însuși printre ceilalți cu referire la relația stabilită între individ și societate și poate fi analizată având în vedere mai multe niveluri, de la simplu la complex (integrare fizică, integrare funcțională, integrare socială, integrare personală, societală) (Nirje, apud. Popovici, 2007).

Problema integrării este evidențiată de necesitatea eliminării unor bariere (Vrășmaș, 2008). Conform modelului social al dificultăților educaționale și al dizabilităților, „bariere de învățare și participare țin de mediul de viață sau pot apărea în interacțiunea dintre caracteristicile elevilor cu contextele lor de viață, contexte date de instituții, culturi, circumstanțe sociale și economice care le afectează viața” (Booth & Ainscow, 2007, p. 12).

Procesul de socializare susține integrarea. Fiind un proces complex de transmitere și însușire a unei set de norme sociale care cuprinde educația fără să se rezume la ea, socializarea se manifestă pe tot parcursul vieții individului implicând forme și mijloace specifice de realizare. Cele mai semnificative aspecte pe care aceasta le cuprinde sunt: socializarea sprijină educația, stăpânirea instinctelor și nevoilor, satisfacerea lor într-un mod prevăzut de societatea respectivă; socializarea însuflă aspirații și năzuințe în vederea obținerii unor lucruri sau calități, a unui prestigiu; socializarea permite transmiterea unor cunoștințe și posibilitatea punerii în joc a unor roluri; socializarea asigură o calificare profesională și alte calități necesare în viață. Activitățile de socializare sunt parte componentă a programului complex, integrativ de evoluție și dezvoltare a copiilor/tinerilor cu CES. Prin conținutul lor, aceste activități se referă predominant la aria de dezvoltare personală și socială, având ca scop final independența copilului/tânărului precum și integrarea lui într-un mediu în continuă schimbare (Axentii, Barbă, 2011; Chiș & altt.2013). Complexitatea soluțiilor educaționale este subînscrisă unui curriculum deschis, centrat pe copil, bazat pe principiul normalizării.

Specialiștii în pedagogia integrării propun mai multe forme ale integrării. Ungureanu (2000) a abordat problematica integrării educaționale și a propus o taxonomie multinivelară funcție de mai multe criterii, respectiv :

- gradul de organizare: -integrare spontană implicită, întâmplătoare; -integrare structurată, explicită, finalită.
- domeniul vizat:-integrare educațională;-integrare școlară sau comunitară;-integrare profesională.
- impactul integrativ: -integrare directă: spontană; educațională; profesională; -integrare indirectă: socială; de abilitare-reabilitare (se oferă servicii de evaluare, consiliere, terapie); -integrare inversă: sunt cazuri în care nu se efectuează o integrare formală, dar sunt acceptați de comunitate.
- gradul de realizare în funcție de personalitate și conduită: -integrare totală, -integrare parțială
- modul în care este alocat timpul în scop integrativ: -integrare cu timp complet, -integrare cu timp redus
- natura obiectului supus integrării: -integrare individuală, -integrare de grup, -integrare instituțională
- modul de repartizare a resurselor: -integrare fără resurse unde sunt cazuri ușoare de dificultăți de învățare, -integrare cu resurse specifice- dotările sunt minime, -integrare cu resurse centralizate- într-o unitate de resurse sau într-o școală integrată.
- topologia integrării: -integrare staționară, -integrare instituțională, -integrare domiciliară, -integrare itinerant.

Traian Vrășmaș (2001) abordează nivelurile integrării într-o manieră sintetică: integrare spațială-presupune ca elevul cu CES să fie prezent; integrare socială- se înțelege ca elevul să fie împreună cu alți copii; integrare școlară- presupune a învăța împreună cu alții. Gherguț A. (2006) propune o taxonomie pornind de la simplu la complex, de la integrarea fizică ajungând la integrarea societală. Integrarea fizică oferă posibilitatea persoanelor cu CES să își satisfacă nevoile de bază: nevoia de a avea o locuință, școlarizarea, accesul la serviciu. Se încearcă reducerea distanței dintre elevii cu CES și ceilalți copii prin folosirea acelorași spații sau acelorași materiale. Integrarea fizică vizează în mod special plasarea într-un spațiu comun, adaptând și facilitând accesul la unitățile de interes pentru a dezvolta autonomie.(Manea, 2013) Este un nivel ușor de asigurat, dar implică unele costuri pentru amenajarea accesului la clădiri, adaptarea mijloacelor de călătorie sau a instrumentelor de comunicare. Integrarea funcțională presupune participarea la procesul educațional a copiilor cu CES alături de ceilalți elevi- învață și se dezvoltă împreună. Integrarea socială implică participarea elevilor cu CES la toate activitățile școlare întâlnind atitudini nediscriminatorii și tolerante. Integrarea personală se referă la relațiile cu persoanele semnificative din viața celor cu CES pentru dezvoltarea potențialului (relațiile cu părinții, cu rudele, cu prietenii) și pentru a se asigura o experiență de viață potrivită (Manea, Stan, 2021). Integrarea societală este ultimul nivel identificat unde drepturile egale și respectarea persoanelor cu CES permit participarea la viața cotidiană, aducând celor din jur experiențe noi și beneficii pentru dezvoltarea tuturor indivizilor, trecând peste prejudecăți și mentalități greșite.

Conceptele de educație integrată și educație incluzivă sunt deseori utilizate în mod eronat, creându-se confuzii la nivelul celor două abordări ale educației. Pentru a identifica corect fiecare concept o analiză comparativă ar fi dezirabilă, considerând educația de calitate și centrată pe elev ca fiind imperios necesare. Astfel,

educația incluzivă presupune ca școala să se schimbe; sunt generate situații favorabile elevului datorită incluziunii, iar predarea este una de calitate pentru toți. O analiză comparativă ce marchează diferența dintre integrare și incluziune cu raportare la politicile educaționale, subiectul educației, resursele angajate în procesul educațional și strategiile utilizate poate fi edificatoare în acest sens (Manea, 2020).

INTEGRAREA	INCLUZIUNEA
<ul style="list-style-type: none">• adaptarea copilului la școală;• asigurarea de resurse pentru a răspunde cerințelor/nevoilor educative;• concentrarea atenției asupra copilului cu CES;• asigurarea unui curriculum social sau adaptat;• stabilirea obiectivelor și finalităților specifice educației speciale.	<ul style="list-style-type: none">• adaptarea școlii la nevoile elevului;• asigurarea de resurse pentru a stimula potențialul elevului;• concentrarea atenției asupra tuturor copiilor;• asigurarea unui curriculum național flexibil;• stabilirea obiectivelor și finalităților specifice educației pentru toți.

Figura 1. Analiza conceptelor de integrare și incluziune (Manea, 2020)

Prin educația incluzivă se potențează fiecare elev funcție de nevoile, interesele și capacitățile sale, se accentuează punctele forte ale acestuia, se susține promovarea diversității umane, anticiparea nevoilor fiecărui participant la educație valorizând maximal potențialul fiecăruia. În același timp, se pune accent pe crearea condițiilor ergonomice necesare unei învățări eficiente, elevul fiind permanent încurajat și provocat spre interacțiune, cooperare, colaborare (Manea, Stan, 2021).

Metodologia cercetării

Plecând de la ipoteza că reușita procesului de integrare a elevului cu cerințe educaționale în școala de masă este condiționată atât de calitatea evaluării psihopedagogice, a elaborării cât și a implementării programului de servicii personalizat ne-am propus identificarea unui instrument de lucru pentru asigurarea reușitei procesului de integrare a elevului cu cerințe educaționale, ipoteză verificată în practica educațională a cercetătorului prezentului studiu, în calitate de psiholog și manager al unui Centru Școlar de Educație Incluzivă. Astfel, s-a propus elaborarea unui portofoliu funcțional atât în format digital cât și letric, care să cuprindă într-o perspectivă comprehensivă problematica și evoluția elevului integrat. Portofoliul, în acest context va servi drept instrument de înregistrare și monitorizare a evoluției școlare a elevului integrat, ce să permită sublinierea gradului de implicare, transparentizare și colaborare al echipei plurieducaționale (cadre didactice, specialiști, familie) în implementarea programului personalizat. Pentru elaborarea acestuia, folosind metoda de cercetare ancheta, s-au administrat pe parcursul a 18 luni interviuri nestructurate, un sondaj de opinie și s-a generat un focus-grup la nivelul a cinci școli integratoare din județul BN (232 cadre didactice, 5 manageri școlari, 12 părinți ai căror copii au fost integrați în ciclul primar). Sondajul de opinie a vizat identificarea gradului de necesitate al unui instrument comun utilizat de echipa plurieducațională pentru eficientizarea integrării școlare a copilului cu cerințe educaționale specifice. Obiectivul interviului nestructurat a fost acela de a surprinde elemente apreciate ca fiind indispensabile din structura unui portofoliu al elevului integrat. Discuțiile au fost centrate pe modalitățile de comunicare la nivelul echipei plurieducaționale, acțiunea comună, conjugată a tuturor membrilor echipei în intervenție, consemnarea riguroasă a parcursului elevului, necesitatea diversificării și flexibilizării strategiilor educaționale.

Rezultate

Din răspunsurile primite în urma sondajului de opinie în procent de 84% dintre cadre didactice, respectiv în număr de 196 s-au exprimat pentru necesitatea utilizării unui instrument comun la nivelul echipei plurieducaționale în vederea concentrării într-un singur document a strategiei de intervenție pentru optimizarea procesului de integrare. În același timp, conform sondajului de opinie 100% dintre manageri și părinți au fost de acord cu utilizarea unui instrument de lucru unitar, menit a reflecta direcțiile de acțiune, parcursul și rezultatele integrării pentru fiecare subiect în parte. Ne explicăm rețineră manifestată de unele cadre didactice

din perspectiva volumului de lucru pe care îl presupune completarea riguroasă, sistematică, continuă a documentelor școlare și a eventualelor inabilităților de muncă în echipă.

S-a organizat un focus –grup la nivelul fiecărei instituții de învățământ integratoare pentru a sumariza ideile reieșite din interviurile administrate. În urma sumarizării rezultatelor obținute prezentăm structura portofoliului care s-a constituit pe baza propunerilor degajate, a experiențelor înregistrate, a evocării de bune practice. Au fost enunțate mai multe propuneri în ceea ce privește modelul de fișă psihopedagogică, dar în urma analizei s-a ajuns la concluzia că acest element nu este indispensabil, fișa având relevanță doar dacă este riguros completată în urma unui proces de diagnosticare corect realizat și poate fi înlocuită cu succes de anamneza cazului care să surprindă date corecte și relevante necesare unei reușite în integrarea elevului.

Elementul central urmărit de investigația noastră l-a reprezentat identificarea celor mai importante elementelor din structura acestui portofoliu, pe de-o parte și identificarea rolurilor conform competențelor și profilului cadrului didactic din învățământul incluziv (Manea, 2008) ce vor fi asumate de membrii echipei multifuncționale, pe de altă parte. Din analiza datelor culese reiese faptul că elementele indispensabile structurii acestuia sunt atât cele care vizează evoluția copilului cât și ilustrarea muncii echipei de formatori.

Tabelul 1. Structura portofoliului

<i>Componente</i>	<i>Element structural</i>	<i>Descriere</i>
A	Date de identificare	școala integratoare, precizarea numelui și a prenumelui elevului, clasa, an școlar de referință, componența echipei educaționale
B	Anamneza Fișa psihopedagogică	date familiale, parcurs educațional/școlar, diagnostic
C	Programul individualizat	în funcție de caz poate să fie un program educațional (PE) sau program de intervenție personalizat(PIP)
D	Program de activitate al echipei educaționale	roluri și responsabilități asumate de fiecare dintre membrii echipei de formatori; planificarea întâlnirilor echipei educaționale (cadre didactice, specialiști, familia) corespondența la nivelul echipei de formatori
E	Instrumente pentru monitorizarea evoluției elevului	fișe de monitorizare/automonitorizare comportamentală și evaluare /autoevaluare continuă
F	Lucrări semnificative	diplome, fotografii, înregistrări audio/video, alte produse realizate pe parcursul programului.

Tabelul 2. Roluri și responsabilități asumate de membrii echipei educaționale

<i>Funcția deținută</i>	<i>Rolul asumat</i>	<i>Autoevaluarea și observații</i>
Directorul instituției integratoare	Validează componența echipei educaționale; Facilitează colaborarea între membri echipei; Asigură resursele necesare integrării/ incluziunii școlare; Încurajează și susține implicarea părinților în procesul educațional.	
Consilierul școlar	Inventariază, consemnează și transmite echipei informații referitoare la procesele psihice și funcționarea acestora (limbaj, gândire, imagineație, memorie, atenție, inteligență, afectivitate, emotivitate, temperament, stil de învățare); Elaborează adaptările psihopedagogice care se impun în activitatea educațională.	
Profesorul pentru învățământul primar	Colectează și transmite informații despre elev. Elaborează planurilor educaționale cu întreaga echipă de formatori și propune adaptarea curriculară. Organizează structura clasei pentru a asigura accesul elevului cu CES la întreg programul instructiv-educativ Identifică, implementează și experimentează strategii didactice eficiente pentru integrarea și incluziunea elevilor;	

	Asigură resursele necesare realizării obiectivelor; Inițiază și susține colaborarea cu specialiștii implicați în procesul educațional. Implică familia în procesul educațional.	
Profesorul de sprijin/ itinerant	Colectează și transmite informații despre elev; Sprijină elevul în activitatea de învățare. Monitorizează și înregistrează realizările elevului, progresul sau regresul acestuia; Asigură procesul de elaborare, implementare, evaluare a planului de intervenție personalizat, inclusiv resurse pedagogice necesare realizării obiectivelor; Colaborează cu toți membrii echipei educaționale cooptând și alți specialiștii în procesul educațional (după caz); Identifică și popularizează strategii eficiente pentru integrarea și incluziunea elevilor.	
Alți specialiști (funcție de caz)	Colectează și transmite informații evidențiind punctele slabe, atuurile, nevoile și interesele elevilor; Se implică în realizarea planului de servicii și procesul de elaborare, realizare, evaluare a planului de intervenție personalizat; Identifică strategii eficiente pentru integrarea și incluziunea elevilor; Conlucrează cu toți membrii echipei în procesul educațional.	
Familia elevului integrat	Colaborează cu specialiștii implicați în procesul educațional; Colectează și transmite informații relevante punctând punctele slabe, atuurile, nevoile și interesele copiilor lor; Monitorizează și comunică copilului și membrilor echipei educaționale realizările acestuia (progresul, regresul, stagnarea).	

Discuții

Programul de activitate al echipei educaționale are drept scop asigurarea transparenței acțiunilor colaborative și facilitează comunicarea, schimbul de bune practici. Un aspect important în asigurarea implementării programului individualizat și reușita integrării îl reprezintă faptul că de fiecare dată când un membru al echipei identifică un element definitoriu care ar putea influența parcursul școlar al elevului îl consemnează în fișa de corespondență. Aceasta este accesată de toți membri echipei, fiind un element de bază din cadrul portofoliului. Fișa de corespondență este construită sub formă tabelară și permite exprimarea onestă și responsabilă a tuturor membrilor echipei în sprijinirea procesului de integrare și incluziune școlară.

Tabelul 3. Model de fișă de corespondență

<i>Data</i>	<i>Membri echipei</i>	<i>Descrierea evenimentului; Exprimare de întrebări /opinii</i>	<i>Soluții/ Propuneri Interpretare/Argumentare</i>
-------------	-----------------------	---	--

Concluzii

Portofoliul ca instrument de lucru în realizarea procesului de integrare vine în sprijinul tuturor participanților educaționali prin transparentizarea și facilitarea cunoașterii nevoilor și rezultatelor elevului cu cerințe educaționale, pentru proiectarea și realizarea eficientă a obiectivelor propuse în vederea unei integrări cu succes. Portofoliu digital sau printat este un instrument unic, un produs personal al fiecărui elev cu cerințe educaționale individualizate integrat în învățământul de masă, de unde fiecare agent educațional poate valorifica, adăuga, respectiv prelucra date necesare parcurgerii/adaptării/readaptării cu succes a programului individualizat. Astfel, parteneriatul educational poate fi eficientizat în sensul de a ajuta/susține/ghida elevul să se adapteze mediului școlar.

Portofoliul propus în cercetarea noastră obligă toți factorii educogeni la colaborare și cooperare, la

responsabilizare prin asumarea sarcinilor ce vizează identificarea și evaluarea strategiilor didactice potrivite pentru elevul în cauză. În același timp, portofoliul subliniază procesul de învățare atât al cadrelor didactice, cât și al familiei, alături de elevul, toți fiind parteneri în realizarea scopului propus. Nu în ultimul rând, portofoliu ilustrează dezvoltarea elevului și îi conferă acestuia un sentiment de încredere și mândrie față de realizările sale, stimă de sine ridicată.

Reușita procesului de integrare a elevului cu cerințe educaționale este condiționată atât de calitatea evaluării psihopedagogice, a elaborării și implementării programului de servicii personalizat, cât și de înregistrarea riguroasă a datelor în vederea unei corecte interpretări cantitative și calitative ale acestora, ceea ce poate fi obținut prin utilizarea unui portofoliu în format digital și/sau letric (instrument de înregistrare și monitorizare a evoluției școlare a elevului integrat).

Bibliografie:

1. Axenti A., Barbă, M. Managementul instituțiilor educaționale. Metodologii didactice interactive de organizare a procesului de învățământ. Cahul. 2011
2. Booth T., Ainsow, M. Indexul incluziunii școlare. Promovarea educării și a participării tuturor copiilor la educația de masă. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană. 2007, p. 12
3. Chiș V, Manea A.D., Stan C., Molnar P. Abordări curriculare. Aplicații în învățământul incluziv, Cluj-Napoca: Editura Eikon, 2013
4. Gherguț A. Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiate și incluzive în educație. Iași: Editura Polirom, 2006, p. 17
5. Manea A.D. Educația incluzivă. Teorie și aplicații. Cluj: Editura Scoala Ardeleana, 2020
6. Manea A.D. Practices of inclusive education. în Educația 21, Colecția Științele Educației, Nr.11, 2013, <https://doi.org/10.24193/ed21>
7. Manea A.D, Profilul cadrului didactic implicat în realizarea educației incluzive, în vol. Educație și instrucție în școala contemporană, Cluj-Napoca: Ed. Eikon. 2008, pp.95-115
8. Manea A.D., Barbă, M. Learning in inclusive environments, Perspectivele și problemele integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației, Cahul, Vol.VII, Partea 2., 2020, pp. 29-33
9. Manea A. D., Stan, C., Optimization of Learning - Inclusive and Innovating Strategies, Astra Salvensis, IX no 17, 1/2021, p. 201-208.
10. Manea A.D., Stan, C. The incluzive schools - the school of third millennium, in Proceedings of the International Conference on Education, Reflection and Development, Editura Cambridge Scholars Publishin, Cap. XIX. 2015, pp.178-185
11. Manea A.D, Programele de intervenție personalizată din perspectiva didacticii moderne , vol. Problematizări în didactica generală și în didacticile speciale. 2013, pp.112-117
12. Popovici D. V. Orientări teoretice și practice în educația integrată. Arad: Editura Universității Aurel Vlaicu. 2007
13. Ungureanu D. Educația integrată și școala inclusivă. Timișoara: Editura de Vest, 2000.
14. Verza E., Păun, E. Educația integrată a copiilor cu handicap. Asociația Reninco România. 1998, p. 11
15. Vărășmaș T. Învățământul integrat și/sau incluziv. București: Editura Aramis. 2001
16. Vărășmaș E. Intervenția socioeducațională ca sprijin pentru părinți, București: Editura Aramis Print. 2008

TEHNICILE EXPRESIV-CREATIVE – FACTOR DETERMINANT AL CREȘTERII MOTIVAȚIEI ÎNVĂȚĂRII LA ELEVII DE LICEU

EXPRESSIVE-CREATIVE TECHNIQUES – A DETERMINING FACTOR IN INCREASING THE MOTIVATION OF LEARNING IN HIGH SCHOOL STUDENTS

Mirela PANDELICĂ

Școala Doctorală Științe Sociale și ale Educației/Universitatea de Stat din Moldova

E-mail: mirela.pandelica17@yahoo.com

ORCID ID: 0000-0001-9122-0188

Rezumat: *Prezentul articol atrage atenția asupra faptului că la nivelul școlii este imperios necesar să fie creată o atmosferă relaxantă care să trezească interesul elevului, acesta să fie permanent actualizat, iar acest fapt poate fi realizat prin intermediul tehnicilor expresiv-creative- desenul, muzica, jocul de rol și al altor activități interactive. Aceste tehnici sunt în special utilizate în activitățile cu copiii de vârstă mică sau în cadrul cursurilor de dezvoltare personală, consiliere sau psihoterapie, însă modelizate acestea pot constitui parte a tehnologiilor didactice menite să sporească motivația pentru învățare. De asemenea, se atrage atenția asupra faptului că procesul instructiv-educativ nu trebuie să vizeze în primul rând transmiterea multor informații, deoarece acestea pot fi preluate de către elevi prin intermediul gadgeturilor lor cu care în ultima perioadă interacționează frecvent. Putem spune că atâta timp cât elevul este captat pe parcursul orelor de curs el va fi stimulat să caute ulterior informații cu care să își completeze nivelul de cunoștințe.*

Cuvinte cheie: *tehnici expresiv-creative, motivație, motivație pentru învățare, tehnologii didactice, elev, adolescent*

Abstract: *This article draws attention to the fact that at school level it is imperative to create a relaxing atmosphere that will arouse the interest of the student, an atmosphere that it should be constantly updated. This can be done through expressive-creative techniques drawing, music, role-playing and other interactive activities. these techniques are especially used in activities with young children or in personal development courses, counseling or psychotherapy, but modeled, they can be part of teaching technologies designed to increase motivation for learning. It is also pointed out that the instructional-educational process should not primarily aim at transmitting a lot of information because it can be taken by students through gadgets with which they interact frequently. We can say that as long as the student is captured during the classes he will be stimulated to look for later information in order to complete his level of knowledge.*

Cuvinte cheie: *expressive-creative techniques, motivation, motivation for learning, teaching technologies, student, teenager*

Introducere

Rolul școlii este acela de a dezvolta personalități, în concluzie scopul cadrului didactic este dezvoltarea personalității într-o manieră delicată, astfel încât elevul să fie capabil să ia decizii asumate, să fie original, creativ, axat pe sine, mai exact pe nevoile sale și nu raportat la întăririle externe, cum este în cazul de față nota. Profesorul trebuie să utilizeze și alte modalități de întărire sau de motivare a învățării în acord cu trebuințele de dezvoltare pe care le resimte elevul.

Pentru colectarea datelor am utilizat metode precum: folosirea bazei de date a motoarelor de căutare online pentru identificarea unor lucrări cunoscute în ceea ce privește paradigma umanistă în educație, psihoterapia, tehnologii didactice și aspecte ce țin de psihologia personalității adolescentului, analizarea referințelor citate în anumite publicații întâlnite în procesul de cercetare, precum și consultarea unor reviste și articole de specialitate. O atenție deosebită în analiza materialelor obținute în urma colectării de date a fost acordată consultării unor studii de specialitate contemporane relevante în ceea ce privește aprofundarea principiilor care stau la baza tehnologiilor didactice și a dezvoltării motivației pentru învățare la elevii de liceu.

Noutatea temei este dată de evidențierea nevoilor elevului adolescent în acord cu principiile care stau la baza creșterii motivației, precum și necesitatea conturării unor tehnologii didactice, inspirate din

psihoterapia umanist-experiențialistă, prin intermediul cărora să fie satisfăcute nevoile și dorințele elevului, cognitive și emoționale și în acest context să crească motivația pentru învățare.

Rolul profesorului modern se orientează din ce în ce mai mult pe învățare decât pe activitatea de predare. Elevul poate obține ușor informațiile accesând mediul online, astfel școala și conținuturile primite pe parcursul orelor de curs nu mai reprezintă interes pentru acesta.

Demersul metodologic privind dezvoltarea motivației pentru învățare

Înțelegerea rolului tehnologiilor didactice bazate pe tehnici expresiv-creative poate îmbunătăți motivația pentru învățare și succesul academic. Prin consultarea elevilor s-a ajuns la concluzia că mediile tehnologice, mai bine spus gadget-urile, pot fi dușmanul sau prietenul elevului atâta timp cât există tehnologii didactice care, aplicate la nivelul activității cu elevul pe parcursul orelor de curs, să promoveze autonomia, înțelegerea nevoii de învățare, relațiile de încredere și respect între profesori și elevi și astfel gadget-urile să devină doar o prelungire a activității de învățare [6].

Organizarea școlară are totuși un rol fundamental deoarece adolescentul își petrece mare parte din viață în cadrul acesteia, fiind un important revelator al dificultăților psihologice. Multe neputințe și tulburări ale adolescentului se exprimă prin intermediul dificultăților școlare, însă nu întotdeauna în raport direct. Sunt adolescenți care au rezultate foarte bune la școală, studiază mult, deși se confruntă cu diverse probleme situate la nivel psihologic sau social. De asemenea, există și o altă categorie care se confruntă cu astfel de probleme, dar au performanțe scăzute sau insuccese școlare.

Aceste semnale ar putea atrage atenția profesorului cu privire la eventuale tulburări în rândul adolescenților de la clasă, acesta având responsabilitatea de a găsi și aplica metode și tehnici de învățare care să nu se rezume doar la creșterea performanței școlare, ci și la dezvoltarea unei personalități mature și complexe.

Dificultățile școlare în adolescență sunt de cele mai multe ori reactivări ale unor dificultăți de învățare mai vechi. Autonomia adolescentului permite o anumită asumare în condițiile în care remarcile sunt făcute într-o manieră delicată, acest fapt se poate realiza atunci când elevul beneficiază de libertate experiențială. Pe de altă parte, poziția de inferioritate față de profesor, dacă este resimțită, va leza dezvoltarea sau ar putea duce chiar la instalarea unei anumite patologii.

Reușita școlară a adolescentului este legată atât de factori interni, cât și externi, profesorul fiind cel care trebuie să mențină echilibrul și să țină cont de capacitățile de muncă și intelectuale individuale, existând inteligențe mai mult sau mai puțin practice.

Există forme de inteligență mai puțin valorizate, iar testele de evaluare intelectuală sunt la mare căutare, ducându-ne cu gândul la faptul că dreptul și dorința de a învăța se supun unui anumit nivel intelectual. În aceste cazuri celelalte tipuri de inteligență rămân nevalorizate [1, p.185-195].

În lucrarea *Inteligența emoțională a copiilor* este consemnat faptul că prezența dificultăților de comportament la copii este asociată cu identificarea corectă a propriilor sentimente. Aceștia nu reușesc să facă diferența între ce înseamnă să fii supărat sau furios, nemulțumit sau trist ș.a.m.d. În momentul în care avem capacitatea de a identifica corect sentimentele, crește și capacitatea de control [3, p.29].

Luând în calcul aceste aspecte legate de mediul școlar și educație, este de menționat faptul că sunt necesare anumite tehnici de intervenție care să valorizeze toate laturile și dimensiunile personalității elevului, nu doar cele cognitive, să îl atragă în activitate astfel încât el să acționeze „aici și acum”, fără a fi influențat de trecut și fără a se raporta la presiunea și anxietatea dată de necunoscut (evenimente viitoare). În viața fiecărui elev și a omului în general, există presiuni ale trecutului, teama de anumite obiecte de studiu, teama de evaluări, de a nu fi valorizat, care îl determină pe acesta să nu se implice în totalitate scenariului prezent - lecția. Același lucru poate fi constatat la elevii adolescenți și în legătură cu explorarea necunoscutului- viitorul.

Este imperios necesar să identificăm metode prin intermediul cărora elevul să fie „prezent” la fiecare oră de curs sau, în momentul în care elevul nu este disponibil, să conștientizeze acest fapt. Frank demonstrează încă din anul 1939 ca există un „univers intim” în fiecare subiect, orientând și informând permanent comportamentul și percepția persoanei. Tot el susține că individul își apără această lume intimă în mod continuu, însă există metode de a transcende aceste bariere autoimpuse, analizând produsele creativității individului și relațiile sociale ale acestuia. [apud 5, p.146].

În cadrul Psihoterapiei Experiențialist-Umaniste simbolistica permite conștientizări și schimbări de perspectivă sau insight-uri emoționale, având rolul de a activa sub coordonarea expertului blocaje păstrate la niveluri inconștiente sau anumite programe mentale ce prezintă distorsiuni sau rigidități, prescripții de

comportament constrângătoare ori intruzive, anxietate, idei și trăiri de vinovăție și autoinsuficiență, excludere sau stigmatizare. Tehnicile utilizate cu predilecție în cadrul acestei orientări sunt tehnici expresiv-creative, care pot fi modelizate și integrate în cadrul tehnologiilor didactice astfel încât să faciliteze creșterea motivației pentru învățare.

Această abordare a învățării din punct de vedere psihologic vine în sprijinul elevului ajutându-l să devină mai independent, mai responsabil, mai autentic și nu intră în contradicție cu abordarea pedagogică, mergându-se pe premisa potrivit căreia rezultatul învățării, mai exact nota, va fi cuprins în acest demers iar elevul va aborda nota într-o manieră asumată fiind conștient că este o modalitate de evaluare a conținutului informațional și nicidecum a lui ca și persoană. Așadar, nota reprezintă practic nu doar o metodă de evaluare ci și de autoevaluare a competențelor, întărirea mecanismelor Eului făcând ca nota să devină un efect și nu o cauză a anumitor probleme. Deși ideea de notare vine să contrazică oarecum teoria umanistă privind motivația învățării, ea este utilizată practic pentru încurajarea responsabilității elevului.

În momentul în care personalitatea elevului este modelată în această manieră, nota va fi importantă pentru elev însă nu va reprezenta scopul activității sale, ci doar un mijloc pentru atingerea scopului, în sensul că el va folosi nota doar ca o sursă de feed-back în evaluarea cunoștințelor sale.

Legătura dintre personalitatea elevului și motivația pentru învățare este indisolubilă, fiecare elev având propriile nevoi, abilități și aspirații care se cer a fi exploatate și satisfăcute. În momentul în care dorim să încurajăm deschiderea spre studiu trebuie să ne raportăm în primul rând la personalitatea elevului și să studiem nevoile acestuia.

Dacă vom identifica metode, bazate pe tehnici expresiv-creative aplicabile în cadrul procesului instructiv-educativ în concordanță cu teoriile umaniste, putem pune în acord interiorul și exteriorul astfel încât elevul să fie capabil să se cunoască din punct de vedere cognitiv și social, să își identifice limitele și capacitățile și astfel să își asume rezultatele, să le îmbunătățească pe anumite paliere, să descopere modalități prin care să acționeze responsabil și creativ, obținând performanțe maxime pe domenii care se află în acord de dorințe și potențialul său, practic să crească motivația pentru studiu.

Pe de altă parte, fiecare oră de curs poate fi considerată o oră de dezvoltare personală, elevul descoperindu-se pe sine prin experiența directă. Chiar dacă anumite ore de curs nu se află în acord cu capacitățile și dorințele sale, elevul trebuie să fie „prezent”, să experimenteze, prin acest fapt reușind să asimileze o baza de cunoștințe minimală, statornică care să poate fi utilizată și integrată în alte conținuturi care se află în acord cu interesele sale.

Potrivit teoriei umaniste conform căreia profesorul este asimilat cu un psiholog care dezvoltă personalități, iar ora de curs este o oră de dezvoltare personală, este necesar a se analiza în paralel cele două demersuri: cel al profesorului și cel al psihologului. La nivelul clasei se lucrează cu efective destul de numeroase (există clase cu efectiv de aproximativ 35 de elevi), în timp ce activitatea psihologului se realizează cu grupuri mai mici sau chiar individual. Un alt aspect este acela legat de factorul timp, elevul petrecându-și 6/7 ore în cadrul școlii, iar fiecare oră de curs îi solicită atenția și procesele psihice permanente. Activitățile de dezvoltare personală, consiliere și psihoterapie se desfășoară ocazional, cu limite de timp. Școala trebuie să identifice metode pentru a susține permanent elevul în demersul său, dezvoltându-l conform teoriei experiențialist-umaniste.

Dezvoltarea personală unificatoare este răspândită și apreciată, fiind folosită în lucrul cu diferite categorii de clienți, în asistarea terapeutică individuală, de familie, de cuplu, sau în grup. Deviza pe care se bazează fiind „Creștem împreună”. Aceasta „a fost utilizată cu succes în derularea grupurilor experiențiale cu copii și adolescenți sau cu copii și părinți, în programe experiențiale de dezvoltare creativă și de învățare experiențială și inclusiv în asistarea copiilor, adolescenților și tinerilor studenți cu tulburări emoționale și de comportament, tulburări de dezvoltare și adaptare, tulburări din spectrul autist, tulburare hiperkinetică, probleme de abandon, comportament agresiv și toxic dependent, probleme de abuz, tulburări de identitate, depresie și anxietate, probleme în integrarea școlară/ universitară” [8].

Tendențele actuale pun accent pe digitalizare și instruire asistată pe calculator. Într-un articol apărut în revista *Didactica Pro* numărul 125 în anul 2021, cu titlul *Motivația valorificată din perspectivă triarhică profesor-elev-proces educațional*, autori: profesor Cristina Budurin-Furculiță, profesor Mariana Țibuleac și profesor Irina Rotaru, se aduce în prim plan nevoia imperioasă de îmbunătățire sau chiar de schimbare a tehnologiilor didactice, mergându-se pe premisa că acestea au un rol deosebit de important în creșterea motivației elevilor pentru învățare. Este de actualitate faptul că elevii preferă tehnologiile didactice digitale și că motivația elevilor pentru studiu a scăzut progresiv în ultima perioadă, lucru datorat și digitalizării masive, elevul îndepărtându-se tot mai mult sau mai bine spus înlocuind metodele tradiționale de studiu

precum biblioteca, cu mijloacele digitale. Articolul scoate în evidență dorința elevilor de a participa la ore de curs atractive și de a comunica mai mult și mai deschis cu profesorul.

Cercetarea demonstrează faptul că tehnologiile didactice au un rol deosebit de important în creșterea motivației, solicitându-se creionarea de tehnologii care să stimuleze elevul în ceea ce privește curiozitatea și să îi satisfacă nevoile afective și dorințele. Trebuie, de asemenea, să se axeze pe individualizare, mai bine spus să fie aplicat principiul învățării centrate pe elev, în acest sens evidențiind exemple de bune practice prin intermediul unor aplicații și tehnici care vin în sprijinul procesului de motivare spre învățare: Learning.Apps.org, Cahoot!, Quizziz, Hărțile mentale, educația STEAM/SREAM, vizionarea filmelor, SMS, chat, forum- ca tehnici de comunicare, aprecierea verbală. Aceste strategii pun în valoare jocul, acesta fiind considerat punct de plecare spre cunoașterea lumii, trezind curiozitatea elevului [7, p.33].

Ne punem însă problema dacă nu este mai eficient un joc de tipul față-în- față, viu, prin intermediul căruia elevul să socializeze eficient.

În cadrul articolului *Technology as a tool to enhance motivation and learning*, se atrage atenția asupra faptului că în activitatea cu elevul este necesară interacțiunea optimă și prezența activă în cadrul lecției față-în- față, iar tehnologiile digitale să sprijine elevul în procesul cunoașterii, fiind doar un adjuvant în procesul de predare-învățare [6].

Este de subliniat faptul că nu există o strategie didactică despre care să spunem că este general valabilă și că ar putea satisface toate nevoile elevului adolescent, însă noi atragem atenția asupra faptului că tehnicile epresiv-creative satisfac nevoile emoționale ale elevului, dezvoltarea acestuia realizându-se armonios, iar în cadrul școlii, modelizarea acestora poate avea un efect benefic asupra creșterii motivației pentru învățare, a dezvoltării în general.

Rolul școlii este acela de a dezvolta personalități, în concluzie scopul cadrului didactic este dezvoltarea personalității într-o manieră delicată, astfel încât elevul să fie capabil să ia decizii asumate, să fie original, creativ, axat pe sine, mai exact pe nevoile sale și nu raportat la întăririle externe, cum este în cazul de față nota. Profesorul trebuie să utilizeze și alte modalități de întărire sau de motivare a învățării în acord cu trebuințele de dezvoltare pe care le resimte elevul, aspect care poate fi atins prin intermediul tehnicilor epresiv-creative: arta, jocul, dramatizarea, povestea, imageria.

Dacă ne raportăm la psihologie și terapeuții umaniști, putem observa că ei pun accent pe schimbare și pe procesul schimbării, nefiind preocupați de măsurarea și diagnosticarea diferențelor care apar între indivizi, evitând formularea de diagnostic, aflându-se în opoziție cu determinismul causal. Ei abordează persoana într-o manieră holistică și de aceea această abordare poate fi extinsă și la nivelul dezvoltării personalității adolescentului. Rogers susținea valorile personale care se dezvoltă pe parcursul procesului experiențial, spunând că acestea sunt dificil de combătut, de aceea adolescentul trebuie abordat într-o manieră non-directivă mergându-se pe premisa că valorile sale personale pot duce atât la dezvoltarea personală cât și la crearea de noi perspective [4, p.261].

În concepția umaniștilor, sănătatea este condiționată de gratificarea nevoilor și se caracterizează prin:

- Acceptarea Sinelui, precum și a altora;
- Spontaneitate
- Prezență și concentrare pe problemă;
- Percepția superioară a realității;
- Caracter format din atitudini fundamentate valoric în acord cu Sinele și societatea.
- Creativitate;
- Relații interpersonale diverse și sănătoase;
- Experimentarea frecventă a experiențelor de vârf;
- Autonomie;
- Intimitate și rezistență la enculturație;
- Sistem valoric elastic și mobil;
- Reacții emoționale diverse, motivate;
- Percepție superioară a realității [4, p.258].

Concluzie

Articolul prezentat atrage atenția asupra curențelor din învățământ cu privire la dezvoltarea personalității elevului, nu doar pe palierul cognitiv ci și emoțional, atrage atenția asupra faptului că este necesară animarea orelor de curs, iar activitățile pe calculator să completeze acest demers prin accesarea lor

de către elevi pentru informare suplimentară sau consolidarea cunoștințelor.

Bibliografie:

1. Clerget, St. *Criza adolescenței. Căi de a o depăși cu success*. București: Editura Trei, 2012.
2. Cuciureanu, M., (coord.). *Motivația elevilor și învățarea*. Institutul de Științe ale Educației. Laboratorul Teoria Educației, 2015
3. Elias, M.J., Tobias, St.E., Friendlander, B.S. *Inteligența emoțională în educația copiilor*. București: Curtea Veche, 2007.
4. Mitrofan, I. *Orientarea experiențială în psihoterapie. Dezvoltare personală interpersonală și transpersonală*. Colecția Alma Mater, București: Editura S.P.E.R., 2000.
5. Mucchielli, A. *Arta de a comunica*. Iași: Polirom, 2005.
6. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202017101011> EEPG Tech 2019, accesat 4 februarie 2022, 11:54, E3S Web of Conferences 171, 01011 (2020)- *Technology as a tool to enhance motivation and learning* , Albertina Raposo¹, Anabela Durão¹ , Ana Estradas¹ and Ivana Ribeiro² ¹ Instituto Politécnico de Beja, Campus do IPBeja, 7800-295 Beja, Portugal ² Unicamp-Universidade de Estadual de Campinas, SP 13083-970, Brasil.
7. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4560618>, Cristina Budurin-Furculiță, Mariana Țibuleac, & Irina Rotaru. (2021). Capitalizing Motivation from a Triadic Perspective: Teacher – Student – Educational Process. *The journal of educational theory and practice DIDACTICA PRO.*, 21(1 (125)), 30–34, accesat 07.02.2022.
8. <https://www.sper.ro/tehnici-si-metode1/>

**ВЛИЯНИЕ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО
ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ В
УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

**INFLUENCE OF CREATIVE TASKS ON THE FORMATION OF STUDENTS'
COGNITIVE INTEREST IN EDUCATIONAL PROCESS**

Боброва Юлиана

лектор КГПУ им. Иона Крянгэ

г. Кишинёв, РМ

E-mail: bobrovaiuliana@gmail.com

orcid id: 0000-0002-6073-0748

Annotation: *The article reveals the methodological and didactic possibilities of creative tasks as a multifunctional tool for the formation of students' cognitive interest in learning. The methodological foundations of the development of the cognitive interest of schoolchildren, the ways of its formation in the classroom are considered, the most effective ways to achieve a high level of cognitive interest are identified. The high role of the use of active forms of work in the educational process is noted, the important role of the teacher in guiding the development of the child is emphasized. The article also demonstrates practical exercises that develop thinking, communication skills, which increase the mental activity of students. An example of a creative task is shown, which contributes to the successful formation of cognitive interest among students, but most importantly, provides feedback to students.*

Keywords: *cognitive interest, learning, creative tasks, development, efficiency*

Аннотация: *В статье раскрываются методико-дидактические возможности творческих заданий как многофункционального инструмента формирования познавательного интереса учащихся при обучении. Рассматриваются методологические основы развития познавательного интереса школьников, пути его формирования на уроках, выявляются наиболее эффективные пути к достижению высокого уровня познавательного интереса. Отмечается высокая роль использования активных форм работы в учебном процессе, подчёркивается важная роль преподавателя в направленности развития ребёнка. В статье также демонстрируются упражнения практического характера, развивающие мышление, коммуникативные способности, повышающие умственную активность у учащихся. Демонстрируется пример творческого задания, которое способствует успешному формированию познавательного интереса у обучающихся, но главное – обеспечивает с учащимися обратную связь.*

Ключевые слова: *познавательный интерес, обучение, творческие задания, развитие, эффективность*

Развитие творческого мышления – это один из способов мотивации учащихся в процессе обучения. Мы живём в век научно-технической революции, и жизнь во всех её проявлениях становится разнообразнее и сложнее: она требует от человека не шаблонных, привычных действий, а подвижности мышления, быстрой ориентировки, творческого подхода к решению больших и малых задач. Человеку с творческим складом ума легче не только сменить профессию, но и найти творческую «изюминку» в любом деле, что всегда приводит к высоким результатам в любой деятельности [7, с.4].

Поскольку учение становится фундаментальной основой жизни человека, эта тема сегодня находится в центре внимания. И в данной статье будут рассмотрены методико-дидактические возможности творческих заданий как одной из уникальных форм обучения, применение в практике школы которой способствует возникновению познавательного интереса у учащегося, одного из самых важных компонентов образовательного процесса, стимулирующего деятельность реальных предметных, учебных и творческих действий.

Под познавательным интересом И.Ф. Харламов понимает «эмоционально окрашенную потребность, прошедшую стадию мотивации и придающую деятельности человека увлекательный характер» [1, с. 93]. В науке есть несколько толкований данного понятия, резюмируя которые, можно заключить, что для большинства исследователей *познавательный интерес – это активная*

избирательная направленность личности к окружающему миру. И процесс его формирования и развития возможен только в деятельности, прежде всего в учении.

Эффект деятельности для формирования познавательного интереса учащихся напрямую зависит от педагогически правильной её организации, условий работы и внутренних возможностей личности ученика. Например, у младших подростков по причине недостаточного уровня теоретического багажа, интерес в учении ещё слабый. Более высокий уровень интереса появляется у школьника, способного уже проводить причинно-следственные связи. Такая работа, в свою очередь, связана с исследовательской творческой деятельностью. Учебный процесс ощутимо продвигается у ученика, который не просто схоластически заучивает информацию, схватывая общий её смысл, но и глубоко вникает в самые важные, существенные стороны изучаемого, осознанно подходит к теме, предмету, понятию или явлению, обнаруживая глубокий интерес к познанию закономерностей. Устойчивость такого интереса нуждается в постоянной стимуляции и, чтобы добиться прочного интереса, преподавателю стоит учить своих учеников не столько фактам и законам теории, сколько общим методам мышления, способствовать развитию познавательной деятельности школьников, т.е. интересы учащихся надо формировать и развивать.

В педагогической практике используются различные пути активизации познавательной деятельности, но среди многих *эффективным средством развития познавательного интереса учащихся является использование в учебном процессе творческих заданий.* Под творческими заданиями мы понимаем такие учебные задания, которые требуют от учащихся не простого воспроизведения информации, а творчества, вместе с тем – *предварительной подготовки, высокого интеллектуального напряжения, углубленного критического мышления, богатого воображения, самостоятельности в работе* и многое другое, что способствует дальнейшему становлению личности. То есть творчество можно смело рассматривать как деятельность, в процессе которой формируются социально значимые качества личности [7, с.9].

Очень интересный ответ на вопрос, что же такое творчество, дал известный итальянский физик, посвятивший ряд своих работ психологии научного творчества, Антонио Дзикаки: *«Творчество – это способность генерировать что-то такое, что никогда раньше не было известно, не встречалось и не наблюдалось»* [3, с.9]. Иными словами, творчество – это деятельность, в которой есть ожидаемый результат, но для его достижения мы используем интересные пути и интересные способы решения практических задач. И что очень важно, задачи эти становятся важными для самого ребёнка, коллектива, класса и круга людей, которые его окружают, поскольку они являются жизненно-важными изначально.

Если мы посмотрим в словарях слово «творчество», то увидим, что оно рассматривается как «новизна». Для ребёнка, который открывает для себя новый мир, того что его окружает в социуме, отношениях, ролях социальных, – всё всегда открытие, всегда новизна. Поэтому для преподавателя очень важно заложить *творческий путь* поиска и открытия. Дело и деятельность в этом вопросе всегда очень значимы, так как любая работа в образовательном процессе всегда опирается на те мотивы, которые находятся в зоне актуального развития ребёнка. И когда мы говорим о педагогических задачах, всегда необходимо подразумевать значимую деятельность. В этом смысле творческая работа отвечает данному условию, поскольку в ходе её выполнения мы никогда не берём чужой опыт и не пытаемся его воспроизвести. Мы можем заимствовать какие-то идеи, но эти идеи всегда будут приобретать свою интерпретацию и индивидуальное прочтение, а в самой деятельности будут отражены акценты, которые ставит каждый на своё усмотрение [11].

В психологии доказано, что *личность обладает творческим мышлением, если она способна выполнять следующие группы логических операций:*

- комбинировать информацию;
- определять причинно-следственные связи;
- планировать и выполнять практическую деятельность [7, с.37].

Так как учитель задаёт в школе модель любой деятельности, попробуем рассмотреть виды творческих заданий по вышеизложенным группам, и проследить положительное их воздействие на развитие познавательного интереса учащихся в учебно-воспитательном процессе.

Для начала, педагогу важно создать условия для самореализации, для творчества, самоутверждения. Для того чтобы у ребёнка появилась мотивация что-либо сделать, он должен понимать, на что повлияет эта деятельность. Очень важно в любое задание заложить ситуацию на успех, тогда оно точно станет мотиватором активных действий ребёнка. Очень важно создать

благоприятный климат для работы, поскольку школьник с удовольствием включится в дело, если оно будет для него понятно и привлекательно. Эмоционально-привлекательная деятельность становится значимой для ученика, а это ни что иное, как залог успешности педагогической деятельности, которая направлена на воспитание и развитие человека.

Задачу добиться творческого подъёма в классе и тем самым способствовать прочному усвоению учебного материала можно решить *с помощью разнообразных видов игр*. Если мы проанализируем свой жизненный путь, то отметим, что к игре мы обращаемся всю свою жизнь. Именно в игре ребёнок впервые начинает чувствовать себя членом коллектива, устанавливать отношения в нём, справедливо оценивать действия и поступки играющих, общаться, взаимодействовать и т. д. Естественный и понятный процесс не вызывает у нас отторжения, не является делом, которое отягощает существование человека, а скорее, наоборот, способствует становлению и формированию индивида.

При грамотном использовании данной технологии в учебном процессе, мы можем включить школьника в такие виды деятельности, как учение и труд. Игра может служить средством формирования и развития у детей многих полезных личностных качеств, которые не всегда могут формироваться, в силу возрастных возможностей, в других видах деятельности. Если мы посмотрим возрастную таблицу развития мышления и способностей школьников разного возраста, то увидим, что всё двигается от рецептивного уровня, т.е. наглядных действий, к репродуктивному уровню, через словесно-вербальные и практические действия – к продуктивному, как высшей точке развития ребёнка, т.е. умению создавать свой самостоятельный продукт. Именно игровая деятельность позволяет перейти ученику от одного уровня к другому, постепенно осознавая, что он, играя, чему-то научился. Безусловно, подходы в выборе игры для учащихся разных возрастов будут отличаться. Самое важное здесь разделять два понятия – игра и дидактическая игра.

Рассмотрим потенциал урока с использованием творческих заданий в игровой форме. *Упражнение «Подарок»* можно использовать в рамках урока любой дисциплины, на котором нам предстоит знакомство с новым писателем, исследователем, учёным, совершившим значимое открытие и пр. Если это начальная школа или начало гимназического центра, учитель просит учащихся подготовить рисунки с изображением подарка, который каждый из них презентовал бы данному человеку, если бы была такая возможность. На первый взгляд – простое задание, но которое вынуждает ученика выйти за пределы рисунка на совершенно новый материал. Ребята проявляют интерес к истории, эпохе, в которой творила известная личность, к дополнительным сведениям из жизни человека. Дело в том, что свою творческую работу нужно будет обосновать, и поскольку задание содержит большой или меньший элемент неизвестности, ребёнок будет стремиться восполнить его.

Если представить себе варианты знакомства с известными людьми, которые мы используем на традиционных уроках, то получим перечень информации, которая начинается с узнавания имени, а завершается развёрнутым повествованием о жизни, творчестве, трудах учёного или писателя. Сухое и лаконичное повествование редко остаётся в памяти детей, в виду того, что они каждый день в ходе обучения вступают в контакты с новыми именами. И достаточно обстоятельным знакомство получается в ходе подобной занимательной работы, поскольку школьники охотно работают с информацией, погружаются в тему без принуждения, стремятся к самостоятельности. Они с интересом готовятся к уроку и достижение высоко уровня познавательной деятельности здесь достигается путём перехода от наглядно-образного мышления к словесно-логическому (вербальному), путём вовлечения ребят в занятие через их внутренние потребности. Игровой момент заключается в том, что учитель собирает все рисунки в одну коробку, обозначает регламент времени на выступление и в интерактивной форме проводит занятие, используя момент неожиданности и удивления. Никто не знает, какой «подарок» выпянет учитель, кому предстоит защищать свою работу, куда заведёт их следующая картинка, по какому маршруту времени они пройдутся.

Вместе научиться планировать и организовывать урок могут помочь нам *игры- путешествия*, когда надо разработать рациональный маршрут, пользуясь различными картами. Если это урок русского языка, то карта может быть разработана по маршруту иноязычных слов и последовательности их вхождения в русскую речь. Известно, что в эпоху Петра I было много заимствований из европейских языков, с принятием христианства язык пополнился греческими словами, тюркские слова вошли в русскую речь во времена монголо-татарского ига и т.д. Учитель

будет останавливаться на причинах заимствования слов из других языков, объяснять их значение, обращаться к толкованиям словаря.

Заимствованные слова есть в каждом языке. Народы разных стран перенимали у друг друга слова, обозначающие предметы быта, искусства, наименования продуктов, блюд, названия цветов, явлений и мн. др. Для более глубокого усвоения знаний сразу после урока можно задать познавательное домашнее задание. В результате самостоятельной работы дети получают более прочные знания, если они составят собственный маршрут по теме «Заимствованные слова». Это может быть серия музыкальных инструментов на фоне европейской карты, так как именно следствием связи и культурных взаимоотношений с Европой явилось обогащение нашего языка терминами, обозначающими музыкальные предметы.

Слова, связанные со спортом, заимствованы из английского языка, и оказавшись лицом к лицу с интересным творческим заданием, школьнику не составит труда составить карту по маршруту проведения разными странами Олимпийских игр. Именно посильность труда и творческий характер работы позволят ученику испытать радость и удовлетворение от работы, проявить себя, показать сильные стороны.

Возникает осознанная и мотивированная избирательность интересов на основе такого упражнения. Очень часто подростка один предмет интересует больше, другой меньше, одна тема привлекает, другая – нет. Использование активных форм работы в учебной среде всегда способствует высокому уровню развития познавательной деятельности школьника и играет очень важную роль в становлении личности учащегося и направленности его развития. Познавательный интерес складывается только в результате стимулирующей деятельности, реальных творческих и учебных действий, и в процессе продуктивной работы.

Хорошей опорой для развития познавательной деятельности могут служить **интеллект-карты**. Ещё один вид творческой работы, которая позволяет создать свой сценарий, а не выполнять шаблонное упражнение. Основой в построении интеллект-карт являются зрительные средства. Мы рисуем ветви от центрального понятия в центре карты и упорядочиваем идеи по порядку, по важности, связываем их между собой. Рисунки используются здесь как иллюстрации и пояснения к идеям, выраженными словами, а также могут использоваться специальные символы для комментирования главных идей и расстановки акцентов. Все это делает карту яркой, запоминающейся и понятной [9].

Существует множество вариантов работы с интеллект-картой. Это может быть урок-путешествие по истории в годы войны 1941-1945 годов. Большую часть любой истории составляют причинно-следственные связи, которые возникают во время конфликта. Чтобы учащиеся смогли в дальнейшем выйти в плоскость речевой деятельности, они должны научиться демонстрировать своё понимание цепных реакций на примере рассказа или статьи об изучаемом событии.

Это может быть заданием на весь урок, когда учитель рисует интеллект-карту с ключевой идеей в центре и в ходе занятия развивает эту идею практически бесконечно во все стороны. Более крупные идеи конкретизируются и разветвляются на более мелкие. Могут задаваться вопросы на ассоциативное мышление, за счёт чего ветки могут перемещаться и изменяться.

С интеллект-картой можно работать после прочтения романа, после изучения темы по физике, химии, после работы с любым текстом по определённой теме, с целью зафиксировать на одной информационной панели главное. Такая работа помогает конспектировать сложные темы, перерабатывать информацию, сжимать её и представлять в графической форме, фокусироваться на деталях, видеть общее и нечто отличное, но изображая это по-своему.

Интеллект-карты отлично развивают логику и подходят для детей с разными типами восприятия. Благодаря современным технологиям карту можно выполнять в цифре, дополнив её видео-содержанием, анимацией, аудио-сопровождением и плюс все эти элементы можно передвигать.

Возможно, именно с этих занятий начнётся серьёзное увлечение одной или сразу несколькими областями. Возможно, именно такой урок заинтересует подростка спецификой вопроса, что поспособствует его профориентационному определению в будущем. Как бы то ни было, знания, полученные таким образом точно останутся в памяти школьника на всю жизнь.

Ещё одним преимуществом творческих заданий является то, что их можно использовать на любом этапе урока. Рефлексивное проигрывание теоретического материала в форме

интерактивной игры «Верите ли вы?» стимулирует учащегося, превращая познавательную деятельность в живой учебный процесс.

К примеру, нам предстоит урок на тему «Родина», «Край родной», «Мой дом» и т.п. С самого раннего детства каждому из нас знакомо слово Родина. Между тем, современный ребёнок находится в бесконечном потоке информации, получаемом благодаря телевидению и телеграмм каналам. Исследования в области педагогики и психологии свидетельствуют о том, что нынешнее поколение не до конца понимает свою принадлежность к родной культуре, не чувствует её аутентичность. Они не знают традиции своего народа, историю своего дома, достижения своей страны, заслуги своего народа. Но мы помним старинную мудрость, которая напоминает нам, что человек, не знающий своего прошлого, не знает ничего. И чтобы приобщить ребёнка к культуре своего народа, помочь ближе узнать свой родной край, чтобы понимать и гордиться своей национальной принадлежностью, учитель начинает знакомить детей с информацией, используя на своём уроке интерактивную викторину.

Например, занимательная викторина «Верите ли вы?»

1. Население Республики Молдова составляет 1,5 млн. человек? (Нет)
2. Молдова является седьмым по величине производителем грецких орехов в мире. (да)
3. Черноземная почва Молдовы является одной из самых плодородных почв в мире. (да)
4. Гагаузский язык, на котором говорят в южном регионе Молдовы, включен в список исчезающих языков ЮНЕСКО, имеющих лишь 180 000 говорящих на нем людей. (да)
5. В Молдове Вы найдете самое большое село в Европе - Конгаз. (да)
6. В период Советского Союза, Молдова производила специальную еду для космонавтов. Именно в Молдове, были разработаны уникальные технологии и методы производства и хранения фруктов, и ягод. (да)

Какой механизм мы закладываем в эту игру? Это интерес к занятиям, умение работать с различными источниками информации, мыслительный процесс, анализ и как следствие – всестороннее развитие, личностный рост и успех. Предварительная подготовка не занимает много времени, при этом дети овладевают новыми способами переработки материала, проявляют избирательность в выборе темы, развивают внимательность, учатся сжимать текст, представлять его в лаконичной форме.

При этом нужно помнить, что творческие задания служат не столько для цели овладения учебным материалом, сколько цели повышения активности и самостоятельности учащихся, развитие у них творческого подхода к решению конкретных вопросов, формированию познавательного интереса.

Такую форму работы можно превратить в традицию и проводить не только на этапе рефлексии, но и на этапе актуализации знаний в виде интересной подводки к новой теме. Здесь важно от уровня однозначных закрытых ответов (да/нет) перейти на уровень обсуждения. Важно научиться ориентироваться ребят в огромном информационном поле и находить новые способы её комбинирования. С этой целью каждому участнику предлагается в качестве творческого домашнего задания записать на листе бумаги пять фактов из истории родной страны (страны изучаемого произведения, изучаемого языка, континента на географической карте, важного в истории человечества военного сражения и т.д., и т.п.).

Как мы видим из образца, в отборе и организации материала важно подбирать не только достоверные факты, но и включить факты вымышленные. В процессе игры слушателям необходимо будет ответить на вопрос – верно ли утверждение или нет. В ходе игры можно добавить коллективное обсуждение, можно разделить класс на группы и устроить соревновательный момент. Выработать единое мнение в парах, малых группах или коллективе всегда сложнее, нежели вести перекрёстный опрос. Кроме того, такое упражнение может вызвать у детей интерес к явлениям окружающего мира и темам, не предусмотренным учебной программой. В такой игре ребёнок активен, она значима и понятна ему.

Исходя из всего вышеизложенного, можно отметить, что усвоение учащимися знаний, умений и навыков в образовательной среде может протекать по-разному. В статье была предпринята попытка рассмотреть некоторые аспекты творческой деятельности в современной школе и, в целом, было доказано, что упражнения творческого характера характеризуются самым высоким уровнем познавательной деятельности учащихся, которая проявляется в более вдумчивом и пытливом отношении к установлению новых связей между изучаемыми явлениями и процессами, в активной

заинтересованности школьников в самостоятельной практической работе, организованной в соответствии с особенностями интереса, в продуктивной и осознанной деятельности, которая обязательно приведёт ребёнка к достижению высоких показателей в учёбе.

Библиография:

1. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: 2016;
2. Выгодский Л.С. Педагогическая психология. М.:1991;
3. Дзидики А. Творчество в науке. М.: УРСС, 2001;
4. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1983;
5. Пташкина В.Н. Игровые технологии на уроках русского языка.5-9 классы, 2009;
6. Харламов И.Ф. Педагогика. М.: Гардарики, 1999;
7. Кострик Т. Влияние творческих заданий на формирование познавательного интереса учащихся на уроках русского языка и литературы: Переквалификационная работа, КГПУ им. Иона Крянгэ. Кишинёв: 2021.
8. Соломоненко Е.А. Творчество как особый вид деятельности, 2018 // <https://infourok.ru/statya-na-temutvorchestvo-kak-osobiy-vid-deyatelnosti-2708427.html> [дата обращения: 20.04.21]
9. Селякова М.В. Применение интеллект – карт на уроках истории как способ формирования учебно-познавательной компетенции: материалы выступления. <https://multiurok.ru/files/ispolzovanie-intellekt-kart-na-urokakh-istorii.html> [дата обращения: 05.05.21]
10. Тиникова Р.Н. Развитие творческих способностей учащихся на уроках русского языка и литературы, 2013// <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-tvorcheskih-sposobnostey-uchaschihsya-na-urokakh-russkogo-yazyka-i-literatury> [дата обращения: 21.04.21]
11. Шавринова Е.Н Коллективно-творческая деятельность как способ реализации социальных практик: материалы вебинара <https://kinouroki.org/webinars/13>
12. Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике. // <https://gigabaza.ru/doc/68595.html> [дата обращения: 15.04.21]

TOLERANȚA LA ELEVII CLASELOR PRIMARE

TOLERANCE IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Silvia VRABIE

Universitatea de Stat „B.P.Hasdeu” din Cahul
vrabie.silvia@usch.md

Rezumat: *În acest articol este abordată problematica toleranței la elevii claselor primare. Accentul fiind pus pe evidențierea determinarea nivelului de dezvoltare a toleranței la elevii claselor primare fapt care contribuie la formarea și dezvoltarea în continuare a personalității elevilor. Învățătorul claselor primare trebuie să dezvolte la discipolii săi nivelul de toleranță. Pentru aceasta el trebuie să le cunoască bine și să țină cont de particularitățile dezvoltării lor în procesul instructiv-educativ, deoarece astăzi, toleranța se referă la acceptarea diversității, la eliberarea de dogmatism și bigotism, la nonconformism, ceea ce implică nevoia de acceptare reciprocă, comprehensivă, în numele unor valori sau principii superioare.*

Cuvinte cheie: *tolaranță, respect, acceptare, integritate, educație pentru toleranță.*

Abstract: *This article addresses the issue of tolerance in primary school students. Emphasis is placed on highlighting the determination of the level of development of tolerance in primary school students, which contributes to the formation and further development of students' personality. The primary school teacher must develop tolerance in his disciples. For this he must know them well and take into account the particularities of their development in the instructive-educational process, because today, tolerance refers to the acceptance of diversity, the release of dogmatism and bigotry, nonconformism, which implies the need for mutual acceptance, comprehensive, in the name of higher values or principles.*

Keywords: *tolerance, respect, acceptance, integrity, tolerance education.*

Introducere

Termenul de toleranță, provine din latinescul „toleranția” , engleză „tolerance”- atitudine binevoitoare și generoasă față de alte păreri, credințe religioase, obiceiuri. Toleranța presupune și reacția la intoleranță. Tolerante sunt mai ales acele persoane care prezintă o identitate puternică, sunt deschise și au interiorizat o credință religioasă. Toleranța poate merge așa de departe, încât uneori receptarea și suportarea unor influențe dăunătoare pun în pericol însăși viața celui tolerant. Înrudite cu termenul de toleranță sunt noțiunile: „tolerarea ambiguității și absența prejudecăților”, ceea ce înseamnă capacitatea de a suporta situațiile deschise, complexe, interpretabile în evoluția lor. O tolerare a ambiguității înaltă este un semn al înțelegerii sufletești și al forței eului [2, p.215].

Voltaire afirmă că toleranța este apanajul umanității. Cu toții suntem caracterizați de slăbiciuni și erori să ne iertăm reciproc pentru acest lucru- aceasta este cea dintâi lege a naturii. Toleranța este efectul pozitiv și cordical de a înțelege credințele, riturile și obiceiurile altora fără a le împărtăși sau accepta [3, p.342].

Toleranța înseamnă respect, acceptarea și aprecierea diversității, ca formă de exprimare a umanității noastre. Pentru a fi tolerant, este nevoie să ai cunoștințe, un spirit deschis, libertate de gândire, integritate, capacitate de comunicare, încredere în sine și conștiință de sine.

În procesul educativ, în școală este absolut a se explica elevilor că a fi tolerant înseamnă a respecta libertatea altuia, felul său de a gândi sau de a-și manifesta ideile sale religioase sau politice. Elevii vor înțelege că un om tolerant este un om înțelept- bine informat, fără prejudecăți și stăpân pe modul său de gândire. În țările democratice, stabile și prospere, sunt cele mai bune și prospere condiții pentru a educa tinerii în spiritul toleranței, iar la polul opus se află societățile totalitare sau dominante de fanatism religios, unde acest lucru este practic imposibil [4, p.312].

În contextul celor afirmate anterior desprindem ideea conform căreia doar educația individului îl poate face tolerant.

Lumea în care trăim se confruntă, cu războaie, terorism, crime împotriva umanității, epurare etnică, discriminarea minorităților și a imigranților și cu o multitudine de alte abuzuri împotriva ființelor umane. Globalizarea însăși, în timp ce unește popoarele lumii, poate să ducă și mai mare teamă și la interiorizare. Și odată cu teribilele amenințări la adresa vieții și dezvoltării planetei, crește și potențialul de tensiune ce

duce la intoleranță.

Ca atitudine și comportament, toleranța se învață, se însușește pe bază de modele de la cea mai fragedă vârstă, școala devenind laboratorul principal pentru practicarea acesteia, dar și un agent de înțelegere socială și un centru cultural al comunității [apud 1, p.329].

Analiza istorică a toleranței permite identificarea a trei etape care marchează deschiderea spre noi conținuturi și semnificații sociale:

1. Toleranța religioasă;
2. Toleranța civică și morală;
3. Toleranța politică, sexuală, comunitară în condițiile secolului XX.

Termenului de educație pentru toleranță, părinții au enumerat câteva caracteristici, după cum urmează:

- Respectarea libertății altuia, a modului său de gândire și de comportare;
- Acceptarea părerii celui alt, chiar dacă este greșită;
- Înțelegerea reciprocă în orice situație;
- Calitatea personală care se manifestă prin îngăduință;
- Atitudinea prin care acceptăm diferențele dintre persoane;
- Deschiderea către promovarea libertății intelectuale, artistice, științifice, religioase, a binelui comun pentru crearea unei societăți sănătoase;
- Educația pentru toleranță nu este o concesie, ea este o atitudine activă, generală de recunoașterea drepturilor universale.

În acest context, educația pentru toleranță nu este destinată doar școlii, ci întregii societăți. Alături de instituția de învățământ, familia reprezintă un important agent al acțiunii pedagogice, care oferă primele modele de percepție, gândire și acțiune, și care, de fapt, formează temelia viitoarei personalități. Atitudinea tolerantă sau intolerantă a individului începe a se proiecta în familie. Privită prin prisma abordării personalității, toleranța interpersonală are ca sursă toleranța față de propria persoană.

Nivelul toleranței este în legătură cu nivelul de autoapreciere, autoacceptare și autorespect. Dar toate acestea depind de mediul familial în care se dezvoltă copilul, modul în care este acceptat și înțeles, sentimentele pe care le trăiește alături de cei dragi.

Crearea unei societăți cu adevărat tolerante constituie un ideal educațional - internațional. Școala este unica societate, unde ar fi bine să se conștientizeze fenomenul și să se învețe a se practica în multiple împrejurări și relații. Sentimentul dat nu se dobândește prin naștere, el se dobândește prin educație, dar pentru aceasta avem nevoie de un arsenal impunător de cunoștințe și de formarea unei mentalități noi.

Faptul că toleranța trebuie însoțită de cunoașterea, respectarea și protejarea drepturilor proprii și ale celorlalți și nu se schimbă prin ordonanță sau prin lege, ne-a motivat să cercetăm această temă, și anume că școala joacă un rol esențial în promovarea educației pentru toleranță. Astfel, ea vizează, în primul rând, recunoașterea diferențelor ce există în interiorul aceleiași societăți și are în vedere formarea unei atitudini de toleranță față de cei care sunt diferiți. Această atitudine se formează zi de zi, în orice mediu educațional (în familie, la școală, în societate) și se consolidează pe parcursul întregii vieți umane, prin exercițiul raportării la celălalt, indiferent de profilul acestuia.

Problema cercetării: Care este nivelul toleranței la elevi, părinți și profesori?

Scopul cercetării: fundamentarea teoretică și experimentală a formării comportamentului tolerant la elevii claselor primare.

Ipoteza cercetării: Presupunem că nivelul toleranței la elevii claselor primare este unul pozitiv, dacă cadrele didactice și părinții abordează în procesul educației acestora un model și nivel propriu pozitiv de toleranță, astfel vom beneficia de o societate mai tolerantă.

Obiectivele cercetării:

1. Definirea conceptelor de: toleranță și educație pentru toleranță.
2. Determinarea principiilor de bază pentru practicarea toleranței în școli.
3. Observarea atitudinii părinților față de toleranță, intoleranță și educația pentru toleranță.
4. Stabilirea prin experiment de constatare a nivelului toleranței la elevi, părinți și profesori.
5. Analiza și interpretarea datelor experimentului de constatare.
6. Elaborarea concluziilor și recomandărilor.

Metodologia cercetării

În consens cu ideile teoretice formulate anterior, la etapa cercetării s-a urmărit analiza orientată

asupra studierii esenței, a tendințelor integrative a fenomenului investigat și realizarea demersului praxiologic, care include experimentul pedagogic. Investigația psihopedagogică experimentală a fost desfășurată cu scopul determinării nivelului de toleranță la elevii claselor primare.

Scopul experimentului: Determinarea nivelului de toleranță, atât a elevilor, părinților, cât și a cadrelor didactice.

Obiectivele experimentului au constat în:

- Evaluarea, în baza anchetei sociale de determinare a nivelului de toleranță la elevii clasei a III-a „A” și a III-a „B”.

- Identificarea trăsăturilor idealului tolerant pe care-l urmează părinții elevilor în viață.

- Relevarea importanței școlii în realizarea educației pentru toleranță, în viziunea pedagogilor.

Eșantionul cercetării este format din 31 elevi din clasa a III-a „B”, 29 elevi din clasa a III-a „A”, 10 părinți și 15 cadre didactice din două instituții publice din orașul Cahul.

Pentru a colecta date privitoare la determinarea nivelului de toleranță la subiecții studiați am administrat o anchetă socială alcătuită din enunțuri a căror lectură și completare cere un răspuns adecvat personalității tolerante a fiecăruia. Astfel s-au constatat o serie de atitudini, valori sau comportamente specifice. Ancheta socială adresată elevilor este alcătuită din 12 itemi, a părinților este alcătuită din 14 itemi, iar a cadrelor didactice este alcătuită din 13 itemi. Fiecare a apreciat un anumit nivel de toleranță și ce anume a contribuit la conturarea acestuia.

În determinarea conduitei și conștiinței tolerante este important a se cunoaște sursele acestora. De aceea am vizat prin întrebări rolul avut de familie, idealul de personalitate, școală în dobândirea toleranței elevilor.

Rezultate

În urma aplicării anchetei sociale, am obținut un șir de date care descriu aspectele conștiinței și conduitei tolerante a elevilor, părinților și cadrelor didactice. Aceste rezultate au fost prelucrate și încadrate în figurile de mai jos care sunt asociate anchetei sociale.

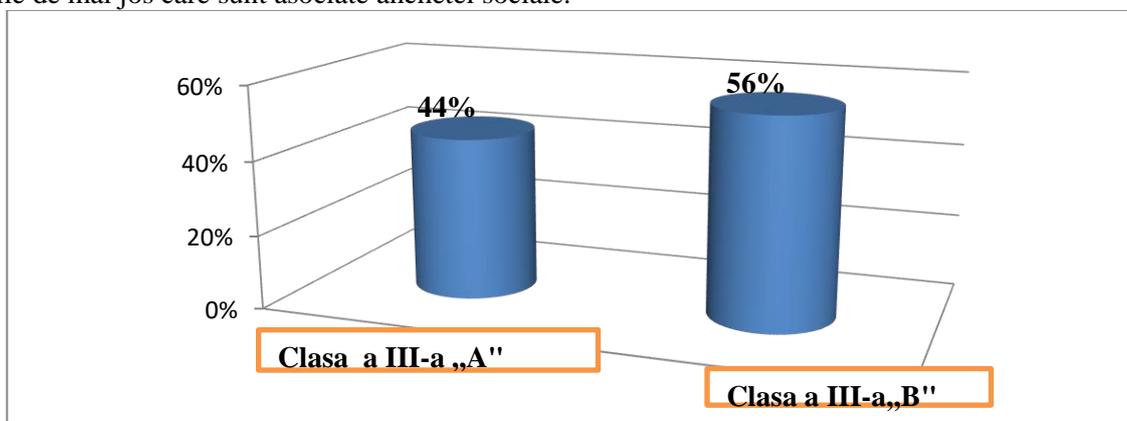


Fig.1. Nivelul toleranței elevilor implicați în cercetare

Analizând datele din *figura 1*, observăm că un procentaj mai mare, au acumulat elevii clasei a III-a „B”, acesta fiind de 56%. Ceea ce ne spune că elevii clasei a III-a „B” sunt dotați cu o mare flexibilitate mintală și detestă atitudini rigide. De aceea respectă gândurile și comportamentele diferite de ale lor cu condiția ca ele să nu atentează la libertatea lor, situație în care se văd nevoiți să intervină cu tact. Răbdarea lor este superioară celei medii. Probabil că această deschidere mintală se datorează unei solide culturi sau a unor frecvente șederi în străinătate. Din nefericire, cei care nu îi cunosc bine iau adesea această toleranță ca o slăbiciune, de care caută să profite.

Un procentaj mai mic au acumulat și elevii clasei a III-a „A”, acesta fiind de 44%. Spre deosebire de elevii clasei a III-a „A”, elevii clasei a III-a „B” sunt o clasă tolerantă, capabilă de a înțelege punctele de vedere diferite de ale lor. Le place să compare ideile lor cu ale altora. Chiar dacă discuțiile sunt foarte stimulative, încearcă să nu fie prea agresivi. Dar în fața ignoranței și a mitocăniei, suplețea lor se diminuează, situație în care nu eziă să spună adevărul celor care îi rănesc sau inoportunează.

Ambele clase au dat dovadă într-o oarecare măsură de un ideal tolerant. Școala oferă modele de viață printre profesorii cu care ei se întâlnesc. Cei care încă nu și-au conturat un ideal tolerant doresc a fi originali, a fi ei înșiși, sau nu au făcut-o din cauză că, școala și societatea nu le oferă modele demne de urmat.

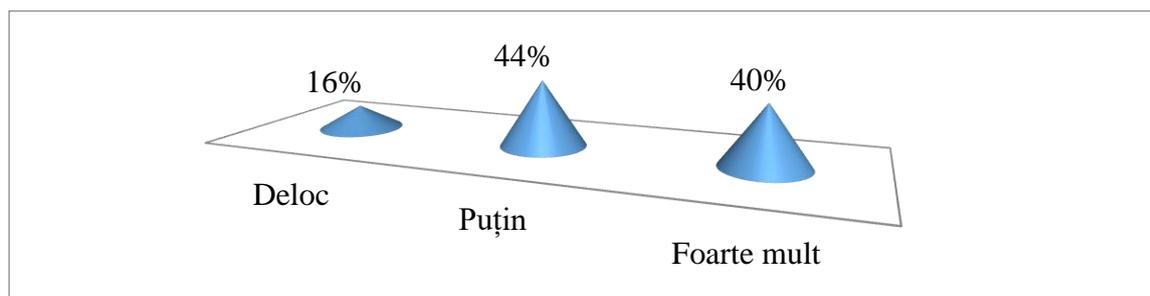


Fig.2. Nivelul de toleranță al părinților

A doua anchetă socială a vizat nivelul de toleranță al părinților elevilor. Reieșind din răspunsurile acordate de părinți *figura 2*, putem afirma că 44 % din numărul total al părinților susțin că ar mai trebui să lucreze asupra acestei laturi, 40% afirmă că sunt niște părinți toleranți care își iubesc copiii mai presus de orice, iar 16% din aceștia susțin că sunt niște persoane intolerante.

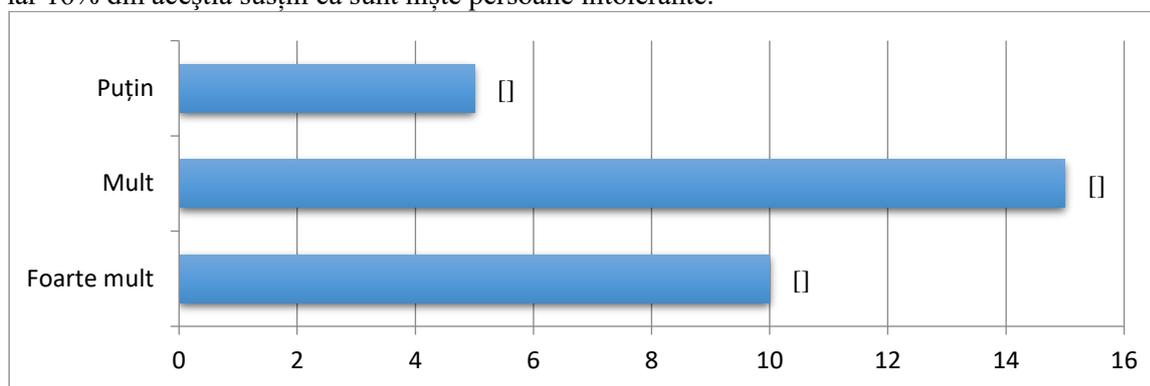


Fig.3. Nivelul toleranței al cadrelor didactice

Pentru a determina nivelul toleranței al cadrelor didactice am folosit o altă anchetă socială, care este specific cadrelor didactice și manifestarea acestora în cadrul lecțiilor, atitudinea lor față de copii. Conform anchetei sociale adresate cadrelor didactice, *figura 3*, putem observa că un procentaj foarte mare de 50% au acumulat profesorii ce au un nivel mediu al toleranței și anume că aceștia sunt persoane tolerante dar care se enervează repede. Sunt acei profesori buni și înțelegători, care nu permit copiilor să se urce în cap. Au stabilită o limită în tot ceea ce ei fac, în unele cazuri sunt rezervați. Iar cu un procentaj de 33% au acumulat profesorii, ce au un nivel înalt de toleranță, bunătatea acestora nu are margini însă cu părere de rău uneori trebuie să fie mai severi, deoarece multe persoane printre care chiar majoritatea copiilor din școală încearcă să profite de această bunătate și nu le merge deloc rău, chiar mai bine decât cei care merită. Dar să nu uităm și de acei pedagogi care nu au nici un pic de toleranță, cu părere de rău și astăzi încă mai există astfel de profesori, numărul acestora fiind de 17% acești pedagogi fiind intoleranți și irascibili. Nu au răbdare, se enervează foarte repede și ar trebui să fie mai înțelegători. Din această categorie fac parte acei pedagogi care au ajuns la acest post doar din interes, sau prin cunoscuți cu toate că ei nu dau dovadă de acele cerințe de care ar trebui să dispună un cadru didactic, pe lângă toate acestea mai are și un post destul de bun pentru ceea ce el este în realitate.

Discuții

Cercetând cele două clase (a III-a „A” și a III-a „B”) după cum am menționat și anterior, ambele clase de elevi au dat dovadă într-o oarecare măsură de un ideal tolerant. Școala oferă modele de viață printre profesorii cu care ei se întâlnesc. Cei care încă nu și-au conturat un ideal tolerant doresc a fi originali, a fi ei înșiși, sau nu au făcut-o din cauză că, școala și societatea nu le oferă modele demne de urmat.

În concluzie putem spune cu un regret foarte mare că și în rândul părinților și al cadrelor didactice mai sunt din acei intoleranți care nu au răbdare, se enervează foarte repede. În unele familii este o situație foarte critică și ar trebui cât mai urgent să schimbe modalitatea de a rezolva problemele cu propriul copil.

Concluzii

Sintetizând cele expuse mai sus, putem concluziona că pentru părinți conceptul de toleranță este unul cunoscut, că îl promovează în cadrul familiei în mod firesc, inclusiv prin comunicare asertivă cu copiii, prin discutarea unor situații de viață la subiect, prin oferirea unor modele de comportament tolerant. Totuși,

considerăm de maximă importanță planificarea unor acțiuni comune ale clasei, școlii și familiei în vederea realizării educației pentru toleranță. Nu există alternativă: ori vom învăța să fim împreună, trăind fără orgolii și prejudecăți dificila experiență a diferenței, acceptând că și aproapele nostru are dreptul său de a fi altfel, ori nu vom fi deloc. Până la urmă totul devine o problemă de educație. Rod al educației este și respectul pentru celălalt și spiritul de omenie și cultura dialogului.

Mijloacele moderne – televiziunea, calculatorul, care intervin în viața copilului de la vârste fragede ne provoacă dificultăți atât copiilor cât și părinților. Suntem mereu atenți să observăm fiecare mișcare a copilului și să reacționăm imediat, să luăm măsuri, dar uităm uneori că acesta are dreptul de a primi educație, de a-și dezvolta capacitățile în condiții de libertate și demnitate, de a fi crescut în spiritul înțelegerii, toleranței, prieteniei, respectului.

Reflectând asupra rezultatelor obținute în cercetarea experimentală, pot afirma că prima piatră în fundamentul toleranței se pune în familie, odată cu cei șapte ani de acasă. Faptul că 44% de elevi au un nivel al toleranței mai scăzut, duce la ideea că perioada școlarității este foarte importantă în formarea unor deprinderi și comportamente sociale determinante pentru integrarea ulterioară a persoanelor în societate. Eșecul în educația timpurie contribuie deseori la marginalizarea copiilor în societate și ulterior a viitorilor adulți și deprivarea acestora de o viață decentă. În cazul cercetării experimentale a nivelului toleranței la părinți, și anume că 16% din aceștia susțin că sunt niște persoane intolerante, arată că trebuie de lucrat la capitolul „TOLERANȚA”, pentru că unii părinți pun prioritate pe ajutorul material și uită de acele valori moral-spirituale pe care trebuie să le cultive copilului. De asemenea, mai sunt și 17% din acele cadre didactice care necesită mai mult lucru asupra toleranței, pentru că profesorul este un model pentru elevi și trebuie să fie în măsură să își lase amprenta pe multe aspecte ale vieții elevilor, învățându-i importante lecții de viață care îi vor ajuta să reușească dincolo de sala de clasă și de testele standardizate.

Toleranța ca atitudine și comportament, se învață, se însușește pe bază de modele, de la cea mai fragedă vârstă, școala devenind laboratorul principal pentru participarea, exersarea acesteia, dar și un agent de integrare socială și un centru cultural al comunității. Pedagogia toleranței este destinată întregii societăți, aceasta fiind o problemă mondială, globală.

Bibliografie:

1. Goraș-Postică V. Educația pentru toleranță. Chișinău: Centrul educațional, ProDidactica, 2005
2. Schaub H.; Zenke K. Dicționar de pedagogie. Iași: Editura Polirom, 2001.
3. Voltaire. Dicționar filozofic. București: Editura Polirom, 2002.
4. Ziglar Z. Putem crește copii buni într-o lume negativă. București: Editura curtea Veche, 2000

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ СОТРУДНИКОВ В ИТ СФЕРЕ ПРИ ДИСТАНЦИОННОЙ РАБОТЕ

IT EMPLOYEES BURNOUT IN REMOTE WORK

Ирина МУНТЯН

Молдавский Государственный Университет
e-mail: muntean.irina1@usm.md
ORCID: 0000-0002-4378-4488

Резюме: В данной статье исследуется влияние вынужденной дистанционной работы во время пандемии COVID-19 на выгорание ИТ сотрудников. Автор рассматривает терминологию выгорания, дистанционной работы ИТ сфере и в других отраслях и приводит преимущества и недостатки такого вида работы. Автор также рассматривает гендерную роль в выгорании на основе многочисленных исследований и описывает основные факторы выгорания, которые позволили Европейскому Союзу создать стратегический фреймворк по охране здоровья и безопасности на рабочем месте в 2020 г. (включая более эффективную защиту работников от воздействия вредных веществ, стресса на работе и травм от повторяющихся движений). В частности, автор предлагает как минимизировать недостатки дистанционной работы и описывает некоторые мысли о том, в каком направлении могут продолжаться исследования. **Ключевые слова:** профессиональное выгорание, информационные технологии, дистанционная работа, стресс, пандемия.

Rezumat: Acest articol examinează înțelegerea impactului muncii involuntare de la distanță în timpul pandemiei de COVID-19 asupra arderii profesionale a angajaților din domeniul IT. Autorul examinează terminologia burnout-ului, a muncii la distanță în domeniul IT și în alte industrii, și oferă avantaje și dezavantaje ale acestui tip de muncă. De asemenea, autorul examinează rolul genului în arderea profesională pe baza multiplelor studii și descrie principalii factori ai burnout-ului care au permis crearea cadrului strategic al Uniunii Europene în domeniul sănătății și securității în muncă după 2020 (inclusiv la o mai bună protecție a lucrătorilor împotriva expunerii la substanțe nocive, a stresului la locul de muncă și a traumatismelor cauzate de mișcări repetate). În special, autorul își propune să se ocupe de dezavantajele muncii la distanță și descrie câteva idei despre unde ar putea merge cercetări. **Cuvinte cheie:** arderea profesională, tehnologia informației, lucru la distanță, stres, pandemie.

Abstract: This article examines understanding of the impact of involuntary remote working during the COVID-19 pandemic on job-related burnout for IT workers. The author considers the terminology of burnout caused by the remote work in IT sphere and elsewhere, and lists advantages and disadvantages of this mode of work. Also, author examines the gender role in burnout based on multiple studies and describes main burnout factors that enabled the creation of the European Union strategic framework on health and safety at work post 2020 (including better protection of workers from exposure to harmful substances, stress at work and repetitive motion injuries). In particular, the author proposes how to deal with disadvantages of remote work and provides some thoughts in which direction the research can continue.

Keywords: burnout, information technology, remote work, stress, pandemic

На протяжении жизни люди сталкиваются с различными факторами стресса на рабочем месте. Будь то строгое начальство, которое не идет на компромиссы, сложные отношения с коллегами, поставленные задачи с завышенными требованиями или же просто насыщенный рабочий день. Эти факторы могут оказать значительное влияние на психическое здоровье и благополучие. Люди сталкиваются с выгоранием из-за дистанционной работы. Профессиональное выгорание. Выгорание, как термин, впервые ввел американский психолог Герберт Фройденберг в 1974 году [15] и в 1980 году он опубликовал книгу, которая стала стандартным справочником для этого явления [17]. Фройденберг описывал выгорание, как синдром, который включает в себя ряд симптомов такие как истощение из-за требований на работе, закрытое мышление, головные боли, бессонница и раздражительность. [18] 1 „Перспективы и проблемы интеграции науки и образования в Европейское пространство”, Том IX, Часть 2. Кахул: USC, 2022 Параллельно с Фройденбергом в

1976 году, Кристина Маслах представила конгрессу Американской психологической ассоциации выгорание как синдром с тремя симптомами: 1. эмоциональное истощение, проявляется опустошенностью и бессилием. 2. деперсонализация, проявляется черствостью, цинизмом или грубости по отношению к людям. 3. редукция личных достижений, проявляется занижением собственных достижений, потерей смысла и желанием вкладывать личные усилия на работе. Позднее, в 1981 году, авторы Маслах К. и Джексон С. разработали инструмент для измерения эмоционального выгорания, названный «Опросник выгорания Маслах» [20]. С 1 января 2022 года вступила в силу Международная классификация болезней 11-го пересмотра. МКБ описывает выгорание как синдром, возникший в результате хронического стресса на рабочем месте, с которым не удалось справиться и характеризует его тремя симптомами, описанными ранее доктором Маслах. Кодировка в новой версии – QD85. В последние годы проблеме профессионального выгорания уделяют значительное внимание. В след за стрессом и неопределенностью, которые вызвала пандемия COVID-19 появилось выгорание как реакция. Выгорание связано с различными отрицательными обстоятельствами на рабочем месте и влияет не только на профессиональную деятельность, но и оставляет физические и психологические последствия, такие как: • проблемы со здоровьем, • бессонница, • обострение психических расстройств, • неудовлетворенность работой, • долгосрочные отпуска по болезням и прогулы, следствием чего является высокая текучесть кадров, низкий рабочий моральный дух, снижение производительности труда и т.д. [22] Чаще профессиональное выгорание исследуется у сотрудников сферы услуг и социальных профессий. В нашей стране проблема профессионального выгорания в основном исследовалась в области общественных профессий. Например, в работах Раку Ж., Раку Ю., Черлат Р., Кроитору Н., Потынг А. и других рассматривалось влияние профессионального выгорания на работу учителей, педагогов и студентов [1, 10, 11, 6, 2, 3]. В работах Юркевич Ю. проявление синдрома профессионального выгорания рассматривается в военной среде [8]. Также исследуется профессиональное выгорание и у сотрудников правоохранительных органов учеными Валеевым Р., Мазур Е., Матвеевой И. [8, 9]. Работа Мазур Е. и Матвеевой И. проясняет роль гендерных различий профессионального выгорания у сотрудников правоохранительных органов. Однако, несмотря на то, что отсутствует ясность в отношении гендерных различий в профессиональном выгорании, часто возникает необоснованные предположения, которые могут повлиять на организационные решения в работе. После начала пандемии COVID-19 ученые Чокинэ В., Фурудуй Т., Вуду С., Врабие В. и другие обратили свое внимание на эффекты выгорания у сотрудников медицинских учреждений [12, 4, 16]. Основная область исследований в нашей стране приходится на социоэкономические профессии. Дистанционная работа в сфере ИТ Последние 2 года повлияли на профессиональную деятельность людей в нашей стране. Когда большинство людей остались «парализованы» без работы во время пандемии, ИТ компании быстро перестроились на удаленный режим. Это изменение повлияло на отношение к работе у сотрудников ИТ. Несмотря на то, что у ИТ компаний есть много ресурсов для перевода своих сотрудников на удаленную работу, этот переход оказался стрессовым. Сотрудники ИТ сферы редко выступают объектами исследований, посвященных профессиональному выгоранию. Но сотрудники всех компаний изучаются значительно чаще. Вот, например, мировая аналитическая и консультационная компания Gallup, которая помогает лидерам и организациям с проблемами на работе провела исследование у сотрудников мировых компаний на тему выгорания до и во время пандемии. Исследования 2016 и 2019 годов показали, что, несмотря на то, что до пандемии выгорание сотрудников было растущей проблемой – во время COVID-19 эти показатели резко увеличились. Сотрудники, которые испытывают 2 „Перспективы и проблемы интеграции науки и образования в Европейское пространство”, Том IX, Часть 2. Кахул: USC, 2022 высокий уровень выгорания, на 63% чаще получают больничный, на 13% менее уверены в своей работе и на 23% чаще посещают отделение неотложной помощи. [25] График 1: Сотрудники, которые выгорают на работе Дистанционная работа может включать в себя как достоинства, так и недостатки. Удаленная работа повышает производительность, обеспечивает автономность рабочего времени. Но во время кризиса COVID-19, когда большинство компаний вынужденно перешли на дистанционную работу, недостатки стали превалировать. Сотрудником не оставили выбора прежде чем всех перевели на такой метод работы. Принуждение работать из дома практически сразу создало целый спектр проблем от того как работать в домашних условиях до того как подготовить себе рабочее пространство правильно. Эта неопределенность повлекла за собой ежедневный стресс и беспокойство. Стресс может быть связан с серьезными проблемами со здоровьем, включая

сердечные заболевания, диабет и снижение иммунитета. [24] Согласно исследованию английских ученых, существует 5 основных недостатков, с которыми сталкиваются сотрудники на дистанционной работе. [13] Многие, кто впервые, со времен пандемии, столкнулся с дистанционной работой, жалуются на: 1. отсутствие физической активности; 2. одиночество; 3. отсутствие личного общения с коллегами и руководством; 4. то, что с трудом могут отделить личную жизнь от работы; 5. то, что во время работы у них появляются домашние дела, такие как уход за ребенком. Это конечно может вызвать дополнительный стресс и не соблюдение графика выполнения поставленных задач на работе. Стресс и финансовое беспокойство влияют на то, что работники не берут достаточно времени чтобы восстановиться, опасаясь, что они могут быть уволены, если не будут работать достаточно усердно. Многие сотрудники так и не могут найти нужный баланс между работой и личной жизнью. Те, у которых есть дети не могут себе позволить быть вовлеченными в работу постоянно, в необходимые рабочие часы. Особенно, во время пандемии когда обучение детей тоже было дистанционным. А сотрудники без семьи чаще испытывают 3 0 7,5 15 22,5 30 не работают из дома гибридный вид работы дистанционная работа во время COVID-19 до пандемии „Перспективы и проблемы интеграции науки и образования в Европейское пространство”, Том IX, Часть 2. Кахул: USC, 2022 чувство одиночества и изоляции, так как отсутствует личное общение с командой. Так же, большинство опрошенных сотрудников указало негативным фактором отсутствие физической активности, что плохо сказывается на здоровье как физическом, так и психологическом. График 2: Недостатки дистанционной работы Несмотря на то, что отсутствует ясность в отношении гендерных различий в профессиональном выгорании, часто возникает необоснованные предположения, которые могут повлиять на организационные решения в работе. Согласно отчету Eurofound, в целом мужчины чаще работают дистанционно или только с мобильного телефона или смартфона в сфере IT, чем женщины. Однако женщины чаще, чем мужчины, выполняют удаленную работу на дому. Согласно исследованию, женщины, как правило, работают меньше часов, чем мужчины и лучше умеют балансировать между работой и личной жизнью.[15] Метаанализ ученых Пурвановой Р.К. и Мурос Дж. П. показывает, что хотя широко распространено мнение о том, что женщины более подвержены психологическому стрессу, чем мужчины, эти характеристики в значительной степени необоснованны в отношении выгорания, связанного с работой. [26] Ученые провели сравнительный анализ 183 исследований на тему гендерных различий в выгорании на работе. Для того чтобы внести ясность в отношении гендерных различий. Результаты исследования показали, что у женщин незначительно превышен показатель эмоционального истощения (54% женщин и 46% мужчин), а у мужчин незначительно повышен показатель деперсонализации в сравнении с женщинами (57% мужчин и 43% женщин). Также исследование показало, что в Европейских странах гендерное различие намного меньше чем в США. Предположения о том, что эмоциональное выгорание чаще встречается у женщин, не редкость. Такие спекуляции могут быть опасны по двум причинам. Во-первых, на рабочем месте коллеги и начальство могут воспринимать женщин как более склонных к выгоранию, чем мужчин. Исследования показывают, что люди стереотипно предполагают, что женщины более восприимчивы к стрессу и, как следствие, к эмоциональному выгоранию, чем мужчины. Во-вторых, предположение, что эмоциональное выгорание – это в основном женский опыт, может привести к тому, что мужчины не получат достаточного внимания или надлежащей помощи, когда они действительно будут испытывать эмоциональное выгорание. Да, женщины чаще сообщают о профессиональном выгорании, чем мужчины. Но это нам говорит только о том, что 4 0% 9,5% 19% 28,5% 38% Источник: ScienceDirect. Отсутствие личного общения Одиночество Отсутствие физической активности Дисбаланс работы и личной жизни Уход за детьми „Перспективы и проблемы интеграции науки и образования в Европейское пространство”, Том IX, Часть 2. Кахул: USC, 2022 мужчины могут просто не жаловаться на профессиональное выгорание и стараться с ним справиться в одиночку без привлечения менеджеров или специалистов. [14] График 3: Гендерные различия в выгорании Еще один немаловажный фактор выгорания при дистанционной работе – это превышение рабочего времени. Многочисленные исследования показывают, что сотрудники, которые работают из дома в два раза чаще превышают лимит рабочего времени. Согласно директиве Европейского союза, рабочее время не должно превышать в среднем 48 часов в неделю. Исследования Eurofund сообщают о том, что сотрудники работают более 48 часов. Технические специалисты, независимые подрядчики, поставщики медицинских услуг, торговые представители, работники службы доставки и консультанты превышают на 30% часы работы в неделю и 20% превышение у сотрудников

дистанционной работы.[23] В Европейском союзе уже давно рассматривают недостатки в дистанционной работе у сотрудников компаний. И в 2002 г. Европейский союз пришёл к рамочному соглашению социальных партнеров касающегося дистанционной работы. [27] 21 января 2021 г. в Европейском парламенте обновили рекомендации комиссии о праве отключения, где просят комиссию включить это право в свою «Новую стратегию безопасности и гигиены труда» и четко разработать новые психосоциальные меры и действия в рамках безопасности и гигиены труда.[26] «Право на отключение» относится к праву работника иметь возможность отключиться от работы и воздерживаться от использования связанных с работой электронных сообщений, таких как электронная почта и другие сообщения, в нерабочее время и в праздничные дни. [16] Заключение Несмотря на большое количество исследований профессионального выгорания, мало что известно о его распространенности, лечении или профилактике. [19] Дальнейшие исследования необходимы, особенно в сфере IT компаний. Сотрудники могут чувствовать себя перегруженными работой, забывать брать отгулы или отключаться от компьютера в конце дня. Для того чтобы справиться с таким состоянием может быть достаточно предоставить хорошего менеджера, который будет поддерживать своих сотрудников, вовремя замечать переработки, уделять внимание благополучию сотрудников компании и давать конкретные техники для предотвращения выгорания. Но не стоит забывать, что и сами менеджеры могут быть подвержены профессиональному выгоранию. Недостатки дистанционной работы могут быть минимизированы при помощи: • хорошего эффективного лидерства в компании; • постановки четких задач; • поддержки и заботы о сотруднике; • обеспечения гибкого графика; • по возможности создания социальной сплоченности; • создания виртуальной культуры, возможно гибридного вида работы; • поддержки государства, по аналогии со странами Европейского союза. 5 эмоциональное истощение деперсонализация 0 15 30 45 60 Женщины Мужчины „Перспективы и проблемы интеграции науки и образования в Европейское пространство”, Том IX, Часть 2. Кахул: USC, 2022

Библиография:

1. CERLAT R. Influențe ale stabilității emoționale în diminuarea stresului profesional și în prevenirea sindromului burnout al cadrelor didactice din învățământul primar. În: *Univers Pedagogic*. nr. 3(55). 2017. P. 64-73. ISSN: 1811-5470.
2. CROITORIU, Nicoleta; POTÂNG, Angela. Epuizarea profesională a cadrelor didactice. In: *Probleme actuale ale științelor umaniste. Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor*. Vol.18, Partea 4, Chișinău, 2019, pp. 38-51. ISBN 978-9975-46-235-8.
3. CROITORIU, Nicoleta. Modalități de prevenire a sindromului burnout. In: *Cadrul didactic – promotor al politicilor educaționale*. 11-12 octombrie 2019, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Institutul de Științe ale Educației, 2019, pp. 299-302. ISBN 978-9975-48-156-4.
4. GROZA (VERDEȘ), Angela; GRATI, Lilia. Sindromul burnout la personalul medical. In: *Vector European*. 2021, nr. 2, pp. 171-179. ISSN 2345-1106. DOI: 10.52507/2345-1106.2021-2.32.
5. IURCHEVICI I. Conceptualizarea și manifestarea sindromului de burnout în mediul militar profesional. În: *Revista Militară. Studii de securitate și apărare*. nr. 1(11). 2014. ISSN: 1857-405X.
6. POTÂNG, Angela. Asistența psihologică a cadrelor didactice în vederea profilaxiei sindromului Burnout. In: *Profesionalizarea cadrelor didactice: tendințe și realități sociopsiho-pedagogice*. 14 mai 2021, Chișinău. Chișinău: Centrul Editorial „Univers Pedagogic”, 2021, pp. 241-244. ISBN 978-9975-3336-2-7.
7. БОЙКО В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб.: Сударыня. 1999. С. 99-105. ISBN: 5-87499-048-8.
8. ВАЛЕЕВ, Руслан. Стресс-факторы в работе полицейских: попытка типологии и каталогизации. In: *Știință, educație, cultură*. Vol.3, Комрат, 2020, с. 216-220. ISBN 978-9975-83-093-5.
9. МАЗУР, Елена; МАТВЕЕВА, Инна. Гендерные различия профессионального выгорания у сотрудников правоохранительных органов. In: *Știință, educație, cultură*. Vol.1, Комрат, 2021, с. 678-682. ISBN 978-9975-3496-2-8; 978-9975-3496-1-1.

10. РАКУ, Жанна; РАКУ, Юлия. Психологические аспекты влияния стажа работы на эмоциональное выгорание педагога. In: *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)* nr. 5(125), Кишинев, 2019, с. 200-207. ISSN 1857-2103.
11. РАКУ, Жанна. Повышение стрессоустойчивости и преодоление эмоционального выгорания у педагогов. In: *Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială.* nr. 1(62), Кишинев, 2021, с. 94-103. ISSN 1857-0224.
12. ЧОКИНЭ, Валентина; ФУРДУЙ, Теодор; ВУДУ, Стела; ВРАБИЕ, Валерия ; ФУРДУЙ, Влада. Психогенные нарушения, обусловленные пандемией COVID-19.. In: *Buletinul Academiei de Științe a Moldovei. Științele vieții.* 2020, nr. 2(341), pp. 47-53. ISSN 1857-064X.
13. AL-HABAIBEN AMIN, WATKINS MATTHEW, WARIED KAFEL, BATHAEI JAVARESHK MARYAM. Challenges and opportunities of remotely working from home during Covid-19 pandemic. DOI:10.1016/j.glt.2021.11.001.
14. ARTZ, B., KAYA, I. & KAYA, O. Gender role perspectives and job burnout. *Rev Econ Household* 20, 447–470. 2022. DOI:10.1007/s11150-021-09579-2.
15. EUROFOUND AND THE INTERNATIONAL LABOUR OFFICE 2017. Working anytime, anywhere: The effects on the world of work, Publications Office of the 6 „Перспективы и проблемы интеграции науки и образования в Европейское пространство”, Том IX, Часть 2. Кахул: USC, 2022 European Union, Luxembourg, and the International Labour Office, Geneva. ISBN: 978-92-897-1568-3 DOI:10.2806/425484.
16. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. Right to disconnect. <https://www.eurofound.europa.eu/observatories/eurwork/industrial-relationsdictionary/right-to-disconnect>
17. FREUDENBERGER H. J. «Burnout: The High Cost of High Achievement». Toronto ; New York : Bantam Books. 1981. 244 стр. ISBN: 0-553-20048-8.
18. FREUDENBERGER H. J. Staff Burn-Out. In: *Journal of Social Issues* Volume 30, Issue 1 1974. P. 159-165 DOI: 10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x.
19. GUSEVA-CANU, Irina; MARCA, Sandy Carla; CERNIȚANU, Mariana. Harmonized definition of occupational burnout: A systematic review, semantic analysis, and Delphi consensus in 29 countries. In: *Scandinavian Journal of Work, Environment and Health.* 2021, nr. 2(47), pp. 95-107. ISSN 0355-3140. DOI: 10.5271/sjweh.3935.
20. MASLACH C., JACKSON S. E. The measurement of experienced burnout. In: *Journal of Organizational Behavior.* Vol. 2, iss. 2. 1981. P. 99-113. ISSN: 1099-1379. DOI:10.1002/job.4030020205.
21. PURVANOVA R. K.; MUROS J. P. Gender differences in burnout: A meta-analysis. In: *Journal of Vocational Behavior* 77(2), 2010, p. 168-185. DOI:10.1016/j.jvb.2010.04.006.
22. SALVAGIONI D.A.J., MELANDA F.N., MESAS A.E., GONZALEZ A.D., GABANI F.L., ANDRADE S.M.D. Physical, psychological and occupational consequences of job burnout: A systematic review of prospective studies. In: *PLoS ONE* 12(10):e0185781. 2017. P. 5-19 DOI: 10.1371/journal.pone.0185781.
23. Right to disconnect in the 27 EU Member States. P.8-9. <https://cooperante.uni.lodz.pl/wpcontent/uploads/2020/08/wpef20019.pdf>
24. ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics. <https://icd.who.int/browse11/1-m/en>
25. Employee Burnout: Causes and Cures. Report. <https://www.gallup.com/workplace/282659/employee-burnout-perspective-paper.aspx> 26. European Parliament resolution of 21 January 2021 with recommendations to the Commission on the right to disconnect. https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2021-0021_EN.html 27. Framework Agreement on Telework. https://resourcecentre.etuc.org/sites/default/files/2020-09/Telework%202002_Framework%20Agreement%20-%20EN.pdf 7

SPECIFICUL EDUCAȚIEI ARTISTICE ȘI CULTURALE ÎN SISTEMUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI GENERAL DIN FRANȚA

THE SPECIFICITY OF ARTISTIC AND CULTURAL EDUCATION IN THE GENERAL EDUCATION SYSTEM IN FRANCE

Vasile ANDRIEȘ

dr., cerc., șt., superior

Institutul de Științe ale Educației, Republica Moldova

E-mail: andriesvasile@yahoo.fr

ORCID ID: 0000-0002-8312-8741

Rezumat: În sistemul educațional francez, învățământului artistic și cultural i se acordă o atenție sporită, fiind conștientizat rolul său major în formarea personalității și cetățeanului. Evident că pe de o parte, acest tip de educație este orientat spre reducerea dezechilibrelor sociale, prin incluziunea și oferirea accesului la patrimoniul cultural local, național și mondial a copiilor din familiile vulnerabile. Pe de altă parte, își propune promovarea valorilor artistice și culturale în rândul noii generații, contribuind la dezvoltarea patriotică, morală și spirituală. În linii mari, educația artistică și culturală se realizează prin intermediul **parcursului** artistic și cultural, ceea ce implică o abordare transversală a procesului didactic, în bază de pluridisciplinaritate. Astfel, modulul artistic și cultural se regăsește în toate curricula și programele disciplinelor socioumane. Parcursul propriu-zis constă din lecții, proiecte și contacte cu mediul artistic și cultural, o atenție sporită fiind acordată dimensiunii comunitare (locale, regionale).

Cuvinte cheie: educație artistică și culturală, parcurs, lecții, proiecte, mediu cultural, practici

Abstract: In the French educational system, artistic and cultural education is given increased attention, being aware of its major role in shaping the personality and the citizen. Obviously, on the one hand, this type of education is aimed at reducing social imbalances, by including and providing access to the local, national and global cultural heritage of children from vulnerable families. On the other hand, it aims to promote artistic and cultural values among the new generation, contributing to patriotic, moral and spiritual development. Broadly speaking, artistic and cultural education is achieved through the artistic and cultural path, which implies a cross-cutting approach to the teaching process, based on multidisciplinary. Thus, the artistic and cultural module is found in all curricula and programs of socio-human disciplines. The course itself consists of lessons, projects and contacts with the artistic and cultural environment, with increased attention being paid to the community dimension (local, regional).

Keywords: artistic and cultural education, course, lessons, projects, cultural environment, practices

Introducere

Educația artistică și culturală, în calitate de domeniu major al învățământului general oferit tuturor elevilor, urmărește dobândirea și însușirea de către fiecare a unei culturi artistice, fiind o componentă a culturii generale. Din acest considerent este necesară deschiderea școlii către o varietate de parteneri, cu competențe recunoscute, care îmbogățesc resursele instituției de învățământ. De asemenea, este importantă colaborarea școlii cu mediul comunitar al elevilor, familiarizându-i cu patrimoniul artistic și structurile culturale, contribuind astfel la o mai bună cunoaștere a teritoriului, descoperind operele universale din diferite timpuri și culturi [4].

Educația artistică și culturală a devenit obiectul mai multor prevederi importante care îi legitimează locul în formarea elevilor, manifestând tendința de a oferi accesul la cultura artistică tuturor elevilor. Legea din 8 iulie 2013, prevede că educația artistică și culturală în școli include „un parcurs pentru toți elevii pe întreaga perioadă de școlarizare”, fiind „implementat la nivel local” și care „poate asocia actori din lumea culturală și artistică”.

Legea este orientată spre excluderea inegalităților semnificative în ceea ce privește accesul la cultură și practicile artistice, în special se referă la elevii care provin din categoriile defavorizate. În plus, anumite domenii artistice se regăsesc insuficient în școală, mai ales atunci când nu fac parte din programul obligatoriu [2].

Metodologia cercetării

Cercetarea este axată în mare parte pe analiza cadrului normativ francez de reglementare a educației artistice și culturale din învățământul general. În acest sens, au fost examinate legile, dispozițiile și instrucțiunile, regulamentele, dar și programele metodologice de gestionare a parcursului artistic și cultural.

În sistemul învățământului general francez, educația artistică și culturală este axată pe două dimensiuni:

- **educație în domeniul artei**, orientată spre dobândirea de către elev a unei veritabile culturi artistice bogate, diversificate și echilibrate. Această cultură presupune cunoașterea operelor și patrimoniului cultural, dezvoltarea creativității și practicii artistice. Acoperă domeniile majore ale artelor, fără a se limita la aspectele tradiționale ale artelor plastice, muzicii, teatrului, dansului, literaturii și cinematografului și integrând pe cât posibil toate expresiile artistice din trecut și prezent, savante și populare, occidentale și non-occidentale; se bazează pe moștenirea locală, națională și internațională.
- **educație prin intermediul artei**, care contribuie la formarea personalității și cetățeanului. Această abordare necesită dezvoltarea sensibilității, creativității, capacității de exprimare și a facultății de judecată. Încurajează autonomia și sentimentul de inițiativă și implică participarea la experiențe și practici artistice și culturale colective și partajate.

Educația artistică și culturală se desfășoară în baza a trei domenii de acțiune inseparabile, ce constituie cei trei piloni ai săi:

- **Contacte**: directe și indirecte (prin diverse modalități, în special digitale), cu opere artistice și obiecte de patrimoniu; cu artiști, meșteri, profesioniști în arte și cultură...; cu instituții de predare, creație, conservare, distribuție...;
- **Practici**, individuale și colective, în diverse domenii artistice;
- **Cunoștințe**: însușirea reperelor culturale - formale, istorice, estetice, tehnice, geografice, precum și a unui lexic specific, care să permită exprimarea emoțiilor estetice, să dezvolte o judecată fundamentată în materie de artă și să contextualizeze, să descrie și să analizeze o operă [5, p. 14].

Rezultate

Legea din 2013 a introdus în mod obligatoriu **Parcursul de educație artistică și culturală**, reprezentând ansamblul cunoștințelor elevului, practicilor experimentate și întâlnirilor realizate în domeniile artelor și patrimoniului, dobândite în contextul lecțiilor, proiectelor specifice, acțiunilor educaționale. Organizarea și structurarea acestuia oferă posibilitatea generalizării și armonizării diferitor experiențe și asigurarea continuității și coerenței educației artistice și culturale în Școală.

Obiectivele de bază ale parcursului sunt:

- diversificarea și lărgirea domeniilor artistice abordate în Școală;
- articularea diferitelor timpuri educaționale;
- dă sens și coerență tuturor acțiunilor și experiențelor la care participă elevul.

Astfel, fiecare elev realizează un parcurs specific, incluzând activități colective precum și experiențe și realizări individuale, personale. Acest parcurs nu este un scop în sine, dar urmărește să stimuleze dorința de cunoaștere și să inițieze o relație personalizată cu arta, pe care fiecare o va cultiva de-a lungul vieții conform intereselor și dorințelor sale.

Parcursul de educație artistică și culturală face parte din proiectul general de formare a elevilor definit prin trunchiul comun de *cunoștințe, abilități și cultură* și operaționalizat prin programe de studii, bazate pe cicluri. Aceste programe stabilesc temele disciplinare și interdisciplinare, precum și așteptările finale ale ciclului pentru evaluarea performanței elevilor. Cadrul de referință, la rândul său, propune repere de progres, care favorizează convergența și coerența în implementarea acestor programe în ceea ce privește educația artistică și culturală [3].

Parcursul se bazează pe *lecții și proiecte* în cadrul unor sau mai multor discipline.

Lecțiile se organizează în cadrul disciplinelor obligatorii oferite de școală, în special cele din aria socioumanistică - arte vizuale și plastice, educație muzicală, istoria artelor, limba franceză, istorie și geografie, educație fizică și sport, limbi moderne. Prin urmare, în cadrul fiecărei discipline unul din cele patru module tematice este consacrat educației artistice și culturale. Astfel, este vorba de o abordare de învățare transversală a culturii și artelor, contribuind la creșterea nivelului cultural al elevilor.

Proiectele se realizează atât în cadrul unei discipline, cât și transdisciplinare. Învățarea în bază de proiect presupune o pedagogie activă bazată pe participarea și implicarea elevilor. Este un instrument foarte

potrivit pentru educația artistică și culturală, deoarece actorii implicați în proiect: profesorii și personalul, elevii, partenerii, acționează într-o interacțiune continuă. Abordarea în baza proiectului promovează:

- creșterea autonomiei și asumarea responsabilității în cadrul unui grup;
- recurgerea la experimentare;
- observația partajată și comunicarea;
- dezvoltarea creativității;
- angajament, implicare personală, plăcerea de a lucra în echipă;
- respectul reciproc, în special egalitatea între fete și băieți.

Proiectele pot prelua diverse forme: uni-disciplinare sau pluri/transdisciplinare, în parteneriate sau nu. La fel, pot fi și de diferită amploare, în funcție de: timpul dedicat, structurile și persoanele implicate, sau chiar restituirea planificată. În vederea promovării unei implicări cât mai largi, orice proiect trebuie să fie cunoscut de către toți membrii comunității educaționale: elevii (care trebuie să cunoască obiectivele proiectului în care sunt implicați), cadrele didactice, șeful instituției și întreg personalul școlii (inclusiv cei care nu participă direct la proiect), părinții elevilor (care se vor putea implica alături de copilul lor în acest proces) și partenerii [1].

Proiectul nu este niciodată „bătut în cuie” și trebuie să poată evolua pe parcursul realizării, în special în funcție de reacțiile și inițiativele elevilor înșiși. Este conceput ca un mijloc de realizare a obiectivelor educaționale și nu un cadru obligatoriu. Mai mult contează procesul oferit de proiect prin cultivarea virtuților educaționale, precum tendința, experimentarea, confruntarea erorilor, reorientarea, decât rezultatul final al proiectului. Prin urmare, elevul nu este apreciat pentru talentul său de a desena sau picta, dar pentru imaginația, înțelegerea subiectului și efortul depus.

Lecțiile și proiectele se pot baza pe numeroase mecanisme existente, precum colaborări culturale, întruniri cu artiștii, dispozitive de educație în domeniul cinematografiei precum „școala și cinematograful”, practici orchestrale și corale, etc.

Obiectivele de formare în educația artistică și culturală, în special în ceea ce privește întâlnirile și practicile, îi conferă parteneriatului (cu artiști sau artizani ai artelor și meșteșugurilor, structurilor de predare, creație, distribuție sau conservare, profesioniști în arte și cultură, asociații) un loc important (dar nu exclusiv) pentru domeniile artistice care nu sunt acoperite de programele învățământului obligatoriu.

Discuții

Pentru ca parcursul de educație artistică și culturală a fiecărui elev să prindă contur și să fie lizibil pentru toți (în primul rând elevul, familia sa, personalul educațional, partenerii), este importantă elaborarea unui instrumentariu de urmărire/evaluare periodică. Acesta ar reflecta evidența întâlnirilor organizate, testarea practicilor și competențelor dobândite. Instrumentariul nu presupune evaluarea realizărilor elevilor, dar posibilitatea de promovare a cursului absolvit. Forma sa trebuie adaptată vârstei copiilor și este probabil să evolueze pe parcursul studiilor. În plus, acest instrumentariu trebuie completat în primul rând de către elev pentru ca acesta să devină conștient de propriul parcurs, participând activ la edificarea propriei personalități [2].

	Obiective de formare	Repere de progres			
		Ciclul 1	Ciclul 2	Ciclul 3	Ciclul 4
Contacte	Utilizarea tehnicilor de exprimare artistică, adaptate unei reproduceri	identificarea și experimentarea materialelor, instrumentelor și posturilor în universurile artistice sonore, vizuale și fizice	acționarea cu materialele (plastice, sonore, corporale, textuale, emoționale...) și experimentarea gesturilor	exploatarea materialelor în serviciul unei intenții	utilizarea diferitelor tehnici, realizarea alegerilor conform unui proiect creativ

	Comunicarea cu un artist, creator sau profesionist în artă și cultură	întrevederea cu un artist (creator) și lansarea primului schimb de experiențe	chestionarea unui artist (unui creator) cu privire la lucrările și abordările sale	polemizarea cu un artist (un creator) și însușirea termenilor dezbaterii	schimb aprofundat de informație cu un artist (un creator) pentru a stabili legăturile dintre practica artistului și propria sa operă
	Înțelegerea lucrărilor și producțiilor artistice	urmărirea codurilor adecvate în timpul întâlnirilor artistice și culturale	integrarea codurilor adecvate în raport cu lucrările și producțiile artistice întâlnite	adaptarea comportamentului față de operele și producțiile artistice în funcție de circumstanțele întâlnirii	descoperirea personală (directă sau indirectă) a operelor și producțiilor artistice într-un mod mai autonom
	Identificarea diversității locurilor și actorilor culturali de pe propriul teritoriu	cunoașterea unor locuri și actori culturali din mediul apropiat	identificarea și calificarea principalelor locuri culturale din mediul apropiat	descoperirea rolului și misiunilor principalilor actori și locuri culturale ale teritoriului său	identificarea traseelor de formare care conduc la diferite profesii artistice și culturale, descoperirea unor caracteristici majore ale finanțării structurilor artistice și culturale
Practici	Utilizarea tehnicilor de exprimare artistică adaptate unei producții	identificarea și experimentarea materialelor, instrumentelor și posturilor în universurile artistice sonore, vizuale și fizice	acțiune asupra materialelor (plastic, sonor, corporal, textual, emoțional...) și experimentare cu gesturi	exploatarea materialelor în serviciul unei intenții	utilizarea diferitelor tehnici, realizarea alegerilor conform unui proiect creativ
	Implementarea unui proces creativ	prezentarea propriei producții într-un loc	explorarea diferitelor forme de prezentare	realizarea deciziilor și crearea dispozitivelor corespunzătoare de prezentare	prezentarea propriei producții, ținând cont de contextul existent

	Proiectarea și realizarea unei prezentări a producției	prezentarea propriei producții într-un loc	explorarea diferitelor forme de prezentare	luarea deciziilor și crearea dispozitivelor de prezentare corespunzătoare	prezentarea propriei producții, ținând cont de contextul existent
	Angajarea într-un proces colectiv	participarea la schimb privind propunerile și alegerile făcute	definirea intențiilor de realizare și prezentarea acestor intenții în termeni simpli	explicarea propriului proiect sau a producției altora într-un mod structurat	manifestarea unei poziții critice asupra practicii în vederea dezvoltării proiectului
Cunoștințe	Exprimarea emoției estetice și judecății critice	verbalizarea emoțiilor	confruntarea propriei percepții cu cea a altor elevi	îmbogățirea propriei percepții printr-o analiză inițială pentru construcția judecății	apărarea punctului de vedere prin argumentare
	Înțelegerea și utilizarea vocabularului adecvat pentru fiecare domeniu artistic sau cultural	utilizarea vocabularului elementar pentru a vorbi despre o lucrare	însușirea denumirilor diferitelor forme de producții artistice	utilizarea unor elemente ale unui lexic adaptat pentru a caracteriza o lucrare	utilizarea unui lexic specializat pentru analiza unei lucrări
	Conectarea diferitelor domenii de cunoaștere	identificarea elementelor comune ale lucrărilor	compararea și reconcilierea elementelor constitutive ale diferitelor lucrări	situația lucrărilor trecute și prezente în contextele lor	situația lucrărilor trecute și prezente în contextele lor bazate pe întrebări transversale
	Mobilizarea cunoștințelor și experiențelor pentru a contribui la înțelegerea unei lucrări	exprimarea orală asupra unei lucrări pentru a o prezenta	identificarea unor elemente caracteristice unei opere	Conexiunea elementelor constitutive ale unei opere cu efectele pe care aceasta le produce	utilizarea resurselor relevante pentru a analiza o lucrare și a deduce sensul ei

Concluzii

În sistemul educațional francez, învățământului artistic și cultural i se acordă o atenție sporită, fiind conștientizat rolul său major în formarea personalității și cetățeanului. Evident că pe de o parte, acest tip de educație este orientat spre reducerea dezechilibrelor sociale, prin incluziunea și oferirea accesului la patrimoniul cultural local, național și mondial a copiilor din familiile vulnerabile. Pe de altă parte, își propune promovarea valorilor artistice și culturale în rândul noii generații, contribuind la dezvoltarea patriotică, morală și spirituală. În linii mari, educația artistică și culturală se realizează prin intermediul parcursului artistic și cultural, ceea ce implică o abordare transversală a procesului didactic, în bază de pluridisciplinaritate. Astfel, modulul artistic și cultural se regăsește în toate curricula și programele disciplinelor socio-umane. Parcursul propriu-zis constă din lecții, proiecte și contacte cu mediul artistic și cultural, o atenție sporită fiind acordată dimensiunii comunitare (locale, regionale).

Bibliografie:

1. Education artistique et culturelle: évaluer les projets? <http://www.fuse.asso.fr/index.php?id=665>
2. Ferreira de Oliveira R., Bertho-Lavenir C. L'évaluation de la politique d'éducation artistique et culturelle : quelles modalités, quels indicateurs? Rapport Nr. 2017 – 059, <https://www.education.gouv.fr/1-evaluation-de-la-politique-d-education-artistique-et-culturelle-queles-modalites-quels-3041>
3. Parcours d'éducation artistique et culturelle, https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo28/MENE1514630A.htm?cid_bo=91164
4. Poyet F., Bacconnier B. Évaluation de l'éducation artistique et culturelle, <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/LettreVST/15-fevrier-2006.php>
5. Thoumelin C., Touahir M. L'éducation artistique et culturelle en école et au collège en 2018-2019. État des lieux. In: Culture chiffres 2020/3 (n° 3).

FORMAREA REPREZENTĂRILOR MATEMATICE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR ȘI PRIMAR

FORMATION OF MATHEMATICAL REPRESENTATIONS IN EDUCATION PRESCHOOL AND PRIMARY

Veronica CLICHICI

Institutul de Științe ale Educației
E-mail: veronicaclichici@yahoo.com
ORCID ID: 0000-0000-0000-0000

Rezumat: *În prezentul articol sunt reflectate abordări conceptuale privind formarea reprezentărilor matematice în învățământul preșcolar și primar. Demersul didactic de formarea reprezentărilor matematice în învățământul preșcolar și primar necesită a fi realizat ca o succesiune de activități ce solicită: observare, intuire, concretizare, abstractizare. Cadrele didactice din instituțiile de învățământ preșcolar și învățământ primar posedă competențe profesionale cu referire la formarea reprezentărilor matematice ale copiilor / elevilor prin aplicarea competențelor specifice realizate în cadrul activităților /lecțiilor.*

Cuvinte cheie: *învățământ, preșcolar, primar, reprezentări, matematice*

Abstract: *This article reflects conceptual approaches to the formation of mathematical representations in preschool and primary education. The didactic approach of the formation of mathematical representations in the preschool and primary education needs to be realized as a succession of activities that require: observation, intuition, concretization, abstraction. Teachers in preschool and primary education institutions have professional skills related to the formation of mathematical representations of children / students by applying the specific skills realized in the activities / lessons.*

Keywords: *education, preschool, primary, representations, mathematics*

Introducere

Noile schimbări în procesul realizării Curriculumului Național atât în *educația timpurie* [2] la nivel de învățământ preșcolar, cât și în *învățământul primar* [1], vizează implementarea *competențelor specifice* pe dimensiuni educative și discipline școlare ce determină interferența dintre sistemul educațional și procesul educațional indispensabilă dezvoltării personalității copilului, care are un impact asupra învățării pe tot parcursul vieții.

Actualmente gradul de cercetare a procesului de formare a reprezentărilor matematice în învățământul preșcolar și primar necesită a fi conceput ca o succesiune de activități ce solicită: observare, intuire, concretizare, abstractizare. Deoarece există diferențe între competențele matematice ale copiilor, chiar dacă au frecventat sau nu grădinița, este necesară o perioadă pregătitoare pentru înțelegerea conceptelor matematice ce urmează a fi introduse pe parcursul învățământului primar.

Metodologia cercetării

În contextul studiului au fost utilizate următoarele metode de cercetare: documentarea politicilor educaționale de dezvoltare curriculară în educația timpurie și învățământ primar, a literaturii de specialitate privind analiza descriptivă, sinteza pedagogică, metoda inductivă.

Rezultate

Formarea reprezentărilor matematice dezvoltă intelectul copilului / elevului prin învățarea elementară a conceptelor, cum ar fi: mulțimi, număr și numerație, operații aritmetice simple (adunarea și scăderea), forme și figuri geometrice, unități de măsură, masă, volum, precum și dezvoltarea capacității de a se orienta în timp și spațiu; de asemenea, copiii vor putea fi implicați în activități de discriminare, clasificare sau descriere cantitativă [3, p.129].

Dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice, la nivel inițial și continuu, privind formarea reprezentărilor matematice în învățământul preșcolar și primar necesită, în continuare, un rol esențial în formarea-dezvoltarea intelectuală a copilului / elevului, în dezvoltarea gândirii logice.

Astfel, structurarea sistemului de învățământ pe *cicluri curriculare* reprezintă periodizări ale școlarității care grupează mai mulți ani de studiu și care au, la nivelul fiecărei dimensiune / disciplină (*a se vedea tabelul 1*), competențe specifice.

Existența acestor periodizări ale școlarității, structurează competențele specifice *matematicii* care valorifică [6, p.11]:

- *ciclul achizițiilor fundamentale* de la grupa pregătitoare și clasele I și a II-a privind acomodarea copiilor cu cerințele sistemului școlar și alfabetizarea inițială;
- *ciclul de dezvoltare* se referă la clasele III și a IV-a, centrat pe formarea capacităților de bază necesare acestora pentru continuarea studiilor, în cazul științei matematice.

Prin implementarea documentelor curriculare, cadrele didactice din instituțiile de învățământ preșcolar și învățământ primar posedă competențe profesionale cu referire la formarea reprezentărilor matematice ale copiilor / elevilor prin intermediul competențelor specifice achiziționate la activități /lecții.

Tabelul 1. Finalitățile studierii *matematicii* învățământului preșcolar și primar în context curricular [1; 2]

Competențe specifice dimensiunii educative Formarea reprezentărilor elementare matematice în EDUCAȚIA TIMPURIE (învățământ preșcolar, vârsta copiilor de la 2 ani la 6/7 ani; grupele mică - pregătitoare)	Competențe specifice disciplinei școlare Matematică în ÎNVĂȚĂMÂNT PRIMAR (vârsta copiilor de la 6/7 ani – 10/11 ani; clasele I – IV-a)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Operarea cu mulțimi de obiecte în baza criteriilor de clasificare, asigurând înțelegerea organizării lumii înconjurătoare. 2. Integrarea numerelor naturale, a șirurilor numerice și operațiilor aritmetice, în diverse situații de învățare, dând dovadă de atenție, corectitudine și coerență. 3. Estimarea și măsurarea înălțimii, lungimii, lățimii, grosimii, masei, valorii și capacității unor corpuri, valorificând simțurile și instrumentele de măsură. 4. Identificarea și construirea formelor geometrice, demonstrând inițiativă, curiozitate și creativitate. 5. Determinarea și localizarea în spațiu și timp a obiectelor, evenimentelor, manifestând interes și perseverență. 6. Emiterea unor soluții creative și logice în rezolvarea problemelor, argumentând propriile idei și decizii. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificarea și utilizarea conceptelor matematice și a limbajului matematic în situații de învățare și cotidiene, dând dovadă de corectitudine și coerență. 2. Aplicarea operațiilor aritmetice și a proprietăților acestora în contexte variate, manifestând atenție și interes pentru calcul corect, rațional, fluent. 3. Rezolvarea problemelor pe baza utilizării achizițiilor matematice, dând dovadă de gândire critică în adoptarea unui plan pertinent de rezolvare. 4. Realizarea demersurilor explorativ-investigative pentru soluționarea/formularea unor situații de problemă/probleme, manifestând curiozitate și creativitate în integrarea achizițiilor matematice cu cele din alte domenii.

Finalitățile curriculare pe dimensiunea și disciplina matematicii în învățământul preșcolar-primar asigură pentru toți copiii formarea competențelor aritmetice de bază.

Competențele specifice ale dimensiunii educative *Formarea reprezentărilor elementare matematice*, vor fi formate copiilor de vârsta preșcolară 5-7 ani, începând de la grupa mare și continuând la grupa pregătitoare. Acestea crează deschideri inițiale către domeniile mari ale matematicii: teoria numerelor, algebră, analiză, geometrie, teoria măsurii, prelucrarea datelor și statistică. De asemenea, se crează astfel posibilitatea unei continuități în cunoașterea și înțelegerea conceptelor matematice, începând cu nivelul educației timpurii, continuând cu nivelul învățământ primar etc.

Însă procesul educațional la matematică în clasele primare, și, în ansamblu, în învățământul preuniversitar, este fundamentat pe următoarele principii [4, p.63]:

- *principiul constructiv (al structuralității)* vizează structurarea, restructurarea și corelarea sistematică a conceptelor de bază și achizițiilor aferente ca un aspect esențial al predării-învățării-evaluării. În contextual acestui principiu, învățământul matematic se organizează modular-concentric în spiral.

Unitățile de conținut / modulele preconizate pentru clasele primare sunt determinate prin concentrele numerice: 0 – 10; 0 – 20; 0 – 100; 0 – 1000; 0 – 1 000 000. Organizarea spiralată permite extrapolarea, aprofundarea, dezvoltarea, sistematizarea și generalizarea achizițiilor matematice de la un centru la altul, pe toate domeniile de conținut: numere și operații cu numere; elemente intuitive de geometrie și măsurări; rezolvări de probleme. Totodată se asigură cadrul propice pentru respectarea specificului învățării la vârsta școlară mică: de la simplu – la complex, de la particular – la general, de la concret – la abstract.

• *principiul formativ* relevă formarea personalității elevului în procesul educațional la matematică. Învățământul matematic primar se orientează spre un set de valori și atitudini circumscris de sistemul competențelor transversale și proiectat pe profilul absolventului ciclului primar. În acest aspect, sunt relevante valențele afective ale învățării matematicii la vârsta școlară mică, cum ar fi: curiozitatea și imaginația; atenția și concentrația; interesul pentru învățarea matematicii; convingerea în utilitatea matematicii; aprecierea frumuseții raționamentelor matematice; comportamentul performanțial în rezolvarea de probleme etc.

Un imperativ al activității învățătorului reprezintă *evaluarea* nivelului de pregătire a copilului pentru învățarea în școală ceea ce reprezintă, de asemenea un factor al procesului continuității *formării reprezentărilor matematice*. Prin demersuri evaluative de tip formativ, copilul la debutul școlar va fi ajutat să se autodescoapere, autoaprecieze, să-și construiască o imagine de sine realistă, să afle care îi sunt abilitățile, cunoștințele și atitudinile pe care se poate baza în a recunoaște și înțelege realitatea înconjurătoare, valorificând resursele personale în mod echilibrat și semnificativ. Sinteza acestui proces de evaluare este specificat în *Raportul de dezvoltare a copilului*, elaborat de educator la finele anului de studiu din grupa pregătitoare.

Indicatorii standart la domeniul „Dezvoltarea cognitivă” pe dimensiunea *Formării reprezentărilor elementare matematice* cuprinde următoarele indicii de „maturitate școlară” în pregătirea copilului, precum [8, p.116-119]:

- ✓ Clasifică obiecte după 2-3 criterii, explicând de ce anumite obiecte sunt ordonate sau grupate într-un anumit fel (**594**, 595, 596, **597**, 598);
- ✓ Stabilește raporturi între numere și obiecte în limita 1-10, numărând până la 10/20 în ordine crescătoare și descrescătoare (**609**, 610, **611**);
- ✓ Efectuează operații simple de adunare și scădere cu 1-2 unități (612, 613, **614**);
- ✓ Măsoară, cu ajutorul unităților standarde de măsură sau altele, cum ar fi o cană/linguriță etc., lungimea, masa și capacitatea diferitor corpuri (**621**, 622, 623, 624);
- ✓ Identifică figuri și corpuri geometrice: triunghiul, cercul, pătratul, dreptunghiul, cubul, sfera, recunoscând formele geometrice în forma obiectelor din mediul înconjurător (reformulat din **632**, **633**, 634, 635, 636);
- ✓ Determină poziția unor obiecte în raport cu alte obiecte, ființe (**645**, 646, 647);
- ✓ Folosește corect unitățile de măsură a timpului (zilele săptămânii, lunile anului, anotimpul, ora).

Acest *Raport de dezvoltare a copilului* va fi anexat la înscrierea copilului în școală. De alt fel, cadrele didactice vor cunoaște profilul corect al copilului fără/cu dificultăți de învățare, în special la matematică, ceea ce se poate ajunge și la proiectarea unui plan de intervenție corespunzător.

Esența referințelor actuale în predarea-învățarea-evaluarea matematicii constă în deplasarea accentului de predare de informații de către cadrele didactice pe dobândirea de către copii / elevi a cunoștințelor funcționale, formarea de capacități mintale și atitudini și, în ansamblu, pe formarea de competențe [5, p.83].

Prin urmare, înțelegerea unor concepte matematice, începând cu conceptul de număr natural, de către elevul din învățământul primar, este condiționată de cunoștințe legate de [Apud 3; 4]:

- ✓ *Orientare spațială și localizări în spațiu*. Începând cu activități de observare a obiectelor din clasă și continuând cu exerciții-joc, elevii vor fi capabili:
 - să recunoască și să numească poziția unui obiect față de alt obiect (stânga-dreapta, sus-jos, față-spate, interior-exterior, etc.);
 - să poziționeze diverse obiecte în poziții relative indicate (stânga-dreapta, deasupra-sub, față-spate, interior-exterior, etc.);
 - să aprecieze distanța dintre obiecte sau de la un reper la anumite obiecte (aproape-departe, mai aproape, cel mai îndepărtat, etc.).

✓ *Grupare de obiecte și formare de mulțimi după criterii date sau identificate.* Prin activități concrete, elevii vor fi dirijați spre formarea unor mulțimi de obiecte având una sau mai multe proprietăți caracteristice date (încercuiește grupa florilor, încercuiește ceea ce se poate mânca, etc.). Sesizare apartenenței sau neapartenței unui element la o mulțime dată conduce la recunoașterea proprietății caracteristice a mulțimii date.

Descoperirea regulii de formare a unor modele repetitive reprezentate prin obiecte, desene sau numere și continuarea construcției este un exemplu de activitate de învățare poate mai dificilă dar absolut necesară.

✓ *Sortarea și clasificarea obiectelor sau a mulțimilor după criterii variate.* Se recomandă activități de sortare și clasificare a unor obiecte date după criterii date sau identificate prin observare, selectarea unor figure geometrice desenate după criterii date și decuparea lor precum și precizarea criteriilor utilizate (am ales obiectele de aceeași culoare, am ales cercurile, etc.). Fără a utiliza terminologia specifică, trebuie cultivată capacitatea elevilor de vârstă școlară mică de a utiliza propoziția logică și operatorii logici (inițial negația, conjuncția, disjuncția) prin activități concrete de tipul:

- sortarea obiectelor care nu au o anumită proprietate dată (nu sunt roșii, nu sunt pătrate, etc.);
- sortarea obiectelor care posedă două proprietăți simultan (roșu și triunghi, verde și pătrat, etc.);
- sortarea obiectelor care au cel puțin o proprietate dată (roșu sau verde, triunghi sau pătrat, etc.).

✓ *Aprecierea globală, compararea numărului de elemente a două mulțimi prin procedee variate, inclusiv punere în corespondență.* La vârsta de șase-șapte ani copiii sunt capabili să stabilească relații între elementele a doua mulțimi care să conducă la compararea cantitativă a lor și exprimarea rezultatului comparației prin sintagme de tipul: mai mult, mai puțin, tot atâtea. Acest lucru permite ordonarea crescătoare sau descrescătoare a două sau mai multe mulțimi. De asemenea, permite familiarizare elevilor cu corespondența unu la unu (funcția bijectivă) și cu clasa de echivalență a mulțimilor cu tot atâtea elemente, noțiuni absolut necesare în introducerea conceptului de număr natural. Activitățile de punere în corespondență nu se rezumă la formarea de perechi între elementele a doua mulțimi ci pot fi și de construire a unor mulțimi echivalente cu o mulțime dată.

În jurul vârstei de șase ani apar și reprezentările despre invarianța cantității. În grupa pregătitoare preșcolară poate înțelege că o mulțime ramâne cu tot atâtea elemente indiferent de forma elementelor, poziția lor spațială, mărimea elementelor, culoare ori distanță dintre ele.

Se recomandă, în cadrul activităților inițiale de evocare la matematică, exerciții de identificare a elementelor unei mulțimi, când se știe regula de corespondență dintre elementele respectivei mulțimi și elementele altei mulțimi date, exerciții de identificare a regulii de corespondență dintre grupuri de obiecte, desene sau numere ordonate.

Discuții

Experiențele realizate în instituțiile de învățământ preșcolar și primar de o serie de cadre didactice și științifice au condus la conturarea unui sistem modernizat de predare-învățare-evaluare a formării reprezentărilor elementare matematice în ciclul preșcolar și dezvoltând continuitatea științifică a disciplinei matematica în ciclul primar prin implementarea competențelor specifice în acest domeniu, atestat în Curriculum Național.

Pe plan mondial au existat și există preocupări majore în formarea reprezentărilor matematice, evidențiind cercetări celebre: J.Piaget privind conceptul de număr natural, Z.T. Dienes care desemnează jocurile logice de construcții bazate pe formă (patru valori: cerc, pătrat, dreptunghi, triunghi), culoare (trei valori: albastru, roșu, galben), mărime (două valori: mare, mic), grosime (două valori: gros, subțire).

Așadar, activitatea educativă și didactică a matematicii are o triplă valență [7, p. 6]:

- teoretică – de fundamentare prin cercetare și explicare logic-științifică și didactică a procesului învățării matematicii;
- practic-explicativă – de fundamentare a bazelor elaborării normelor privind organizarea și conducerea științifică a activității de învățare a matematicii;
- de dezvoltare, creare, ameliorare și implementare a demersurilor și soluțiilor metodice specifice acestei activități, în vederea obținerii unei eficiențe tot mai înalte.

Concluzii

Realizarea activităților didactice de formarea reprezentărilor matematice sunt un bun prilej pentru a forma copiii / elevilor deprinderi folositoare: punctualitate, exactitate, autoverificare, justificare și

motivare. Ei vor reuși să remarce în obiectul observat elemente de asemănare și deosebire, să separe însușirile esențiale și permanente de cele întâmplătoare, să facă o conexiune între însușirile esențiale și permanente într-o singură noțiune [7, p.6].

În acest proces extrem de important al *formării reprezentărilor matematice*, se dezvoltă la elevi gândirea abstractă, logică, sănătoasă. Totodată, cu gândirea se dezvoltă și limbajul elevului, în mod deosebit în acest cadru, cel matematic, căruia îi este caracteristic laconismul, precizia și claritatea.

Bibliografie:

1. **Curriculum național Învățământ primar*. /A. Cutasevici, V. Crudu; experți-coord. naț.: V. Guțu, L. Ursu; echipa de elab.: M. Marin, [et al.]. Aprobă la CNC (Ordinul MECC, nr. 1124 din 20 iulie 2018). Chișinău: Lyceum, 2018. 212 p.
2. **Curriculum pentru educația timpurie* /A. Cutasevici, V. Crudu; experți-coord. naț.: V. Guțu, M. Vrânceanu; echipa de elab.: M. Pavlenco, L. Mocanu, V. Clichici, [et al.]. Aprobă la CNC (ordinul MECC nr.1699 din 15.11.2018). Chișinău: Lyceum, 2019. 128 p.
3. Clichici, V. [et. al.]. *Pregătirea copiilor pentru debutul școlar în instituția de educație timpurie*. Chișinău: IȘE (Editura Lyceum), 2019. 172 p.
4. *Ghid de implementare a Curriculumului Învățământului primar (Disciplina Matematica, pp. 62-84)*. MECC: Lyceum, 2019. 272 p.
5. *Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta primară de învățământ (Disciplina Matematica, pp.81-143)*. MECC: Lyceum, 2011. 245 p.
6. *Metodica predării matematicii în ciclul primar* / M.Neagu, M.Mocanu. Iași: Polirom, 2007. 201p.
7. *Metodica predării matematicii la clasele I-IV*. /A.D. Ana, M. L. Ana, D. Logel, E. Logel-Stroescu. Pitești: Carminis Educațional, 2002. 152 p.
8. *Metodologia de monitorizare și evaluare a dezvoltării copilului în baza Standardelor de învățare și dezvoltare a copilului (vârsta 1,5 – 7 ani)*. Ghid pentru cadrele didactice din educația timpurie. /MECC, 2018. 121 p.

MANAGEMENTUL CLIMATULUI EDUCAȚIONAL VIS-A-VIS RELAȚIA ÎNVĂȚĂTOR-ELEV MANAGEMENT OF THE EDUCATIONAL CLIMATE VIS-À-VIS THE TEACHER-STUDENT RELATIONSHIP

Veronica CLICHICI

Institutul de Științe ale Educației
E-mail: veronicaclichici@yahoo.com
ORCID ID: 0000-0000-0000-0000

Rezumat: În articol este specificat un aspect de cercetare pedagogică intitulat „Managementul climatului educațional vis-a-vis relația învățător-elev”. Valoarea acestei cercetări semnifică abordarea climatului educațional în școală și tipurile de relații dintre învățător-elev. Totodată, se evidențiază cele mai frecvente clișee comportamentale în relația învățător-elev. Calitatea și unicitatea relației învățător-elev sunt cele care creează posibilități pentru o învățare eficientă.

Cuvinte cheie: educație, învățător, elev, management, climat, relație

Abstract: The article specifies an aspect of pedagogical research entitled "Management of the educational climate vis-à-vis the teacher-student relationship". The value of this research means addressing the educational climate in the school and the types of teacher-student relationships. At the same time, the most frequent behavioral clichés in the teacher-student relationship are highlighted. The quality and uniqueness of the teacher-student relationship are what create opportunities for effective learning.

Keywords: education, teacher, student, management, climate, relationship

Introducere

În contextul școlar, relația dintre învățător și elev are un rol important în viața fiecărui copil. Deseori profesia de învățător devine dificilă anume din cauza relației învățător-elev. Deoarece aceasta nu se reduce la simpla comunicare zilnică necesară îndeplinirii actului educațional. Semnificația relației învățător-elev implică o multitudine de laturi ale personalității umane, subordonate acțiunii de realizare a scopurilor și idealurilor învățământului. Fără a exagera sau a fi acuzați de narcisism profesional, constatăm că această relație înseamnă totul, esența perioadei de formare a unei generații, sensul și rostul întregii activități a învățătorului.

Unii cercetători consider că sociabilitatea și căldura au o mai mare valoare pentru elevii claselor mici și sunt relative neglijabile în clasele mari [7, p. 162].

Problema cercetării semnifică realitatea managementului climatului educațional în cotidianul școlii. Dacă în perioada preabecedară învățătorul a reușit să-i câștige sufletește pe copii, înseamnă că primul pas a fost făcut cu succes. Urmează perioada abecedară când copiii trec la un alt program de învățare, sunt apreciați cu calificativ, conform evaluării criteriale prin descriptori, când randamentul lor necesită să crească prin învățare.

Metodologia cercetării

Studiul cercetării a fost bazat pe următoarele metode de investigație: documentarea literaturii de specialitate privind analiza descriptivă, sinteza pedagogică, metoda inductivă.

Rezultate

Abordări teoretice privind conceptul de *climat* în instituțiile din învățământul este reflectat, de cele mai multe ori, sub aspectul organizațional școlar. Conceptul de climat, în decursul timpului, a fost asociat în literatura de specialitate cu termenii: atmosferă, tonus, etos, personalitate, chiar și cultură [5, p. 29].

I. Jude afirmă, climatul, în instituția școlară, reprezintă o stare emoțională, cauzată de anumite percepții și atitudini colective. „Climatul exprimă stări subiective, îndeosebi de ordin afectiv și moral, iar sub raport psihosocial, este o stare psihosocială, un fenomen de grup, o stare de contagiune, care se obiectivează în ceea ce în deosebi este cunoscut sub denumirea de ambianță” [4, p. 9].

Prin *climat*, semnifică „ambianța intelectuală și morală care domnește într-un grup, stările subiective mai ales cele de ordin afectiv și moral, climatul reprezentând moralul grupului” [6, p. 115].

S. Cristea menționează că cercetările asupra climatului școlar au scos în evidență o serie de factori generatori ai climatului psihorelațional care influențează și performanța școlară a elevilor [2].

Un factor ce s-a dovedit a fi extrem de important în realizarea unui climat favorabil în grupele / clasele de elevi este fără îndoială învățătorul. Funcția principală a învățătorului este aceea de *management / conducere și dirijare a procesului educațional*, chiar dacă controlul exercitat de acesta este diferențiat în funcție de natura sarcinii, de nivelul dezvoltării elevilor, de competențele urmărite. Plecând de la acest fapt, de la stilul lui de conducere se pot distinge următoarele *tipuri de relații învățător – elevi*:

▪ *Relația învățător-elevi de tip autocratic* – vizează raporturi unidirecționale în care învățătorul este cel care întotdeauna dispune, iar elevul este obligat să se supună fără a avea posibilitatea, formulării unor opinii personale. Întotdeauna scopurile, obiectivele grupului sunt stabilite de conducător, de asemenea și metodele de rezolvare a acestora. Mai mult decât atât, conducătorul de acest tip fixează sarcini pentru fiecare membru al grupului, precum și secvențele ce necesită a fi parcurse, fără ca acesta să le cunoască dinainte. În grupurile autoritare, comportamentul liderului provoacă de regulă, tensiune care va genera agresivitate. După V. Pavelcu, tipul autoritar favorizează din partea elevilor reacții de ezitare, șovăială, instabilitate, uneori închiderea în sine, anxietate, neîncredere în sine.

▪ *Relația învățător-elevi de tip democratic* - se caracterizează în principal prin spirit de colaborare, de cooperare ce se bazează pe existența unor interese comune. În grupurile democratice, relațiile dintre elevi sunt relaxate, aceștia sunt antrenați în stabilirea scopurilor activității, a mijloacelor de realizare, precum și în alegerea metodelor de parcurs. Învățătorul va încerca să devină un membru obișnuit al grupului, care va sugera anumite idei fără să le impună, grupul va fi cel care va decide. Stilul de *leader-ship* democratic va induce o motivație superioară care va înlătura tensiunea și agresivitatea și va asigura eficiența grupului. Relațiile interpersonale pozitive vor susține dinamica activității. În grupurile democratice, elevii pot solicita recomandări din partea învățătorului, dar nu sunt obligați să le aplice, se vor putea asocia în subgrupuri în vederea desfășurării unei activități, cunoscându-i toate secvențele ce trebuie parcurse până la finalizare. Inițiativa, curajul, spiritul de independență, dorința de colaborare sunt alimentate de către un asemenea tip de lider.

Important că în procesul de colaborare învățător-elevi avem de-a face cu un om format și cu alții în formare, care au nevoie totuși de orientare, îndrumare. De aceea, învățătorul chiar dacă nu se implică uneori direct în acțiunile întreprinse de elevi, el veghează ca acestea să-și păstreze un anumit caracter, să nu depășească limitele psiho-fizice de vârstă și individuale. Relația dintre învățător și elevi este în acest caz o relație de muncă în care fiecare știe exact ce are de făcut, știe să respecte pe celălalt și să-l ajute la nevoie. Învățătorul este cel care organizează activitatea, creează condiții pentru buna desfășurare a unei activități care să permită și să ceară în același timp elevilor inițiativă, creativitate, independență, dorință de reușită.

În opinia lui V. Pavelcu, tipul democratic este expresia unei forme superioare a tactului pedagogic. Tipul democratic își câștigă prestigiul prin apropierea față de elevi, care este dinamică, creatoare și facilitează autonomia și independent elevilor.

▪ *Relația învățător-elevi de tip laissez-faire* - se caracterizează prin faptul că liderul lasă ca lucrurile să se desfășoare de la sine, el devine pasiv, limitându-și participarea la maximum, lăsând copiilor libertatea inițiativelor. *Leader-ship*-ul de tip *laissez-faire* adoptă, de regulă, o atitudine prietenoasă, dar indiferentă și de nonimplicare. Scopurile sunt fixate de grup, membrii acestuia împart sarcinile, își oferă ajutorul și informațiile de care au nevoie. Ideea despre acest tip de conducător a apărut în concepția reprezentanților educației libere exprimate inițial în operele lui J.J. Rousseau. Curentul educației noi reia această idee care accentuează rolul și importanța copilului și subliniază faptul că, prin natura sa, copilul manifestă tendința de a se dezvolta spre bine, iar rolul educatorului este numai de a crea condițiile necesare acestei dezvoltări. În această perspectivă, educatorul trebuie să se supună intereselor și inițiativelor copilului, el devenind așadar doar un consultant. În grupurile de tip *laissez-faire*, chiar dacă relațiile dintre copii nu sunt tensionate ca în cazul celor autoritare, totuși se observă o participare slabă a elevilor la diferite activități, elevii sunt apatici, neatent, descurajați, simțind indiferența și neimplicarea cadrului didactic. Referitor la acest tip de cadru didactic, V. Pavelcu, considera că ne aflăm în fața unui om care și-a greșit cariera, nu are interese dominante, este o fire slabă, care se retrage din fața dificultăților și se refugiază în lumea sa personală.

În contextul celor expuse, *climatul educațional* este produsul unor raporturi interpersonale la diferite niveluri formale sau informale (învățător/profesor-învățător/profesor, învățător-elev, elev-elev sau relația cu părinții), un indicator al „sănătății” grupului educațional folosit, în același timp, și ca un criteriu axiologic de diferențiere a unor clase de elevi [3, p. 165].

Astfel, din perspectiva mediului de învățare climatul relațional poate fi abordat din următoarele perspective:

- *tipurile de climat*: democratic participativ, autocratic binevoitor, democratic constructiv, democratic participativ, deschis, închis;
- *formele de relații*: colegialitatea, familiaritatea, neangajarea, susținerea, autoritatea, restrictivitatea;
- *tipuri de relații*: competiția și cooperarea.

Discuții

Rezultatele cercetărilor actuale [5] au constatat că eficiența managementului climatului educațional este influențată de natura sarcinii și a situației cu care se confruntă grupul, de vârsta elevilor, de trăsăturile de personalitate ale elevilor și a învățătorului, de natura obiectivelor pedagogice etc. Sunt situații în care relația învățător-elevi de tip autocratic se dovedește a fi mai eficient decât stilul democratic. Relația învățător-elevi de tip democratic și laissez-faire își dovedește superioritate pe termen lung, întrucât permite libera exprimare, manifestarea liberă a fiecărui membru al clasei .

În cazul când grupul de elevi are sarcini imediate de realizat de exemplu: realizarea unui proiect, stilul de conducere autoritar poate fi mai eficient în ceea ce privește productivitatea [7, p. 160].

Cercetătorul A. Neculau evidențiază următoarele clișee comportamentale în relația învățător-elev:

- învățătorul care păstrează distanța formală și afectivă față de elevi considerând că aceasta ar fi o modalitate sigură de obținere a respectului și consolidarea autorității; această conduită poate genera neîncrederea, suspiciune, tensiuni și conflicte;

- învățătorul cu comportament popular înțelegând prin aceasta o anumită familiaritate în relațiile cu elevii; elevii se pot simți minimalizați, tratați cu lipsă de respect desconsiderați și adesea reacționează cu obrăznicie;

- învățătorul cu comportament prudent, de retragere; este o atitudine ce izvorăște dintr-o anumită temere de elevi și preocuparea continuă de a nu fi ridicoli în fața acestora;

- învățătorul egal cu elevii înșiși care, indiferent de împrejurări, se fereșc de a fi entuziaști, dezvoltând astfel un comportament artificial, contrafăcut;

- învățătorul care dădăcește, urmare a faptului că nu au încredere în elevi, în capacitatea lor de a se autoconduce și autoorganiza.

Aceste clișee dovedesc lipsa cunoașterii reciproce învățător– elev, iar necunoașterea elevilor reprezintă un nivel scăzut al competenței profesionale, incapacitate de a găsi soluții comportamentale adecvate în raport cu situațiile diverse pe care le presupune munca didactică [7, p. 161].

Concluzii

Prin urmare, calitatea și unicitatea relației învățător-elev sunt cele care creează posibilități pentru o învățare eficientă, susține L. Cozolino [1].

Managementul climatului educațional a fost identificat ca una dintre cele mai importante trăsături ale unei școli. Când atmosfera din școală este neprietenoasă, îngrijirea nu este atentă, lipsește încurajarea și recompensarea, sănătatea mentală, atât a elevilor cât și a cadrelor didactice poate fi afectată în mod advers. Impactul unei atmosfere neprietenoase este dăunător dacă persistă o perioadă mai lungă de timp.

Bibliografie:

1. Cozolino L. *Predarea bazată pe atașament. Cum să crezi o clasă tribală*. București: Editura Trei, 2017.
2. Cristea S. *Dicționar de pedagogie*. București-Chișinău: Editura „Litera”, 2000.
3. Iucu R. *Managementul clasei de elevi*. București: Editura Polirom, 2006.
4. Jude I. *Climatul educațional și cultura organizațională școlară*. Chișinău: Editura „Tehnica-Info”, 2003.
5. *Mediul educațional școlar în contextul implementării curriculumului* / L.Franțuzan, S.Nastas, I.Hîncu; MECC, IȘE. – Chișinău: IȘE, (Tipogr. "Print-Caro"), 2020. 92 p.
6. Păun E. *Școala abordare sociopedagogică*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1999.
7. Sălăvăstru D. *Psihologia educației*. Iași: Polirom, 2004.

CARACTERISTICI PSIHOPEDAGOGICE ALE TULBURĂRILOR EMOȚIONALE LA COPII DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ

PSYCHO-EDUCATIONAL CHARACTERISTICS OF EMOTIONAL DISORDERS IN PRESCHOOL CHILDREN

Angela CUCER
dr. psihologie, conf. cercet.
IȘE

Rezumat: *Afectivitatea negativă, tendința de a exprima mai frecvent emoții negative (cum ar fi tristețe, anxietate, îngrijorare, furie, iritabilitate etc), stima de sine scăzută, sentimentele de lipsă de valoare, tendința de retragere socială și izolarea creionează adesea portretul copiilor cu tulburări emoționale. În acest articol sunt prezentate unele caracteristici psihopedagogice ale tulburărilor emoționale ce apar la copii de vârstă preșcolară. De asemenea sunt prezentate și unele metode de intervenție ce ar contribui la ameliorarea acestor tulburări la copii.*

Abstract: *Negative affectivity, ie the tendency to express negative emotions more frequently (such as sadness, anxiety, worry, anger, irritability, etc.), low self-esteem, feelings of worthlessness, tendency to social withdrawal and isolation often paint the picture children with emotional disorders. This article presents some psycho-pedagogical features of emotional disorders that occur in preschool children. Also presented are some methods of intervention that would help to alleviate these disorders in children.*

Emoțiile joacă un rol important în viața oricărei persoane, fiind un impuls în atingerea obiectivelor, contribuind la o însușire mai bună a proceselor cognitive. Nici o comunicare nu va fi eficientă dacă participanții ei nu vor fi în stare să "citească" starea emoțională a celuilalt și nu-și vor gestiona emoțiile, deoarece înțelegerea propriilor emoții și sentimente este un moment important în formarea personalității copilului, percepției mediului înconjurător. Din acest considerent susținem că în educarea și instruirea copilului un rol deosebit îl are dezvoltarea sferei lui emoționale.

La copiii preșcolari, tulburările emoționale cuprind o serie de dereglări psio-comportamentale care includ, pe de o parte, caracteristici de caracter înăscute (introversiune, timiditate, anxietate constituțională, imaturitate emoțională, infantilism emoțional, necoordonarea proceselor emoționale, hiperactivitate, impulsivitate, frică, tendință spre izbucniri afective), iar pe de altă parte factorii psio-traumatizanți care declanșează sau agravează suferința. O bună parte dintre copiii nu sunt în stare să-și controleze emoțiile, sentimentele, să le adapteze conform situației, nu - și pot evalua impactul stării sale emoționale, de aceea comit fapte impulsive.

Tulburările emoționale se manifestă prin [7]:

- *dispoziție depresivă* cea mai mare parte a zilei, aproape în fiecare zi la copil dispoziția poate fi iritantă. Copil liniștit, fără probleme comportamentale, începe brusc să răspundă brutal, să trântescă ușa, să își împingă colegii etc., pentru a vă atrage atenția.
- *diminuarea marcată a interesului și a plăcerii* pentru toate sau aproape toate activitățile, cea mai mare parte a zilei, aproape în fiecare zi. Copilul nu manifestă dorință să se joace, nu contactează cu prietenii.
- *scăderea apetitului* – nu dorește să mănânce.
- *insomnie sau hipersomnie* aproape în fiecare zi. Copilul fie nu poate să doarmă, venind obosit la grădiniță, fie are tendința de a dormi mult mai mult.
- *agitație sau lentoare* psihomotorie aproape în fiecare zi (observabilă de către alții). Atunci când depresia copilului este însoțită și de anxietate, de frământări cu aspect nevrotic, acesta este neliniștit, agitat, pare să nu poată sta locului. Sau apare inhibiția psihomotorie, în acest caz copilul este mult mai liniștit, de fapt, mai lent atât în mișcări, cât și în gândire, vorbire etc).
- *fatigabilitate sau lipsă de energie* aproape în fiecare zi. Copilul pare vlăguit, incapabil de cel mai mic efort, obosind foarte ușor la solicitări minime.
- *diminuarea capacității de a gândi sau de a se concentra* – copii foarte buni până atunci, devin inapți, ineficienți, ca urmare a scăderii extreme a posibilității de a se concentra pe explicațiile ori indicațiile educatorului, dar și a unei lentori – care poate merge până la un real blocaj – al gândirii.

- *aspect modificat* – copilul tipic este o ființă ageră, vioaie, cu o anumită strălucire în privire, o anume vivacitate a mișcărilor. Copilul cu depresie este nu doar lent, cu ceva bătrânicos în mișcări, dar și faciesul este modificat, pare amărât, comisurile buzelor sunt coborâte, fruntea îi este încrețită, se încruntă foarte frecvent și plânge ușor (mult mai ușor decât o făcea înainte, chiar și a incitații minime ale mediului, colegilor etc.).

- *stil cognitiv negativ*, caracterizat prin: flexibilitate mai scăzută în găsirea soluțiilor; anticiparea doar a consecințelor negative; centrare pe propria problemă, incapacitate de a vedea lucrurile din alt unghi; sentimentul de neputință, senzația că nu sunt buni de nimic; imagine de sine proastă.

În perioada copilăriei, copii sunt dependenți de persoanele de atașament în ceea ce privește suportul emoțional și pot fi afectați de problemele părinților. Atunci când anxietatea copilului interferează cu activitățile cotidiene și le afectează funcționarea normală, cel mai probabil sunt întrunite criteriile pentru o tulburare emoțională. Spre exemplu, tulburările anxioase diferă de frica normală prin faptul că se supraestimează pericolul situațiilor cu care se confruntă și de care se tem, catastrofează situațiile, evitându-le adesea [6].

În copilăria mică este frecventă anxietatea de separare, constatată de cercetătorii români [4] care consideră că teama de separarea de figura principală de atașament reprezintă un comportament firesc, comun tuturor copiilor în primii 3-4 ani de viață. În cazul copiilor abuzați sau neglijăți, simptomele anxietății de separare sunt deseori semnificative clinic, ajungând la teama de a nu pierde persoana percepută ca fiind securizată, de a nu fi izolat, abandonat.

Reacția emoțională se manifestă variat: îngrijorare, neliniște, teamă excesivă și persistentă, proteste prin plâns, țipăt, apatie, refuz de a dormi singur, somn neliniștit cu vise terifiante, coșmaruri implicând tema separării și pavor nocturn. La unii copii pot apărea și tulburări somatice, de la dureri de cap sau de stomac, până la febră, vărsături și diaree; simptome neurovegetative ca: transpirația, eritemul facial sau paliditatea. În opinia I. Dobrescu [4] în cazul copilului preșcolar se observă apatie, refuzul alimentației, refuzul jocului, plâns facil, iritabilitate, uneori enurezis, dureri abdominale, diaree sau vărsături.

De obicei anxietatea apare deseori în cazul copilului preșcolar care este abuzat emoțional, umilit, batjocorit, respins. Copiii prezintă griji sau preocupări pe care nu le pot controla, asociate cu simptome precum: neliniște, dificultăți de concentrare a atenției, iritabilitate, tensiune musculară, tulburări de somn. Ei sunt preocupați excesiv de calitatea performanței lor, sunt extrem de conformiști, perfecționiști și nesiguri pe ei, caută frecvent aprobarea părintelui. Marcelli [5] descrie hiperanxietatea, anxietatea cronică a copilului, care trăiește în permanență un sentiment vag de teamă, ca și cum ceva teribil urmează să se întâmple. Această așteptare anxioasă se manifestă prin neliniște cu privire la viitor, deseori însoțită de teama că s-ar putea produce un accident sau ar putea apărea o boală, a copilului sau a celor apropiați; iritabilitate, furie, refuzuri, capricii; nevoia de a avea un adult în preajmă, de a fi liniștit; temeri privind acțiuni trecute; gânduri depresive - devalorizare, culpabilitate. Deseori, pe lângă tulburările afective apar tulburări de comportament. Anxietatea declanșată de expunerea la stimulul fobic poate fi exprimată prin exclamații, accese coleroase, stupefacție sau agățare de ceva.

Fobiile apărute în urma unor evenimente traumatice pot fi foarte acute în dezvoltare. Aceste frici patologice, exagerate ca proporție, manifestate și declanșate de o situație sau un obiect concret, prezintă deseori o tendință de diversificare, amplificare, și generalizare. Astfel fobiile se caracterizează prin: teama de a fi singur (autofobie), frica de întuneric (acluofobie), teama de înălțime (acrofobie), de durere (algofobie), frică de injecții, de spații închise (claustrofobie), de mulțime, de oameni (antropofobie), de grădini/ă (fobie școlară), de moarte (tanatofobie). Fobia socială reprezintă o formă particulară de fobie care apare la copilul, sub forma spaimei de a nu fi umilit sau batjocorit în public.

În contextul tulburărilor emoționale pot apărea tulburările de panică. Se consideră că o emoție puternică de spaimă și neliniște, care poate atinge intensitatea unui atac de panică, poate apărea chiar la un sugăr de 8 luni luat brusc din brațele mamei sale [4]. O stare asemănătoare poate prezenta preșcolarul obligat să meargă la grădiniță, obligat să intre în sala de grupă, atașamentul nesigur și nivelurile ridicate de stres în cadrul familiei, etc.

Cauzele apariției tulburărilor emoționale la copii pot fi incluse în trei categorii principale: biologice (inclusiv genetice), psihologice și de mediu (familie, prieteni etc.), între acestea existând o permanentă interacțiune.

Dezvoltarea sferei emoționale a copilului trebuie să pornească de la cunoașterea dinamică a copilului, în toată complexitatea structurii sale biologice, psihologice și a stilului și sensului în care e influențat prin

mediul familial. Totodată, diversitatea de date culese în contactul permanent cu copilul trebuie analizate și interpretate în sensul stabilirii modului specific de reactivitate neuropsihică a copilului.

În procesul organizării condițiilor de recuperare optăm pentru o terapie recuperatoare complexă, pentru o acțiune multidimensională cu un grad de convergență axată pe personalitate. Acțiunea de terapie recuperatorie complexă este o formă de acțiune care exercită o influență considerabilă asupra funcțiilor de reglare, de optimizare și progres a sistemului personalității integratoare. Este necesar de a stabili un profil special, original, în cadrul terapiei complexe, metodele complexe să fie aplicate în mod unitar, în dependență de procesul de dezvoltare a copiilor. Suntem de părerea că acțiunea de influențare asupra dezvoltării sferei emoționale la copiii trebuie să fie multilaterală, de la redresarea funcțiilor somatice, neurovegetative, reabilitarea motricității, până la readaptarea psihologică și echilibrarea reactivității, pentru a obține la final o dezvoltare emoțională în normă a copilului.

În procesul de recuperare a copiilor, specialistul trebuie să se bazeze pe principiul profilaxiei tulburărilor emoționale. Aceasta presupune un contact permanent cu părinții, activități consultative (individuale sau în grup) cu ei referitor la descrierea sau soluționarea problemelor emoționale apărute la copii. Este efectivă organizarea ”Clubului părintesc”, scopul căruia este instruirea și informarea părinților privind atitudinea sa față de copilul cu tulburări emoționale. Acest fapt ar permite părinților să înțeleagă sentimentele, starea emoțională a copilului în diferite situații, să ia cunoștință cu tehnica unei ascultări active, cu diferite metode, tehnici ce iar permite crearea unui contact cu copilul, găsirea metodelor de soluționare a problemelor emoționale apărute la copil, creând relații armonioase cu acesta. În calitate de teme de discuții pot fi folosite următoarele: ”Cauzele ce provoacă tulburări emoționale”, ”Sentimentele copiilor și a părinților”, ”Influența stilului de educație asupra dezvoltării sferei emoționale la copil”, etc. Părinților li se demonstrează că dezvoltarea emoțională a copilului lor nu trebuie să decurgă haotic, ci trebuie să fie determinată de influența educativă, ce depinde de valorile familiale, stilul interacțiunii cu acesta. Este important de a informa și educatorii ce vin în contact cu copilul referitor la dezvoltarea sferei emoționale a acestuia și metodele de soluționare în cazul apariției tulburărilor emoționale.

O metodă de bază în corectarea tulburărilor emoționale la copii de vârstă preșcolară este imitarea de către ei a diferitor stări emoționale. Importanța acestei metode este condiționată de un șir de particularități:

- manifestările mimice și pantomimice active ajută la profilaxia apariției unor emoții patologice; datorită activității mușchilor feței și corpului este asigurată descărcarea emoțională;
- la copii în cadrul reproducerii voluntare a mișcărilor are loc revitalizarea emoțiilor în urma cărora copii pot să-și aducă aminte de retrăirile la care la moment nu au reacționat, ceea ce îi ajută să găsească cauza inițială a anxietății tensionate și să niveleze frica reală a acestora;
- imitarea îndeplinește funcția de ”orientare inițială a subiectului în domeniile problematice, mai importante la etapa dată a ontogenezei;
- permite nu numai lărgirea închipuirilor copiilor despre emoții, capacitatea de a le diferenția și înțelege, dar și îmbogățirea vocabularului emoțional, deoarece în procesul însușirii cuvintelor ce semnifică emoțiile, copiii evidențiază nu caracteristicile esențiale, în baza cărora se fac generalizări, ci situația în care această emoție a apărut, retrăirile și acțiunea sa în acel moment;
- imitarea stării emoționale contribuie la dezvoltarea atenției, permite voluntar de a schimba tonusul muscular, ceea ce contribuie la formarea la copii a reglării voluntare a comportamentului; imitarea influențează asupra dezvoltării social-emoționale a copilului [9].

Printre direcțiile prioritare de intervenție în cazul tulburărilor emoționale la copii putem numi: activizarea dezvoltării psihice a copilului; armonizarea dezvoltării psihice; corecția tulburărilor afective (frica, anxietatea, expiație emoțională, etc.), dezvoltarea sferei emoționale prin utilizarea diferitor terapii; corectarea și dezvoltarea activității voluntare, a comportamentului în baza corecției motricității; corectarea stării emoționale și psihofizice, dezvoltarea capacității de autoreglare.

Un loc aparte printre metodele de corecție a tulburărilor emoționale îl ocupă *ludoterapia*. Tehnicile folosite în procesul jocului contribuie la normalizarea sferei emoționale. Învățându-i pe copiii să se joace este de dorit ca să le dezvoltăm atitudinea emoțională față de joc, față de personajul pe care îl joacă, față de copii cu care se joacă. Luând în considerare particularitățile de dezvoltare a acestor copii, specialistul trebuie să-l ajute pe copil în crearea situației de joc, a imaginii personajului, etc. Pentru a păstra eficacitatea ludoterapiei este important de a atrage părinții în aceste activități. Aceasta le va ajuta să se perceapă și să se cunoască mai bine.

O altă terapie importantă în reabilitarea copiilor cu tulburări emoționale este terapia *Sandplay*. Avantajele acestei terapii fiind: da expresie conținuturilor emoționale care nu pot fi percepute sau

verbalizate; are o calitate unică kinestezică; facilitează starea potrivită pentru emergența metaforelor terapeutice; este eficientă în depășirea rezistențelor din partea copilului; facilitează un mediu de comunicare efectiv pentru copii; permite renunțarea la verbalizare ca defensă /incorectă; permite accesarea profundă și rapidă a conținuturilor psihologice.[8]

În terapia Sandplay, copilului i se pun la dispoziție, într-o cutie cu nisip, figuri reprezentând oameni din toate țările și de toate vârstele, animale provenind de pe toate continentele, clădiri de toate felurile, copaci, garduri, mașini, vapoare etc, din care el poate alcătui, complet liber, peisaje, situații și imagini, etc. Scenariul care prinde o astfel de formă are pentru cel care se joacă semnificația unei trăiri sufletești care îi aduce atât lui, cât și psihologului, informații despre situația lui interioară, starea emoțională. În cutia cu nisip sunt exprimate senzațiile și emoțiile, rezolvarea problemelor, imaginea de sine și re-descoperirea sinelui. Totodată, această terapie permite copiilor să-și prelucreze într-o manieră profundă temerile, anxietățile și traumele din trecut; iar vindecarea are loc în mod spontan și eliberează copilul de emoțiile intense ce interferează cu viața lui cotidiană.

Avantajul acestei metode este că nu utilizează mecanismul de verbalizare care, de multe ori, poate fi insuficient pentru a exprima o trăire, poate constitui un mecanism de apărare, un mod de a spune altceva decât simte copilul. Conținuturile inconștiente în procesul terapiei sunt accesate într-un mod delicat încât chiar traumele profunde se abordează blând, procesul de reabilitare având loc într-o manieră delicată, fără să se nominalizeze trauma.

Activitățile de intervenție trebuie organizate și desfășurate atât în cadrul activităților individuale (răspunzând direct necesităților copilului și contribuind la ameliorarea stării afective a copilului la moment), precum și în cadrul activităților frontale (incluzându-le în activitățile de psihogimnastică și în cele de reglare și control al comportamentului). În cadrul activităților de intervenție propunem următoarele jocuri pentru formarea abilităților de control și stăpânire a furiei: „*Pietricica din pantof*”; de reducere a agresivității: „*Tăierea lemnelor*”, „*Doi berbeci*”; pentru formarea stimei de sine: „*Iepurașii și elefanții*” după (E. Liutova, G.Monina), „*Scaunul fermecat*” (după I. Șevțova); pentru diminuarea încordării musculare: „*Încăierarea*”, „*Halterele*”; pentru diminuarea depresiei: „*Scutură-te*”, „*Pleacă neplăcere!*”, etc.

Psihogimnastica este o metodă de optimizare a sferei social-perceptive a personalității, atenționând asupra limbajului corpului și comunicării spațio-temporale. Complexul de activități conține ritmică, pantomină, dansuri colective și jocuri orientate spre instruire a tehnicii mișcărilor expresive în educarea emoțiilor și sentimentelor. M. Cisteakova susține că exercițiile sunt orientate spre dezvoltarea și optimizarea atât a sferei cognitive, cât și a celei emoționale. Copii învață să identifice, să recunoască și să înțeleagă diferite emoții și, totodată învață să le stăpânească, să depășească barierele în comunicare, să se înțeleagă mai bine pe sine și pe ceilalți, să-și elimine tensiunea psihică, să se și autoexprime. Astfel contribuind la conștientizarea emoțională a Eu-lui.

De asemenea pentru reabilitarea tulburărilor emoționale la copii putem utiliza metodele de terapie prin intermediul plasticii expresive: artterapia, dans-terapia, muzicoterapia (Mamaiciuk I.I.,1997, Serdiukova G.N.,Gelinița G.,1985, Rodgers H.,1995, Golnitz G.,Schulz-Wulf G.,1973; Kramer E.,1981).

Metoda noțiunilor emotive - varianta modificată a tehnicii de desensibilizare, presupune folosirea frământărilor pozitive pentru inhibarea fricii pe parcursul istorisirii, pe care o povestește terapeutul, iar copilul este eroul principal al acestei povestiri (Bloschl L.,1979). Metoda sensibilizării presupune ciocnirea/confruntarea copilului cu situația stresantă și conștientizarea că ea nu va fi dăunătoare (Ratter M., 1987).

Metoda antrenării psiho-reglative (Mamaiciuk LI), orientată spre ameliorarea disconfortului emoțional și autocontrolului comportamentului include trei etape: 1) relaxarea, scoaterea încordării psihice și crearea dispoziției pozitive; 2) instruirea exercițiilor relaxante cu reglarea respirației; 3) restabilirea - corecția dispoziției, deprinderilor de comunicare, proceselor perceptive.

În concluzie putem zice că pentru dezvoltarea psihică normală a copilului este necesară de a crea o balanță între emoțiile pozitive și negative. Aceasta ar contribui la menținerea la copii a unei stări emoționale pozitive, a unui comportament adecvat și confort psihologic. Din acest considerent problema tulburărilor emoționale la copii rămâne a fi actuală și deschisă pentru noi abordări și realizări în domeniu.

Bibliografie:

1. CUCER, A. Recuperarea tulburărilor emoționale la copii. *Revista Psihopedagogia copilului*. România. 2014, nr.13,ISSN: 1583-2783.
2. CUCER, A. Anxietatea la copii cu tulburări de limbaj. *Revista Învățământul primar. Capitolul Studii și cercetări*. România: ed.Miniped, 2012, nr.1-2, p.5-9. ISSN – 1223 – 5989.
3. CUCER, A. Metode și tehnici de evaluare a tulburărilor emoționale la copii cu disabilități, *Revista Psihopedagogia copilului*, (C), România, 2015. ISSN: 1583-2783.
4. Dobrescu I. Psihiatria copilului și adolescentului. București: Medicală, 2005.
5. Marcelli D. Tratat de psihopatologia copilului. București: Fundația Generația, 2003.
6. Probleme emoționale la copii și adolescenți. Disponibil : <https://clujwebstory.ro/problemele-emotionale-la-copii-si-adolescenti/>.
7. Tulburări emoționale la copii. Disponibil: <https://www.proform.snsr.ro/baza-de-date-online-cu-resurse-educationale-pentru-sustinerea-educatiei-incluzive-de-calitate/tulburari-emotionale-la-copii>
8. Terapia Sandplay. Disponibil: <https://sandplay.ro/terapia-sandplay-jocul-cu-nisip/>
9. Баянская Е.Р., Либлинг М.М., Психологическая помощь при нарушениях раннего эмоционального развития, Москва, 2001, с.154.
10. Шаповаленко Н.В., Формы и функции подражания у детей дошкольного возраста. Автореферат дис.канд.психол.наук, Москва,1988.

MODALITĂȚI DE PREVENIRE A COMPORTAMENTULUI ANTISOCIAL LA ELEVII DIN TREAPTA GIMNAZIALĂ

METHODS OF PREVENTING ANTISOCIAL BEHAVIOR IN HIGH SCHOOL STUDENTS

Angela Cucer
dr. psihologie, conf. cercet.
IȘE

Rezumat: *Comportamentul antisocial la copii reprezintă manifestări care depășesc granițele normalității dintr-un anumit moment de dezvoltare, ele constituind un ansamblu de comportamente, care se manifestă în mediul familial, școlar și social. Se știe că este mai ușor să previi decât să tratezi, de aceea în cadrul acestui articol vom pune accent pe activitatea de prevenție a problemelor comportamentale în mediul școlar, scoțând în evidență unele modalități de prevenire a comportamentului antisocial la elevii din treapta gimnazială.*

Abstract: *Antisocial behavior in children are manifestations that go beyond the boundaries of normalcy at a certain time of development, they are a set of behaviors, which are manifested in the family, school and social environment. It is known that it is easier to prevent than to treat, so in this article we will focus on the prevention of behavioral problems in the school environment, highlighting some ways to prevent antisocial behavior in high school students.*

Perioada de dezvoltare de la 10-11 ani până la 13-14 ani se referă la așa-numitele perioade critice ale vieții persoanei sau crize de vârstă. Criza de vârstă în această perioadă poate decurge în două direcții:

1. *criza de independență* (încăpățănare, negativism, dezapreciere din partea adulților, atitudine negativă față de cerințele acestora etc.).

2. *criza dependenței* (supunere excesivă, dependență de cei mai mari și mai puternici etc.).

La această vârstă *comunicarea cu semenii* este considerată ca una dintre activitățile de bază. Iar ca particularități specifice sunt considerate *dorința de a se opune adulților, de a se elibera de sub controlul acestora; de a se grupa în grupuri neformale cu anumite reguli și forme de relaționare*. Totodată aceasta este perioada de cea mai mare activitate socială și autodeterminare, când adolescenții își caută interesele și preferințele, locul lor în această lume. Este important ca familia, cadrele didactice să le ofere adolescenților terenul pentru a se autoprezenta și autoexprima în grupul de semeni, în grupurile adulte, să le creeze spațiul pentru realizarea ideilor sale creative și autoaprecierii personale, să-i implice să aplice diferite metode și mijloace de acțiune în diferite situații, să încerce să soluționeze unele situații. Prin metoda de probă și greșeli să-și aleagă strategia sa de conduită și comportament în mediul social. În acest scop pot fi folosite următoarele tehnici de profilaxie: teatrul, rezolvarea unor probleme de comportament, înscenarea și discutarea diferitor forme de comportament, etc.

Pentru adolescent este important ca el să fie respectat, văzut și auzit de cei din jur, iar ideile sale să fie acceptate. De aceia adulții (psihologul, pedagogul, părintele) și elevii trebuie să se învețe să se asculte și să se audă unul pe altul, să înțeleagă și să accepte poziția celuilalt. Numai în acest caz va avea loc o comunicare constructivă și vor acționa în comun. Adolescenților le place să comunice în activitățile de grup (crearea de colaje, proiecte etc.), să inventeze și să implementeze planul de activitate, să comunice, să repartizeze responsabilitățile, să creeze imaginea produsului proiectat. Aceste activități unesc elevii, formându-le experiența de interacțiune socială și un comportament responsabil în diverse tipuri de activități, îi învață să construiască noi relații cu ceilalți, contribuie la creșterea intensivă a emoțiilor și sentimentelor sociale.

La *prima etapă* a activității de psihoprofilaxie sunt incluși cât mai mulți copii, chiar și acei copii care nu manifestă comportament antisocial. La această etapă un rol important îl are parteneriatul dintre școală, părinte și celelalte instituții sociale care lucrează cu copii. De asemenea sunt binevenite diferite activități tematice (lecții, mese rotunde, etc.), în cadrul cărora să se demonstreze copiilor ceea ce se consideră comportament antisocial, deoarece ei înșiși uneori nu observă modul în care trec limitele normelor sociale

A *doua etapă* a activității de psihoprofilaxie a comportamentului antisocial are drept scop depistarea timpurie a copiilor, în comportamentul cărora se observă abateri de la normele sociale. La această etapă psihologul lucrează individual cu fiecare copil, identifică cauzele apariției comportamentului antisocial, găsește modalități de soluționare a problemelor.

A treia etapă a activității de psihoprofilaxie conține un sistem de activități care vizează reducerea riscului de recidivă și stimularea resurselor personale ce vor contribui la adaptarea la condițiile de mediu și la dezvoltarea unor strategii de comportament social eficiente.

În continuare vă prezentăm unele tehnici expresiv-creative ce ar contribui la profilaxia comportamentului antisocial la elevi.

❖ *Jocul-forum: Aceasta e decizia mea.* Scopul: ai deprinde pe elevi să găsească soluții în orice situație. Elevii singuri inventează situații de conflict și împreună le soluționează. Moderatorul nu apreciază jocul actorilor, nici variantele de soluționare a problemei, nici deciziile luate. El este prezentator, organizează contactul cu publicul, monitorizează respectarea regulilor, activează publicul să intervină și să schimbe situația pe scenă. În orice moment, poate spune „Stop!” dacă situația este scăpată de sub control, sunt încălcate standardele etice etc.

Acest joc-forum îl începem cu exercițiul *Patru colțuri*. Este expusă situația problemă, sunt propuse trei variante de soluționare a ei (trei colțuri în cameră), a patra variantă (al patrulea colț) - sunt răspunsurile proprii ale participanților, care diferă de cele propuse anterior. Participanții argumentează decizia aleasă - ocupând colțul său. Dacă la momentul discuțiilor oponentului i-a reușit să-l convingă, atunci acest participant trece într-un alt colț. În al patrulea colț pot fi propuse diferite idei, opinii care trebuie ascultate atent. *Prima situație:* în clasă este o fetiță ”M” care nu este frumoasă, închisă în sine, nu comunică cu cei din jur, care este obiectul de agresiune a unui grup de fete. O altă colegă ”C” a fost martoră cum acest grup de fete a discutat despre planul de a agresa fetița ”M” după lecții. Ce trebuie să întreprindă colega ”C”? :

- Ar trebui să povestească despre agresiunea planificată.
- Trebuie de spus despre situația creată unui adult.
- Să tacă, prefăcându-se că n - a auzit nimic.
- Colț deschis (o altă propunere).

A doua situație: elevul ”N” în fiecare zi compune porecle pentru un alt coleg din clasă. Cum trebuie să procedați când colegul este maltratat?

- A discuta cu elevul ”N” individual.
- A-l preîntâmpina că dacă va continua tot așa va fi bătut.
- A apela la părinții elevului ”N” pentru soluționarea cazului.
- Colț deschis (o altă propunere).

După audierea situației fiecare elev își alege colțul său. Apoi se înscenează situația (timp 5-7 minute), se discută, se ia decizia.

❖ *Crearea colajelor.* Colajul este un procedeu în arta modernă care constă în compunerea unui tablou prin lipirea unor elemente eterogene, în scopul obținerii unui efect de ansamblu; (prin extindere) tablou realizat prin acest procedeu [2]. Tematica colajelor poate fi: ”Viața din jurul meu”; ” Eu sunt împotriva..”; ”Oamenii fericiți, cine sunt ei?”; ”Să-i ajutăm” etc.

În procesul de realizare a unui colaj, elevii nu numai își extind cunoștințele în domeniul problemelor sociale existente, dar și își dezvoltă imaginația creativă, gândirea, abilitățile și competențele individuale de a lucra în grup. Etapele de lucru asupra colajului sunt:

1. Familiarizarea cu problema în baza căreia va fi realizată lucrarea (actualitatea, importanța socială, problemele ce apar la realizarea acesteia).
2. Formarea grupului din 3-4 persoane.
3. Expunerea sarcinii: găsiți ilustrații și creați un Colaj la tema.....
4. Activitatea în grup timp de 40-60 minute.
5. Prezentarea lucrării: ideea principală, particularitățile de amplasare a componentelor ilustrației, culoarea etc.
6. Rezumarea lucrării, concluzii.

❖ *Diseminarea opiniilor.*

Diseminarea opiniilor este o activitate unde fiecare participant își expune opinia privind soluționarea unei probleme sau la o temă ce este pusă în discuție. Opiniile pot fi diferite, fiecare participant are dreptul să spună ce dorește. Din timp sunt pregătite cartele cu fraze nefinisate, elevul continuă fraza. Aceste fraze stimulează elevii să vină cu opinii proprii la tema pusă în discuție. Exemplu: eu gândesc că....; mi se pare că ar fi corect.....; nu m-am gândit anterior, dar cred că..... Exemple de teme: ”Pedagogii nu mă înțeleg”; ”Școala și eu”; etc.

Este important de a crea un climat psihologic în grupul de elevi, ca fiecare elev să fie liber în exprimarea opiniilor sale. Condiția este: nimeni nu critică opiniile colegilor.

Exercițiul 1. *Alcoolismul berii*. Scopul: ai învăța să reacționeze critic asupra informației primite, a dezvoltat rezistență la influența socială negativă.

Vârsta participanților: 10-14 ani.

Exemple de fraze nefinisate la tema dată:

Mi se pare că berea este o modalitate de.....

Dacă persoana întrebuințează berea în fiecare zi atunci....

Eu consider că berea este.....

Consider că fraza a ”bea bere e modern” este....., etc.

La final se discută, se fac concluzii.

Exercițiul 2. *”Dependența de internet”* Scopul: profilaxia dependenței de internet.

Vârsta participanților: 10 -14 ani.

Exemple de fraze nefinisate la tema dată:

- „Când oamenii spun că nu pot fără internet este un fel de boală...”;
 - „Aflându-se în rețelele sociale, o persoană simte...”;
 - „Spre deosebire de realitate, în lumea virtuală...”;
 - „Informațiile despre persoana care comunică în social rețea, întotdeauna...”;
- ”Comunicarea pe rețelele de socializare este atractivă dar....”.

La final au loc discuții, se fac concluzii.

❖ *Forum teatru*

Este o formă de profilaxie a comportamentului deviant la elevi ce constă în vizionarea unui spectacol la o anumită temă. Înscenarea spectacolului finisează în punctul cel mai culminant prin ”stop-cadru”. Spectatorii au posibilitatea să propună varianta lor de soluționare a problemei. [6]

Etapele pregătirii de *Forum-teatru*:

1. *Alegerea problemei, scrierea scenariului și a mizanscenei*. Se alege o problemă actuală pentru participanți. Scenariul spectacolului este împărțit în câteva acte. La început este introducerea, apoi de la un episod la altul acțiunea culminează din ce în ce mai mult până ajunge la punctul culminant. Acțiunea eroului este necunoscută. Se propune spectatorilor să gândească și să finiseze acțiunea eroului. Situația jucată în spectacol trebuie să fie vioaie, să provoace spectatorul să participe în continuare la soluționarea ei. Spectatorul trebuie să simtă că poate ceva să schimbe, să ajute, să apere.
2. *Pregătirea și repetiția spectacolului*. Se împart rolurile, se discută cu actorii. Pentru aceasta teatrul are un conducător care conduce cu pregătirea spectacolului, începe discursul, spune ”Stop” în momentul culminant.
3. *Derularea piesei*. La această etapă spectatorului i se propune vizionarea piesei care finisează cu ”stop-cadru”. Spectatorii atent și în liniște vizionează spectacolul. Apoi propun diferite versiuni ce s-ar întâmpla mai departe.
4. *Forum*. La etapa dată spectacolul se joacă din nou, iar spectatorii au posibilitatea să spună ”Stop”. După care are loc schimbarea unui actor cu un spectator. Se include în derularea piesei spectatorul care primul a zis ”Stop”. Actorii improvizând îl ajută pe spectator să se includă în piesă totodată permițând ca situația jucată să fie soluționată cât mai bine.
5. *Discuții*. La această etapă spectatorii discută ce au vizionat, își expun părerile referitor la acțiunile ce au avut loc în scenă. Se aleg cele mai bune opinii.

- Scenariul *”O plimbare cu bicicleta”*.

Scopul: profilaxia comportamentului ilegal, a-i învăța să se opună influențelor negative.

Vârsta participanților: elevi 11-14 ani.

Materiale: formarea scenei: rechizite, costume.

Instructaj pentru moderator: în scenariul elaborat sunt puse în discuție următoarele probleme:

1. Petrecerea timpului liber.
2. Implicarea adolescenților în săvârșirea infracțiunilor.
3. Informația insuficientă despre utilizarea proprietății altei persoane.
4. Despre răspunderea pentru furt.
5. Aspectul estetic al infracțiunii.

După episodul 1. Se discută despre lucrurile utile ce pot fi făcute de către adolescenți în perioada vacanței, cum să-și folosească timpul liber;

După episodul 2. Se discută/explică conceptele: ”rugămintele”, ”prietenia vecinilor”,etc.

După episodul 3 se discută despre urmările ce au loc în urma unui furt.

Personaje: Ion - 14 ani, Vasile -12 ani, Ana – 11ani.

Episodul 1

ION: E bine că suntem în vacanță, nu trebuie să mergem la școală, să facem lecțiile.

VASILE : Da, e bine, dar ce să faci zile întregi, cu ce să ne ocupăm? Iarăși în vacanță vom sta pe iarbă. Colegilor le este interesant, unii au plecat la tabără, alții la bunei, iar alții meșteresc ceva acasă.

ION : Mie mii bine, toată ziua sunt liber, nimeni nu mă impune să fac ceva. Acesta-i odihnă.

VASILE: Da, dar oricum e plictisitor.

Episodul 2

Ziua în curte. Băieții stau pe scaun afară și discută. Pe lângă ei se plimbă cu bicicleta o fetiță.

ION: Cât e de bine când nimeni nu te grăbește nicăieri.

VASILE: Da, dar vacanța trece și nimic interesant nu s-a întâmplat. Iată Ana are bicicletă și se plimbă cu ea permanent și nu-i trebuie mai mult nimic.

ION: Da, bicicleta e nouă, are și un felinar și roțile sunt interesante.

VASILE: Poate s-o rugăm să ne deie și nouă bicicleta să ne plimbăm.

ION : Nu va da. Nu-i permit părinții, bicicleta e nouă.

Episodul 3

E seară. Copii stau pe scaun, vorbesc. Fetița pleacă acasă, iar bicicleta o fixează cu un lacăt.

ION: Știi am o idee interesantă cum să ne plimbăm cu bicicleta. Nu va trebui să rugăm pe nimeni.

VASILE : Cum așa, nu înțeleg.

ION: Vom încerca să descuiem lacătul, cineva mi-a arătat cum se deschide, și ne vom plimba cu bicicleta. Apoi o vom ascunde și ne vom plimba doar seara. Ți-ar plăcea o așa propunere? STOP!

În concluzie, pentru prevenirea tulburărilor de comportament ale elevilor, una din sarcinile de bază a psihologului, pedagogului, părinților este de a-i învăța să interacționeze constructiv, să comunice fără conflicte, să creeze relații armonioase, recunoscând valoarea fiecăruia ca persoană, dreptul său la autorealizare, autodezvoltare, autoexprimare. Astfel vom putea preveni tulburările de comportament la elevi.

Notă: Articolul este scris în cadrul proiectului *Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane*, Cifra Proiectului: 20.80009.1606.10.

Bibliografie :

1. CUCER, A. Profilaxia comportamentului antisocial al copiilor. În: *Dezvoltarea economicosocială durabilă a Euroregiunilor și a zonelor transfrontaliere*. Materialele Conferinței Științifice internaționale, cea de-a XVI-a ediție, din 30 octombrie 2020. Institutul de Cercetări Economice și Sociale „Gh. Zane”; Academia Română, Filiala Iași. Iași: 2020. p. 48-54.
2. Dex online. Disponibil: <https://dexonline.ro/definitie/colaj>
3. CUCER, A., Comportamentul antisocial la copii: cauze, caracteristici, forme, prevenție, În: *Perspectivelor și problemele integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației*, Materialele Conferinței Științifice Internaționale, Vol VII, partea II. Cahul, 05.06. 2020.
4. АЛМАЗОВ, Б., Н. Психологические основы педагогической реабилитации : учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по спец-ти «Соц. педагогика» / Б. Н. Алмазов. — М. : ВЛАДОС, 2008.
5. ОСИПОВА, М., П. Этическая культура младших школьников. Особенности и формы развития : пособие / М. П. Осипова, Т. В. Ничишина ; Брест. гос. ун-т имени А. С. Пушкина. — Брест : БрГУ, 2013. — 102 с.
6. ТОРХОВА, А., В. Педагогическая поддержка саморазвития учащихся : пособие для педагогов учреждений общ. сред. образования с белорус. и рус. яз. обучения / А. В. Торхова, И. А. Царик. — Минск : Нац. ин-т образования, 2016. — 216 с.
7. ФУРМАНОВ, И., А. Профилактика нарушений поведения в учреждениях образования : учеб.-метод. пособие / И. А. Фурманов, А. Н. Сизанов, В. А. Хриптович. — Минск : РИВШ, 2011.

IMPLICAREA ÎN INTEGRAREA SOCIO-PROFESIONALĂ PE PIAȚA MUNCII A ABSOLVENȚILOR CU CES

THE INVOLVEMENT IN THE SOCIO-PROFESSIONAL INTEGRATION IN THE LABOR MARKET OF GRADUATES WITH CES

Croitoriu Nicoleta
doctorandă USM

Centrul școlar de educație incluzivă suceava, jud. Suceava, România

Persoanele cu handicap sunt privite ca fiind fragile, inapte în a presta un serviciu care să aducă profit angajatorului. De aceea, integrarea lor pe piața forței de muncă, includerea lor în societate, este deseori considerată ca imposibilă sau inutilă.

Însă, ca orice ființă umană și în calitate de ființe umane, persoanele cu dizabilități au dreptul la oportunități de integrare socială și profesională, care să le ofere șansa de a atinge un grad optim de independență. Dar pentru a fi integrați, ei trebuie să capete deprinderi care să-i facă capabili să-și găsească un loc de muncă.

Marile probleme globale depistate de experți privind persoanele cu dizabilități sunt: prejudecățile, izolarea socială și discriminarea.

În întreaga lume, marea majoritate tinerilor cu dizabilități nu urmează o școală.

Potrivit statisticilor UNESCO doar 3% dintre ei știu să scrie și să citească; pentru fete procentul este de 1%. Cauzele pot fi multiple :

- elevii cu dizabilități sunt considerați factori perturbatori și sunt trimiși acasă;
- se consideră ca acești tineri nu pot face față stresului învățării;
- alții sunt stigmatizați și nu trebuie să apară des în public;
- părinții sunt prea săraci și își trimit la școală doar copiii normali;

Motivul principal pentru care aceste persoane sunt excluse de la o formă de învățământ este părerea familiilor lor și a societății ca efortul de a-i educa este zadarnic, educația lor fiind văzută ca o investiție inutilă. Chiar și atunci când sistemele de educație există, serviciile și atenția acordate nu le permit persoanelor cu dizabilități același nivel de educație ca și colegilor fără dizabilități. Școlarizarea, pentru marea majoritatea tinerilor cu dizabilități din întreaga lume, se termină la jumătatea adolescenței; după aceasta, marea majoritate a băieților și fetelor vor lucra în cadrul casei. Astfel, riscul de șomaj este mai ridicat la această categorie.

Intrând pe piața forței de muncă cu o educație redusă și cu deprinderi minimale sau inexistente, tinerii cu dizabilități se lovesc de mari dificultăți în a-i concura pe cei fără dizabilități. Deficiențele lor intelectuale limitează opțiunile pentru alegerea unui loc de muncă, iar prejudecățile sociale pot limita și mai mult numărul de patroni care să-i angajeze. La locul de muncă tinerii cu dizabilități au voie să greșească în foarte mică măsură. Dacă dau greș la prima angajare și sunt concediați, sunt etichetați ca incapabili și li se refuză o nouă șansă. Milioane de tineri cu dizabilități lucrează departe de casă, prestând treburi gospodărești sau cerșind. Alte milioane lucrează multe ore în activități familiale sau ferme. Ei gătesc, fac curat, îngrijesc persoane în vârstă, au grijă de grădini.

Din nefericire problematica tinerilor cu dizabilități severe se regăsește și la noi. Absolvenții claselor a VIII-a cu dizabilități severe, în marea lor majoritate nu mai sunt cuprinși într-o formă de școlarizare sau profesionalizare și de cele mai multe ori rămân în familie, acest lucru cauzând – în mod evident – regresul lor social. În ultimii ani au apărut încercări, încă timide, de cuprindere a acestora în forme de școlarizare pentru o profesionalizare minimă.

Există și la noi organizații nonguvernamentale și asociații care încearcă să inițieze și să deruleze programe de școlarizare a tinerilor cu handicap sever, dar ele se lovesc de o legislație care nu le permite acest lucru decât dacă sunt afiliate unei instituții de învățământ (școli). Este nevoie ca aceste asociații să organizeze în cel mai scurt timp ateliere protejate în care tinerii cu handicap sever să deprindă abilitățile necesare exercitării unei meserii – după posibilitățile fiecăruia. Pentru realizarea acestora este nevoie de o finanțare adecvată și de o reală implicare a comunității locale. Existența persoanelor cu dizabilități și a întregii societăți va fi mai bogată dacă societatea le va permite să își dezvolte viața la potențial maxim. Necesitățile lor vor fi privite ca o problemă atata timp cât nu vor fi văzute ca un beneficiu.

Rolul familiei în integrarea socială și profesională a tinerilor cu handicap

Orientarea socială și profesională a unei persoane cu dizabilități este un proces continuu în care sunt implicați mai mulți factori, prin care se încearcă adaptarea dintre mediul școlar și profesional și abilitățile individului în cauză, urmărind evoluția acestuia în sensul integrării optime în societate.

Rolul părinților în parteneriatul școală – familie

În cazul copilului cu deficiențe, procesul de învățare, început cât mai timpuriu posibil, orientat și structurat cât mai clar și eficient – în funcție de abilitățile individuale, îl poate ajuta să-și compenseze problemele și să se adapteze relațiilor individuale și sociale. Când mediul de viață al copilului nu este suficient de stimulat, copii pot întâmpina dificultăți, neputând să-și construiască la timp capacitățile necesare învățării și dezvoltării. Iar mediul familial este determinant pentru foarte multe din experiențele copilului. De aceea, părinții trebuie să se implice permanent în activitățile educative desfășurate și de către școală. Modul de interrelaționare părinți – profesori este foarte important pentru formarea și instruirea individului. O relație bună între cele două instituții, școală – familie, este numai în avantajul acestuia.

În cadrul parteneriatului școală – familie / părinți – profesori, familia trebuie să își asume următoarele sarcini:

- de informare, în sensul că familia deține și trebuie să împărtășească informațiile cele mai utile și cele mai importante despre copil/tânăr, necesare în procesul de orientare.
- de asigurare a continuității educației oferite în cadrul școlii, deoarece familia ocupă primul loc în ierarhia factorilor de influență asupra orientării persoanei cu dizabilități
- de a contribui la dezvoltarea serviciilor educative. Atitudinea educativă a familiei este eficientă numai atunci când scopul este același, sau se înscrie pe aceeași linie cu al școlii, când există o concordanță în privința obiectivelor urmărite.

Pentru a influența pozitiv dezvoltarea propriilor copii, familiile trebuie să dispună de pregătirea și înțelegerea necesară. Atunci când acestea lipsesc, părinții trebuie să beneficieze cât mai din vreme posibil de consiliere competentă din partea unor specialiști. Ei trebuie ajutați să aibă o atitudine rațională față de proprii copii cu probleme, adică să nu le ignore problemele sau să îi supraprotejeze.

Supraprotejarea și dezinformarea – inamici ai integrării. Persoanele cu dizabilități se confruntă încă din momentul diagnosticării cu anumite “așteptări” din partea celor din jur, un set de idei prestabilite despre ce este o persoană cu dizabilități și cum ar trebui să se comporte. Primii factori care influențează viața majorității acestor persoane sunt părinții.

Majoritatea părinților care au copii cu dizabilități sunt sănătoși, sau cel puțin nu au aceleași dizabilități cu ale copilului lor. De aceea, posedă foarte puține cunoștințe asupra problemelor pe care le întâmpină. Ei pot deține stereotipuri de dizabilități, sau informații greșite despre dizabilitate în general sau, în mod particular, despre dizabilitatea copilului. Iar acest lucru le afectează atitudinea față de situația copilului lor. Desigur că, chiar și numai din grija față de bunăstarea copilului, nu mulți părinți vor reacționa cu un total sânge rece la descoperirea dizabilității copilului lor. Acest lucru este perfect rezonabil și mai puțin probabil să determine o cantitate excepțională de rău copilului dacă părinții sunt capabili să depășească anxietățile inițiale, acceptând dizabilitatea copilului lor și muncind pentru a-l susține. Adulții cu dizabilități care astăzi sunt capabili să lupte împotriva nedreptăților cu care se confruntă, datorează acest lucru părinților lor care le-au demonstrat că acest lucru este posibil. Dar unii părinți nu reușesc să trateze astfel situația.

Refuzul de a recunoaște dizabilitatea copilului este, de asemenea, o atitudine extrem de dăunătoare acestuia. Cauza poate fi ori incapacitatea de a face față situației sau frica de reacțiile celor din jur. Adesea acestea sunt îndeaproape legate. Însă, indiferent de cauză, cert este că copilul în cauză va fi cu siguranță afectat de această atitudine. E aproape sigur că va crește cu sentimentul că dizabilitatea sa este ceva de care să-i fie rușine, cu conștientizarea faptului că familiei sale îi e rușine de ea și va învața astfel că nu trebuie să o menționeze vreodată. Expus pe toată perioada copilăriei unor asemenea atitudini, probabil că le va interioriza fiind astfel nevoit ca în viața de adult să trăiască consecințele acestora.

Dar chiar și cei mai îngăduitori și susținători dintre părinți, dacă nu au nici un handicap, este puțin probabil să fie capabili să evite “oprimarea” copiilor fapt care duce la lipsa unei identități culturale. Membrii celor mai oprimate grupuri au părinți cu care își împărtășesc oprimarea și factorul determinant al acesteia, oricare ar fi acela. Ei sunt înconjurători de adulți – luați drept model a ceea ce oameni asemeni lor pot deveni. Însă acest lucru nu se aplică la majoritatea persoanelor cu dizabilități. În mod normal aceștia, mai ales copii, nu dețin nici o urmă de identitate culturală. Această stare de fapt îi izolează și îi face mai puțin capabili de a rezista tentativelor de a coopera cu lucruri pe care poate le-ar fi respins dacă s-ar fi simțit

mai puternici în dizabilitatea lor. Am făcut aici o paralelă cu alte grupuri oprimate deoarece multe dintre problematicile implicate în ambele cazuri sunt identice. Pentru că părinții sănătoși nu dețin o experiență personală în a avea o dizabilitate, și pentru că – probabil - dețin în schimb stereotipuri despre felul de a fi al copilului lor cu dizabilități și despre capacitățile sale, este foarte posibil ca îi vor subestima aptitudinile și vor face false presupuneri asupra tipului de viață pe care copilul îl va trăi.

Unul dintre efectele acestei situații poate fi acela că părinții își adăpostesc copii prea mult. Iar această atitudine este generată în mod special de ideea generală - dar greșită - că copilul cu handicap nu este la fel de puternic emoțional ca oamenii normali și de aceea trebuie să fie protejat de viață, de loviturile, căderile și urcușurile ei. Deși intențiile sunt în general din cele mai bune, dar complet ilogice, a proteja tânărul cu dizabilități de etapele normale prin care oamenii trebuie să treacă în viață până la maturizare (a avea prieten/prietenă, a înfrunta dezamăgiri etc) înseamnă de fapt a-l forța să rămână imatur, a-l priva de dreptul de a se maturiza. Și exact această imaturitate - care, prin abordarea de către părinți a unui alt tip de atitudine, ar putea fi evitată - e folosită de aceștia drept justificare pentru supraprotejarea pe care o oferă copilului: “E prea imatur pentru a face față unei asemenea situații!”. Ei însă eșuează a vedea că copilul lor deja face față unei situații care probabil este de zeci de ori mai mare decât suma tuturor situațiilor pe care o persoană normală le înfruntă pe drumul vieții. Dezinformarea și atitudinile care sugerează teama joacă un rol semnificativ în determinarea persoanei cu handicap de a-și accepta și asuma un rol în cadrul societății. Părinții unei astfel de persoane sunt – în general - purtători neintenționați de așteptări oprimate care le-au fost prezentate ca informații reale și care, venind de la presupuși profesioniști, mai mult ca sigur vor fi acceptate ca atare.

Părinții trebuie să înlăture ideea eronată conform căreia copilul cu dizabilități este foarte puțin probabil să joace vreun rol în societate și dimpotrivă să păstreze permanent viu în minte interesele copilului și să acționeze în concordanță cu acestea. Altfel este foarte probabil că vor asigura copilului o creștere în care sentimentul că este altfel decât ceilalți oameni nu numai în dizabilitatea de care suferă ci și în presupuse inaptitudini.

Multe din problemele de integrare socio-profesională a tinerilor cu handicap/ dizabilități severe pot avea cauze multiple din care menționăm:

- Lipsa integrării timpurii (vârsta mică) în școli speciale a acestor copii;
- Existența unei slabe, relative sau ineficiente comunicări și colaborări a familiilor acestor copii cu grădinița și școala specială;
- O slabă informare a părinților cu privire la posibilitățile oferite de comunitate pentru acești tineri;
- O orientare școlară și profesională defectuoasă;
- O paletă restrânsă de meserii, ocupații din care acești tineri pot alege;
- Lipsa atelierelor protejate;
- Mentalitatea ce generează o atitudine rezervată din partea angajatorilor față de persoane cu dizabilități severe; Imposibilitatea participării cu șanse egale față de concurenții normali, la concursurile pentru ocuparea unui loc de muncă a tinerilor cu dizabilități.

Cu privire la meseriile, ocupațiile către care se pot orienta acești tineri, trebuie menționat faptul că unii din acești tineri cu dizabilități severe nu pot învăța și practica o meserie, dar pot efectua numai anumite operații ce țin de o meserie sau ocupație. De exemplu cei cu dizabilități severe de intelect, din atribuțiile unei menajere pot face următoarele: măturat, șters podelele, șters praful, ștergerea meselor, aranjarea patului, curățirea toaletelor, etc. Din grădinărit vor putea efectua strângerea pietrelor sau a crengilor, încărcarea pietrelor într-o roabă, întoarcerea și încărcarea fânului, recoltarea anumitor legume ca sfecla de zahăr, morcovi, porumb, etc..

Integrarea profesională trebuie să țină cont de acest aspect.

Integrarea profesională a tinerilor cu dizabilități trebuie să răspundă următoarelor principii:

1. Principiul normalizării care se referă la accesibilizarea situațiilor și condițiilor vieții cotidiene, astfel încât, persoana cu dizabilități să trăiască conform standardelor după care trăiesc majoritatea membrilor normali ai societății.
2. Principiul dezvoltării care se referă la faptul că toți copiii și adulții cu dizabilități sunt capabili de creștere, învățare și dezvoltare.
3. Principiul dezinstituționalizării care se referă la creșterea independenței instituțiilor și dezvoltarea nivelului serviciilor pentru a putea asigura menținerea persoanelor cu dizabilități în mijlocul societății.

Problemele pe care le ridică în fața tinerilor cu dizabilități severe integrarea lor socio-profesională sunt:

- Necesitatea proiectării și implementării unor programe naționale de pregătire profesională a acestor tineri în funcție de potențialul lor și de cerințele economice ale zonei.
- Diversificarea nomenclatorului de meserii, profesii, ocupații astfel încât să se asigure o cât mai diversificată paletă de meserii conforme cu disponibilitatea persoanelor cu dizabilități și cu cerințele pieței de muncă din zona respectivă.
- Îmbunătățirea cadrului legislativ cu normative care să prevadă explicit dreptul de integrare socială a tinerilor cu dizabilități.
- Activități de informare a adolescenților cu dizabilități, a familiilor acestora privind dreptul și condițiile de încadrare în muncă a persoanelor cu dizabilități. Această informare va fi făcută prin consiliere de către școală sau serviciile de asistență socială de la nivel local.
- Activități de informare a agenților economici privind dizabilitatea și implicațiile pe care aceasta le are în cazul angajării în muncă a persoanelor cu dizabilități. Asigurarea dreptului și condițiilor de muncă redusă pentru persoanele cu dizabilități fapt ce ar oferi posibilitatea, pentru aceste persoane, de a presta o activitate conformă cu capacitățile lor, cu disponibilitatea lor de efort.
- Diversificarea ofertei de servicii prin înființarea unor centre de terapie ocupațională (ateliere protejate) sprijinite de către comunitate (organizații nonguvernamentale, fundații, biserică, școală).
- Accesibilizarea fizică a instituțiilor economice astfel încât accesul fizic să nu mai fie o barieră pentru persoanele cu dizabilități.
- Asigurarea ergonomiei muncii pentru persoanele cu dizabilități, de către persoane specializate.
- Creșterea comunicării și colaborării între instituțiile responsabile pentru a se elabora politici și practici coerente în măsură să asigure integrarea socială și profesională a acestor tineri, sporirea posibilităților lor de a se întreține, de a fi independenți.

Implicarea comunității în integrarea socio-profesională a persoanelor cu dizabilități

- Dezideratul de la care trebuie să pornim este acela că persoanele cu dizabilități sunt cetățeni cu drepturi depline pentru care asigurarea unui loc de muncă înseamnă nu numai un trai decent pentru ei și familiile lor, ci și o necesitate obiectivă a întregii societăți românești.
 - Persoanele cu dizabilități reprezintă un grup politic și economic foarte important la ora actuală, în condițiile în care România a intrat în Uniunea Europeană.
 - Dizabilitatea este o problemă a întregii comunități și nu trebuie ignorată.
- Trebuie să ținem seama de avantajele angajării:

- îmbunătățește situația financiară a persoanelor cu dizabilități
- contribuie la socializare și la creșterea numărului de cunoștințe și, de ce nu, de prieteni
- contribuie la creșterea stimei de sine
- persoana cu dizabilități plătește taxe și impozite către societate și nu mai depinde de sistemul de asistență socială.

Rolul ong-urilor în integrarea socio - profesională

- Există în România numeroase organizații care au ca misiune promovarea integrării socio-profesională a persoanelor cu dizabilități, combaterea discriminării, promovarea drepturilor omului sau alte domenii asemenea.
- Prezența lor în societate nu poate fi decât un beneficiu reprezentând cetățenii în relațiile cu statul și devenind partener cu acesta la administrarea problemelor societății. În esență, caracterul acestor organizații este de “caritate” sau de promovare a “carității”. Astfel, ele își asumă și îndeplinesc sarcini care sunt considerate “necesare” și văzute ca absente la o persoană cu dizabilități, încercând astfel suplینirea dizabilităților. Din păcate, stereotipurile își joacă bine rolul și în acest caz.
- Două sunt problemele pe care le-am identificat până în prezent la felul în care organizațiile se relaționează vis-à-vis de persoanele cu dizabilități... le-am numi mai degrabă greșeli de abordare. Mai întâi, ele comportă față de beneficiari o atitudine care să tindă să devină supraproctoare, susținându-i material fără a-I încuraja și susține să acționeze pentru a-și îmbunătăți pe cont propriu situația materială. Sau încurajând crearea unui mediu pe cât posibil lipsit de intemperii lumii, creându-le într-o anumită măsură dependentă față de aceste instituții și refuzându-le astfel dreptul la maturitate și la dezvoltarea unor abilități necesare integrării lor sociale. Situația poate fi descrisă

în termeni cauză-efect. Nu va fi niciodată posibil a obține efectul dorit, atât timp cât nu se încearcă cel puțin a remedia dacă nu a înlătura cauza care-l determină.

- Dizabilitatea este văzută ca handicap în măsura în care aceasta împiedică individul să-și asume roluri în cadrul unei societăți. Este vorba deci de lipsa unor aptitudini văzute ca normale și necesare pentru o persoană în dezvoltarea unor relații sociale. Persoanele cu dizabilități sunt private de una-două din aceste aptitudini. Însă a le scoate în evidență și a încerca suplinirea lor ignorându-se dezvoltarea abilităților/talentelor pe care le dețin nu înseamnă a-I ajuta să se integreze ci a-i priva de acest drept determinând adâncirea și chiar sporirea handicapului. De exemplu, natura lipsește o persoană de simțul văzului dar nu și de “simțul” comunicării... și chiar o compensează printr-o dezvoltare a altor simțuri cum ar fi cel tactil. Dar ea va dezvolta cu siguranță handicap și în cazul acestor simțuri, atât timp cât va fi privită altfel, cât va fi văzută ca inaptă social și profesional, cât nu va fi încurajată să și le dezvolte.
- O altă greșală întâlnită în activitățile ONG-urilor este felul în care se abordează problema dizabilităților atunci când vor să atragă susținerea și simpatia comunității. În încercarea de a sensibiliza comunitatea, organizațiile se adresează acesteia apelând într-un fel sau altul la sentimentul de mila față de dizabilitate și intenționând dezvoltarea acestuia. Însă mila stârnește caritate – care, atunci când e în exces, este dăunătoare individului cu dizabilități. Iar caritatea este una dintre puținele consecințe ale unei astfel de abordări. Ceea ce fac, în fapt, organizațiile, nu este altceva decât promovarea stereotipurilor, a ideilor preconcepute, generalizate și eronate depre cum este o persoană cu handicap. Și chiar acești stereotipi sunt obstacolele care stau în calea integrării sociale și mai ales profesionale a persoanelor cu dizabilități. A schimba atitudinea comunității vizavi de aceste persoane nu înseamnă a-i sensibiliza... sensibilizarea, mila deja există la majoritatea oamenilor (cine rămâne complet indiferent la vederea unei persoane care nu poate să meargă). O atitudine nouă înseamnă acceptarea faptului că fiecare persoană – nu doar persoana cu dizabilități - este unică în felul ei și diferită de ceilalți. Comunitatea trebuie ajutată și încurajată a vedea dincolo de aceste dizabilități, în a descoperi **persoana**.
- Altfel, în zadar statul încurajează angajatorii să angajeze personal din rândul persoanelor cu handicap – reglementând prin lege compensații și sancțiuni – atât timp cât angajatorul”- om cu suflet bun de altfel - va privi această categorie ca “incapabilă”, “neproductivă” și va considera o eventuală angajare a acestora risipa de investiții, pierderea profitului.

În consecință, a atrage atenția asupra inabilităților mai degrabă decât asupra dizabilităților – implică ideea că persoanele cu dizabilități sunt izolate, nefericite neîncurajând membrii comunității să-I vadă și să-I cunoască în acei termeni care le-ar putea da acestor persoane aripi în a se comporta cu indivizi sociali.

CADRUL NORMATIV DIN REPUBLICA MOLDOVA CU PRIVIRE LA SUSȚINEREA TEZELE DE DOCTORAT

THE LEGAL FRAMEWORK OF THE REPUBLIC OF MOLDOVA REGARDING THE DEFENSE OF DOCTORAL DISSERTATIONS

Valentina DONICI

Doctorand, Universitatea de Stat din Moldova

E-mail: donici.valentina@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-3239-0472

Rezumat: *Prezentul articol descrie principalele mecanisme legislative care reglementează procedura de susținere a tezelor de doctorat. Procedura este un complexă ce stabilește raporturi legale dintre actorii implicați în procesul studiilor superioare de doctorat. Cadrul normativ cuprinde acte legislative și normative care au o valoare decisivă în procesul de susținere a tezelor de doctorat și obținerea titlului științific. În articol se identifică informația descrisă în termeni simpliști pentru utilizatorii ce nu dețin studii juridice, dar care au nevoie de procedura în cauză pentru a respecta termenii legali și normele obligatorii în contextul susținerii tezelor de doctorat. Articolul este consacrat în principal studenților doctoranzi, dar poate avea o utilitate și pentru alți actori care tangențial sau direct sunt vizați de procedura de susținere a tezelor de doctorat.*

Cuvinte cheie: *teze de doctorat, cadrul normativ, cercetare, studii doctorale, titlul științific, student-doctorand*

Abstract: *This article describes the main legislative mechanisms governing the defense of doctoral dissertations. The procedure is a complex one that establishes legal relationships between the actors involved in the doctoral studies process. The normative framework includes legislative and normative acts, which have a decisive value in the process of defending doctoral dissertations and obtaining the scientific title. The article identifies the information, described in simplistic terms, for users, who do not have legal studies, but who need the procedure in question to comply with legal terms and mandatory rules, in the context of defending the doctoral dissertations.*

Key words: *doctoral dissertation, normative framework, research, doctoral studies, scientific title, PhD student*

Introducere

Actualitatea temei de cercetare: Importanța susținerii tezelor de doctorat este alimentată de necesitatea oamenilor de știință, cercetătorilor să se afirme și să dezvolte competențe științifice, dar și de importanța doctoratului ca sursă de potențial uman de calificare înaltă. În aceste condiții la etapa elaborării lucrărilor științifice, cercetătorii sunt puși în fața respectării unor standarde de calitate și în principal a normelor legislative și normative care descriu procedura de susținere a tezelor de doctorat. Finalitatea corectă din punct de vedere legal se încheie cu obținerea titlului științific. În cazul nerespectării procedurii legale din necunoaștere sau alte motive întemeiate sau mai puțin întemeiate, duc la apariția unor riscuri pentru studenții doctoranzi. În acest context, studenții doctoranzi riscă să nu obțină titlul științific, ceea ce produce consecințe ca pierderea timpului, resurselor financiare și depunerea unui efort dublu în activitate, iar deseori tergiversare procesului duc la învechirea informației cercetate.

Gradul de cercetare a problemei începe odată cu examinarea și analiza cadrului normativ național existent în Republica Moldova ce vizează procedura cu privire la susținerea tezelor de doctorat. Cunoașterea prevederilor legale are impact pozitiv asupra finalității lucrării științifice realizate. Desigur lucrarea științific/ teza de doctorat este prerogativa principală a studenților doctoranzi, care efectuează o muncă asiduă, colosală pentru a veni cu o noutate științifică, dar în cazul când cercetătorul nu este bine documentat legal acesta poate devia de la anumite norme reglementate și atunci la momentul verificării lucrării de către entitatea responsabilă, lucrarea poate fi clasată ca necorespunzătoare. În aceste condiții, în prezentul articol este descrisă explicit procedura sus menționată, prin intermediul nominalizării exhaustive a cadrului legal și identificarea etapelor corespunzătoare procedurii. Totodată, se identifică discrepanțele legale și se menționează care prevedere necesită a fi executată, în temei legal. În cazul existenței încălcărilor procedurii legale de actorii implicați în procesul de susținere a tezelor de doctorat este stabilit modul de contestare a deciziilor entităților administrative pentru soluționarea problemelor legale pe cauză

administrativă. Etapele de susținere a tezelor de doctorat sunt cercetate și descrise pentru în contextul sprijinirii utilizatorilor procedurali.

Problema cercetată constă în identificarea actelor normative și legislative aferente procedurii de susținere a tezelor de doctorat și descrierea acestora în termeni expliciți. Totodată, determinarea existenței lacunelor și discrepanțelor legislative și promovarea utilizării corespunzătoare a prevederilor legale.

Obiectivele cercetării rezindă din scopul articolului care este de a identifica și descrie particularitățile procedurii sus menționată. Astfel oferind suport metodologic prin intermediul articolului, pentru actorii implicați în activitatea cu baza normativă cu referire la susținerea tezelor de doctorat. În această ordine de idei am identificat următoarele obiective:

- Identificarea cadrului normativ relevant procedurii de susținere a tezei de doctorat;
- Stabilirea particularităților de bază a procedurii legislative în contextul analizei efectuate;
- Determinarea existenței discrepanțelor legislative și la necesitatea identificare soluțiilor de armonizare a legislației.

Metodologia cercetării

În contextul tematicii studiate „Analiza cadrului normativ al Republicii Moldova ce ține de susținerea tezelor de doctorat”, au fost utilizate metodele de cercetare relevante studiului de caz. Astfel, au fost aplicate metode de analiză, de comparare, de logică, de evaluare a informației studiate și de descriere a procedurii.

Metoda cercetării de analiză a vizat studiul cadrului normativ și anume a actelor legislative și normative ce descriu procedura de susținere a tezelor de doctorat, în vederea conștiințării fiecărui element procedural. Prin intermediul acestei metode s-a înfăptuit cunoașterea științifică a procedurii și detalierea succintă a acesteia.

Metoda comparativă a jucat un rol important la etapa analizei procedurii de susținere a tezelor de doctorat până la reforma educațională, care a survenit odată cu adoptarea noului Cod al educației (152/2014). Astfel, prin prisma acestei metode s-a determinat diferențele privind susținerea tezelor de doctorat după procedura nouă și procedura veche. Totodată, prin intermediul metodei comparative a fost posibil determinarea existenței discrepanțelor dintre actele normative și legislative existente în domeniul dat.

Metoda logică a fost utilizată în contextul analizei procedurii vechi de susținere a tezelor de doctorat (până în anul 2014) și procedura de după anul 2014. Această metodă a permis de analizat aspectele pozitive și negative dintre aceste două proceduri. În contextul metodei logice a fost posibil deducerea modificărilor legislative din perspectiva îmbunătățirii acesteia.

Cunoașterea legislației ce reglementează domeniul vizat este un obiectiv important pentru toți actorii implicați în procesul de susținere a tezelor de doctorat. Aceasta e importantă pentru instituțiile de învățământ superior ce au școli doctorale, doctoranzi, entitățile cheie (Guvernul și Ministerul Educației și Cercetării) și în special pentru cercetătorii ce aspiră și doresc să realizeze studii doctorale și să obțină titluri științifice.

Rezultate

Baza de legală din Republica Moldova ce reglementează mecanismele și procedurile cu privire la susținerea tezelor de doctorat și postdoctorat, a fost influențată de reforma în educație, demarată odată cu aprobarea Codului educației al Republicii Moldova nr. 152 din 17-01-2014. Astfel, începând cu anul 2014 a fost aprobat un nou cadru legal ce vizează procedura de susținere a tezelor de doctorat/postdoctorat.

Codul educației al RM 152/2014 prin intermediul prevederilor art. 94 reglementează raporturile de organizarea și funcționare a studiilor superioare de doctorat – ciclul III¹. Astfel, Codul educației descrie 16 aliniate cu referire la studiile superioare de doctorat și în mod special reflectă mecanismele de organizare și administrare a studiilor doctorale, actorii implicați în procesul de studii, tipurile de programe de doctorat și nu în ultimul rând aspectele financiare de organizare a studiilor.

Este de menționat că „Programele de studii superioare de doctorat se desfășoară în școli doctorale și se finanțează prin mecanisme distincte. Școlile doctorale se organizează în cadrul instituțiilor de învățământ superior, precum și în cadrul consorțiilor sau parteneriatelor naționale și internaționale, constituite inclusiv cu participarea organizațiilor din sfera științei și inovării”². Toate documentele importante, aferente procedurii de aprobare și organizarea a studiilor de doctorat vor fi elaborate de Ministerul Educației și

¹ Codul Educației al Republicii Moldova nr. 152 din 17 iulie 2014, art. 94, alin. (1). [citat – 18.05.2022]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=130514&lang=ro#

² Ibidem

Cercetării și ulterior, aprobate de Guvern. Guvernul este instanța superior ierarhică care ia deciziile finale cu privire la reglementarea studiilor doctorale.

Desigur Codul educației este documentul primordial care reglementează studiile superioare de doctorat, dar există și documente normative aferente, care vin cu completări și extind sfera de descriere a procedurii. În aceste condiții cu o prezentare detaliată a procedurii vine Hotărârea Guvernului nr. 1007 din 10.12.2014 pentru aprobarea Regulamentului privind organizarea studiilor superioare de doctorat, ciclul III, care desigur are teme juridic art. 94 al Codului educației al RM.

Regulamentului privind organizarea studiilor superioare de doctorat, ciclul III din HG 1007/2014 cuprinde șase capitole ce reglementează procesul de organizare și desfășurare a studiilor superioare de doctorat, asigurarea calității în școlile doctorale, finanțarea studiilor doctorale, conținutul și finalitatea programelor de studii superioare de doctorat și dispozițiile tranzitorii finale¹. Prevederile respectivei Hotărâri de Guvern vizează persoanele fizice și juridice (actori implicați) ce fac parte din procesul de studii doctorale. Astfel, se consideră subiecți ai procesului de studii doctorale: Guvernul, Ministerul Educației și Cercetării, Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare, instituțiile de învățământ superior și consorțiilor sau partenerii naționali sau internaționali și nu în ultimul rând doctoranzii sau persoanele ce au drept scop înscrierea la studii superioare de doctorat.

Pentru persoanele ce au drept scop înscrierea la studii superioare de doctorat sunt recomandate spre analiză prevederile capitolului II, care vin cu îndrumări privind desfășurarea studiilor doctorale și expres descriu procedura de înscriere la studii și desfășurarea acestora.

Iar pentru doctoranzii ce își propun în calitate de obiectiv susținerea tezelor de doctorat și obținerea titlului științific este recomandat capitolul V cu privire la conținutul și finalitatea programelor de studii superioare de doctorat.

În contextul, subiectului abordat privind susținerea tezelor de doctorat un interes major va prezenta capitolul V, secțiunea 3 „Teza de doctorat și finalizarea studiilor superioare de doctorat”. Această secțiune oferă o descriere etapizată, începând cu ce este teza de doctorat, în baza la ce acte normative se elaborează și care sunt etapele de susținere a tezei de doctorat.

În pct. 165 din HG 1007/2014 se indică faptul că: „Studiile superioare de doctorat se finalizează prin susținerea în ședință publică a tezei de doctorat în fața comisiei de susținere publică a tezei de doctorat”. Iar susținerea publică poate avea loc doar cu acordul conducătorului de doctorat și comisiei de îndrumare². În Hotărârea Guvernului nr. 326 din 18.07.19 cu privire a aprobare Metodologiei aprobării conductorilor de doctorat este reglementat statutul conducătorului de doctorat funcțiile și atribuțiile acestuia în raport cu doctorandul și cu susținerea tezei de doctor al doctorandului.

Cercetătorii pentru obținerea titlului științific vor parcurge o cale dificilă dar interactivă și anume vor trece prin următoarele etape:

Înscrierea la studii de doctorat în baza unui proiect de cercetare ce indică relevanța temei selectate;

Parcurgerea studiilor după forma de învățământ stabilită (frecvență sau frecvență redusă). Susținerea examenelor și referatelor propuse de școala doctorală, acumularea numărului de credite suficiente;

Elaborarea tezei de doctorat pe parcursul a 3 ani (studii cu frecvență) sau a 4 ani (studii cu frecvență redusă). Termenul poate fi extins pentru 1-2 ani, dacă există motive întemeiate. Acest aspect este reglementat în pct.87 al HG 1007/2014 și de obicei în Regulamentul de organizarea a școlii doctorale la care face parte studentul doctorand;

Transmiterea proiectului tezei de doctorat spre aprobare către conducătorul de doctorat și comisia de îndrumare. În cazul aprobării trecerea la următoarea etapă;

Adresarea scrisă de obicei în formă de cerere către directorul școlii doctorale cu solicitarea de inițiere a procesului de susținere a tezei de doctorat;

Stabilirea datei de susținere publice a tezei de doctor;

Plasarea în spațiul public spre consultare a părților interesante a tezei și rezumatul acesteia;

¹ Hotărârea Guvernului nr. 1007 din 10.12.2014 pentru aprobarea Regulamentului privind organizarea studiilor superioare de doctorat, ciclul III. [citată – 18.05.2022].

Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=115655&lang=ro

² Ibidem

Susținerea publică a tezei de doctorat, unde se va atribui calificativul pentru teza de doctorat¹.

Toate aspectele legale cu privire la procesul de susținere a tezei de doctorat sunt reglementate prin Hotărârea Guvernului nr. 497 din 23.10.2019 cu privire la aprobarea Metodologiei de conferire și confirmare a titlurilor științifice. Aceasta oferă detalii privind etapele procesului de conferire și confirmare a titlurilor științifice, care sunt reglementate prin intermediul a șapte capitole, care la rândul său cuprind un anumit număr de secțiuni pentru delimitarea explicită a informației.

Este de menționat că în legislația națională au fost identificate discrepanțe ce vizează procedura de susținere a tezei de doctorat. În acest context, se va face o paralelă între pct. 15, subpct. (j) al HG 497/2019 și pct. 180 al HG 1007/2014. Sintagma „aprobarea de către senatul organizației din domeniile cercetării și inovării a deciziei de conferire a titlului științific de doctor și transmiterea acesteia spre confirmare Agenției” (HG 497/2019)² vine în contradicție cu sintagma „În baza validării propunerii și aprobării de acordare a titlului științific de doctor de către autoritatea națională abilitată pentru confirmarea titlurilor științifice, instituția care a înmatriculat studentul-doctorand conferă, prin decizia Rectorului, titlul științific de doctor și eliberează diploma corespunzătoare, conform legislației în vigoare” (HG 1007/2014) [4]. Aceste afirmații necesită a fi revizuite și armonizate. Discuții pe margine contradicțiilor ar fi mai multe, dar însuși legiuitorul vine cu o soluție expres care prevede că „dispozițiile Hotărârii de Guvern nr.1007/2014 pentru aprobarea Regulamentului privind organizarea studiilor superioare de doctorat, ciclul III, cu modificările ulterioare, se aplică în măsura în care nu contravin Hotărârii de Guvern 497/2019³. În aceste condiții, legea spune expres că principalul act normativ de care se vor ghida toți actorii implicați în procesul de susținere a tezei de doctorat este HG 497/2019.

Definiția tezei de doctorat poate fi găsită în mai multe acte normative, dar cea mai relevantă a este oferită de HG 497/2019 cu privire la aprobarea Metodologiei de conferire și confirmare a titlurilor științifice în pct. 4 „Teza de doctorat/teza de doctor habilitat este o lucrare științifică originală, elaborată în baza propriilor cercetări științifice, care conține rezultate teoretice și/sau practice noi, ce demonstrează contribuția autorului în domeniul științei”⁴. Tezele de doctorat mai sunt numite și lucrări de sinteză a cercetării. Toate tezele de doctorat sunt elaborate la o specialitate științifică. În Republica Moldova specialitățile științifice sunt reglementate prin Hotărârea Guvernului nr. 199 din 13.03. 2013 cu privire la aprobarea Nomenclatorului specialităților științifice. Acesta cuprinde 6 (șase) domenii științifice, 37 (cinci zeci și șapte ramuri științifice) de ramuri științifice, 110 profilul științifice și 399 specialități științifice.

Respectarea specialității științifice are un rol important la etapa susținerii tezei, în cazul că studentul doctorand a nominalizat tematica temei de doctorat la o anumită specialitate, dar conținutul propriu-zis al lucrării corespunde cu altă specialitate în cadrul comisei de evaluare, teza va fi respinsă și clasată ca necorespunzătoare. În aceste condiții este extrem de important identificarea corectă a specialității și menținerea cursului acesteia.

În contextul analizei HG 497/2019, se va menționa ca acesta în secțiunea a 2-a descrie principiile de redactare a tezei și a rezumatului/lucrării de sinteză, desigur se va ține cont și de Regulamentul-cadru de redactare a tezei de doctorat și a rezumatului, aprobat prin Ordinul nr. 1078 din 27 decembrie 2016 al Ministerului Educației al Republicii Moldova (la momentul actual Ministerul Educației și Cercetării). Totodată, și nu în ultimul rând se va utiliza pentru elaborarea tezei de doctor Ghidul de redactare a tezei de doctor/doctor habilitat, aprobat prin Decizia nr.5 din 18 decembrie 2018 al Consiliului de conducere al Agenției Naționale de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare. Respectivul ghid stabilește reguli de redactare și elaborare a unei lucrări cu aspect științific.

Etapa de susținere publică a tezei de doctorat nu este finală, cadrul normativ reglementează, în temeiul pct.37 al HG 497/2019, că organizația din domeniile cercetării și inovării în care a avut loc

¹ Hotărârea Guvernului nr. 1007 din 10.12.2014 pentru aprobarea Regulamentului privind organizarea studiilor superioare de doctorat, ciclul III. [citat – 18.05.2022].

Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=115655&lang=ro

² Hotărârea Guvernului nr. 497 din 23.10.2019 cu privire la aprobarea Metodologiei de conferire și confirmare a titlurilor științifice. [citat – 18.05.2022].

Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=118490&lang=ro

³ Ibidem

⁴ Ibidem

⁵ Ghidul de redactare a tezei de doctor/doctor habilitat, aprobat prin Decizia nr.5 din 18 decembrie 2018 al Consiliului de conducere al Agenției Naționale de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare. [citat – 18.05.2022]. (Disponibil: <https://anec.md/files/ghid-redactare-teza-final.pdf>)

susținerea publică a tezei/lucrării de sinteză depune la Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare (în continuarea ANACEC) dosarul pentru confirmarea titlurilor științifice.

Codul cu privire la știință și inovare al Republicii Moldova nr. 259 din 15.07.2004 în art.75 reglementează atribuțiile ANACEC. Astfel, în conformitate cu art.75, alin. (e)-(f) ANACEC are atribuția să confirme titlurile științifice și științifico-didactice și să confirme sau respingă decizia senatului instituției organizatoare de doctorat privind conferirea titlului științific de doctor și a titlurilor științifico-didactice[2].

Cu completări la Codul menționat vine capitolul III și IV al HG 497/2019 care specifică detalii cu referire la dosarul pentru confirmarea titlurilor științifice și procedura de examinare a dosarului în cadrul ANACEC. Dosarul depus trebuie să cuprindă un șir de documente ce atestă legalitatea susținerii publice a tezei de doctorat. Setul de documente ce necesită să se regăsească în dosar este nominalizat în pct.37 al Metodologiei de conferire și confirmare a titlurilor științifice².

În continuitate ANACEC efectuează examinarea primară a dosarului, în conformitatea cu prevederile pct.38 al Metodologiei menționate în cazul că doarul corespunde normelor legislative acesta este transmis ulterior către Comisia de experți în domeniul cercetării și inovării ale ANACEC, iar în caz că dosarul nu este eligibil acesta este returnat instituției de la care acesta a parvenit pentru înlăturarea neconformităților. Este stric necesar ca instituția să respecte termenul de 30 de zile pentru înlăturarea neconformităților, în caz contrar dosarul va fi calsat ca neeligibil.

O altă etapă este analiza dosarului de către experții evaluatori ai ANACEC, care vor analiza dosarul în funcție de atribuțiile sale. Toate atribuțiile experților sunt stipulate în Regulamentul comisiilor de experți în domeniul cercetării și inovării ale ANACEC, aprobat Decizia Consiliului de Conducere al ANACEC nr. 4 din 18 decembrie 2018 Modificat/completat prin Deciziile Consiliului de Conducere al ANACEC nr. 3 din 12.05.2020, nr.16 din 27.04.2021 și nr. 3 din 01.04.2022³.

Ulterior, după evaluarea dosarului în cadrul Comisiilor de experți, dacă acesta a trecut evaluare cu succes, dosarul se transmite în cadrul Comisiei de profil care are drept scop asigurarea calității evaluării. Scopul și atribuțiile Comisie de profil este reglementat intermediul Regulamentul de Organizare și Funcționare a Comisiei de Profil în Cercetare și Inovare, aprobat prin Ordinul ANACEC nr. 12-A din 18.05.2020⁴.

Astfel, în corespundere cu prevederile pct. 57 „Comisia de profil înaintează Consiliului de conducere al Agenției una dintre următoarele propuneri:

- a) a confirma titlul științific de doctor, cu menținerea calificativului atribuit de către comisia de susținere publică a tezei de doctorat;
- b) a confirma titlul științific de doctor, cu modificarea calificativului atribuit de către comisia de susținere publică a tezei de doctorat;
- c) a respinge decizia organizației din domeniile cercetării și inovării de a conferi titlul științific și de a atribui tezei de doctor calificativul „nesatisfăcător”⁵.

Ca finalitate Consiliul de conducere al ANACEC ține cont de propunerea Comisiei de profil și aprobă Decizia de conferire sau respingerea conferirii titlului științific de doctor. Toate deciziile pot fi contestate în decur la 30 de zile lucrătoare din data primirii scrisorii de informare. În caz că decizia este

¹ Hotărârea Guvernului nr. 497 din 23.10.2019 cu privire la aprobarea Metodologiei de conferire și confirmare a titlurilor științifice. [citată – 18.05.2022].

Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=118490&lang=ro

² Ibidem.

³ Regulamentul comisiilor de experți în domeniul cercetării și inovării ale Agenției Naționale pentru Asigurarea Calității în Educație și Cercetare Aprobat prin Decizia Consiliului de Conducere al ANACEC nr. 4 din 18 decembrie 2018 Modificat/completat prin Deciziile Consiliului de Conducere al ANACEC nr. 3 din 12.05.2020, nr.16 din 27.04.2021 și nr. 3 din 01.04.2022. [citată – 18.05.2022]. Disponibil: <https://anacec.md/files/Regulament-Comisii-experti-01.04.2022.pdf>

⁴ Regulamentul de organizare și funcționare a Comisiei de profil în cercetare și inovare Ordin nr. 12 din 18.05.2020 ANACEC (Disponibil: <https://anacec.md/files/regulament-comisia-profil-ci-anacec.pdf>)

⁵ Hotărârea Guvernului nr. 497 din 23.10.2019 cu privire la aprobarea Metodologiei de conferire și confirmare a titlurilor științifice. [citată – 18.05.2022].

Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=118490&lang=ro

contestată ANACEC în termen de 60 de zile va veni cu un răspuns cu privire la contestare, în conformitatea cu prevederile pct.65 al HG 497/2019¹.

În cazul nesatisfacerii răspunsului contestației, pretendentul la titlul științific poate ataca Decizia ANACEC în instanța de judecată pe cauză administrativă, în conformitate cu prevederile Codului administrativ nr. 116 din 19.07.2018.

Totodată, este de menționat că persoanele care au fost admise la programele de doctorat până la aprobarea HG 497/2019, vor avea posibilitatea să susțină tezele de doctorat după procedura veche, în conformitatea cu documentele tranzitorii până la data de 31 decembrie 2023. În calitate de documente tranzitorii este considerat Regulamentul privind organizarea și desfășurarea doctoratului și postdoctoratului, anexă la Hotărârea Guvernului nr. 173 din 18 februarie 2008². Desigur există o diferență vizibilă între procedura veche și cea nouă de susținere a tezelor de doctorat. Este de menționat că procedura veche avea termene mult mai extinse, astfel în conformitate cu pct. 59 al HG 173/2008 „Examenle de doctorat sunt valabile pe parcursul a 7 ani”, ceea ce în actele normative actualizate este de 1-2 ani de la susținerea examenelor și cu specificarea motivelor întemeiate. Desigur procedura vechea avea și specificări negative, ca de exemplu limita de vârstă de 35 de ani pentru studenții cu frecvență la zi și cu finanțare bugetară. Această prevedere a pct. 16 al HG173/2008 este considerată neconstituțională³. Procedura nouă este diferită de cea veche, dar odată cu expirarea termenului de 31 decembrie 2023 valoarea acesteia va dispărea.

Procedura de susținere a tezei de doctorat și de obținere a titlului științific este una dificilă, de durată, care prevede stabilirea corectă și acordarea titlului științific după merit. În aceste condiții se merită de a respecta legalitatea procedurii și a elabora o lucrare complexă, fără abateri legislative, unică și cu o noutate științifică importantă pentru comunitatea științifică și societate.

Totodată, este de menționat că pagina ANACEC poate servi ca sursă importantă și utilă pentru studenții doctoranzi. La compartimentul cercetare și inovare, actele normative se identifică toate documentele necesare pentru susținerea tezei de doctorat și obținerea titlului științific de doctor.

Discuții și Concluzii

Este extrem de important ca studentul doctorand să cunoască toate prevederile legale cu privire la susținerea tezei de doctorat și desigur să resecte aplicarea acestora pentru o finalitate de succes și obținerea titlului științific. Ar fi regretabil faptul că doctorandul să nu cunoască toate particularitățile legale și să lucreze la cercetare fără a respecta termenii sau specialitatea științifică. Acest fapt ar putea duce la dezaprobarea tezei în cadrul Comisiilor de evaluare și la apariția altor factori de risc pentru doctoranzi. Cadrul normativ al Republicii Moldova cu referire la procedura de susținere a tezelor de doctorat este unul complex, care pe parcursul anilor a suferit modificări pentru îmbunătățirea procedurii. Fără îndoială pentru persoanele ce nu dețin studii juride acestea poate avea efect de ambiguitate, în acest caz prezentul articolul poate servi ca o sugestie care vine cu clarități pe marginea procedurii.

În concluzie se afirmă că baza normativă națională acoperă în totalitate procedura de susținere a tezei de doctorat.

Desigur în actele normative și legislative se identifică mici divergențe, dublarea informației aferentă procedurii, dar aceste nu sunt considerate grave atâta timp cât legea prevede expres respectarea unui document chiar dacă celelalte sunt în contravenție.

În cele din urmă cu certitudine afirmăm că procedura de susținere a tezelor de doctorat este una dificilă, dar în contextul că știința are prioritate strategică națională și cercetătorii trebuie să fie un exemplu elocvent pentru societate aceasta nu poate să fie simplă. În aceste condiții se menționează că cadrul normativ național acoperă procedura legislativ privind susținerea tezelor de doctorat. Procedura normativă stabilește toate particularitățile în contextul procedurii sus menționate.

¹ Hotărârea Guvernului nr. 497 din 23.10.2019 cu privire la aprobarea Metodologiei de conferire și confirmare a titlurilor științifice. [citată – 18.05.2022].

Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=118490&lang=ro

² Hotărârea Guvernului nr. 173 din 18 februarie 2008 Regulamentul privind organizarea și desfășurarea doctoratului și postdoctoratului, anexa nr. 1 [citată – 18.05.2022].

Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=84627&lang=ro#

³ Ibidem.

Bibliografie:

1. Codul Educației al Republicii Moldova nr. 152 din 17 iulie 2014, art. 94, alin. (1). [citată – 18.05.2022].
Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=130514&lang=ro#
2. Codul cu privire la știință și inovare al Republicii Moldova nr. 259 din 15.07.2004, art. 75 [citată – 18.05.2022].
Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=110232&lang=ro
3. Ghidul de redactare a tezei de doctor/doctor habilitat, aprobat prin Decizia nr.5 din 18 decembrie 2018 al Consiliului de conducere al Agenției Naționale de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare. [citată – 18.05.2022]. Disponibil: <https://anacec.md/files/ghid-redactare-teza-final.pdf>
4. Hotărârea Guvernului nr. 1007 din 10.12.2014 pentru aprobarea Regulamentului privind organizarea studiilor superioare de doctorat, ciclul III. [citată – 18.05.2022]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=115655&lang=ro
5. Hotărârea Guvernului nr. 497 din 23.10.2019 cu privire la aprobarea Metodologiei de conferire și confirmare a titlurilor științifice. [citată – 18.05.2022]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=118490&lang=ro
6. Hotărârea Guvernului nr. 199 din 13.03. 2013 cu privire la aprobarea Nomenclatorului specialităților științifice [citată – 18.05.2022].
Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=3456&lang=ro
7. Hotărârea Guvernului nr. 173 din 18 februarie 2008 Regulamentul privind organizarea și desfășurarea doctoratului și postdoctoratului, anexa nr. 1 [citată – 18.05.2022]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=84627&lang=ro#
8. Regulamentul de atribuire a calificativelor tezelor de doctorat [citată – 18.05.2022]. Disponibil: https://anacec.md/files/Ordin-mecc_regulament_calificative.pdf
9. Regulamentul comisiilor de experți în domeniul cercetării și inovării ale Agenției Naționale pentru Asigurarea Calității în Educație și Cercetare Aprobat prin Decizia Consiliului de Conducere al ANACEC nr. 4 din 18 decembrie 2018 Modificat/completat prin Deciziile Consiliului de Conducere al ANACEC nr. 3 din 12.05.2020, nr.16 din 27.04.2021 și nr. 3 din 01.04.2022. [citată – 18.05.2022]. Disponibil: <https://anacec.md/files/Regulament-Comisii-experti-01.04.2022.pdf>
10. Regulamentul de organizare și funcționare a Comisiei de profil în cercetare și inovare Ordin nr. 12 din 18.05.2020 ANACEC Disponibil: <https://anacec.md/files/regulament-comisia-profil-ci-anacec.pdf>

**PERSPECTIVE PSIHO-PEDAGOGICE ALE DEZVOLTĂRII
ÎN TIMPUL MATURITĂȚII EMERGENTE**

**PSYCHO-PEDAGOGICAL PERSPECTIVES OF DEVELOPMENT
DURING EMERGING ADULTHOOD**

Violeta LUNGU

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

E-mail: violeta.lungu@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-4574-2089

Rezumat: *Articolul prezintă rezultate din cadrul unei cercetări doctorale cu privire la optimizarea comportamentului adultului emergent prin ameliorarea schemelor mentale. O categorie în creștere aflată în această etapă de viață, conform concepției lui J. Arnett este cea a tinerilor NEET. Procentul mediu la nivel european în timpul pandemiei COVID-19 a ajuns la 20% la sută, iar pentru România la 25%. Cercetarea a verificat eficiența unui program de intervenție adaptat la particularitățile de dezvoltare ale adultului emergent în vederea depășirii și menținerii în afara condiției de NEET. Acest articol prezintă rezultatele obținute în ameliorarea schemelor dezadaptative timpurii, creșterea flexibilității psihologice și a autonomiei personale. Programul de intervenție este fundamentat pe principii umaniste, cu metode și tehnici de orientare cognitiv-comportamentală, rațional-emoțională și de încurajare a reflecției personale asupra proceselor situaționale.*

Cuvinte cheie: *adult emergent, scheme mentale, NEET*

Abstract: *The article presents results from a doctoral research on optimizing the behavior of the emerging adult by improving mental schemas. A growing category at this stage of life, according to J. Arnett, is that of young NEETs. The average percentage at European level during the COVID-19 pandemic reached 20%, and for Romania 25%. The research verified the effectiveness of an intervention program adapted to the developmental characteristics of the emerging adult in order to overcome and keep out of the NEET condition. This article presents the results obtained in the improvement of early maladaptive schemas, the increase of psychological flexibility and personal autonomy. The intervention program is based on humanistic principles, with methods and techniques of cognitive-behavioral, rational-emotional orientation and encouragement of personal reflection on situational processes.*

Cuvinte cheie: *emerging adulthood, mental schema, NEET*

Introducere

Vârsta adultă în curs de dezvoltare este un concept folosit pentru a descrie o perioadă de dezvoltare care se întinde de la aproximativ 18 până la 29 de ani, etapă parcursă de majoritatea indivizilor în culturile occidentalizate, așa cum e cazul României și al Republicii Moldova. Conceptul a fost definit inițial de J. J. Arnett [2]. Arnett a studiat pe larg această grupă de vârstă în anii 2000 (tineri numiți „millennials”), concentrându-se pe înțelegerea perioadei ca etapă distinctă de viață și pe surprinderea consecințelor evenimentelor de tranziție precum: plecarea din casa părintească, finalizarea educației, găsirea unui loc de muncă, căsătoria, întemeierea unei familii, redefinirea relațiilor cu părinții, recadrarea vieții sentimentale, conturarea unui traseu vocațional și/sau de carieră, dezvoltarea morală și a credințelor spiritual-religioase, redefinirea speranțelor de viitor și fixarea unor obiective existențiale conform cu acestea.

J.J. Arnett a constatat că reperele tradiționale, tipice ale intrării în adevărata maturitate (de exemplu, părăsirea casei, căsătoria, a avea copii etc.), erau în schimbare. În cercetarea sa, Arnett a observat că în mileniul al III-lea maturitatea era definită diferit, anume de acceptarea responsabilității pentru sine, adoptarea deciziilor în mod independent și independența financiară. Aceste schimbări de paradigmă a avut loc ca urmare a revoluției tehnologice, revoluției sexuale, mișcării de emancipare a femeilor și a mișcărilor de tineret din deceniul șapte al secolului trecut. Ca urmare a acestor schimbări radicale, intrarea în maturitate cu drepturi și obligații depline a fost amânată. Adulții emergenți de azi urmează o educație mai prelungită și mai larg răspândită, intră în căsătorie și în calitatea de părinte mai târziu și experimentează o tranziție mai lungă către un loc de muncă stabil. Datorită progreselor tehnologiei, persoanele de vârstă universitară sunt mai ușor în contact cu părinții lor. Din acest motiv, părinții sunt din ce în ce mai capabili și mai înclinați să prelungească practicile parentale mult după ce copiii lor au plecat deja de acasă. Se constată chiar un

fenomen mult accentuat de pandemia coronavirus, anume că și după terminarea facultății, indivizii se întorc acasă și trăiesc cu părinții lor într-o proporție mult mai mare decât în trecut. Odată cu extinderea practicilor parentale, persoanele aflate la această vârstă nu se individualizează (adică nu acceptă responsabilitatea pentru sine, nu iau decizii independente). Potrivit lui J. J. Arnett, a fi tânăr astăzi înseamnă *“a experienta atât entuziasm, cât și neliniște, posibilități larg deschise și confuzie, noi libertăți și noi temeri.”* [2]. În cercetarea sa, J. J. Arnett a descoperit cinci caracteristici comune persoanelor cu vârste cuprinse între 18 și 29 de ani: 1. explorarea identității (răspunsul la întrebarea „cine sunt eu?” și încercarea diverselor opțiuni, în special în dragoste și muncă), 2. instabilitate (în dragoste, muncă și în locul de reședință), 3. concentrarea pe sine, deoarece obligațiile față de ceilalți sunt amânate grație extinderii practicilor parentale), 4. sentimentul de a fi „la mijloc”, în tranziție (adică nici adolescent, dar nici adult), 5. posibilități/optimism, când speranțele înfloresc și oamenii au oportunitatea de neegalat de a-și transforma viața.

În România, prima cercetare de constatare a existenței adultului emergent ca o categorie distinctă de populație a fost realizată de S.-L. Raiu [8] și a urmărit surprinderea modului particular în care tinerii privesc maturitatea și similitudinile și/sau diferențele cu tinerii din alte părți ale lumii. Concluzia autorului a fost că și în România etapa adultă de dezvoltare reprezintă o etapă distinctă a parcursului de viață. Întrebarea care se pune este cum afectează acest lucru evoluțiile următoare, având în vedere că unii tineri, după cum vom vedea un procent semnificativ, traversează această etapă fără să își termine studiile, fără să lucreze sau să se instruiască pentru o meserie. Politicile Uniunii Europene legate de tineret se referă la această sub-categorie emergentă cu termenul de NEET (eng. *Not in Education, Employment, or Training*). Conceptul NEET a devenit central în discursul social-politic la nivelul UE, expresie a îngrijorării că, înainte de pandemia COVID19, 15% din populația între 15 și 29 de ani era fără ocupație, educație sau într-un proces de formare. Ponderea tinerilor adulți care nu lucrează, nu sunt în proces educație și formare a început să crească odată cu debutul pandemiei de COVID-19, ajungând, în unele țări și până la 33% (ex. Turcia). În România, acest procent a ajuns în rândul femeilor la 24.8% (sursa Eurostat, 2020) cu clare tendințe de creștere.

Având în vedere faptul că adultul emergent este o categorie distinctă, am plecat de la premisa că ar trebui să beneficieze de programe psiho-pedagogice adaptate acestei etape de vârstă. Cercetarea doctorală privind optimizarea comportamentului adultului emergent prin ameliorarea schemelor mentale s-a desfășurat în perioada 2016-2020 și este singura de acest fel. Scopul studiului a fost influența schemelor mentale dezadaptative asupra dezvoltării la adultul emergent și elaborarea/implementarea unui Program formativ menit să amelioreze aceste scheme, dobândite în mediul lor de dezvoltare și educație originar. La cercetarea constatativă au participat 212 tineri cu vârste cuprinse între 20 și 29 de ani (M=24.3 ani) și am constatat la tinerii participanți manifestarea dezadaptativă a unor scheme mentale cognitive, emoționale și de natură morală, semnificativ mai ridicate la tinerii din categoria NEET. Urmare a acestor constatări, am elaborat și implementat un program de intervenție psihopedagogică menit să amelioreze în mod durabil condiția acestor tineri, adică să își revină și să își termine, studiile, să muncească, să se angajeze în relații sentimentale stabile, să devină autonomi și independenți.

În acest articol vom prezenta prezenta o parte din rezultatele cercetării formative obținute în urma desfășurării intervenției psihologice pentru depășirea condiției de NEET în rândul tinerilor aflați la vârsta adultă emergentă.

Metodologia cercetării

Designul cercetării a fost longitudinal, casi-experimental, descriptiv și inferențial, evaluat în trei etape (pre-intervenție, post-intervenție și urmărire după șase luni).

Participanții care au intrat în programul de intervenție, structurat în 15 module, s-a desfășurat cu o frecvență lunară, câte două zile. Fiecare întâlnire a avut, în medie, câte 12 ore – 6 ore zilnic. Grupa de lucru a fost compusă dintr-un număr de 12 participanți (patru triade, multiplul de trei fiind important pentru desfășurarea metodelor și tehnicilor în cadrul programului). Scopul programului a fost optimizarea comportamentului prin obținerea unor abilități crescute de identificare și modificare a stărilor negative, obținerea și stabilizarea resurselor interne, creșterea nivelului de conștientizare de sine, flexibilitate și abilitatea de detașare/relativizare pentru obținerea unei poziții neutre care să permită o analiză obiectivă a situației personale, pentru recadrarea acesteia, conform principiilor cognitiv-comportamentale. De asemenea, programul permite identificarea nivelului de percepție individual și modul în care această percepție conduce experiența subiectivă pe parcursul vieții. Cunoașterea de sine și valorile personale joacă un rol important în viața fiecărei persoane, programul de față aducând la suprafață aceste elemente atât de

importante pentru fiecare persoană și pentru echilibrul vieții sale. Am presupus ca îndeplinirea satisfăcătoare a acestor obiective, va duce, în final, la depășirea condiției de tânăr NEET și menținerea în afara acesteia prin atingerea unui grad adecvat de autonomie. Cei 24 de participanți la studiu, împărțiți în două grupe omogene din punctul de vedere al vârstei, genului, mediului de proveniență și nivelului de școlarizare) au completat un chestionar pre-intervenție, iar la finalul programului un chestionar post-intervenție. Criteriile de eligibilitate privind participarea la studiu au fost: vârsta între 23 și 26 de ani, fără ocupație de cel puțin 12 luni, locuiește cu părinții (sau alții – din familie, prieteni) și este întreținut de aceștia, nu este căsătorit, nu are copii, studenți care au abandonat două sau mai multe facultăți în trecut și frecventează o alta sau studenți care au prelungit durata studiilor cu mai mult de 2 ani, disponibilitatea de a participa la grup timp de 15 luni). Pentru urmărirea la șase luni, a fost organizată o întâlnire specială, în care s-au urmărit evoluțiile privind modificarea criteriilor inițiale.

Pentru a evalua eficacitatea intervenției, am folosit scale de auto-raportare, pentru acest articol prezint rezultatele obținute la: 1. Chestionarul schemelor cognitive Young – forma scurtă [11] care măsoară cinci domenii ale schemelor dezadaptative timpurii; 2. Chestionarul de evaluare a Autonomiei Personale [1] care evaluează autonomia cognitivă, comportamentală, emoțională și valorică; 3. Chestionarul Acceptării și Implicării [3], ce evaluează flexibilitatea psihologică.

Programul de intervenție s-a bazat pe principiile enunțate de Yalom și Leszcz [10] pentru grupurile de creștere-dezvoltare-vindecare personală. Metodele și tehnicile au aparținut abordărilor cognitiv-comportamentale: modelul-cognitiv comportamental, modelul rațional-emoțiv și comportamental focusat pe rezolvarea problemelor emoționale și comportamentale, modelul schemelor dezadaptative timpurii [11], modelul terapiei centrate pe soluții [5], modelul de flexibilitate psihologică conform ACT [Hayes și colab., 2006] ș.a. Principiile programului de intervenție psihologică au fost: orientarea pozitivă pe punctele forte, universalitate sau incluziune, acceptarea procesualității, respectarea principiilor teoriilor umaniste privind creșterea și dezvoltarea personală, optimizarea performanțelor individuale prin dezvoltarea personală progresivă, echilibrarea sistemului de personalitate prin conștientizarea a ceea ce este realist, realizabil și relevant în plan personal, respect pentru alegerile personale și interpretările experiențelor personale. Caracteristicile programului au presupus: identificarea unor obiective personale SMART (Specifice, Măsurabile, Abordabile, Relevante și Încadrabile în Timp); încurajarea reflecției personale asupra proceselor situaționale conform principiului căruia dezvoltarea personalității pe termen lung are loc datorită proceselor situaționale repetate pe termen scurt [9] și feedback-ul specific ca parte a dezvoltării competențelor de comunicare și interrelaționare.

Rezultate

Pe lângă analiza descriptivă a datelor, vom analiza modificările principalelor măsuri de rezultat de la pre-la post-intervenție și la șase luni de urmărire. Pre și post intervenție au fost analizate rezultatele probelor psihologice aplicate, iar la șase luni au fost analizate modificările criteriilor de eligibilitate, adică factorii de apartenență la categoria NEET.

În Tabelul 1 sunt prezentate rezultatele pentru domeniile schemelor dezadaptative, pentru toate cinci am înregistrat diferențe semnificative de la o testare la alta pentru grupul participant la program (GE) față de grupul de control (GC).

Tabel 1. Testul Wilcoxon pentru Domeniile schemelor cognitive, GE pre și post intervenție

	I. SEPARARE RESPINGERE	II. AUTONOMIE PERFORMANTA	III. DEFICIENTA LIMITELOR	IV. DEPENDENTA DE ALȚII	V. HIPERVIGILENTA si INHIBITIE
Z	-3.064 ^b	-3.062 ^b	-3.065 ^b	-3.077 ^b	-3.068 ^b
Asymp. Sig. (2- tailed)	.001	.002	.002	.002	.002

Sursa: prelucrările autorului

Valorile Flexibilității psihologice au fost semnificative de la o testare la alta pentru GE (p=0.003). Semnificative au fost și valorile obținute pre și post intervenție pentru domeniile Autonomiei psihologice. În Tabelul 2 sunt prezentate rezultatele pre și post intervenție pentru Autonomia personală globală și dimensiunile sale (cognitivă, comportamentală, emoțională și valorică).

Tabel 2. Testul Wilcoxon pentru Autonomie personală și dimensiuni, GE pre și post intervenție

	Test Statistics ^a				
	Autonomie globala	Autonomie cognitiva	Autonomie comportamentala	Autonomie emotionala	Autonomie valorica
Z	-2.943 ^b	-2.947 ^b	-2.994 ^b	-2.980 ^b	-2.952 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	.003	.003	.003	.003	.003

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Sursa: prelucrările autorului

La șase luni de la încheierea programului 11 dintre cei 12 participanți la programul de intervenție psiho-pedagogică se mențineau în afara categoriei NEET, continuându-și studiile și/sau având un job, obținând o autonomie totală față de părinți sau relativă, reușind să își acopere o parte din cheltuieli sau contribuind la subzistența familiei.

Discuții

Eficiența programelor de optimizare a comportamentului și dezvoltare personală, așa cum a fost demonstrată în acest studiu, are potențialul de a aborda acele dimensiuni ale personalității ce pot contribui la sprijinirea adulților în curs de dezvoltare pentru a se lansa în viață în mod optim, conform cu posibilitățile și aspirațiile individuale, precum și cu nevoile societății. Punctele forte ale cercetării se referă la abordarea unui domeniu de cercetare în care există o lipsă, din cauza caracterului recent al conceptului de maturitate emergentă. Spre deosebire de alte categorii de populație tânără, aceasta nu a fost încă suficient studiată în România [7] și Republica Moldova [4], cele mai multe studii realizându-se în Statele Unite și țări de în Vestul Europei, cu precădere în Germania și Elveția.

Ipoteza de lucru a fost validată, un program de intervenție psihopedagogică adaptat vârstei emergente și bazat pe principii cognitiv-comportamentale și umaniste poate avea rezultate bune, cu rezervele ce țin de limitele grupului de lucru. Continuarea și aplicarea programului ne-ar putea îndreptăți să recomandăm generalizarea rezultatelor. Programul poate fi aplicat în universități cu scopul de a preveni abandonul academic, în cadrul unor asociații ce se ocupă cu integrarea tinerilor NEET, principiile, metodele și tehnicile pot fi preluate inclusiv în cadrul unor sesiuni terapeutice individuale și de grup adresate tinerilor aflați în impas existențial, personal și vocațional.

Având în vedere amploarea în creștere a categoriei NEET, considerăm că atât cercetările cât și programele de intervenție dedicate vârstei adulte emergente sunt de o acută actualitate, dată fiind criza demografică profundă și eșecul de lansare în viață al unui sfert dintre tinerii români. Cercetările ar putea fi extinse incluzând un număr mai mare de participanți, cu caracteristici demografice și etnice diverse pentru un tablou cât mai amplu al problematicei.

Concluzii

În urma analizei, putem concluziona ca programul de intervenție psihologică a ameliorat schemele cognitive și emoționale dezadaptative, precum, și nivelul de manifestare a cognițiilor responsabile, cel puțin în parte de dificultățile adulților emergenți din categoria NEET. Programul de intervenție a crescut gradul de flexibilitate psihologică a participanților, aceștia raportând un nivel mai înalt de acceptare a propriului psihism și devenind mai implicați în propria schimbare. De asemenea, programul de intervenție a făcut ca tinerii să raporteze un nivel mai înalt de autonomie personală în toate dimensiunile sale (cognitivă, emoțională, comportamentală, valorică).

În fața necesității de a-și construi un traseu pentru propria viață din oportunitățile pe care le întâlnesc, dar și din constrângeri, nu toți tinerii sunt înzestrați (din punctul de vedere al dezvoltării cognitive, emoționale și morale) pentru a duce la bun sfârșit sarcina maturizării cu rolurile sale adecvate. Nu pentru toți criza identității de sine își găsește o rezolvare, unii tineri nu reușesc, dar majoritatea pare să delibereze activ și conștient prea puțin, în schimb adoptă o atitudine pasivă (de confuzie sau evitare) sau de ascultare față de părinți (prescrierea sarcinii). Ne confruntăm, așadar, cu o tinerețe prelungită, care poate să devină o alternativă la vârsta adultă. Pentru aproximativ 25% dintre tineri confuzia psiho-socială persistă și în deceniul al patrulea de viață, conform unor cercetări realizate în Statele Unite și Europa. Practic, acești

tineri se află în impas existențial, nereușind să parcurgă stadiile de viață potrivite vârstei, atât în concepție eriksoniană (căutarea identității, apoi intimitate/versus izolare) cât și vîgotskiană (stadiul muncii). Studiul și-a propus să studieze eșecul de “lansare” al adultului emergent, incapacitatea comportamentală a acestuia de a-și întemeia o familie și de a se integra activ în societate, prin prisma activării schemelor mentale dezadaptative. Sincronizarea acestor persoane cu ceasul social nu se produce, ele amână cristalizarea angajamentele rolului de adult, iar implementarea unor programe de intervenție adecvate acestei etape de dezvoltare ar putea aduce ameliorări, în folosul individului, precum și în folosul societății în ansamblul ei.

În concluzie, considerăm că impasul psiho-socio-moral și existențial contemporan al vârstei adulte emergente poate fi depășit prin strategii de reconfigurare/ameliorare a schemelor cognitiv-emoționale și morale adânc înrădăcinate în psihismul tinerilor, proces ce poate genera optimizarea comportamentelor pentru un start în viață adaptat, de continuare optimă a parcursului de lansare în viață.

Bibliografie:

1. Albu, M. Un nou instrument pentru evaluarea autonomiei personale la adolescenți. Anuarul Institutului de Istorie George Bariț din Cluj-Napoca. Seria Humanistica, tom V, 99-114. 2007
2. Arnett, J. *Emerging adulthood: The Winding Road from the Late Teens Through the Twenties* (2nd. Edition). Oxford University Press. 2015. 280 p. doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199795574.013.9
3. Bond, F. W., Hayes, S. C., Baer, et al. Preliminary psychometric properties of the Acceptance and Action Questionnaire – II: A revised measure of psychological inflexibility and experiential avoidance. *Behavior Therapy*, vol. 42, pp. 676–688. 2011
4. Crășmaru, M. Diferențe socio-demografice ale tinerilor în afara sistemului de educație, ocupare sau formare (NEET). Institutul Național de Cercetări Economice. Chișinău, Moldova. 2020. Sursa: <https://ibn.idsi.md>
5. de Shazer, S., Dolan, Y., Korman, H., McCollum, E., Trepper, T., & Berg, I. K. 2007. *Haworth brief therapy series. More than miracles: The state of the art of solution-focused brief therapy*. Haworth Press. 2007
6. Hayes, S., Luoma, J., Bond, F. *Acceptance and Commitment Therapy: Model, process and outcomes*. *Behaviour Research and Therapy*, vol. 44(1), pp. 1-25, 2006
7. Mitulescu, S., Plăeșu, A., Neacșu-Dalu, C.-C., Boeru, I. și colab. Aspecte privind incluziunea socială a tinerilor aflați în afara sistemelor de educație, formare și ocupare profesională (NEET). București. Institutul de Științe ale Educației. 2015
8. Raiu, S.L. *Adultul emergent în România. Tranziția de la școală la muncă*. Presa Universitară Clujeană. 2016. 245 p.
9. Wrzus, C., Roberts, B. (2016) *Processes of Personality Development in Adulthood: The TESSERA Framework*. *Personality and Social Psychology Review*, vol. 21 (3). 2016. doi:10.1177/1088868316652279
10. Yalom, I., Leszcz, M. *Tratat de psihoterapie de grup*. Editura Trei, București. 2008. 680 p.
11. Young, J. E., Klosko, J. S., Weishaar, M. E. *Schema therapy: A practitioner's guide*. Guilford Press. 2003

ABORDĂRI CONTEMPORANE CU PRIVIRE LA FORMELE ȘI TIPURILE DE MOTIVAȚII SPECIFICE PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT

CONTEMPORARY APPROACHES REGARDING FORMS AND TYPES OF MOTIVATIONS SPECIFIC TO THE LEARNING PROCESS.

Alisa CRACIUN

masterand

E-mail: craciun.alisa@usch.md

Ioana AXENTII

conducător științific, dr. conf. univ.

Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul

E-mail: iaxentii@mail.ru

ORCID ID: 37.014.3.035.4

Rezumat: *Evoluția științei și tehnicii în toate domeniile de activitate a omului și accelerarea continuă a ritmului de viață a acestuia în secolul XXI constituie imperativul adaptării continue a obiectivelor școlii, a conținutului, formelor și metodelor de învățământ etc. Aceste schimbări radicale influențează elevii schimbându-le atitudinea, făcându-i mai activi, mai conștienți și mai responsabili de succesul lor școlar. Un impact deosebit pentru elevii are motivația secundară care îi ajută să se integreze în mediul social, motivație intrinsecă când copilul învață fiind singur convins de necesitatea asimilării cunoștințelor și motivația extrinsecă atunci când elevul învață pentru notă. După locul pe care-l ocupă motivația în organizarea activității de învățare se mai disting: motivele stimulatorii (lauda, încurajarea, aprecierea obiectivă, respectul opiniei); motive inhibitive (situații contradictorii, teama de notă, pedeapsa, indiferența, monotonia); motive adaptive și dezadaptive. Motivația fiind legată de trebuințele imediate ale elevilor fac ca cercetătorii să distingă: motivația cognitivă, motivația afectivă, motivația pozitivă și motivația negativă.*

Cuvinte-cheie: *motivație, motivație extrinsecă, motivație intrinsecă, proces de învățământ*

Abstract: *The evolution of science and technology in all areas of human activity in the 21st century is the imperative of continuous adaptation of school objectives of the content forms and methods of education. In this context we note the need to increase the level of motivated involvement of the student in streamlining the instructive-educational process. A special impact for the student in this sense it has the secondary motivation that becomes strongly personalized. According to the place that the motivation occupies in organizing the learning activity are distinguished: intrinsic motivation, extensive motivation, stimulating reasons, inhibitory motives, adaptive and maladaptive reasons. The motivation is related to the immediate needs of the students they made the researchers distinguish: cognitive motivation, emotional motivation and positive motivation.*

Keywords: *motivation, extrinsic motivation, intrinsic motivation, educational process*

Evoluția evidentă a științei și tehnicii în toate domeniile de activitate a omului și accelerarea continuă a ritmului de viață a acestuia în secolul XXI constituie imperativul adaptării continue a obiectivelor școlii, a conținutului, formelor și metodelor de organizare a procesului de învățământ etc. De aceea considerăm că subiectul abordat în acest studiu științific este actual pe fondalul schimbărilor radicale în care elevul trebuie să-și schimbe atitudinea lui față de procesul de învățare devenind mai activ, mai conștient și mai responsabil de succesul lui școlar. În acest context remarcăm necesitatea cunoașterii abordărilor contemporane cu privire la formele și tipurile de motivații specifice procesului de învățământ.

Cercetările efectuate ne-au convins de faptul că motivația în procesul de învățământ a constituit întotdeauna un subiect important în preocupările specialiștilor, în mod special a celor din domeniul pedagogiei și psihologiei educației. Astăzi, poate mai mult ca oricând, este necesar să ne direcționăm atenția asupra acestui fenomen, luând în considerare schimbările majore din societatea modernă, care au un impact considerabil asupra dezvoltării indivizilor. Cert este faptul că epoca în care trăim este dominată de o puternică expansiune a științei și tehnicii în toate sectoarele de activitate a omului iar aceste schimbări nu pot să nu aibă consecințe directe asupra formării și dezvoltării personalității copiilor, a pregătirii lor în așa

mod ca să poată face față atât cerințelor actuale ale societății, cât și dezvoltării sociale ulterioare. În aceste condiții remarcăm că creșterea rapidă a volumului de informații în toate domeniile, uzura accelerată a cunoștințelor pretinde adaptarea continuă a obiectivelor școlii, a conținutului, formelor și metodelor de învățământ acestei dinamici informaționale. Noul ritm de viață care solicită omul într-o măsură mai intensă, din punct de vedere social, cultural și profesional se răsfrânge și asupra procesului de instruire a elevului. Drept urmare elevul trebuie integrat în mediul social făcându-l să participe activ la viața obștească, științifică, artistică, sportivă nu doar în cadrul școlii dar și în afara ei.

Consolidând cele spuse anterior remarcăm că toate condițiile noi de viață care se produc în epoca postmodernă influențează elevii orientându-i în necesitatea schimbării atitudinii lor față de procesul de învățare care trebuie să fie unul activ, conștient și responsabil ce va corespunde cerințelor mereu crescânde ale societății. În aceste condiții un rol esențial considerăm că îl poate avea motivația care în concepția cercetătorului V. Mih (2000) reprezintă un concept de bază în organizarea și susținerea eforturilor de învățare, însă motivele care îi determină pe elevi să învețe sunt extrem de diverse, pornind de la cele cognitive, sociale, pana la cele afective sau care țin de o viitoare profesie¹[apud p.139]. În acest context este important în viziunea noastră să abordăm sfera motivațională a personalității elevului care este determinată de diversitatea formelor ei de structurare și integrare. Astfel, putem observa că acțiunea de diversificare a entităților motivaționale se realizează, mai întâi, în plan genetic, apoi după conținut, după importanță sau semnificația regulatorie și după poziția pe care o ocupă în cadrul activității elevului.

În baza celor menționate mai sus considerăm că sunt actuale conceptele expuse de M. Golu (2005) care delimitează două tipuri de motivație:

1. înnăscută sau primară;
2. dobândită sau secundară [5, p.263].

De unde remarcăm că *motivația înnăscută* este legată de procesele de dezvoltare, maturizare și homeostazie biologică în cadrul organismului copilului. Ea oglindește necesitatea bazală a organismului nostru, ca entitate vie, de substanță, energie și informație din mediul extern, de menținere a integrității structural-funcționale și de reproducere. Motivele înnăscute, fiind determinate genetic, au aceeași configurație și aproximativ aceeași dinamică la toți oamenii. Pe când *motivația dobândită* este specifică omului și determină maniera conduitei în comparație cu însemnătatea noilor exigențe și valori. Pornind de la ideea că motivația secundară cunoaște o acțiune de permanentă evoluție, dobândind conținuturi și forme noi, rezultă că motivația primară nu prezintă modificări esențiale de la un individ la altul. În același timp observăm că motivația secundară devine puternic personalizată, configurația și modul său concret de integrare contribuind într-o măsură hotărâtoare la determinarea unicității personalității elevului [Ibidem, p.264].

De rând cu conceptele expuse mai sus considerăm că prezintă interes și sunt de actualitate și ideile elaborate de Buzdugan T.(2008) care clasifică motivația prin raportarea la *sursa care o produce* Astfel, cercetătorul evidențiază:

- *motivație intrinsecă* - sursa se află în subiectul educației (elevul), în nevoile și trebuințele lui personale, iar motivația este solitară cu activitatea elevului. Această formă de motivație se satisface prin înșeși desfășurarea, îndeplinirea activității respective (nu prin recompense finale) ;
- *motivația extrinsecă* – sursa este în afara subiectului, fiindu-i sugerată sau chiar impusă acestuia de o altă persoană ca de exemplu - un copil învață pentru a lua o notă mai bună sau, învață de frica părinților [2, p.109].

În contextul investigației noastre am manifestat interes și pentru modul de abordare a motivației realizată de Golu M.(2005) care evidențiază o gamă foarte largă de motive axându-le pe conținuturile de nevoi. Printre acestea sunt indicate:

- *biologice* (trebuințele alimentare semnalizate prin senzații de foame și sete);
- *fiziologice* (nevoia de mișcare, nevoia erotico-sexuală etc);
- *materiale* (trebuința de îmbrăcăminte, adăpost și unelte);
- *informaționale* (necesități senzoriale, scopuri și trebuințe cognitive);
- *sociale* (nevoia de contacte și comunicare, apartenența la familie, la un grup, nevoia de integrare și comunicare, nevoia de întărire și suport social);
- *spirituale* (necesități estetice, morale, filosofice, și religioase);

¹ Muste D. Optimum motivațional și rolul său în eficientizarea instruirii școlare și autoinstruirii. În: Fundamentări teoretice și abordări praxiologice în științele educației. Cluj-Napoca: EIKON, 2009, p.139

➤ *motivele Eului* (nevoia de siguranță și afecțiune, de statut, de afirmare a personalității, nivelul de aspirație, idealul de viață-familial, profesional, social) [5, p.265].

În legătură cu abordările expuse anterior este firesc că pot exista și alte scheme de individualizare și clasificare după conținut a entităților motivaționale. Pentru a facilita orientarea adecvată a cadrelor didactice atunci când organizează procesul de învățământ în această problemă vom menționa două clasificări realizate de cercetătorii H. Murray (1930) și A. Maslow (1968).

În elaborarea clasificării sale, H.Murray a pornit de la considerația că, pentru a înțelege motivația comportamentului elevului, trebuie să se țină seamă de un număr suficient de mare de trebuințe. El a indicat un număr de 20 de trebuințe fundamentale printre care: trebuința de supunere, trebuința de realizare, trebuința de afiliere, trebuința de agresiune, trebuința de autonomie, trebuința de contracarare, trebuința de apărare, trebuința de diferență, trebuința de dominare, trebuința de etalare, trebuința de a înlătura răul, trebuința de a evita situații neplăcute, trebuința de existență socială, trebuința de ordine, trebuința ludică, trebuința de respingere, trebuința de senzualitate, trebuința de sex, trebuința de a fi ajutat, trebuința de înțelegere [apud 5, p.266].

D. Sălăvăstru (2009) a cercetat clasificarea lui A.Maslow(1968) pornind de la aprecierea locului și importanței conținutului motivului în structura personalității. Esența vizează realizarea unui model ierarhizat, de tip piramidal al entităților motivaționale, care cuprinde 8 niveluri sau clase de nevoi, necesități:

1. nevoia de dragoste și afecțiune;
2. nevoia de respect și prestigiu, prețuire;
3. necesitatea de informare și descoperirea necunoscutului;
4. nevoia de armonie și bună înțelegere;
5. nevoia de autoactualizare și autoîmplinire;
6. necesități fiziologice și de odihnă;
7. necesități de securitate;
8. nevoia de concordanță [apud 7, p.70].

Caracterul flexibil al metodologiei cercetării motivației a condus la conceptul potrivit căruia creșterea productivității școlii este în funcție directă de perfecționarea continuă a metodologiilor de predare-învățare-evaluare motivantă. Se știe că metoda reprezintă aspectul dinamic al învățământului și determină gradul de motivare a elevului pentru activitatea de învățare.

Axentii I.(2006) în planul evoluției istorice a metodelor care contribuiau cu precădere la asigurarea dinamismului și a culturii formative a elevilor în perioada interbelică erau cele care stimulau activitatea elevilor printre care evidențiază: metoda socratică (euristică), metoda intuitivă, metoda practică, recapitularea, explorarea materiei noi, integrarea, cercetarea [1, p.90].

Pentru confirmarea celor enunțate ne întoarcem și la clasificarea tipurilor de motive după gradul de organizare și integrare a lor. Printre acestea se evidențiază:

- impulsurile și aspirațiile, manifestare difuză, acompaniată de trăiri emoționale slab definite;
- necesități propriu-zise, bine organizate și puternic integrate la nivel biologic sau psihologic;
- interesele, reflectă o legătură selectivă mai puțin traică și mai puțin durabilă în timp între subiect și anumite situații, obiecte;
- idealurile, reflectă o stare sau o situație proiectată în viitor, spre care tinde subiectul în mișcarea ascendentă de devenire și de autodesăvârșire [5, p.272].

Clasificarea motivelor, descrierea modului lor de structurare este o operă foarte dificilă și se află încă în stadiul incipient practic este important să știm dacă individul este dominat de motive inferioare (vizând satisfacții de ordin biologic, material, foloase directe, personale) sau superioare (urmărind valori morale, intelectuale sau estetice). Împărțirea acestor motive nu este doar una etică, ci este și una psihologică, deoarece motivele superioare, pentru a se forma și a influența în mod eficient conduita, presupun o evoluție psihică; nu toți oamenii ajung la nivelul cel mai înalt [3].

Ținând cont de faptul că motivația este legată de trebuințele imediate ale elevilor, în procesul de învățământ cadrele didactice vor lua în considerație::

-*Motivația cognitivă* care este legată de necesitatea de a cunoaște. Acest tip se manifestă sub forma curiozității față de ceea ce este nou, inedit și prin gradul ridicat de toleranță față de un anumit risc. Denumirea de motivație cognitivă este dată cu preponderență procesului de cunoaștere, înțelegere.

-*Motivația afectivă* care-i determinată de nevoia elevului de a obține recunoașterea celorlalți și de a se simți bine în anturajul lor. Elevii învață din dorința atât de a satisface orgoliul părinților, cât și pentru a nu le

pierde dragostea sau afecțiunea.

-*Motivația pozitivă*, manifestată prin relaționarea directă și proporțională a rezultatelor obținute și a comportamentului promovat (valoarea soluțiilor) cu satisfacțiile personale.

- *Motivația negativă*, generată de folosirea unor factori motivatori aversivi.

În acest proces de utilizarea a motivelor ca sursă de eficientizare a procesului de învățământ sunt relevate și anumite aspecte deloc de neglijat cum ar fi :

a) riscul necunoașterii limbajului străin în activitatea profesională a elevului, care are un efect motivațional mai mare ca orice sancțiune;

b) necunoașterea limbajului străin nu este o nonvaloare pentru elev, aici fiind necesară o reproiectare a sistemului de motivații [8, p.343].

Realizarea acestei concepții prevede ca sistemul de motive implementat de pedagogi să fie gândit în așa mod ca să influențeze personalitatea elevului ca aceste cu timpul să devină caracteristici ale conduitei ce îi vor determina personalitatea, trăsăturile de caracter specifice motivului dominant. De exemplu :

- *Motivele obținerii succesului, motivele evitării eșecului* se caracterizează, printr-un nivel al aspirațiilor înalt și autoaprecieri adecvate.
- *Motivele afilierii și de prestigiu* reflectă atitudinea pozitivă a persoanei față de alți oameni, colaborarea și solidaritatea, relațiile de prietenie și ajutor reciproc.
- *Motivele ignorării* dau naștere la anxietate, frica de a fi abandonat de persoane importante pentru sine.
- *Motivele de dominare* se definesc ca o dirință de a-și supune oamenii, societatea, de a influența conduita altor oameni, inclusiv convingerile, ideologia.
- *Motivele prosociale* caracterizate prin acțiuni altruiste, orientate spre bunăstarea altor oameni, ajutorarea lor.
- *Motivele agresivității* se caracterizează prin atitudinea dușmănoasă față de aproapele lor, care nu ezită să pricinuească daune morale, materiale și fizice celor din jur [6, p.146].

Studiind literatura de specialitate remarcăm că după locul pe care-l ocupă motivația în organizarea activității de învățare, distingem:

- motivația intrinsecă, ale cărei particularități stimulante decurg din înseși sarcinile și conținutul activității de învățare
- motivația extrinsecă, căreia îi sunt proprii elemente ce țin de efectele sau de factorii externi care dinamizează activitatea de învățare.
- motivele stimulatorii (lauda, încurajarea, aprecierea obiectivă, respectul opiniei)
- motive inhibitive (situații contradictorii, teama de notă, pedeapsa, indiferența, monotonia)
- motive adaptive și dezadaptive, caracterul lor polar este dat de finalitățile formative ale procesului de învățământ, de tipul și structura metodologiei educaționale, de gradul de insatisfacție pe care îl provoacă în personalitatea elevului, precum și de un anumit tip de relații educative specifice climatului educațional [4].

În concluzie remarcăm că studiul științific descrie o modalitate originală de abordare a motivației care joacă un rol foarte important în formarea și dezvoltarea personalității elevului, a deprinderilor lui de învățare activă care îi va asigura succesul personal de integrare socială în epoca postmodernistă.

Bibliografia:

1. Axentii I. A. Gândirea Pedagogică în Basarabia (1918-1940). Studiu istorico-pedagogic. Chișinău: CIVITAS, 2006.
2. Buzdugan T., Psihologia pe înțelesul tuturor. Ediția a IV-a. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A, 2008
3. Cosmovici A. Metode pentru cunoașterea personalității. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1972.
4. Cosmovici A. Psihologie generală. Iași: Editura Polirom, 1996. 253 p.
5. Golu M. Fundamentele psihologiei. București: Editura Fundației „România de mâine”, 2005
6. Savca L. Psihologie. Manual pentru licee. Chișinău: Editura Lumina, 2005.
7. Sălăvăstru D. Psihologia educației. Iași: Polirom, 2009.
8. Staricov E. Învățământul postmodern: Eficiență și Funcționalitate. Materialele conferinței științifice internaționale. Chișinău, 2013.

VALORIFICAREA TEORIEI INTELGENȚILOR MULTIPLE ȘI IMPLICAȚIILE LOR EDUCAȚIONALE

THE IMPORTANCE OF THE THEORY OF MULTIPLE INTELLIGENCES AND THEIR EDUCATIONAL IMPLICATIONS

Ludmila OLTEANU

profesoară

E-mail: ms.liudmila1994@mail.ru

Ioana AXENTII

conducător științific, dr. conf. univ.

Universitatea de Stat “B.P.Hasdeu” Cahul

E-mail: iaxentii@mail.ru

ORCID ID: 37.014.3.035.4

Rezumat: *Capacitatea cognitivă a omului, în concepția cercetătorului Gardner H., constituie un ansamblu de abilități, talente, deprinderi mentale. Inteligența, definită de cercetător, constituie ”o cale prin care un individ poate să își rezolve problemele de viață reală, abilitatea de a crea sau de a oferi un produs sau un serviciu, potențialul de a găsi sau de a crea soluții care să faciliteze achiziția de cunoaștere nouă” (Howard Gardner, 2007). Inteligența nu trebuie concepută ca un construct unidimensional, ci ca o serie de nouă inteligențe: inteligența verbală sau lingvistică, inteligența logică sau matematică, inteligența muzicală sau ritmică, inteligența vizuală sau spațială, inteligența naturalistă, inteligența corporală sau kinestezică, inteligența intrapersonală sau inteligența autocunoașterii, inteligența interpersonală sau inteligența interacțiunilor sociale, inteligența existențială. Acceptarea și valorificarea teoriei inteligențelor multiple are o serie de implicații educaționale. Celor 9 tipuri de inteligență li se pot asocia anumite domenii de aplicabilitate respectiv vocații. Valorificarea teoriei inteligențelor multiple facilitează procesul educațional, elevii participă la propria formare.*

Cuvinte cheie: *Inteligențele multiple, intrapersonal, corporal-kinestezică, interpersonal, existențial, flexibil*

Abstract: *The cognitive capacity of man, according to the researcher Gardner H., is a set of abilities, talents, mental skills. Intelligence should not be conceived as a one-dimensional construct, but as a series of nine intelligences: verbal or linguistic intelligence, logical or mathematical intelligence, musical or rhythmic intelligence, visual or spatial intelligence, naturalistic intelligence, bodily or kinesthetic intelligence, self-interpersonal intelligence or self-intelligence, interpersonal intelligence or the intelligence of social interactions, existential intelligence. Accepting and capitalizing on the theory of multiple intelligences has a number of educational implications that target the school curriculum from a new perspective in which teachers can carry out quality activities, because students participate in their own training according to personal interests.*

Keywords: *Multiple intelligences, intrapersonal, corporal-kinesthetic, interpersonal, existential, flexible*

Introducere

Urmărind de-a lungul istoriei evoluția conceptului de inteligență, diversele modalități de abordare am observat că a fost un concept critic, mult studiat. Analizând sub acest aspect inteligența putem remarca că în primele teorii inteligența era echivalată cu abilitățile individului de a gândi, se referea la cât de bine și cât de mult învață acesta. În teoriile moderne inteligența deja este examinată ca fiind multidimensională și dinamică. Cele expuse anterior ne permit să menționăm că preocupările legate de conceptul de inteligență au influențat teoriile învățării, care au devenit mai comprehensive, și, implicit, au influențat semnificativ câmpul educației.

Dintre teoriile psihologice moderne ale inteligenței care și-au găsit aplicații educaționale ne-au atras atenția conceptele cu privire la ”Teoria inteligențelor multiple” elaborate de: Jean Piaget, Howard Gardner, John Mc Garthi, Patric J.Hayes, P.P.Nevanu, C. Constantinescu etc.

Investigațiile efectuate ne permit să constatăm că autorul reprezentativ al „Teoriei inteligențelor

multiple” este Howard Gardner iar teoria sa este considerată drept cea mai importantă descoperire în domeniul pedagogiei după Jean Piaget [3, p.326].

Astfel, observăm că în teoria sa, Gardner pornește de la ideea că unii copii cu coeficient ridicat de inteligență nu au rezultate bune la școală, fiind considerați deștepți numai cei care au punctaje mari la testele de inteligență. Conform tradiției suntem tentați să-i considerăm „inteligenți” pe cei care sunt buni la obiectele de bază din școală, adică matematică sau literatură, iar pe ceilalți să-i considerăm „talentați”. Dacă le numim pe unele inteligențe și pe celelalte talente, înseamnă că nu le considerăm la fel de importante și egale de aceea, Gardner le-a numit inteligențe[ibidem].

În viziunea lui Gardner, o inteligență este „un mod de a rezolva problemele și de a dezvolta produse considerate ca valori de cel puțin o cultură.” Așadar, în accepțiunea lui, inteligența nu este considerată o însușire pusă în lumină prin teste standard, ci capacitatea de a rezolva probleme și a realiza produse în situații concrete de viață. Valorizarea inteligenței este determinată de domeniul sau câmpul în care ea se manifestă. Acest domeniu sau câmp poate fi o disciplină sau un meșteșug practicat în societate. Văzând în inteligență o promisiune de potențial bio-psihologic, Gardner subliniază omniprezența acestei calități la toate ființele umane care contribuie la acte de creație.

În această ordine de idei observăm că prin studiile sale, Gardner a susținut ideea că inteligența este determinată biopsihologic, ca fiind considerată o promisiune de potențial biopsihologic, precum și ideea că factorul cultural are o importanță foarte mare în dezvoltarea ei. Din punct de vedere biologic, inteligențele sunt independente, respectiv sunt guvernate de zone corticale diferite. Acest lucru s-a demonstrat prin cercetări asupra persoanelor cărora le-au fost afectate anumite zone cerebrale și care și-au pierdut numai anumite abilități, păstrându-le pe celelalte. Criteriile pe care trebuie să le îndeplinească o inteligență sunt: să existe de la începuturile omenirii, să aibă o zonă de reprezentare/localizare pe creier care să o activeze și să dețină un sistem de expresie propriu (un cod specific de simbolizare – cuvinte, numere sau un limbaj specific) [1, p.143].

Pornind de la aceste afirmații Gardner H.(2007) susține și insistă asupra faptului că inteligența nu trebuie concepută ca un construct unidimensional, ci ca o serie de nouă inteligențe independente. Această perspectivă permite individului să „manifeste transformările și modificările percepțiilor individuale” și să „recreze aspecte ale propriilor experiențe”.

Cele nouă tipuri de inteligență originale evidențiate de Gardner sunt:

1. Inteligența verbal sau lingvistică
2. Inteligența logică sau matematică
3. Inteligența vizuală sau spațială
4. Inteligența corporală sau kinestezică
5. Inteligența muzicală sau ritmică
6. Inteligența intrapersonală sau inteligența autocunoașterii
7. Inteligența interpersonală sau inteligența interacțiunilor sociale
8. Inteligența naturalistă sau inteligența tiparelor, regularităților și a comportamentelor
9. Inteligența existențială [4, p.303].

Finta V. (2010) prin cercetări observă în această ordine de idei că fiecare persoană posedă cele 9 inteligențe într-o combinație unică: unii oameni au un înalt grad de dezvoltare a tuturor inteligențelor, foarte puțini prezintă un nivel scăzut de dezvoltare a lor, iar cei mai mulți oameni se găsesc undeva la mijloc, cu un număr mic de inteligențe dezvoltate, cele mai multe dezvoltate mediu și una sau două inteligențe slab dezvoltate [3, p. 327].

Dezvoltarea acestor inteligențe se realizează prin intermediul educației formale, nonformale și informale. În acest sens menționăm că în toate aceste forme generale de organizare a procesului educațional, cadrele didactice sunt îndemnate să găsească modalități de dezvoltare a inteligențelor. Cu atât mai mult Gardner sugerează că oricine are capacitatea să-și dezvolte toate cele nouă inteligențe la un nivel rezonabil de performanță, dacă primește încurajare, sprijin și instruire adecvată. Or, aceste modalități vor fi ușor identificate dacă profesorii vor cunoaște caracteristicile esențiale a acestor forme de inteligențe și le vor valorifica în procesul instruirii elevilor.

Reieșind din aceste reflecții am considerat drept necesar să ne oprim în continuare și să descriem concret cele 9 inteligențe elaborate de Howard Gardner[apud 1, p.143-144].

1. *Inteligența lingvistică/verbală*, înțeleasă ca aptitudine a cuvântului, ca fiind capacitatea de a construi enunțuri, de a utiliza limbajul pentru a activa anumite informații și pentru a opera cu ele, respectiv capacitatea de a rezolva probleme și de a dezvolta produse cu ajutorul codului lingvistic. Un elev cu tipul

acesta de inteligență va agreea în mod deosebit să scrie, să povestească, să construiască jocuri de cuvinte, este pasionat de lectură, învață rapid limbi străine, își amintește cu rapiditate diferite replici din povești filme sau desene animate, dezbaterile sunt o formă de activitate care îi face deosebită plăcere.

2. *Inteligența logico-matematică*, înțeleasă ca fiind capacitatea de a calcula, de a cuantifica, de a opera cu modele, categorii, relații, de a grupa și ordona date și de a le interpreta, de a efectua operații logico-complexe, de a gândi logic și critic, de a efectua raționamente, de a evalua propoziții. Acest tip de inteligență este adesea corelat cu gândirea științifică și matematică. Un exemplu de elev cu o astfel de inteligență este cel cărui îi plac raționamentele, care face ușor legături cauzale între evenimente și este pasionat de jocurile de strategie, pe care le câștigă cu ușurință, îi plac cifrele și face majoritatea calculurilor la fel de repede în minte ca și pe hârtie, se descurcă ușor la materii precum matematica, informatica și științele exacte; este foarte curios și vrea mereu să afle din ce e făcut și cum funcționează un lucru.

3. *Inteligența muzicală/ritmică*, înțeleasă ca fiind capacitatea de a rezolva probleme și de a crea produse cu ajutorul funcțiilor auditive, care se exersează în percepția, recunoașterea, compunerea, producerea sau valorificarea fragmentelor muzicale, melodiilor, construcțiilor melodice, ritmurilor, tonurilor, sunetelor. De la vârste relativ mici astfel de copii rețin și recunosc cu ușurință partituri muzicale, compun cântecele. Ei iubesc muzica și învață să cânte la instrumente imitând și memorând sunete. Sunt sensibili la sunetele ambientale precum clopoței, cântecul greierilor, sunetul picăturilor de apă, foșnetul frunzelor. Aleg să devină compozitori, DJ, pianști, violoniști sau să interpreteze la alte instrumente muzicale.

4. *Inteligența vizual-spațială*, înțeleasă ca abilitate de ordin spațial, ca fiind capacitatea de a vizualiza, de a percepe spațiul, de a rezolva probleme și de a crea produse cu ajutorul reprezentărilor mentale, al simbolurilor grafice, al graficelor, al diagramelor, precum și al imaginilor și culorilor; acest tip de inteligență nu este corelată strict cu domeniul vizual, ea putând fi prezentă și la copii orbi. Elevii cu inteligență spațială au capacitatea de a percepe cu acuitate culorile, liniile, formele, spațiul, pot percepe relațiile dintre elemente. Ei pot vizualiza și reprezenta grafic imagini în spațiu. Memoria spațială a acestor copii este foarte bine dezvoltată. Când cresc, ei se orientează de obicei spre meserii precum cartograf, artist plastic, arhitect, sculptor, designer grafic și de interioare.

5. *Inteligența naturalistă* este înțeleasă ca fiind capacitatea de a rezolva probleme și de a crea produse cu ajutorul reprezentărilor despre mediul înconjurător, al unor elemente ale acestuia și al schimbărilor din mediu. Pentru elevii cu acest tip de inteligență cele mai potrivite lecții vor fi organizate de cadrele didactice în aer liber. Acestor elevi le place să alcătuiască proiecte la științe naturale, cum ar fi observarea păsărilor, alcătuirea insectarelor, îngrijirea copacilor sau a animalelor. Ei preferă ecologia, zoologia, botanica. Cel mai probabil au deja un animal de companie sau și-ar dori foarte mult unul. Este deosebit de benefic pentru acest tip de elevi să-și poată folosi inteligența într-o mai mare măsură în cadrul școlii. Așadar, este sarcina școlii să „aducă” natura în clase și în alte spații de învățământ. Copiii cu inteligența naturalistă ridicată învață cel mai bine din contactul direct cu natura. Le place să stea în aer liber, să călătorească și să studieze natura, să ordoneze și să clasifice elemente din natură, să facă proiecte la științe naturale. Când cresc aleg de obicei să fie ecologiști, zoologi, botaniști, geologi.

6. *Inteligența corporal-kinestezică* este înțeleasă ca fiind capacitatea de a rezolva probleme legate de mișcare și de a crea produse cu ajutorul abilităților motrice și al mișcărilor întregului corp, coordonate grație anumitor strategii și abilități cognitive. Acest tip de inteligență subliniază legătura existentă între acțiunile mentale și cele fizice. Copiii născuți cu astfel de inteligență sunt mai pricepuți la a face ceva fizic care implică mai degrabă mișcare decât ceva static, „plictisitor” cum ar fi să citească sau să asculte. Acești copii au o bună coordonare mână-ochi, o bună dexteritate manuală, o mobilitate corporală foarte bună putându-și mișca corpul așa cum doresc. Când cresc pot să devină dansatori, atleți, gimnaști, dar și chirurghi, având în vedere dezvoltarea mișcărilor de finețe.

7. *Inteligența intrapersonală* este înțeleasă ca fiind capacitatea de a comunica permanent cu propria ta lume interioară, de a-ți contrui o reprezentare de sine precisă, fidelă și de a o utiliza, de a rezolva probleme și de a dezvolta produse grație introspecției, cunoașterii și înțelegerii de sine, a conștientizării propriilor sentimente, trăiri, stări interioare, emoții, intenții, motivații, interese. Inteligența intrapersonală ne ajută să înțelegem propria personalitate și să „colaborăm”, cu noi înșine, frecvent ea fiind asociată cu termenii de „insight” și „metacogniție”. Copiii la care predomină acest tip de inteligență au o mare capacitate de introspecție, de explorare interioară, de a se autoînțelege și autoevalua. Acești copii sunt mai degrabă introverți, aplecați spre sine, învață cel mai bine fiind singuri. Mai târziu, devenind adulți, ei aleg de obicei să fie scriitori, filosofi, psihologi, cercetători.

8. *Inteligența interpersonală*, reprezintă abilitatea de a comunica permanent cu lumea exterioară, de a

rezolva probleme și de a crea produse grație empatiei, cunoașterii și înțelegerii altor persoane, grație conștientizării sentimentelor, trăirilor, strărilor interioare, intențiilor, motivațiilor, intereselor, modurilor de interacțiune specifice celorlalte persoane și grație interacțiunii /relaționării cu alții. Inteligența intrapersonală ne ajută ca înțelegându-i pe ceilalți, să colaborăm și să cooperăm cu ei grație abilităților sociale pe care le deținem. Acest tip de inteligență implică „deprinderi de comunicare verbală și nonverbală, deprinderi de colaborare, capacitatea de rezolvare a conflictelor, de lucru consensual în grup, capacitatea de a avea încredere, de a respecta, de a fi lider, de a-i motiva pe ceilalți în vederea atingerii unor scopuri reciproc avantajoase. La un nivel simplu, acest tip de inteligență este sesizabil la copilul care observă și reacționează la stările și dispozițiile adulților din jurul său, învață cei mai bine lucrând alături de ceilalți copii și de obicei sunt lideri, formali sau informali. Ei relaționează și empatizează ușor cu cei din jur. Când cresc pot alege să devină lucrători sociali (asistenți sociali), politicieni, pedagogi, antreprenori, lucrează în servicii de relații cu clienții, în resurse umane. Au deprinderi de comunicare verbală și nonverbală. La nivel complex, se traduce prin capacitatea adultului de a „citi” și interpreta intențiile ascunse ale celorlalți.

9. *Inteligența existențială* este înțeleasă ca fiind capacitatea de a reflecta, de a filosofa și de a formula întrebări profunde despre sensul vieții și despre existența umană, capacitatea de a înțelege semnificația vieții, rostul morții, lumea fizică și psihologică. Referitor la această formă a inteligenței, Gardner afirmă că este o modalitate de cunoaștere a lumii, valorificată de filosofi și de cei cu înclinații spre filozofie. Acest tip de inteligență se dezvoltă în timp și practic este o îmbinare în doze mai mari sau mai mici a celorlalte, plus încă ceva ce luăm din experiența noastră de viață. Probabil abia spre adolescență când sunt în căutarea sensului vieții și a identității personale, „copiii” vor începe să își pună întrebări existențiale [5, p.304-307].

În contextul acestei analize ținem să menționăm că cadrele didactice, pot juca, deci, un rol semnificativ în identificarea, dezvoltarea și exploatarea acestor inteligențe în contexte educaționale gândite creativ cu scopul de a eficientiza procesul de predare- învățare-evaluare.

Investigațiile efectuate ne conving de faptul că Teoria inteligențelor multiple constituie o alternativă a activității pedagogului, o strategie modernă de instruire interactivă care poate contribui la îmbunătățirea performanțelor școlare. Presupune un anumit mod de gândire al profesorului și de o atitudine a lui în realizarea activităților cu copiii. Relația dintre profesor și elev este marcată de capacitatea profesorului de a folosi acele strategii didactice prin care se poate trezi curiozitatea, interesul elevilor pentru cunoaștere prin recunoașterea valorii fiecărui individ; rezultatele reale pot să apară doar dacă angajarea fiecărui elev în procesul de învățare are semnificație personală.

La valorificarea Teoriei inteligențelor multiple în procesul instruirii elevilor pot fi folosite următoarele metode:

- Brainstorming-ul;
- Prelegerea interactivă;
- Folosirea de organizatori grafici - povestire;
- Demonstrații științifice - jocuri de gândire logică;
- Dezbateră;
- Jocul de rol;
- Jocuri de cuvinte;
- Confectionare de colaje;
- Excursii tematice în teren;- Scrierea unui eseu pe suport muzical;
- Mima;
- Învățarea în perechi;
- Studiul de caz; etc. [5, p.307].

Este necesar de reținut că valorificarea Teoriei inteligențelor multiple vizează, practic, toate componentele și subcomponentele majore ale procesului curricular, care sunt revizuite și recorelate dintr-o nouă perspectivă, începând cu regândirea obiectivelor educaționale și a metodelor de învățământ.

Cele mai importante aspecte de care trebuie să țină cont profesorii sunt:

- ✚ cunoașteți profilul de inteligență a elevilor;
- ✚ conștientizarea faptului că toate tipurile de inteligență au același grad de importanță pentru dezvoltarea personalității elevilor și pentru integrarea lor în viața profesională și socială;
- ✚ elaborarea curriculară flexibilă, în funcție de profilurile de inteligență ale elevilor, centrată/focalizată simultan pe diferite tipuri de inteligențe particulare proprii elevilor, care să contribuie la dezvoltarea potențialului intelectual al fiecărui elev, respectiv să susțină dezvoltarea abilităților sale specifice

- + proiectarea, realizarea și evaluarea activităților didactice în așa fel încât să angajeze cât mai multe tipuri de inteligență, pentru a se asigura o înțelegere profundă a conținuturilor, o învățare de profunzime și pentru a se fundamenta științific aceste activități;
- + valorificarea achizițiilor elevilor în rezolvări de probleme reale sau cu care ei se vor confrunta în viața profesională și socială, în comunitate;
- + renunțarea la curriculumul uniform, la școala uniformă și la concepția uni sau cel mult bidimensională a inteligenței, în favoarea unui autentic curriculum și a unei autentice școli centrate pe elev și pe noile sale educaționale și chiar a unei „școli individualizate”, care să îi stimuleze și să îi valorifice la maximul resursele și potențialul individual;
- + urmărirea înțelegeri profunde de către elevi a conținutului ideatic al câtorva discipline –nucleu, în conformitate cu stilurile de învățare și cu profilurile intelectuale ale elevilor. Gardner susține că cea mai importantă aplicație didactică a teoriei sale o constituie promovarea înțelegerii profunde a conceptelor fundamentale din diferite discipline, prin explorarea lor cu ajutorul mai multor inteligențe;
- + la evaluarea elevilor să se măsoare toate formele inteligenței, nu doar cea lingvistică și cea logico-matematică (așa cum se proceda în învățământul tradițional), să li se dea posibilitate elevilor să îndeplinească sarcinile de lucru făcând apel la diferite forme ale inteligenței, după preferințe personale;
- + susținerea necesității formării și dezvoltării „deprinderilor de proiect”, prin utilizarea proiectelor ca modalitate de lucru cu frecvență maximă în școală, pentru că în cadrul profesional în care vor acționa elevii după terminarea studiilor se operează cu proiecte în care vor acționa elevii după terminarea studiilor să opereze cu proiecte și nu cu teste [1, p.145-146].

În contextul investigației noastre putem menționa cu certitudine că calitatea procesului de instruire depinde în mare măsură de cadrele didactice care activează nemijlocit în instituțiile de învățământ. Nu putem să nu observăm că cadrele didactice vor putea lucra productiv dacă vor avea sprijinul competent pe care îl vor primi de la cei care se implică în realizarea unui program de educație axat pe promovarea Teoriei inteligențelor multiple etc.

Concluzii

Valorificarea teoriei inteligențelor multiple facilitează procesul educațional astfel, încât cadrele didactice mai ușor pot atinge formarea performanțelor la elevi, pot desfășura activități de calitate, deoarece elevii participă la propria formare conform intereselor personale. Implementarea Teoriei inteligențelor multiple poate fi realizată cu succes în organizarea diferențiată a procesului de învățământ și prin individualizarea învățării.

Bibliografie:

1. Bocoș Mușata-Dacia. Instruirea interactivă. Iași: Polirom, 2013.
2. Cristea S. Teorii ale învățării. Modele de instruire. București: EDP, 2005.
3. Finta V. Tipurile de inteligență pe care le dezvoltă educația estetică. În: Cercetări și Aplicații în Științele Educației. Cluj-Napoca : CȘE, 2010.
4. Gardner H. Inteligențe multiple. Noi orizonturi pentru teorie și practică. București : Editura Sigma, 2007.
5. Moisil A.M. Aplicarea teoriei inteligențelor multiple în predarea diferențiată. În :Dezvoltări pedagogice în învățământul contemporan. Cluj-Napoca : Casa cărții de știință, 2014.

FUNȚIILE PRACTICE ALE ÎNVĂȚĂRII ISTORIEI

THE PRACTICAL FUNCTIONS OF LEARNING HISTORY

Nina PETROVSCHI

dr. hab. în pedagogie
Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *The article analyzes the phenomenon of learning history in school, in relation to the principle of pragmatic learning, which situates the learning process in the global perspective of knowledge, develops skills to interpret historical facts and events, to adopt a critical attitude towards historical events, to establish casual relationships between them, to accept diversity, to penetrate the essence of historical processes, to build an integrative environment in which students meaningfully relate school experiences and shape their freedom of action.*

Keywords: *interpretation, critical thinking, multiperspectivity, casual relationships, action, historical thinking*

Rezumat: *În articol se analizează fenomenul învățării istoriei în școală, în raport cu principiul învățării pragmatice, care situează procesul de învățare în optica globală a cunoașterii, dezvoltă competențe de a interpreta faptele și evenimentele istorice, de adoptare a atitudinii critice față de evenimentele istorice, de a stabili relații de cauzalitate între ele, de acceptare a diversității, de a pătrunde în esența proceselor istorice, de construcție a unui mediu integrator în care elevii relaționează cu sens experiențele școlare și își modelează libertatea de acțiune.*

Cuvinte cheie: *interpretare, gândire critică, multiperspectivitate, relații de cauzalitate, acțiune, gândire istorică*

Prin specificul și natura sa, istoria trezește și cultivă sentimente, creează unele stări raționale și afective, de care are nevoie orice ființă umană pentru a trăi și a-și valida capacitățile creatoare în conformitate cu cerințele progresului și cu interesele societății. Ca urmare a obiectivelor sale generale și de referință în ansamblul disciplinelor de învățământ care contribuie la formarea personalității elevilor, istoria ocupă un loc de prim plan, un rol esențial.

Această disciplină de învățământ îndeplinește, mai presus de orice, un important rol educativ, accentul punându-l pe formarea convingerilor, cultivarea sentimentelor, cultivarea acelor disponibilități pe care orice elev trebuie să le aibă, ca un bun patriot și cetățean.

Studierea istoriei în școală constă nu doar în transmiterea de cunoștințe elevului, în informarea lor cu date, lucruri, fapte, evenimente și persoane istorice ci, mai ales, în formarea *capacității de interpretare, de înțelegere și de acțiune.*

Istoria vizează atât latura cognitivă cât și cea rațional-afectivă, contribuind la dezvoltarea cunoștințelor din toate sferele existenței sociale. Istoria este un exemplu pentru prezent, este o știință de sinteză, componenta esențială a culturii generale, operează cu concepte, noțiuni specifice, constituie un fundament pentru cunoștințele dobândite la alte discipline școlare (limba și literatura, geografia).

Istoria explică evenimente istorice, teorii, concepții, modul cum s-au introdus acestea în lumea faptelor și a ideilor. În istorie, fenomenul general este întregul, iar faptele componente sunt părțile, după cum afirmă Xenopol [Apud 2, p. 20]. Fenomenul general este un element structurat al istoriei care cuprinde noțiunea de cauzalitate, adevăruri clasificabile, timp și spațiu istoric și geografic, elementul intelectual. Anume prin aceasta, considerăm, istoria pune în prim plan adevărul obiectiv care devine elementul organizator al științei, deoarece în succesiunea de concepte, noțiuni, evenimente se regăsește sistemul adevărilor clasificabile. Din aceste considerente, istoria este o disciplină școlară prin care lumea este concepută ca o integrare a fenomenelor istorice, care sunt înlănțuite unele de altele și pot da naștere altor evenimente specifice, care pot fi: (a) *paralele*; (b) *subordonate*; (c) *supraordonate*; (d) *ordonate*.

În interpretarea istoriei trebuie să se evite cu orice preț o apreciere care nu se bazează pe convingeri comune tuturor, iar în cazul când acestea lipsesc, urmează să se abțină de a judeca și aprecia evenimentele, indiferent din ce punct de vedere. Nu trebuie să se ridice o construcție artificială despre evenimentele istorice. Și acest lucru trebuie învățat în cadrul educației istorice, deoarece anume istoria valorifică milenii

de experiență pentru a le pune în serviciul omenirii, progresului și demnității umane [Ibidem, p. 26]. Achiziționarea cunoștințelor în domeniul istoriei depinde, așadar, de mai mulți factori:

- Calitatea, accesibilitatea conținuturilor noțiunilor, datelor, faptelor și evenimentelor istorice;
- Sistemul ierarhizat de reguli după care sunt prezentate evenimentele istorice;
- Asocierea elevului la procesul de învățare și de progres;
- Acceptarea istoriei, datorită conținuturilor sale clar determinate și acceptate, drept un bun public;
- Dezvoltarea gândirii istorice, care implică realizarea următoarelor obiective: reconstruirea trecutului și explorarea lui din punct de vedere genetic, funcțional și axiologic. Or, *a gândi istoric* înseamnă a cunoaște și a analiza cauzele care au generat un eveniment istoric, a determina rolul pe care îl are acesta în evoluția societății, ierarhizându-l;
- Dezvoltarea nivelului capacității elevului de a utiliza conștient sursele de informare.

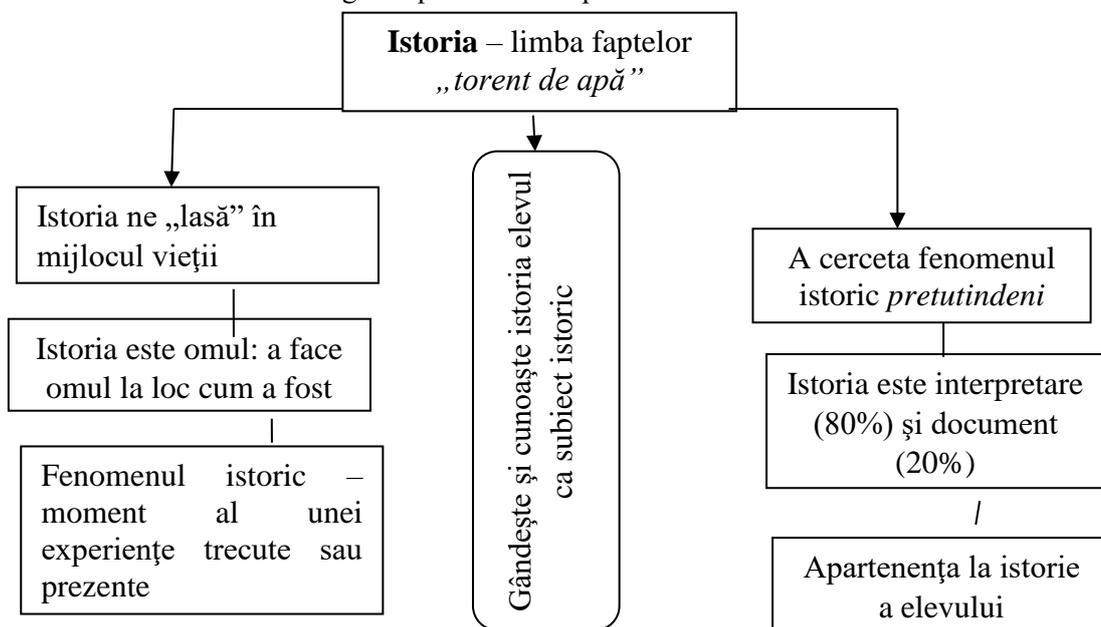
Trebuie să menționăm faptul că nu se poate pune un semn de egalitate între istorie ca știință și istoria ca obiect de studiu. Istoria ca obiect de învățământ se elaborează în funcție de logica didactică, de conținutul programelor școlare bazate pe logica și conținutul istoriei ca știință, în acest sens realizând și prezentând o structurare a conținuturilor în funcție de obiectivele specifice fiecărui ciclu de învățământ; un ansamblu de date și fapte, sarcini, acțiuni prin care elevii pot opera pentru esențializarea informației, pentru elaborarea unor concluzii asupra evenimentelor istorice; înțelegerea evenimentelor în contextul în care au avut loc.

Funcțiile practice ale învățării istoriei permit, în viziunea lui Șt. Păun [2, p.17], formarea conștiinței de sine a unei comunități; identificarea individului cu comunitatea; cultivarea simțului răspunderii față de viitor. Conținuturile, noțiunile istorice, în esență evenimentele istorice, determină solicitarea intensă a gândirii elevilor, participarea lor conștientă și activă la procesul de cunoaștere. Acțiunea solicită explorarea directă sau mijlocită a adevărului istoric sau a unei realități socio-economico-culturale. Principiul învățării prin acțiune a istoriei trebuie să aibă în vedere mijloace și moduri de lucru centrate pe elev prin activități didactice de explorare directă a realității istorice.

O viziune sintetizată în baza ideilor expuse mai sus este expusă în Figura 1. Această prezentare se bazează pe regula care prevede divizarea fiecărei idei aflate în examinare în atâtea „parcele” cât este posibil, pentru a le „vedea” mai bine. Organizarea lor s-a făcut pe două secțiuni, fiecare constituindu-se din câteva esențe, ca orientări în interpretare. Calea de urmat este una evidentă, „afectată” fiind de necesitatea elevului de a se plasa în centrul vieții, ca istorie, a se vedea pe el ca subiect istoric, să identifice fenomenele istorice ca aspecte ale experienței proprii, să se angajeze în cercetarea istoriei „pretutindeni”, în expresie noiciană. Istoria este un înțeles al tuturor, căci asociază descrieri care identifică persoanele și personalitățile, descoperind fapte. Istoria „cere” elevilor convingerea netrivială a utilității.

Efortul intelectual semnificativ pentru a învăța istoria trebuie să justifice exigențele istoriei ca știință, or, istoria este în măsură să contribuie decisiv și eficient la formarea adolescenților, legând ferm funcțiile istoriei ca disciplină de învățământ de exigențele societății actuale.

Fig. 1. Specificul interpretării istoriei



Constatăm că istoria se învață, în principiu, că istoria trebuie învățată pragmatic, oferind elevului un câmp cât mai vast de reflecție, o „istorie mai practică”, mai aproape de viața lui reală.

Datorită resurselor de care dispune, istoria contribuie la integrarea unitară a cunoștințelor, la dezvoltarea capacităților elevilor de a interpreta faptele și evenimentele istorice, de a stabili relații de cauzalitate între ele, de a pătrunde în esența proceselor istorice, de a genera atitudini și de a forma gândirea istorică a elevilor, transformarea conștiinței lor în convingeri și a acestora în spirit civic.

Capacitatea de a formula puncte de vedere argumentate și fundamentate critic a devenit esențială într-o lume în care evenimentele se succed tot mai alert, iar informația este abundentă. Rolul istoriei se orientează spre faptul ca elevii să adopte o *atitudine critică* față de evenimentele istorice și să utilizeze propria rațiune în interpretarea și înțelegerea semnificației proceselor istorice. Elevii trebuie să înțeleagă că evenimentele istorice nu doar se prezintă, ci se încearcă a *interpreta informația* disponibilă și a privi legăturile dintre diferite fapte pentru a înțelege și a explica evenimentele. Faptele istorice colectate sunt transformate în dovezi istorice, pentru a sprijini o anumită interpretare a ceea ce s-a întâmplat. Elevii trebuie să înțeleagă că aceleași evenimente pot fi folosite de diferiți oameni în diferite scopuri sau pentru a argumenta diferite interpretări ale aceluiași eveniment sau fenomen. De asemenea, elevul trebuie să accepte faptul că sunt posibile *mai multe perspective de abordare* cu privire la orice fenomen sau eveniment istoric și că aceste perspective diferite oglindesc o mare diversitate de experiențe istorice.

Aproape orice eveniment istoric este deschis mai multor interpretări. Aceasta nu înseamnă însă că mai întâi sunt strânse datele, pentru ca apoi să apară adevărul. Datele trebuie reunite într-o prezentare coerentă. Aceleași date pot sprijini adesea interpretări diferite, iar de multe ori informațiile sau izvoarele sunt incomplete, dând naștere unor noi interpretări, total diferite. De aceea profesorul trebuie să se asigure că elevii înțeleg acest lucru. Privită în ansamblu, sarcina *interpretării istorice* este aceea de a analiza fiecare fenomen istoric ca moment al unei experiențe trecute sau prezente, relația dintre experiența elevului și fenomenele istorice devenind destul de strânsă. Dacă gândirea elevului și asociația de idei pe care o stabilește sunt interdependente atunci înțelegerea fenomenului istoric este una intrinsecă[4].

Interpretând, elevul evidențiază sensul primar al informației istorice, dar și pune în evidență, printr-un travaliu intensiv, posibilitățile, configurațiile, structurile profunde ale informației istorice. Prin interpretare elevul transformă faptele istorice într-un conștient sesizabil, care suplinește o tehnică mecanică de analiză. Reformularea, ca rezultat al interpretării, presupune a spune cu alți termeni și într-o manieră mai clară, mai explicită ceea ce tocmai transmite un eveniment, o faptă istorică. Reformularea implică, așadar, reflexie activă din partea elevului și perceperea puterii de autoreglare finală a comportamentului de învățare al elevului prin el însuși.

Prin urmare, elevul este solicitat, în *interpretarea istoriei*, să distingă într-o serie de reprezentări pe care le cuprinde efectiv fiecare moment al experienței personale și care depind de actul lor de voință, deci reflecția, pe de o parte, și o mulțime de reprezentări pe care și le face fără a fi „stăpânul” lor, deci reprezentări care nu sunt supuse actului lui de voință – fenomenele istorice. Însă, cu cât mai multe fenomene istorice de același tip, conform conținutului lor, cunoaște elevul, cu atât mai ușor ajunge el la acea cunoaștere despre ele. Firește că, pe lângă aceasta, este luată în considerare intenția autorului informației despre fenomenul istoric în raport cu cei cărora este destinată informația.

Nu mai puțin importantă este tendința de a vedea scopul principal al istoriei în a-i ajuta pe elevi să deprindă abilitățile *de a gândi și a înțelege în mod istoric*. În acest sens, elevul nu mai poate fi un receptor pasiv al unor cunoștințe deja știute. Se simte necesitatea folosirii metodei active în învățare, prin analiză și descoperire. Elevii nu vor putea înțelege complexitatea lumii în care trăiesc decât dacă studiază și emit judecăți de gândire cu privire la evoluțiile care au marcat lumea de-a lungul istoriei. Elevii urmează să-și formeze o viziune coerentă asupra dezvoltării din punct de vedere cronologic a evenimentelor, pentru a înțelege cum evoluțiile aparent separate din domeniul cultural, politic, social, economic, intelectul se întrepătrund și se află în interdependență.

Explicațiile privind forțele care marchează evenimentele, modul în care acestea au revenit periodic, dinamica schimbării, legăturile care se stabilesc între ceea ce se întâmplă într-un loc sau în altul, examinarea aceluiași eveniment dintr-o perspectivă comparativă sau dintr-o multitudine de perspective și dimensiuni, implicarea diferitor durate de timp constituie o etapă în conturarea unei *concepții largi, științifice* asupra istoriei. Elevii urmează să conștientizeze că istoria nu înseamnă doar războaie, diplomație sau economie, ci și schimbările care au loc în viața cotidiană și forțele care determină aceste schimbări. Prin urmare, ei trebuie să înțeleagă factorii care au influențat și *influențează și modelează propria lor viață și identitate*. Comunitățile umane au nevoie de o anumită identitate sau, mai corect spus, au nevoie de un set de „ancore”

identitare”. Astfel, orice grup social se identifică printr-o anumită origine, prin raportarea la un set de ascendenți și la anumite fapte sau întâmplări considerate memorabile din viața grupului respectiv. Identitățile de referință au diverse rosturi, servind la integrarea socială a fiecăruia, conferind indivizilor un sentiment sporit de securitate, de confort spiritual. Ideile despre trecut, astfel, au un cert rol formativ și influențează concepțiile fiecăruia dintre noi despre prezent și viitor.

Este necesar a prezenta istoria ca pe o „povestire simplă” și fără dezvoltări spectaculoase din cele mai vechi timpuri și până în prezent, pentru a oferi o privire de ansamblu asupra unei lungi perioade de timp și punând în evidență o *dezvoltare lineară a istoriei*. La baza acestei prezentări se află trei principii, și anume: *elementele de similitudine, o civilizație care cuprinde diferite culturi și fenomenul comun* [5, p. 25].

Cele mai multe probleme provin din necesitatea de a alege între a pune în lumină aspectele diverse sau pe cele comune, de a se concentra pe teme largi de istorie sau de a se supune unei perspective cronologice. Crearea unei imagini de ansamblu asupra istoriei necesită competența de a *localiza anumite evenimente în contextul lor de timp sau spațiu*, ceea ce implică cunoașterea ordinii evenimentelor mai mult decât memorarea precisă a datelor, identificarea factorilor importanți care leagă evenimentele, plasarea evenimentului istoric într-un cadru mai larg etc. Alt element important este *utilizarea cronologiei*, care reprezintă niște instrumente de lucru utilizate din ce în ce mai frecvent în predarea și învățarea istoriei. Majoritatea cronologiilor elaborate pentru studiul istoriei cuprind perioade importante din istorie și se concentrează aproape exclusiv pe date și evenimente specifice.

Tratarea *problemelor controversate ale istoriei*, interesante și stimulante pentru elevi, presupun acel tip de întrebare la care elevii ar dori să cunoască neapărat răspunsul și care îl transformă pe elev într-un adevărat „detectiv” al istoriei [5, p. 38].

Rebusul cu tematică istorică reprezintă o modalitate eficientă de a ajuta elevul să înțeleagă caracterul aparent inevitabil al unor evenimente. Este rațional ca elevii să caute indicii legate de motivele celor implicați în evenimente, să coroboreze dovezile găsite în diferite surse istorice, să constate dacă indiciile se potrivesc sau nu cu celelalte informații pe care le au la dispoziție, caută să identifice momentele decisive sau acțiunile care au rezultat din momentul cheie respectiv. Pe de altă parte, elevilor li se pare greu să identifice și să urmărească diversele legături între evenimente și să le aprecieze importanța, mai ales, atunci când multe din acestea nu sunt relații de cauzalitate clare și lineare. Interdependența este un concept mai degrabă abstract, greu de sesizat chiar și atunci când este examinat în legătură cu un eveniment concret de manifestare. Elevii urmează să fie implicați într-un proces de „diagnosticare” [5, p. 41].

În contextul studiului istoriei ar trebui format un interes continuu pentru istorie, o imagine de ansamblu asupra istoriei, care poate fi parțial cronologică și parțial tematică. Elevii trebuie să știe unde să caute informațiile, chiar dacă le vor uita pe parcursul anilor, să știe cum să stabilească conexiuni între informațiile istorice disparate atunci când au nevoie; elevii trebuie să aibă format un simț al modelelor care se repetă în mod frecvent și al dinamicii schimbărilor și un simț al unora dintre cele mai importante orientări și evenimente comune; un mod de a privi lumea prezentă, care ia în considerare dimensiunea temporală; să aibă formate competențe de tip analitic, pe care să le folosească în *înțelegerea lumii lor în care trăiesc* și a schimbărilor prin care trec.

O tendință constantă a studierii istoriei este *cunoașterea conceptelor cheie*, deoarece contribuie la organizarea cunoștințelor istorice, organizarea ideilor despre istorie, realizarea de generalizări, identificarea de similitudini și diferențe, descoperirea unor modele, stabilirea unor conexiuni. Pentru a-i ajuta pe elevi să înțeleagă și să aplice conceptele cheie este nevoie de o predare a istoriei diferite de cea care se concentrează doar asupra narațiunii cronologice. Elevii trebuie să realizeze comparații, să facă generalizări, să perceapă limitele acestora și să fie capabili de *a se deplasa înainte și înapoi în timp*, înțelegând că unele fenomene istorice au structuri temporale diferite, fiind studiate cronologic, iar altele pot fi înțelese doar privindu-le de-a lungul unei perioade mari de timp. Elevul trebuie să-și însușească un *mod propriu de gândire istorică* și nu doar să memorizeze date, să se dezvolte din perspectiva *înțelegerii stratificate*[3].

Perspectiva multiplă a predării istoriei reprezintă un mod de a gândi, selecta, examina și utiliza dovezi provenite din diferite surse pentru a explica complexitatea unei situații și pentru a descoperi ceea ce s-a întâmplat și de ce. Elevii trebuie să înțeleagă că nu există neapărat o singură variantă corectă a unui eveniment istoric și că același eveniment istoric poate fi descris și explicat în moduri diferite, iar fiecare punct de vedere poate fi valabil în pofida faptului că poate fi incomplet sau nu oferă decât o relatare sau o explicare parțială; toate relatările cu privire la fenomenele istorice sunt provizorii, iar cea mai bună relatare este aceea care corespunde cel mai bine dovezilor disponibile la un moment dat. Este necesar o anumită *empatie istorică*,

adică de a se pune în pielea unui personaj istoric și de a înțelege modul în care cel din urmă sesizează momentul și de ce îl percepe anume așa [5, p. 122].

Perspectiva multiplă în studierea istoriei nu constituie doar un mod de a le prezenta elevilor un număr mai mare de abordări, ci și de a-i ajuta să-și însușească unele *abilități analitice*, moduri de *a gândi în plan istoric* și posibilitatea de *a se transpune în pielea unui personaj istoric*, ceea ce este necesar pentru a examina un eveniment istoric și pentru a înțelege mai bine ceea ce s-a întâmplat și de ce. Aceste competențe și modalități de acțiune trebuie exersate în mod sistematic și consecvent. Dar nu este întotdeauna posibil ca perspectivele cu privire la anumit eveniment să fie identificate numai cu referire la conținutul specific al unui text. Este esențial ca elevii să plaseze diversele puncte de vedere într-un context.

Se constată că istoria prin natura sa cere respectarea adevărului și oferă răspunsuri asupra originii și identității noastre, dar are, de asemenea, *rolul de a-i elibera pe oameni*, fapt care duce la o imagine cu caracter constructiv asupra devenirii [1, p. 5]. Din aceste considerente, este necesar de a fi *explicate cauzele conflictelor și a consecințelor* acestora și de a stabili un climat de încredere între diferitele părți.

Cunoașterea reprezintă o parte a imaginii din trecut, iar interpretarea este o altă parte, de aceea este nevoie ca în cadrul educației istorice să fie descoperite faptele și identificate marile curente ale evoluției istorice, justificându-se studierea tuturor subiectelor din cadrul istoriei [1, p. 5]. O idee esențială în studiul istoriei rămâne a fi nevoia evidențierii *conexiunilor și a reconstituirii ansamblului ca integralitate*, deoarece realitatea nu este compusă din compartimente separate numite economie, religie, politică, structuri sociale etc., ci este un trunchi unitar care este doar studiat, interpretat din unghiuri diferite și cu mijloace diferite de către diferite discipline socio-umane [3].

Din cele analizate mai sus, deducem că în învățarea istoriei se dorește găsirea unui echilibru rezonabil între pregătirea intelectuală de fond și formarea unor competențe cât mai strâns legate de o activitate practică utilă a elevului. Prin urmare, accentul va fi pus nu pe cantitatea de informație, ci pe capacitatea de a opera cu această informație istorică.

Utilitatea socială a cunoașterii istorice se manifestă prin impactul său asupra felului cum elevii concep lumea și relațiile sociale. Ceea ce contează cu adevărat în învățarea istoriei este faptul ca să se aplice cu cât mai multă rigoare metodele sale specifice de analiză și cultivarea capacității de a asimila permanent noi achiziții cognitive.

Bibliografie:

1. MANEA, M. Predarea istoriei secolului 20. Buzău: Tipografia Press 2002.
2. PĂUN, Șt. Didactica istoriei. București, 2003.
3. PETROVSCHI, N. Învățarea pragmatică a istoriei. Chișinău: (Print – Caro), 2012.
4. PETROVSCHI, N. Hermeneutica – modalitate eficientă de cunoaștere științifică a istoriei. Institutul de Științe ale educației: Istorie, Performanțe, personalități (1941 – 2016). Materialele Conferinței Științifice Internaționale consacrate aniversării a 75 de ani de activitate, 20 – 21 octombrie, 2016, Chișinău: IȘE (Tipogr. “Impressum”), 2016.
5. STRADLING, R. Să înțelegem istoria secolului XX. București: Sigma, 2002.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

METHODOLOGICAL BASES OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Жанна РАКУ

Молдавский Государственный Университет

E-mail: janaracu@yandex.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1775-6344>

Резюме: Пилотажное исследование посвящено изучению особенностей мотивационной готовности и социально-психологической адаптации младшего школьника на начальном обучении. Экспериментально было выявлено, что для четверти первоклассников преобладают игровые мотивы. Для большинства младших школьников на начальном этапе обучения характерен средний уровень адаптации к обучению. Было установлено наличие взаимосвязи между психологической готовностью и учебной мотивацией и адаптацией первоклассника на начальном этапе обучения.

Ключевые слова: мотивационная готовность, социально-психологическая адаптация, младший школьник, методология

Summary: The pilot research is devoted to the study of the characteristics of motivational readiness and socio-psychological adaptation of children to school. Experimentally was established that for a quarter of children are particular play motivation. The majority of school children at initial stage of education have a medium level of adaptation. A relationship between psychological readiness, educational motivation and adaptation at initial stage of education was revealed.

Keywords: motivational readiness, socio-psychological adaptation, primary school children, methodology

Введение

Проблема социально-психологической адаптации первоклассника к систематическому обучению является классической и актуальной в педагогической психологии. Отметим, что существенное реформирование образовательного пространства, его содержания, методов обучения, влияние технологического прогресса – все эти факторы непосредственно влияют на готовность ребенка к школе и процесс его адаптации [8, 9].

В психологии является общепризнанным положение о том, психологическая готовность к школе – это сложное и многокомпонентное образование, которое способствует оптимальной адаптации ребенка к школе и освоению им учебной деятельности, а также последующей успешности в обучении. Проблема психологической готовности интенсивно изучались в трудах Л.И.Божович, И.В.Дубровиной, М.И.Лисиной, Е.Е.Кравцовой, Г.И.Капчеля, Е.О.Смирновой и т.д. [2, 5, 7]. Несмотря на значительное внимание к ней, не все аспекты данной тематике детально изучены в контексте современных образовательных трансформаций. Авторы по-разному понимают и трактуют структуру психологической готовности, а также различно оценивают иерархию ее компонентов. Вместе с тем, большинство психологов подчеркивают, что одним из важнейших факторов готовности является мотивация ребенка к обучению в школе, которая необходима для оптимальной адаптации первоклассника.

Мотивационная готовность к школе исследовалась такими авторами, как М.В. Матюхина, А.К.Маркова, Н.И.Гуткина и др. Вместе с тем, уровень психологической готовности и влияет на характер адаптации, уровень ее успешности, а также длительность данного процесса [1, 4, 6].

В продолжение представим проблему исследования, сформулируем цель и задачи нашего исследования.

Подготовка ребенка к школе, формирование его мотивации и выработка адаптационных механизмов к новым учебным ситуациям – все это является не только практической задачей для педагогов, но и научной проблемой для психологии развития и педагогической психологии.

Основной целью исследования являлось изучение особенностей мотивации ребенка, а также ее связь с эффективностью и уровнем адаптации первоклассника на начальных этапах обучения.

В качестве гипотезы пилотажного исследования было высказано предположение, что существует прямая взаимосвязь между уровнями мотивационной готовности к школе (познавательной потребности и особенностей иерархии мотивов) и уровнем адаптации первоклассника.

Для реализации цели были сформулированы *следующие задачи*:

1. Выявить особенности мотивации первоклассников, т.е. его познавательные потребности и особенности иерархии мотивов.
2. Определить уровень адаптации младшего школьника на начальном этапе обучения.
3. Установить наличие взаимосвязи между психологической готовностью (мотивации) и адаптацией первоклассника на начальном этапе обучения.

Методология исследования

В качестве основных методов, которые позволили диагностировать мотивационную готовность школьника и оценить уровень его адаптации, использовались следующие тесты.

Для выявления относительной выраженности мотивов у ребенка использовалась методика, разработанная М.Матюхиной и модифицированная М.Гинзбургом, в основу которой был положен принцип «персонафикации» мотивов [6]. Кратко представим данный инструментарий. Так, в первом задании ребенку предлагался небольшой рассказ, где разные персонажи выражали разные мотивы, характерные для первоклассников: предпосылки учебного мотива, восходящего к познавательной деятельной потребности; социальные мотивы - потребность в общественно-значимой деятельности – в учении; игровой мотив – нереализованная потребность в игре; позиционный мотив – потребность в коммуникации на новом уровне со сверстниками, стремление занять новое положение среди них. В указанном задании не вводились другие возможные мотивы, т.к. это не входило в задачи исследования.

Для выявления преобладания игрового или учебного мотива ребенка в школьной жизни использовался рисунок на тему: «Что мне нравится в школе». В зависимости от содержания рисунка оценивался ведущий мотив: учебный или игровой.

Наряду с вышеуказанными методикой использовался Опросник социально-психологической адаптации К.Роджерса и Р. Даймонда. В данном опроснике содержатся высказывания о школьнике, о его образе жизни: переживаниях, мыслях, привычках и стиле поведения. Предполагается, что ребенок соотносит их с собственным образом жизни. Первokлассник должен выбрать подходящий ответ. Методика имеет шесть вариантов ответов: от позиции, что это совершенно не относится к испытуемому до полного соответствия.

В исследовании приняли участие 90 первоклассников в возрасте 6-8 лет из школ муниципия Кишинэу. Исследование проводилась в сентябре - октябре месяце.

Результаты

Представим результаты констатирующего эксперимента. По рисункам детей был определен доминирующий мотив: познавательный или игровой. Полученные данные представлены в таблице 1.

Таблица 1. Доминирование мотивов у первоклассников (%)

Мотивы	Доминирование мотивов
Игровой	25,6
Познавательный	74,4

Рассмотрим результаты по методике М.Матюхиной - М.Гинзбурга. При анализе выборов школьников: ситуация игры, чтение сказки, беседа со взрослым на интересные темы или взаимодействие со сверстниками были получены данные, представленные в таблице 2.

Таблица 2. Частота выбора мотивов у первоклассников

Мотивы	Средние показатели	В %
Учебный	32,2	41
Социальный	29,8	28

Позиционный	12	13
Игровой	20	18

Ниже представим результаты испытуемых по Опроснику социально-психологической адаптации К.Роджерса и Р. Даймонда.

Таблица 3. Уровень социально-психологической адаптации первоклассников

СПА	Уровни		
	низкий	средний	высокий
Кол-во испытуемых	6	67	17
%	6,7	74,4	18,9

Обсуждение

Анализ полученных данных свидетельствует о том, что у четверти первоклассников преобладает игровой мотив. Так, из показателей таблицы 1 следует, что у 25,6% школьников доминирует игровой мотив, а у 74,4% - познавательный. Результаты по выбору мотивов у первоклассников показали следующие данные: учебный мотив, преобладает у 41% детей, у 28% социальный мотив, у 18% - доминирует игровой мотив, а у, соответственно, 13% - позиционный. Для значительной части выборки характерен средний уровень адаптации (74,4 %), лишь менее пятой части первоклассников хорошо адаптированы к школе (18,9%), а 6,7% имеют низкий уровень адаптации. Отметим, что данные первоклассники, как и те, у которых преобладает игровой мотив, требуют особого внимания со стороны педагогов и психологов, а также родителей. Кратко представляя результаты статистического анализа корреляции изучаемых выше переменных, было выявлено, что существует взаимосвязь между мотивационной готовностью и социально-психологической адаптацией ребенка ($r=0,53$). Отметим, что представленные данные не охватывают все возможные направления данной проблематики и существуют ограничения нашего исследования, которые требуют дальнейшего изучения того, как влияют другие компоненты готовности к школе на оптимальную адаптацию ребенка.

Обобщая полученные результаты, особо подчеркнем, что результаты нашего исследования показывают важное значение положительной мотивации ребенка к школе, т.е. данный фактор является очень важным для адаптации его к школе.

Данные пилотажного исследования могут активно использоваться практическими психологами и педагогами для практического применения при работе с первоклассниками. Например, дети, у которых преобладает игровая мотивация, требуют особого внимания учителя в рамках урочной деятельности, а также во внеурочной работе. Данная тематика также требует дальнейшего изучения специфики психологической готовности, которая складывается в современном образовательном пространстве.

Заключение

Основными выводы данного пилотажного исследования являются следующие положения.

Так, экспериментально было выявлено, что для четверти первоклассников преобладают игровые мотивы. Для большинства младших школьников на начальном этапе обучения характерен средний уровень адаптации к обучению. Было установлено наличие тесной взаимосвязи между психологической готовностью (мотивацией) и адаптацией первоклассника на начальном этапе обучения.

Notă: Articolul este elaborat în cadrul proiectului: Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane, *Cifrul:* 20.80009.1606.10. IȘE.

Библиография:

1. БАЮКОВА, Н.О. Проблемы слабой адаптации первоклассников к условиям школьной жизни. *Педагогика*. 2014. № 3. с. 70–74.
2. БОЖОВИЧ, Л.И. *Личность и ее формирование в детском возрасте*. Л.И. Божович. М., 1998. 137 с.

3. ДОРОНОВА, Т. Н. *О концепции организации, содержания и методического обеспечения подготовки детей к школе.* Обруч RU. 2007. № 4. URL: <http://www.obruch.ru/index.php?id=8&n=30&r=17>.
4. МАРКОВА, А.К. *Формирование мотивации учения в школьном возрасте.* М.: Просвещение, 2008.
5. МАРЦИНКОВСКАЯ, Т.Д. *Детская практическая психология: учебник.* Москва: Гардарики, 2000. 255 с.
6. МАТЮХИНА, М. В. *Мотивация учения младших школьников.* М.: Педагогика, 2004.
7. *Психологическая готовность ребенка к школе.* Авт.-сост. Е. А. Грудненко. СПб.: ООО «Издательство «Детство-Пресс», 2013. 176 с.
8. ТЕРЕЩЕНКО, М.Н. *Готовность ребенка к обучению в школе как психолого-педагогическая проблема.* Вестник ЮУрГУ. 2006. № 9. с. 58–61.
9. УРБАНСКАЯ, М. В. *Образовательная среда как фактор формирования готовности ребенка к обучению в условиях предшкольного образования: дис. ... канд. психол. наук: 13.00.01.* СПб., 2010. 211 с.

DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII PREADOLESCENȚILOR ÎN CONDIȚII EXPERIMENTALE

PERSONALITY DEVELOPMENT OF PREADOLESCENTS IN EXPERIMENTAL CONDITIONS

Igor Racu

Dr.hab. în psihologie, prof.univ.

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

E-mail: iracu64@yahoo.com

ORCID ID: 0000-0001-8143-4908

Rezumat: În acest articol sunt prezentate rezultatele unei cercetări experimentale formative care a avut drept scop de bază încercarea de a dezvolta personalitatea preadolescenților educați într-un centru de plasament. Eficacitatea intervențiilor psihologice elaborate și realizate a fost verificată în cadrul realizării experimentului de control prin comparațiile statistice necesare în acest caz. A fost demonstrată posibilitatea dezvoltării unor însușiri de personalitate la această etapă de vârstă în condiții experimentale special organizate în acest scop.

Cuvinte cheie: Preadolescenți, situație socială de dezvoltare, experiment formativ, experiment de control

Abstract: This article presents the results of a formative experimental research whose main purpose was to try to develop the personality of preadolescents educated in a placement center. The effectiveness of the psychological interventions developed and performed was verified during the control experiment by the necessary statistical comparisons in this case. It has been demonstrated the possibility of developing personality traits at this age in experimental conditions specially organized for this purpose.

Keywords: preadolescents, social developmental situation, formative experiment, control experiment

Introducere

În cercetările teoretico experimentale realizate de noi în care au fost studiate diverse subiecte ce țin de problema dezvoltării psihice și formării personalității (cercetarea premiselor apariției și dezvoltării conștiinței de sine în copilăria precoce, geneza conștiinței de sine în ontogeneză, dezvoltarea laturii afective și cognitive a conștiinței de sine, dezvoltarea afectivității, dezvoltarea sferei afectiv volitive etc.) am abordat și problema situației sociale de dezvoltare (SSD). Multiplele cercetări experimentale realizate de noi vizau și subiectul SSD la diferite etape de dezvoltare (copilăria precoce, preșcolăritatea, elevul mic, preadolescența și adolescența) ceea ce ne-a permis să studiem diferite probleme în cadrul procesului de dezvoltare psihică și formarea personalității în aspect comparativ.

SSD este o noțiune propusă în psihologie de marele Л.С. Выготский în anii 30 ai secolului trecut. În concepția autorului, la începutul fiecărei perioade stabile de dezvoltare apare și se consolidează o relație irepetabilă, unică între copil și mediul social în care el este educat. Întregul proces de dezvoltare psihică și formare a personalității în această perioadă de vârstă este determinat de SSD. SSD este momentul inițial pentru toate transformările dinamice care au loc în procesul dezvoltării în perioada dată de vârstă. SSD determină complet formele și direcția care fiind urmată de copil va asigura formarea a noi și noi însușiri de personalitate. SSD este izvorul principal pentru dezvoltarea psihică și formarea personalității copilului. Situația socială de dezvoltare specifică pentru fiecare vârstă determină strict întregul mod de viață a copilului în perioada dată de dezvoltare. Important este, în viziunea lui Л.С. Выготский, să cunoaștem SSD care se formează către începutul fiecărei etape de vârstă. Aceasta ne va permite să clarificăm cum în procesul vieții copilului în această situație socială apar și se dezvoltă formațiunile noi psihologice caracteristice pentru vârsta dată. Aceste neoformațiuni caracterizează înainte de toate transformarea personalității și conștiinței copilului și sunt un rezultat, un produs al dezvoltării și nu sunt predispozițiile acestui proces [4, p. 258–259].

Cercetarea experimentală prezentată în acest articol vizează încercarea de a influența procesul de dezvoltare a unor însușiri de personalitate la preadolescenți educați într-un centru de plasament(SSD).

În cadrul experimentelor constative realizate am reușit să stabilim diferențe în profilul de personalitate la preadolescenții educați în familii și preadolescenți educați în condițiile centrului de

plasament(SSD diferite). Ca și instrumente diagnostice am administrat: testul autoaprecierea stărilor psihice Eysenck; testul de diagnosticare a nivelului anxietății școlare Phillips; testul pentru evaluarea stimei de sine Rosenberg. Au fost stabilite diferențe în profilul de personalitate a adolescenților în funcție de variabila SSD(educați în familii și educați într-un centru de plasament) la următoarele scale, însușiri:

Tabelul nr.1. Experimentul de constatare. Diferențe în profilul de personalitate în funcție de variabila SSD(familii/centru de plasament). Testul T Student

I.	Testul Eysenck	Valoarea T	Media	Suma	P	Diferențe Statistice
1.	Anxietate	-6,84415	m1=6,17; m2=10,14	SS1=450,28 SS2=353,14	0,00001	+
2.	Frustrare	7,10791	m1=5,76 m2=10,45	SS1=560,62 SS2=480,4	0,00001	+
3.	Agresivitate	-4,77	m1=5,83 m2= 9,36	SS1=656,28 SS2=649,64	0,00001	+
4.	Rigiditate	4,4433	m1=7,98 m2=11,12	SS1=594,98 SS2=594,4	0,000012	+
II.	Testul Rosenberg	7,67248	m1=32,1 m2=24,52	SS1=827,38 SS=1502,48	0,00001	+
1.	Stima de sine					
III.	Testul Phillips					
1.	Anxietate școlară	7,69051	m1=8,17 m2=13,64	SS1=746,28 SS2=461,64	0,00001	+
2.	Trăirea stresului social	-6,76583	m1=3,55 m2=5,52	SS1=108,34 SS2=94,48	0,00001	+
3.	Frustrarea necesității de atingere a succesului	-4,87997	m1=4,38 m2=5,9	SS1=99,66 SS2=133,62	0,00001	+
4.	Frica de autoafirmare	-6,2665	m1=2 m2=3,48	SS1=60 SS2=72,48	0,00001	+
5.	Frica de situațiile de verificare a cunoștințelor	7,45578	m1=2,21 m2=4,1	SS1=51,52 SS2=101,62	0,00001	+
6.	Frica de a nu corespunde expectanțelor celor din jur	-5,23793	m1=1,67 m2=2,79	SS1=36,78 SS2=71,07	0,00001	+
7.	Rezistența fiziologică joasă la stres	-7,96373	m1=1,34 m2=3,17	SS1=57,1 SS2=67,83	0,00001	+
8.	Problemele și temerile în relațiile cu profesorii	-4,25424	m1=3,16 m2=4,43	SS1=89,6 SS2=124,29	0,000024	+

Obiectivele cercetării

1. Elaborarea programului de intervenții psihologice în scopul influenței pozitive asupra dezvoltării personalității preadolescenților
2. Realizarea programului formativ cu subiecții din grupul experimental
3. Verificarea eficacității programului în cadrul experimentului de control

Metodologia cercetării

Instrumentele diagnostice administrate în experimentul de control au fost: Testul autoaprecierii stărilor psihice Eysenck; Testul Studierea încrederii în sine Romek; Chestionarul 16 PF Cattell(Forma C).

Scopul experimentului formativ: dezvoltarea personalității preadolescenților în condiții experimentale

Ipoteza cercetării formative: prin intervenții psihologice în special elaborate este posibil de a influența pozitiv dezvoltarea personalității preadolescenților educați în condițiile Centrului de plasament.

În experimentul formativ au participat 24 de preadolescenți ai claselor gimnaziale, care au fost repartizați în două grupuri: 12 elevi în grupul experimental și 12 elevi în grupul de control. Grupurile au fost constituite respectând criteriul omogenității: rezultate la teste în experimentul constatativ. Pentru verificarea omogenității, am comparat rezultatele obținute de preadolescenții din grupul experimental cu cele obținute de elevii din grupul de control prin intermediul administrării testului neparametric U Mann – Whitney. La compararea rezultatelor la toate testele administrate nu au fost obținute diferențe statistic semnificative la pragul de semnificație $p < 0,05$. Prezentăm datele în tabel.

Tabelul nr.2. Verificarea omogenității grupului experimental și de control

I.	Testul Eysenck	Valoarea U	Media	\sum rangurilor	P	Diferențe statistice
1.	Anxietate	43,5	m1=14,88; m2=10,12	$\sum 1=178,5$ $\sum 2=150$	0,10524	<i>Nu sunt d.s.s.</i> -
2.	Frustrare	45	m1=14,75 m2=10,25	$\sum 1=177$ $\sum 2=123$	0,12606	-
3.	Agresivitate	55,5	m1=13,88 m2= 11,12	$\sum 1=166,5$ $\sum 2=133,5$	0,35758	-
4.	Rigiditate	49,5	m1=14,38 m2=10,62	$\sum 1=172,5$ $\sum 2=127,5$	0,20408	-
II.	Testul Rosenberg	47,5	m1=10,46 m2=14,54	$\sum 1=125,5$ $\sum 2=174,5$	0,16452	-
1.	Stima de sine					
III.	Testul Philips					
1.	Anxietate școlară	53	m1=14,08 m2=10,92	$\sum 1=169$ $\sum 2=131$	0,28462	-
2.	Trăirea stresului social	38	m1=15,33 m2=9,67	$\sum 1=184$ $\sum 2=116$	0,0536	-
3.	Frustrarea necesității de atingere a succesului	59,5	m1=13,54 m2=11,46	$\sum 1=162,5$ $\sum 2=137,5$	0,4902	-
4.	Frica de autoafirmare	67	m1=12,08 m2=12,92	$\sum 1=145$ $\sum 2=155$	0,79486	-
5.	Frica de situațiile de verificare a cunoștințelor	50	m1=14,33 m2=10,67	$\sum 1=172$ $\sum 2=128$	0,21498	-
6.	Frica de a nu corespunde expectanțelor celor din jur	41,5	m1=15,04 m2=9,96	$\sum 1=180,5$ $\sum 2=119,5$	0,08364	-
7.	Rezistența fiziologică joasă la stres	44	m1=14,83 m2=10,17	$\sum 1=178$ $\sum 2=122$	0,11184	-
8.	Problemele și temerile în relațiile cu profesorii	58,5	m1=13,62 m2=11,38	$\sum 1=163,5$ $\sum 2=136,5$	0,45326	-

Programul de intervenții a inclus 20 de ședințe de training care au fost realizate de două ori pe săptămână (10 săptămâni) cu o durată de 1 oră/1 oră și 30 min și a fost orientat la: dezvoltarea abilităților emoționale și sociale; înlăturarea frustrării și a anxietății ce apar în comportamentul preadolescenților instituționalizați; reducerea agresivității, a fricii de autoafirmare, a problemelor și a temerii în relațiile cu profesorii; crearea unei atmosfere de parteneriat prin depășirea emoțiilor negative și a situațiilor de conflict; dezvoltarea unei auto-evaluări adecvate; creșterea stimei de sine etc.

Programul de training s-a bazat pe următoarele principii: principiul activismului; principiul poziției active de cercetare; principiul obiectivării comportamentului; principiul experienței „aici și acum”; principiul parteneriatului în comunicare; principiul veridicității informației; principiul confidențialității ș.a.

Rezultatele experimentului de control

Impactul programului formativ elaborat în scopul de a diminua din trăsăturile negative de personalitate și dezvoltarea personalității preadolescenților a fost verificat în experimentul de control. Au fost testați 12 subiecți din grupul experimental și 12 din grupul de control.

Rezultatele obținute în cadrul experimentului de control, după implementarea programului formativ elaborat, au fost prelucrate prin intermediul testului U Mann - Whitney (compararea grupului experimental

și a grupului de control) și a testului statistic Wilcoxon (pentru compararea grupului experimental în test și re-test și a grupului de control în test și re-test).

Prima etapă realizată de noi a fost compararea rezultatelor subiecților din grupul experimental cu cele ale preadolescenților din grupul de control după realizarea experimentului formativ. În acest scop am administrat testul statistic neparametric U Mann – Whitney. Prezentăm în continuare rezultatele brute obținute, analiza, interpretarea și prelucrarea statistică.

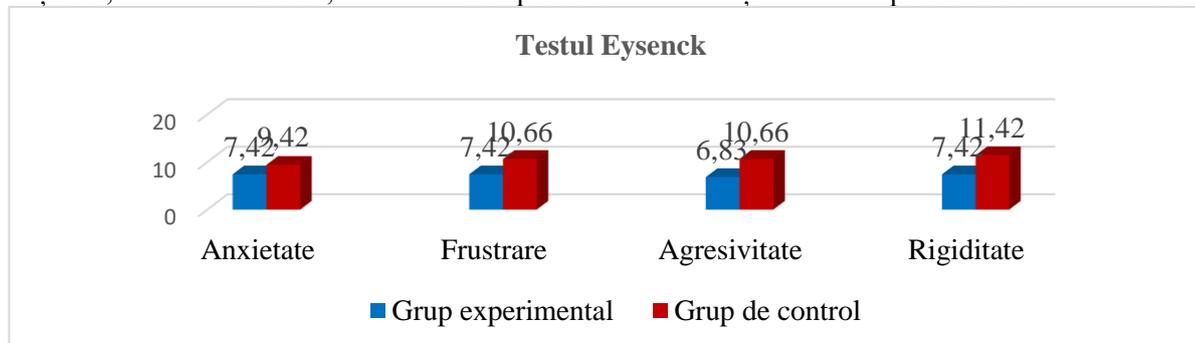


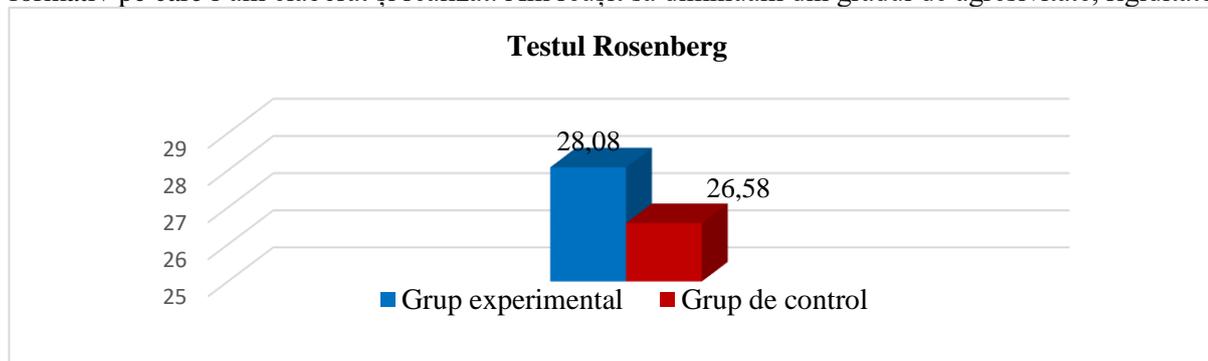
Fig. nr. 1. Experimentul de control. Gr. experimental/Gr. de control. Testul Eysenck, valori medii

În experimentul de control au fost obținute următoarele rezultate la administrarea testului Eysenck: scala anxietate: grupul experimental – 7,42 și grupul de control – 9,42; scala frustrare: grupul experimental – 7,42 și grupul de control – 10,66; scala agresivitate: grupul experimental – 6,83 și grupul de control – 10,66; scala rigiditate: grupul experimental – 7,42 și grupul de control – 11,42. La toate scalele din acest chestionar au fost obținute diferențe statistic semnificative în rezultatele subiecților din grupul experimental și cei din grupul de control.

Tabelul nr. 3. Testul Eysenck. Diferențe statistic semnificative, testul U Mann-Whitney, grup experimental/grup de control.

I.	Testul Eysenck	Valoarea U	Media rangurilor	Σ rangurilor	P	Diferențe statistice
1.	Anxietate	39	mr1=9,75; mr2=15,25	Σ 1=117 Σ 2=183	0,03005	+
2.	Frustrare	22,5	mr1=8,38 mr2=16,62	Σ 1=100,5 Σ 2=199,5	0,00233	+
3.	Agresivitate	28	mr1=8,83 mr2=16,17	Σ 1=106 Σ 2=16,17	0,00604	+
4.	Rigiditate	13	mr1=7,58 mr2=17,42	Σ 1=91 Σ 2=209	0,00072	+

La toate scalele testului Eysenck constatăm o descreștere a rezultatelor cantitative pentru subiecții din grupul experimental, fapt care ne permite să vorbim despre impactul pozitiv al programului formativ pe care l-am elaborat și realizat. Am reușit să diminuăm din gradul de agresivitate, rigiditate, fru-



strare și anxietate la preadolescenții din grupul experimental.

Fig. nr.2. Experimentul de control. Gr. Experimental /Gr. de control. Testul Rosenberg, valori medii

La acest test au fost obținute următoarele rezultate pentru stima de sine: grupul experimental – 28,08 și grupul de control – 26,58. Drept consecință a realizării programului formativ au crescut rezultatele cantitative pentru subiecții din grupul experimental, ceea ce ne vorbește despre creșterea nivelului stimei de sine la preadolescenții din grupul experimental în comparație cu cei din grupul de control. Diferențele sunt statistic semnificative, după testul U Mann – Whitney: $U = 18$; $mr_1=17$; $mr_2=8$; $\sum R_1=204$; ; $\sum R_2=96$; $p = 0,002$ (vezi anexa nr. 7)

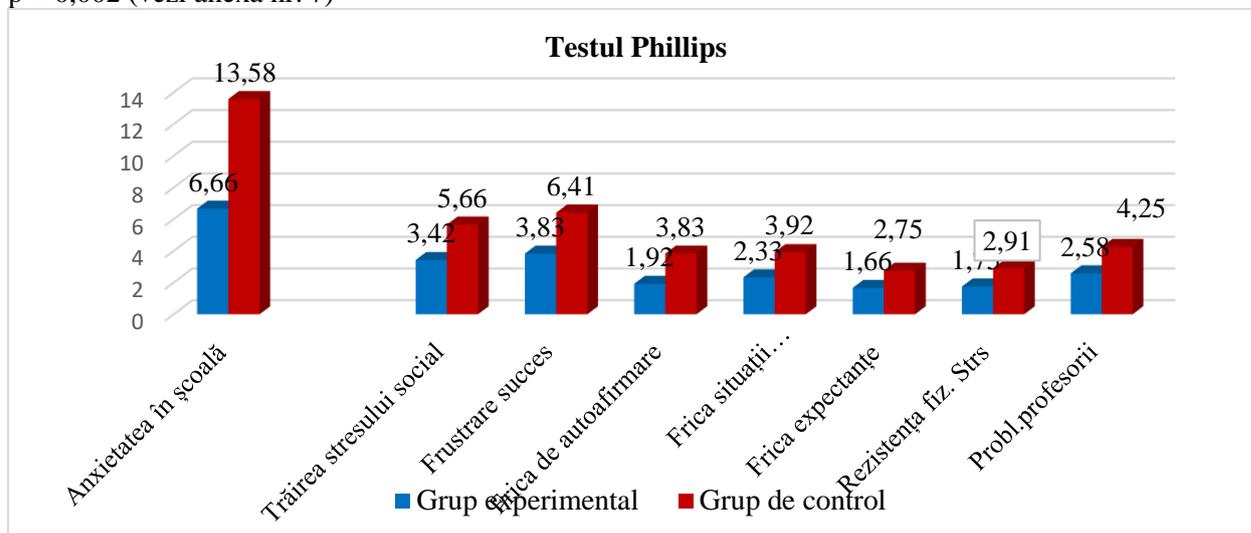


Fig. nr. 3. Experimentul de control. Gr. Experimental /Gr. de control. Testul Phillips, valori medii.

În experimentul de control, la acest test au fost obținute următoarele rezultate: anxietatea în școală – grup experimental 6,66 și grup de control 13,58; trăirea stresului social – grup experimental 3,42 și grup de control 5,66; frustrarea necesității de atingere a succes – grup experimental 3,83 și grup de control 6,41; frica de autoafirmare – grup experimental 1,92 și grup de control 3,83; frica de situații de verificare a cunoștințelor – grup experimental 2,33 și grup de control 3,92; frica de a nu corespunde expectanțelor celor din jur – grup experimental 1,66 și grup de control 2,75; rezistența fiziologică la stres – grup experimental 1,75 și grup de control 2,91; probleme cu profesorii – grup experimental 2,58 și grup de control 4,25.

Pentru toate scalele acestui chestionar am obținut rezultate cantitative mai mici pentru subiecții din grupul experimental în comparație cu preadolescenții din grupul de control. Diferențele sunt statistic semnificative după testul neparametric U Mann – Whitney. Putem vorbi despre faptul că am reușit, prin intermediul programului formativ, să diminuăm din valorile cantitative ale subiecților din grupul experimental, deci să diminuăm din caracteristicile studiate prin intermediul testului Phillips.

Și în acest caz, constatăm impactul pozitiv, favorabil al ședințelor formative practicate de noi.

Tabelul nr. 4. Testul Phillips. Diferențe statistic semnificative, testul U Mann-Whitney, grup experimental/grup de control

I.	Testul Phillips	Valoare a U	Media rangurilor	\sum rangurilor	P	Diferențe statistice
1.	Anxietate școlară	4	$mr_1=6$ $mr_2=18,17$	$\sum 1=82$ $\sum 2=218$	0,0001	+
2.	Trăirea stresului social	14,5	$mr_1=7,71$ $mr_2=12,5$	$\sum 1=92,5$ $\sum 2=207,5$	0,001	+
3.	Frustrarea necesității de atingere a succesului	12	$mr_1=7,5$ $mr_2=17,5$	$\sum 1=90$ $\sum 2=210$	0,00058	+
4.	Frica de autoafirmare	22	$mr_1=8,33$ $mr_2=16,67$	$\sum 1=100$ $\sum 2=200$	0,00424	+
5.	Frica de situațiile de verificare a cunoștințelor	21,5	$mr_1=8,29$ $mr_2=16,71$	$\sum 1=99,5$ $\sum 2=200,5$	0,00386	+
6.	Frica de a nu corespunde expectanțelor celor din jur	29,5	$mr_1=8,96$ $mr_2=16,04$	$\sum 1=107,5$ $\sum 2=192,5$	0,01552	+

7.	Rezistența fiziologică joasă la stres	28,5	mr1=8,88 mr2=16,12	$\Sigma 1=106,5$ $\Sigma 193,5$	0,01314	+
8.	Problemele și temerile în relațiile cu profesorii	28	mr1=8,83 mr2=16,17	$\Sigma 1=106$ $\Sigma 2=194$	0,01208	+

Următoarea comparație statistică realizată ține de rezultatele subiecților din grupul experimental obținute în experimentul de constatare și în experimentul de control. Această comparație statistică a fost realizată prin intermediul testului statistic neparametric Wilcoxon (pentru eșantioane perechi).

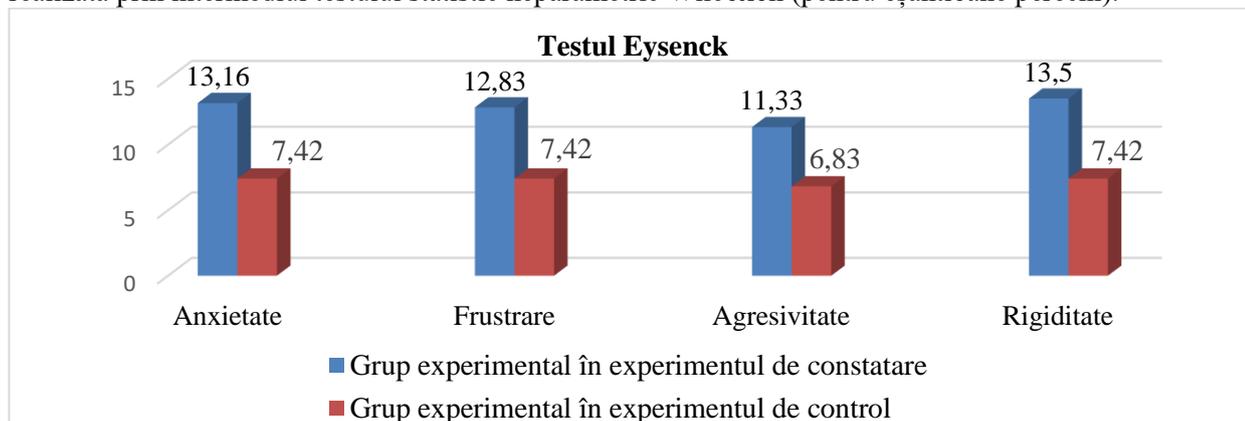


Fig. nr. 4. Experimentul de control. Gr. Experimental /Gr. experimental. Testul Eysenck, valori medii.

Valorile obținute de subiecții grupului experimental în pre – și post test sunt următoarele: Anxietate – pre test 13,16 și post test 7,42; Frustrare – pre test 12,83 și post test 7,42; Agresivitate – pre test 11,33 și post test 6,83; Rigiditate – pre test 13,5 și post test 7,42.

Tablel nr. 5. Testul Eysenck. Diferențe statistic semnificative, testul Wilcoxon, grup experimental/grup experimental

I.	Testul Eysenck	Valoarea W	Suma rangurilor pozitive	Suma rangurilor negative	P	Diferențe statistice
1.	Anxietate	0	78	0	0,00222	+
2.	Frustrare	0	78	0	0,002	+
3.	Agresivitate	0	66	0	0,00338	+
4.	Rigiditate	0	66	0	0,00338	+

La toate scalele testului Eysenck constatăm o descreștere a rezultatelor cantitative pentru subiecții din grupul experimental în post test, fapt ce ne permite să vorbim despre impactul pozitiv al programului formativ pe care l-am elaborat și realizat. Diferențele sunt statistic semnificative la toate scalele testului Eysenck. Am reușit să diminuăm din gradul de agresivitate, rigiditate, frustrare și anxietate la preadolescenții din grupul experimental în comparație cu nivelul pe care acești preadolescenți l-au manifestat în experimentul de constatare.

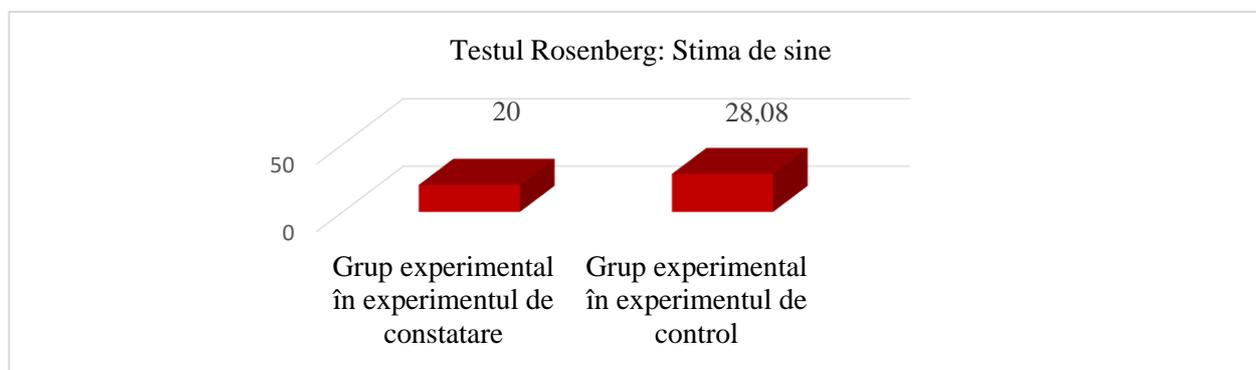


Fig. nr. 5. Experimentul de control. Gr. Experimental /Gr. experimental. Testul Rosenberg, valori medii.

La testul Rosenberg am obținut următoarele rezultate pentru subiecții din grupul experimental: în pre test 20 și post test 28,08. Am reușit, prin intermediul experimentului formativ, să creștem din nivelul

stimei de sine la preadolescenții din acest grup, ceea ce este un argument în favoarea eficacității programului nostru formativ. Diferențele obținute sunt statistic semnificative după testul Wilcoxon: $W=0$; suma rangurilor pozitive = 0 și suma rangurilor negative = 78; $p=0,00222$ (vezi anexa nr.5) .

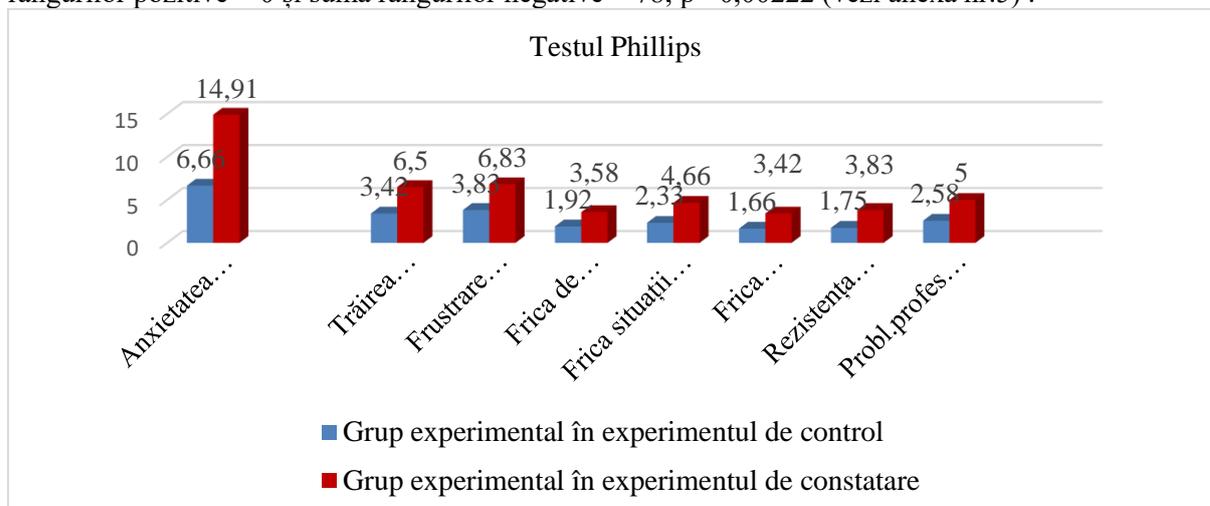


Fig. nr. 6. Experimentul de control. Gr. Experimental /Gr. experimental. Testul Phillips, valori medii.

La testul Phillips pentru subiecții din grupul experimental au fost obținute următoarele rezultate: Anxietatea în școală – pre test 14,91 și post test 6,65; Trăirea stresului social – pre test 6,5 și post test 3,42; Frustrarea necesității de atingere a succesului – pre test 6,83 și post test 3,83; Frica de autoafirmare – pre test 3,58 și post test 1,92; Frica de situații de verificare a cunoștințelor – pre test 4,66 și post test 2,33; Frica de a nu corespunde expectanțelor celor din jur – pre test 3,42 și post test 1,66; Rezistența fiziologică la stres – pre test 3,83 și post test 1,75; Probleme cu profesorii pre test 5 și post test 2,58.

Pentru toate scalele acestui chestionar am obținut rezultate cantitative mai mici pentru subiecții din grupul experimental în experimentul de control în comparație cu rezultatele în experimentul de constatare. Diferențele sunt statistic semnificative după testul neparametric Wilcoxon. Putem vorbi despre faptul că am reușit, prin intermediul programului formativ, să diminuăm din valorile cantitative ale subiecților din grupul experimental, deci să diminuăm din caracteristicile studiate prin intermediul testului Phillips. Și în acest caz constatăm impactul pozitiv, favorabil al ședințelor formative.

Tabelul nr. 6. Testul Phillips. Diferențe statistic semnificative, testul Wilcoxon, grup experimental în pre- și post test

Testul Phillips	Valoarea W	Suma rangurilor pozitive	Suma rangurilor negative	P	Diferențe statistice
Anxietate școlară	0	78	0	0,00222	+
Trăirea stresului social	0	78	0	0,00222	+
Frustrarea necesității de atingere a succesului	0	78	0	0,00222	+
Frica de autoafirmare	0	55	0	0,00512	+
Frica de situațiile de verificare a cunoștințelor	0	78	0	0,00222	+
Frica de a nu corespunde expectanțelor celor din jur	0	66	0	0,00338	+
Rezistența fiziologică joasă la stres	0	78	0	0,00222	+
Problemele și temerile în relațiile cu profesorii	0	66	0	0,00338	+

În concluzie, la compararea rezultatelor obținute de subiecții grupului experimental în experimentul de constatare și experimentul de control putem afirma că prin intermediul ședințelor formative am reușit să obținem schimbări la toate scalele și toate testele administrate în experimentul de control. Acest fapt ne permite să vorbim despre eficacitatea ședințelor formative care au permis diminuarea trăsăturilor negative și dezvoltarea celor pozitive în personalitatea preadolescenților din grupul experimental.

A treia comparație constă în analiza statistică a rezultatelor subiecților din grupul de control obținute în experimentul de constatare și în experimentul de control. Această comparație statistică a fost realizată prin intermediul testului statistic neparametric Wilcoxon.

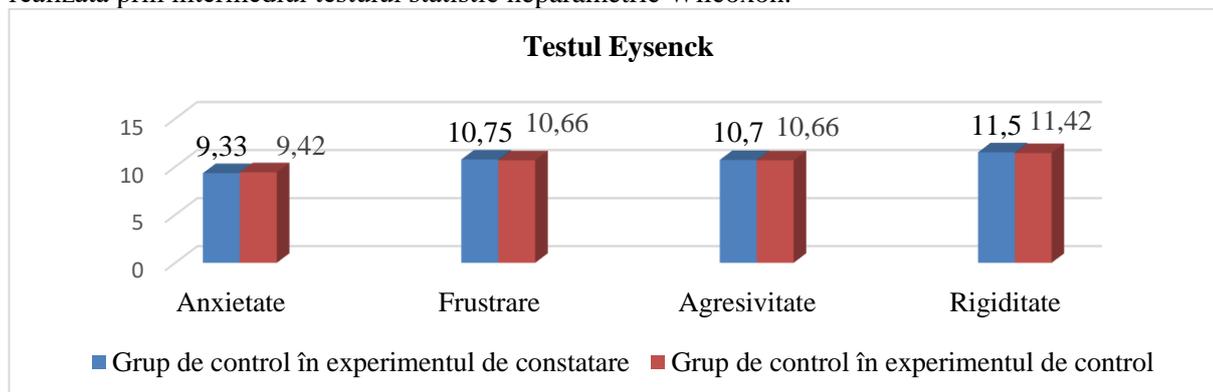


Fig. nr. 7. Experimentul de control. Grup de control /Grup de control Testul Eysenck, valori medii.

Valorile obținute de subiecții grupului de control în pre – și post test sunt următoarele: Anxietate – pre test 9,33 și post test 9,42; Frustrare – pre test 10,75 și post test 10,66; Agresivitate – pre test 10,7 și post test 10,66; Rigiditate – pre test 11,5 și post test 11,42.

Tablelul nr. 7. Testul Eysenck. Diferențe statistic semnificative, testul Wilcoxon, grup de control în pre- și post test

I.	Testul Eysenck	Valoarea W	Suma rangurilor pozitive	Suma rangurilor negative	P	Diferențe statistice
1.	Anxietate	16	16	20	>0,05	-
2.	Frustrare	20,5	24,5	20,5	>0,05	-
3.	Agresivitate	18	18	18	>0,05	-
4.	Rigiditate	27,5	27,5	27,5	>0,05	-

La toate scalele testului Eysenck constatăm rezultate apropiate ca valori cantitative pentru subiecții din grupul de control în pre și post test, fapt ce ne permite să vorbim despre faptul că nu au intervenit schimbări la subiecții din grupul de control în pre și post test. Diferențele nu sunt statistic semnificative la toate scalele testului Eysenck.

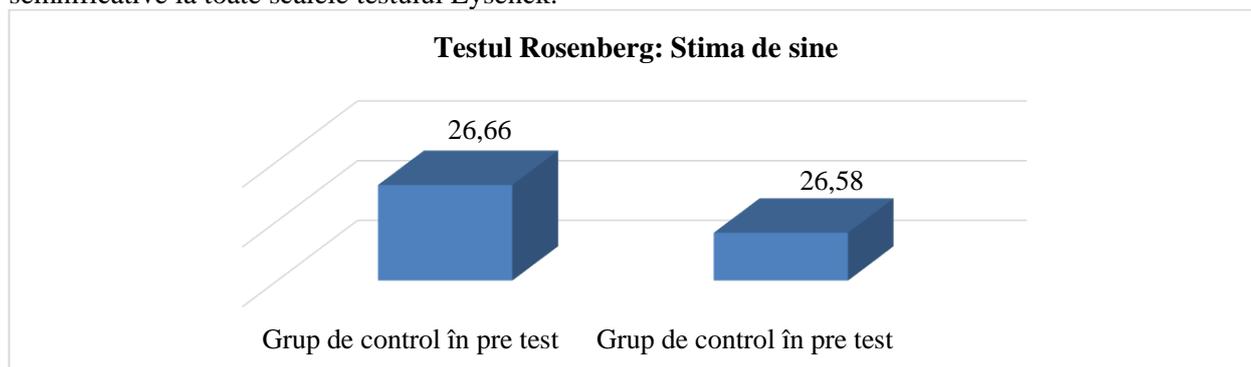


Fig. nr. 8. Experimentul de control. Grup de control /Grup de control Testul Rosenberg, valori medii.

La testul Rosenberg au fost obținute următoarele rezultate. Grup de control – pre test 26,66 și post test 26,58. Nivelul stimei de sine nu s-a schimbat la preadolescenții din grupul de control în timpul desfășurării experimentului formativ în care au participat subiecții din grupul experimental. Nu au fost stabilite diferențe statistic semnificative la $p < 0,05$.

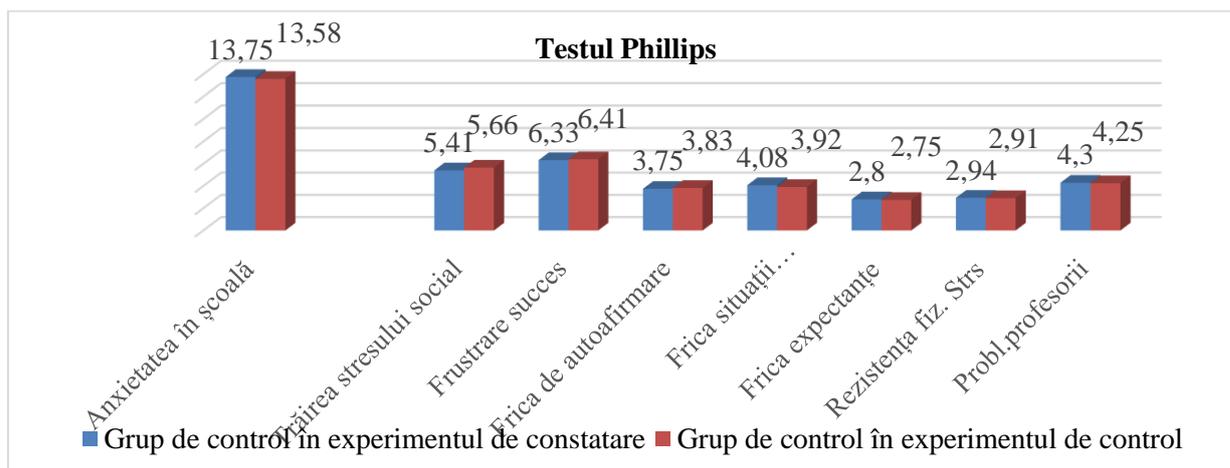


Fig. nr.9. Experimentul de control. Grup de control/Grup de control Testul Phillips, valori medii

La testul Phillips pentru subiecții din grupul de control au fost obținute următoarele rezultate: Anxietatea în școală – pre test 13,75 și post test 13,58; Trăirea stresului social – pre test 5,41 și post test 5,66; Frustrarea necesității de atingere a succesului – pre test 6,33 și post test 6,41; Frica de autoafirmare – pre test 3,75 și post test 3,83; Frica de situații de verificare a cunoștințelor – pre test 4,08 și post test 3,92; Frica de a nu corespunde expectanțelor celor din jur – pre test 2,8 și post test 2,75; Rezistența fiziologică la stres – pre test 2,94 și post test 2,91; Probleme cu profesorii pre test 4,3 și post test 4,25. Pentru toate scalele acestui chestionar nu am constatat diferențe statistice semnificative, testul neparametric Wilcoxon. Putem vorbi despre faptul că în perioada cât a durat experimentul formativ la subiecții din grupul de control nu au intervenit schimbări în trăsăturile de personalitate studiate.

Tabelul nr. 8. Testul Phillips. Diferențe statistice semnificative, testul Wilcoxon, grup de control în pre- și post test

Testul Phillips	Valoarea W	Suma rangurilor pozitive	Suma rangurilor negative	P	Diferențe statistice
Anxietate școlară	30	36	30	0,78716	-
Trăirea stresului social	6	6	15	0,6457	-
Frustrarea necesității de atingere a succesului	30	30	36	0,7876	-
Frica de autoafirmare	6	6	9	0,5763	-
Frica de situațiile de verificare a cunoștințelor	24	31	24	0,71884	-
Frica de a nu corespunde expectanțelor celor din jur	10,5	10,5	10,5	0,87316	-
Rezistența fiziologică joasă la stres	18	18	18	0,69243	-
Problemele și temerile în relațiile cu profesorii	27,5	27,5	27,5	0,7382	-

Ca și concluzie, compararea rezultatelor obținute de subiecții grupului de control în experimentul de constatare și experimentul de control la toate testele administrate ne permit să vorbim despre faptul că nu au intervenit schimbări în caracteristicile studiate; preadolescenții din acest grup rămân anxioși, agresivi, rigizi, frustrați, cu nivel scăzut al stimei de sine, cu anxietate școlară ridicată, frică de autoafirmare, frustrarea necesității de atingere a succesului etc.

La subiecții din grupul experimental am constatat schimbări statistice semnificative la toate scalele pe interiorul testelor administrate, fapt care confirmă eficacitatea ședințelor formative care au permis diminuarea trăsăturilor negative și dezvoltarea celor pozitive în personalitatea preadolescenților din grupul experimental.

Concluzii

A fost confirmată ipoteza în care am presupus că prin intermediul ședințelor formative special organizate este posibilă diminuarea trăsăturilor negative de personalitate și dezvoltarea personalității

preadolescenților. Rezultatele obținute în cadrul experimentului de control de către preadolescenții din grupul experimental, după implementarea ședințelor formative, ne permit să vorbim despre impactul pozitiv al programului formativ pe care l-am elaborat și realizat. Am reușit să diminuăm din gradul de agresivitate, rigiditate, frustrare, anxietate, am crescut nivelul stimei de sine și am reușit să diminuăm din caracteristicile studiate prin intermediul testului Phillips la preadolescenții din grupul experimental în comparație cu subiecții din grupul de control. Eficacitatea programului formativ demonstrează posibilitatea de dezvoltare a personalității la vârsta preadolescentă.

Bibliografie :

1. Allport G. W. Structura și dezvoltarea personalității. Editura Didactică și pedagogică, București, 1991. 574 p.
1. Racu, Ig., Racu, Iu. Psihologia dezvoltării. Editura UPS, Chișinău, 2013. 211 p.
2. Racu Ig. Psihodiagnoza. Statistica psihologică. Editura UPS, Chișinău, 2017. 520 p.
3. Выготский Л.С. Детская психология. Собр. Соч. в 6-ти т., Педагогика. М., 1984, Т.4. 432 с.
4. Выготский Л.С. Проблемы общей психологии. Собр. соч. в 6-ти т., Педагогика. М., 1982, Т.2. 504 с.

ACTIVITĂȚI DE INTERVENȚIE PSIHOLAGICĂ ÎN DIMINUAREA STRESULUI LA ADOLESCENȚI

ACTIVITIES OF PSYCHOLOGICAL INTERVENTION IN DIMINISHING STRESS AT ADOLESCENTS

Iulia RACU

conferențiar universitar, doctor habilitat
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Mirela STANCIU

doctorandă
Școală Doctorală de Psihologie
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Rezumat: *Articolul cuprinde rezultatele unui studiu experimental al stresului la adolescenți. Pe un eșantion de 269 de adolescenți (123 adolescenți și 146 adolescente) am administrat Scala de percepție a stresului Levenstein. Testul aplicat evidențiază că stresul este comun pentru toți adolescenții contemporani. Cu îngrijorare constatăm că mult peste jumătate din adolescenții se caracterizează prin nivel moderat (82,50%) și intens de stres (2,10%). În acest context în articol sunt descrise obiectivele și principiile activității de intervenție psihologică orientate la controlul și diminuarea stresului la adolescenți. Totodată articolul conține și activități și tehnici concrete ce pot fi utilizate de psiholog în vederea diminuării stresului la adolescenți.*

Cuvinte cheie: *stres, adolescenți, gen, vârstă, activități de diminuare*

Abstract: *The article presents the results of an experimental research of stress in adolescence. On a sample of 269 adolescents (123 boys and 146 girls) we administrated Scale of perceived stress Levenstein. The test shows that stress is a common phenomenon for modern adolescents. So we note that a huge number of adolescents have a medium (82,50%) and high level of stress (2,10%). In this context article describes the objectives and principles of activities of psychological intervention aimed to control and diminishing stress. Also article contains concrete activities and techniques that psychologist can use in order to diminish stress at adolescents.*

Keywords: *stress, adolescents, gender, age, diminishing activities*

Introducere

Secolul în care trăim cu multitudinea de schimbări și transformări generează stres. Evenimentele stresante fac parte din viața tuturor indivizilor. De la copilărie la bătrânețe oamenii resimt stresul și încearcă să-i facă față. Stresul gestionat greșit poate bulversa sfera emoțională și spiritul omului având consecințe nefaste asupra calității vieții. O vârstă importantă în dezvoltarea umană este adolescența. Adolescența se caracterizează prin importante schimbări în domeniul biologic, cognitiv și psihosocial. Schimbările pe care le parcurg adolescenții precum și diversitatea dezvoltării pot fi sursa de tristețe, lipsă de speranță, pierderea interesului pentru activitate, neliniște, anxietate, stres și stări depresive. Stresul în adolescență este foarte frecvent și poate avea consecințe atât pe termen scurt cât și pe termen lung. Astfel stresul poate avea efecte asupra învățării școlare, a imaginii de sine și stimei de sine și a relațiilor de grup [2, 3, 4].

Din cele punctate este foarte important să studiem modul de manifestare a stresului la adolescenți precum și să propunem activități psihologice care ar putea diminua stresul în această etapă de vârstă.

Metodologia cercetării

Studiul experimental realizat de noi a cuprins un eșantion de 269 de adolescenți (123 adolescenți și 146 adolescente) cu vârsta cuprinsă între 14 și 19 ani, elevi în clasele a IX-a – a XII-a. Pentru a investiga nivelurile de manifestare a stresului la adolescenți am administrat pe întregul lot de adolescenți *Scala de percepție a stresului Levenstein*. Scala de percepția a stresului pune în lumină prezența a trei niveluri de manifestare a stresului: redus, moderat și stres intens.

Rezultate și discuții

Am abordat stresul la adolescenți prin prisma evidențierii modului de manifestare a acestuia în dependență de dimensiunea gen și vârstă. Inițial vom prezenta frecvențele pentru nivelul redus, moderat și intens a stresului la adolescenți (figura 1).

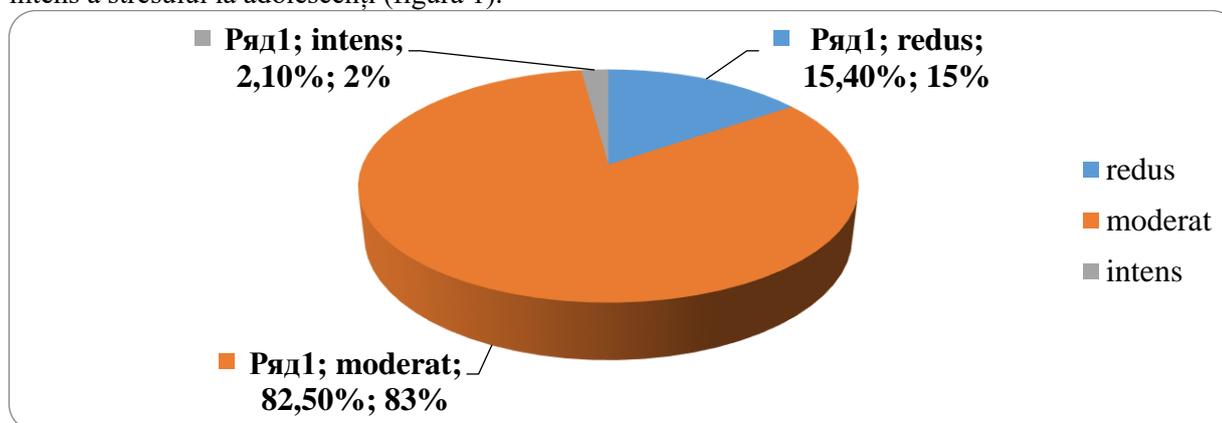


Fig. 1. Nivelurile stresului la adolescenți

Adolescenții din lotul experimental prezintă toate cele trei niveluri de stres (redus, moderat și intens), fapt ce ne permite să menționăm că stresul este un fenomen comun în viața adolescenților contemporani.

15,40% din adolescenți obțin un punctaj ce prezintă nivelul redus de stres. Acești adolescenți pot fi caracterizați drept persoane echilibrate, cu un tonus bun, pozitiv care manifestă stabilitate în atitudine față de sine, față de ceilalți și față de activitate. Ei sunt sociabili, puternic antrenați în cadrul relațiilor interpersonale, cu performanțe școlare și sociale bune. Particular pentru ei este și mulțumirea de sine.

Îngrijorător pentru noi este existența unui număr mare de adolescenți cu nivel moderat și intens de stres (82,50% și 2,10%). Adolescenții cu nivel moderat de stres prezintă dispoziție afectivă fluctuantă, atitudini ușor schimbătoare atât față de sine, față de ceilalți cât și față de activitățile din contextul său de viață. Un stres de intensitate moderată poate influența și starea de sănătate fizică a organismului, astfel adolescentul poate să se simtă mai obosit, fără vlagă, poate avea apetit exagerat sau, dimpotrivă, lipsa apetitului. Alături de cele menționate constatăm la acești adolescenți o închidere în sine, o reținere în ceea ce privește comunicarea cu semenii și adulții. Ei nu mai sunt atrași de activitățile școlare și cele extrașcolare ce se reflectă în performanțe școlare scăzute. De asemenea vom enumera aici și prezența gândurilor pesimiste.

2,10% din adolescenți manifestă nivel intens de stres. Putem caracteriza adolescenții ca persoane care nu au încredere în propriile lor capacități, sunt dezorganizați, suspicioși, au tendința de a anticipa și evalua în mod eronat situațiile de viață, ce conduce la lipsa de implicare și inițiativă. Acești adolescenți demonstrează schimbări frecvente de dispoziție, idei, gânduri, fiind foarte sugestibili și influențabili. În momentul în care se confruntă cu o anumită sarcină, au tendința de a se mobiliza și pregăti foarte mult, depun efort exagerat, ceea ce duce la oboseală prematură și, de cele mai multe ori, la eșec. Stresul de intensitate ridicată, dacă este persistent în timp va avea repercusiuni negative atât asupra stării de sănătate fizică dar și a celei psihice.

Frecvențele pentru nivelurile stresului la adolescenți în dependență de gen sunt ilustrate în figura 2.

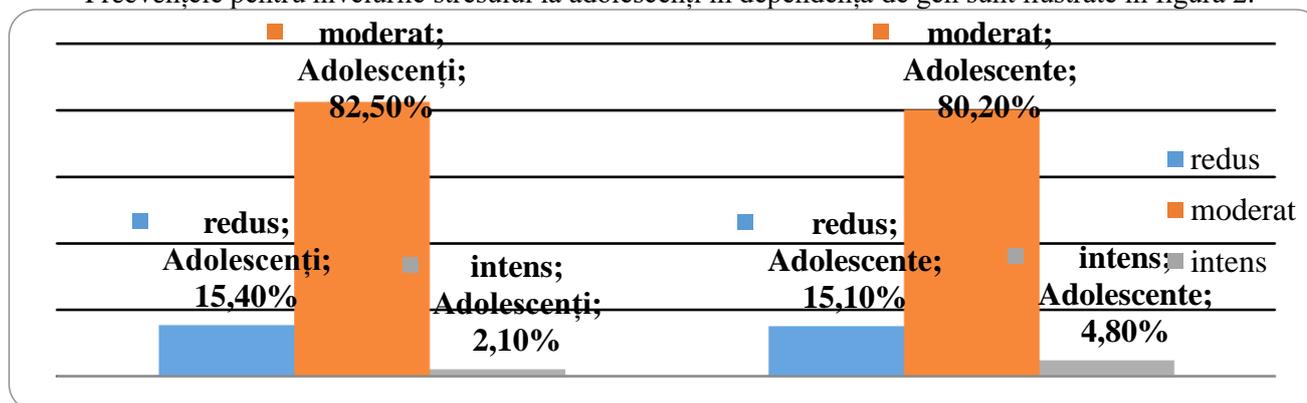


Fig. 2. Nivelurile stresului la adolescenți și adolescente

Conform distribuției frecvențelor pentru adolescenți și adolescente observăm că acestea sunt apropiate. Astfel nivelul redus de stres îl au 15,40% din adolescenți și 15,10% din adolescente. Nivelul moderat de stres prevalează la adolescenți (82,50%) comparativ cu adolescentele (80,20%). Nivelul intens de stres este mai caracteristic adolescentelor (4,80%) spre deosebire de adolescenți (2,10%).

Frecvențele pentru nivelurile stresului la adolescenți în dependență de vârstă (14 – 15 ani, de 16 – 17 ani și cei de 18 – 19 ani) pot fi vizualizate în figura 3.

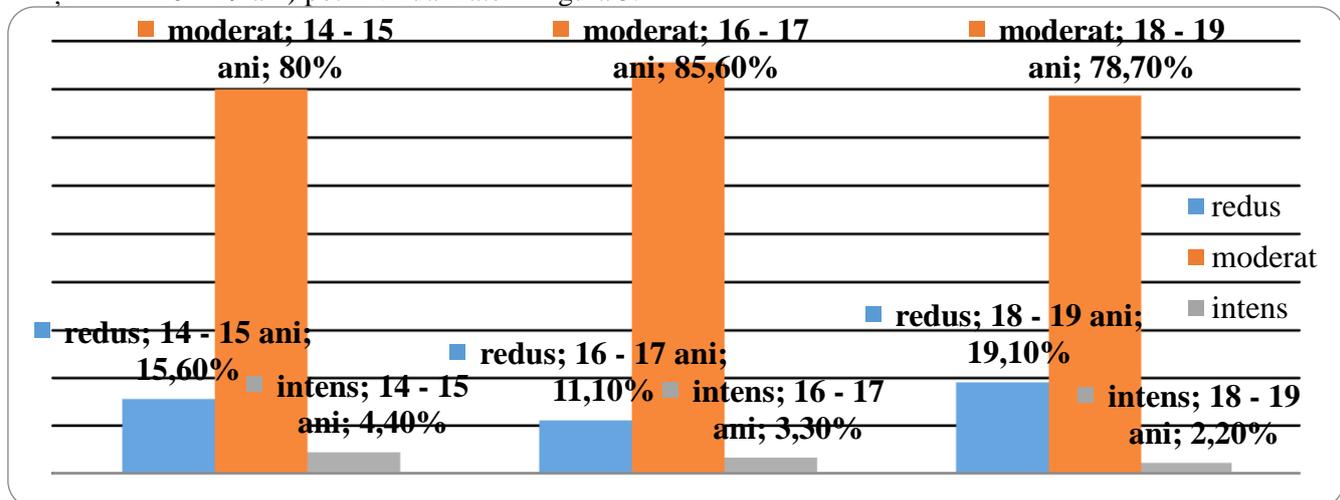


Fig. 3. Nivelurile stresului la adolescenții de 14 – 15 ani, 16 – 17 ani și 18 – 19 ani

Studiul comparativ al frecvențelor pentru niveluri de stres la adolescenții de 14 – 15 ani, adolescenții de 16 – 17 ani și cei de 18 – 19 ani diferă și se distribuie după cum urmează: nivelul redus de stres are cea mai ridicată frecvență în rândul adolescenților de 18 – 19 ani (19,10%), fiind urmați de adolescenții de 14 – 15 ani (15,60%) și adolescenții de 16 – 17 ani (11,10%). Nivelul moderat de stres prevalează la adolescenții de 16 – 17 ani (85,60%), fiind în descreștere la adolescenții de 14 – 15 ani (80%) și adolescenții de 18 – 19 ani (78,70%). Cu referire la nivelul intens de stres consemnăm o descreștere a frecvențelor de la începutul vârstei spre sfârșitul vârstei adolescente (adolescenții de 14 – 15 ani: 4,40%, adolescenții de 16 – 17 ani: 3,30% și adolescenții de 18 – 19 ani: 2,20%).

Studiul experimental pune în lumină faptul că există un număr mare de adolescenți cu nivel moderat și intens de stres (82,50% și 2,10%). Nivelul moderat și intens de stres afectează atât sfera emoțională a adolescenților condiționând inhibare, încordare, neliniște, nesiguranță, anxietate și stări depresive cât și se reflectă în modul de comunicare, în autoapreciere și în scăderea performanței în activități. Din considerentele expuse este absolut necesar ca adolescenții cu nivel moderat și intens de stres să fie incluși în activități de intervenție psihologică orientate la controlul și diminuarea stresului.

Activitățile de diminuare a stresului la adolescenți vor fi fundamentate pe următoarele obiective: 1) stimularea autocunoașterii, dezvoltarea încrederii în sine și a curajului social, menținerea echilibrului și a calmului și controlul emoțiilor în situații dificile; 2) dezvoltarea comportamentelor eficiente în situații stresante, învățarea și exersarea gândirii pozitive și a optimismului și 3) practicarea și învățarea tehnicilor de relaxare și meditație în vederea înlăturării încordării psihoemoționale.

Este binevenit ca în activitățile de intervenție psihologică cu adolescenții să respectăm următoarele principii: *atitudine binevoitoare față de adolescenți, principiul confidențialității, principiul experienței „aici și acum”, principiul orientării spre nevoile și dorințele adolescenților, principiul implicării active a adolescenților și principiul stimulării creșterii continue.*

În continuare prezentăm și descriem câteva activități și tehnici benefice în controlul și diminuarea stresului la adolescenți:

Activitatea „Stresul este...”. Timp: minim necesar 20 minute. Activitatea se desfășoară în grup. Pe foi adolescenții sunt rugați să completeze (continue) fraza: „Stresul este ...”. Adolescenții sunt rugați să scrie cel puțin 10 – 12 cuvinte. După aceasta adolescenții vor nota cu un + sau un – în dreptul fiecărui item, care să exprime dacă ceea ce au notat exprimă stres pozitiv sau negativ. După ce adolescenții prezintă rezultatele activității, psihologul subliniază că stresul poate fi și pozitiv și evidențiază faptul că atitudinea față de stres este cea care trebuie modificată [1].

O altă activitate ce poate fi folosită în activitatea cu adolescenții este *exercițiul „Scrisoarea”*. Timp: minim necesar 30 de minute. Exercițiul se realizează în mod individual. Psihologul roagă adolescenții să

scrie o scrisoare unei persoane sau unei organizații care îl / o stresează în care pot să-și exprime toate emoțiile și sentimentele. După ce adolescenții au scris-o, se insistă ca ei să-o rupă și să-o arunce.

Încă o activitate eficientă în dezvoltarea comportamentelor eficiente în situații și circumstanțe stresante este *activitatea „Versoul monedei”*. Timp: minim necesar 30 de minute. Adolescenții scriu pe foaie momentele neplăcute din viață, eșecurile, iar în dreapta lor fac interpretarea pozitivă. La finalul activității se discută emoțiile adolescenților [5].

Tehnica „Trusa de urgență în caz de stres”. Timp: minim necesar 40 minute. Tehnica se desfășoară în grupuri mici. Psihologul le reamintește adolescenților că cu toții acasă avem „truse de urgență” pe care le utilizăm pentru necesități medicale. Psihologul continuă cu: „De ce n-am avea și truse de stres pentru necesități de sănătate mintală?”. Adolescenții sunt împărțiți în câteva grupuri și sunt invitați să-și alcătuiască propria trusă de prim ajutor în caz de stres. Apoi fiecare grup va povesti celorlalți conținutul trusei sale. La finalul tehnicii se discută cum se simt adolescenții [1].

Pentru a stimula cunoașterea de sine și a dezvolta abilitățile de autoreglare și control emoțional la adolescenți putem implementa următoarea *activitate „O mână de calitate”*. Timp: minim necesar 40 minute. Activitatea se desfășoară în câteva grupuri. Psihologul roagă adolescenții să creeze câteva grupuri și le distribuie câte o foaie. Adolescenții vor desena pe foi o mână și vor scrie pe fiecare deget câte o calitate / trăsătură care este benefică în viață. Fiecare grup va fi invitat să prezinte propriile păreri și să le argumenteze. În continuare psihologul va ruga grupurile de adolescenți să realizeze același exercițiu, doar că de această dată, adolescenții vor scrie defecte / trăsături care îngreunează viața oamenilor. Grupurile vor avea posibilitatea să împărtășească opiniile. Pe final psihologul inițiază o discuție cu adolescenții pornind de la întrebările de reper: „Toate calitățile pe care le-ați enumerat se pot regăsi într-o persoană?”, „De ce credeți asta?”, „Dar cele negative?”, „Care dintre trăsăturile menționate de voi credeți că vă caracterizează?” „Cum pot fi dezvoltate unele calități?”. Psihologul poate propune grupurilor mici sau întregului grup de adolescenți să alcătuiască o listă de pași pe care trebuie să-i întreprindă persoana care vrea să-și formeze anumite trăsături. Dacă se lucrează în grupuri, psihologul va ruga adolescenții să-și împărtășească rezultatele.

O activitate ce poate fi utilizată cu adolescenții este *compunerea „Sunt o persoană deosebită”*. Timp minim necesar 30 minute. Activitatea se desfășoară în mod individual. Psihologul le propune adolescenților să scrie o compunere pe tema: „Sunt o persoană deosebită” (se pot propune și alte teme: „Despre mine”, „Emoțiile mele”) [5].

Activitatea „Baloanele colorate”. Timp: minim necesar 25 minute. Activitatea se desfășoară individual. Psihologul roagă adolescenții să închidă ochii și să facă trei respirații profunde după care să expire. În continuare psihologul citește următoarea instrucțiune: „Gândiți-vă despre ceea ce vă provoacă cel mai mult stres și alegeți pentru acest cuvânt cheie de stimulare (de exemplu: „examen”). Dacă este vorba de o anumită persoană, cuvântul acesta să fie numele / prenumele său. Imaginați-vă că scrieți acest cuvânt pe o placă mică – o culoare închisă, litere unghiulare și curbe. Apoi, în imaginația voastră începeți să schimbați elementele acestei inscripții. Literele să obțină un contur mai moale și culorile pastelate, să devină rotunjite și plăcute. Lăsați întregul tablou să se transforme în culori vesele, iar cuvântul scris pe el va pierde treptat legătura cu conținutul neplăcut. În concluzie, atârna o mulțime de baloane colorate la bord și lăsați-le să zboare”. Pe final se inițiază o discuție despre cum s-au simțit adolescenții.

O tehnică de relaxare pe care o putem utiliza cu scopul actualizării emoțiilor pozitive, restabilirea resurselor interioare și retrăirea emoțiilor pozitive și fericite este tehnica „Amintirile tămăduitoare”. Timp: minim necesar 5 minute. Tehnica se realizează în grup. Psihologul le citește adolescenților următoarea instrucțiune: „Așezați-vă comod, rețineți respirația 5 – 10 secunde apoi expirați. Repetați exercițiul de trei ori. Apoi reveniți la respirația normală. Simțiți cum vă relaxați corpul și conștiința. Dispare forfota, dispar problemele, vă simțiți bine. În trecut ați avut situații plăcute. De mult timp nu v-ați amintit de ele. Unele au importante altele nu, dar toate vă bucurau, vă aduceau fericire! Amintiți-vă acum ziua fericită, readuceți la viață orele, minutele trecute, când erați fericiți, iubiți, necesari cuiva, veseli. Trăiți nou acest trecut fericit, simțiți-l, ascultați-l, vedeți-l din nou. Numărați până la cinci și lent reîntoarceți-vă la realitate” [5].

Încă o activitate ce contribuie la încordarea și relaxarea întregului corp este *tehnica de relaxare „Focul și gheața”*. Timp: minim necesar 5 minute. Tehnica poate fi realizată atât individual cât și în grup. La comanda psihologului „Foc” adolescenții încep să se miște intensiv cu tot corpul, mișcările produse sunt alese individual. La comanda psihologului „Gheață” adolescenții se opresc, înțepenesc în poziția-n care i-a oprit anunțul, încordând din răspuțeri tot corpul. Se repetă de câteva ori.

Meditația „Aerul pur”. Timp: minim necesar 5 minute. Meditația poate fi realizată atât individual cât și în grup. Adolescenții se relaxează și își cunosc respirația își imaginează că inspiră aerul și îl expiră. Adolescenții observă că inspiră un aer pur și transparent, dar expiră un aer cafeniu și netransparent. Aceasta se întâmplă din motivul că ceea ce a avut loc pe parcursul zilei (toate neplăcerile, conflictele, emoțiile negative) sunt eliminate din organism odată cu expirația aerului. Treptat aerul expirat devine mai pur și mai transparent. Copiii semnalează acest proces. În final se relatează despre experiența personală a adolescenților [5].

Concluzii

Studiul întreprins ne permite să menționăm că mulți adolescenți din lotul experimental prezintă nivel moderat și intens de stres. În ceea ce privește dimensiunea gen și vârstă vom consemna că mai intens stresul este trăit de adolescenți și la vârsta de 17 – 18 ani. În temeiul evidențierii unui număr mare de adolescenți cu nivel moderat și stres considerăm important diminuarea acestuia. Activitățile psihologice de control și diminuare a stresului trebuie să fie orientate la dezvoltarea elementelor cheie ale personalității (conștiința de sine și sfera emoțională) precum și la însușirea tehnicilor concrete de relaxare și meditație care să elibereze tensiunea psihoemoțională.

Bibliografie:

1. Belmont J. 103 activități de grup: idei de tratament și strategii practice. tr. de S. Grădinaru. București: TREI. 2015. 221 p.
2. Golu F. Manual de psihologia dezvoltării. O abordare psihodinamică. Iași: Polirom. 2015. 339 p.
3. Pănișoara G., Sălăvastru D., Mitrofan I. Copilăria și adolescența. Provocări actuale în psihologia educației și dezvoltării. Iași: Polirom. 2016. 308 p.
4. Pănișoara G. Parenting de la A la Z: 83 de teme provocatoare pentru părinții de azi. Iași: Polirom. 2022. 627 p.
5. Racu Iu. Anxietatea la preadolescenți: abordări teoretice, diagnostic, modalități de diminuare: ghid pentru studenți și masteranzi. Chișinău: Totex-Lux SRL. 2013. 154 p.

Notă: Articolul este elaborat în cadrul proiectului: Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane, Cifrul: 20.80009.1606.10.

MOTIVAȚIA ȘI ROLUL EI ÎN EFICIENTIZAREA INSTRUCȚIEI ȘI AUTOINSTRUCȚIEI ȘCOLARE

MOTIVATION AND ITS ROLE IN THE EFFICIENCY OF SCHOOL INSTRUCTION AND SELF-INSTRUCTION

Ioana AXENTII

Universitatea de stat "B.P.Hasdeu" din Cahul

E-mail: iaxentii@mail.ru

ORCID ID: 37.014.3.035.4

Rezumat: *Accelerarea continuă a ritmului de viață a omului în mileniul III constituie imperativul eficientizării instrucției și autoinstrucției școlare prin intermediul motivației care deține un rol important în procesul instruirii. Fiind una dintre cele mai semnificative pârghii ale procesului de instruire a elevilor, motivația a devenit un domeniu important de cercetare și de acțiune pentru specialiștii din sistemul de învățământ. În procesul de învățământ motivele se remarcă în strânsă legătură cu nevoile și interesele, tendințele și emoțiile, aspirațiile și idealurile elevilor etc. În practica educațională se regăsesc o serie de categorii de motive printre care cele mai răspândite sunt: motivele socio-morale, profesionale, de autorealizare, stimulatorii. Având un rol complex în învățare, motivația presupune necesitatea păstrării unui echilibru între prezența recompenselor de factură extrinsecă și latura internă a elevului, între randamentul și nivelul de stimulare motivațională. La eficientizare activității elevului pentru instruire/autoinstruire îl constituie factorii afectivi-emoțional, tehnicile motivaționale utilizate și identificate iscusit de către pedagogi, situațiile de învățare/autoînvățare.*

Cuvinte-cheie: *motivație, echilibru, eficiență, tehnici motivaționale, stimul*

Summary: *The continuous acceleration of the rhythm of life in humans in the third millennium is the imperative to streamline school instruction and self-instruction through motivation which plays an important role in the training process. Being one of the most significant levers of the student training process, motivation has become an important field of research and action for the specialists in the education system. In the educational process, the reasons are closely related to the needs and interests, tendencies and emotions, aspirations and ideals of students, etc. In educational practice there are a number of categories of reasons, among which the most common are: socio-moral, professional, self-realization and stimulating reasons. Having a complex role in the learning process, motivation implies the need to maintain a balance between the presence of extrinsic rewards and the internal side of the student, and also between the performance and the level of motivational stimulation. The affective-emotional factors, the motivational techniques identified and used by the teachers and the learning / self-learning situations lead to the efficiency of the student's activity for training / self-training.*

Keywords: *motivation, balance, efficiency, motivational techniques, stimulus*

Introducere

Motivația, fiind una dintre cele mai importante pârghii ale procesului de instruire a elevilor, reprezintă un concept de bază în organizarea și susținerea activităților și eforturilor de învățare și exprimă atitudinea lor nemijlocită față de acest proces. Este constatat că motivele care îi determină pe elevi să învețe pot fi cele mai diverse, pornind de la cele cognitive, sociale, până la cele afective sau la cele care țin de o viitoare profesie.

Podlasii I. P. (2008) menționează că în procesul de învățământ motivele se remarcă în strânsă legătură ca de exemplu: nevoile și interesele, tendințele și emoțiile, aspirațiile și idealurile elevilor etc. Din acest considerent motivele sunt niște procese destul de complexe și înțelegerea lor este cu atât mai dificilă cu cât în procesul educațional în primul rând, pedagogul niciodată nu are de a face doar cu un singur motiv, iar în al doilea rând, motivele nu tot timpul pot fi recunoscute. De aceea conducerea motivației elevilor constituie una din problemele principale de management pedagogic [7, p.522].

În sprijinul celor remarcate de cercetătorul Podlasii I.P. vine cu informații concrete cercetătorul Neacșu I. (1978) care a încercat să identifice o serie de categorii de motive care se regăsesc în practica educațională și pe care le descrie concret:

➤ motive profesionale, care explică determinarea elevului de a învăța, prin dorința acestuia de a se

pregăti pentru exercitarea unei anumite profesii;

- motive socio-morale, care derivă din dorința elevului de a fi util, de a obține aprecierea celor din jur (în cazul nostru a dascălilor, a colegilor sau a părinților);
- motive individuale, care se referă la nevoia de afirmare a elevului, actul învățării fiind realizat pentru a deveni cineva;
- motive relaționale, care apar pe fondul relațiilor cu ceilalți participanți direcți sau indirecti la procesul educativ;
- motive afective, precum frica de părinți, rușinea față de profesori, teama de repercursiunile obținerii unei note mici;
- motive ale autorealizării, care sunt legate de aspirațiile elevilor pentru împlinirea personală;
- motive stimulatorii, concretizate în laudă, apreciere, încurajare;
- motive inhibitorii, concretizate în pedeapsă, în apariția unor stări conflictuale;
- motive grupate în jurul dorinței de succes;
- motive care se obiectivează în prezența unor aptitudini speciale în cadrul procesului instructiv-educativ[4, p. 65].

Toate aceste motive se regăsesc într-o formă sau alta în activitatea didactică, în funcție de specificul clasei la care are loc învățarea, dar și în funcție de situația particulară în care se află elevul la un moment dat.

Beneficiile prezenței acestor motive se regăsesc în formarea spiritului de colaborare, întrajutorare, a dispoziției altruiste, în gestionarea aspirațiilor în vederea favorizării apariției progresului - toate elemente absolut necesare dezvoltării unei personalități complete și competente. De asemenea motivația împreună cu atenția și deprinderile reprezintă una dintre condițiile de desfășurare a activităților de învățare eficientă.

Pornind de la aceste afirmații considerăm oportun să menționăm că eficiența va fi dobândită numai în cazul când cadrele didactice vor lua în considerație și definirea motivației sub aspect psihologic. Astfel în dicționarul de psihologie motivația este definită ca fiind o ” structură de factori care determină declanșarea conduitei personalității... un sistem psihodinamic reglator al personalității, care organizează activitatea de realizare a motivelor” [3, p.139].

Prin urmare participarea efectivă a elevilor la procesul de învățare nu poate exista în contextul lipsei unei situații motivante care să îi solicite realizarea unor sarcini pe măsura posibilităților sale. Inducerea unei tensiuni de factură afectivă îi solicită elevului capacități în vederea rezolvării unor probleme, lucru care aduce cu sine starea de satisfacție și crește dorința de realizare a aspirațiilor.

Referindu-ne la abordarea motivației în interpretarea lui Roșca A. (1976) observăm că ea constituie ”totalitatea mobilurilor interne sau externe ale conduitei sau activității, fie că sunt înnăscute sau dobândire, conștientizate sau neconștientizate, simple trebuințe fiziologice sau idealuri abstracte” [apud ibidem, p. 140].

Reieșind din aceste reflecții, ca element de bază al activității școlare, motivația putem spune, are rol de determinare a conduitei individuale. Având un rol complex în învățare, motivația presupune necesitatea păstrării unui echilibru între prezența recompenselor de factură extrinsecă și latura internă a motivației. Așa de exemplu, elevii care beneficiază în cadrul procesului didactic de stimulare motivațională externă sunt mai puțin interesați de mobilurile interioare care ar putea susține, din punct de vedere energetic, actul învățării.

Ținând seama de această situație în ajutorul cadrelor didactice cu privire la desfășurarea procesului instructiv-educativ sunt binevenite sugestiile indicate mai jos, indicate de Mustea D. (2009):

- în cazurile în care motivația extrinsecă este utilizată la clasă, aceasta trebuie să aibă intensitate suficientă pentru a putea controla comportamentul celui care se instruieste, însă trebuie înlocuită cu mobiluri interne, înainte ca motivația intrinsecă să devină un element opțional în învățare;
- recompensarea extrinsecă trebuie să își facă simțită prezența atunci când celelalte metode de motivație internă nu își fac apariția;
- cu cât motivația extrinsecă are putere mai mare, cu atât este mai probabil ca, în absența recompenselor, interesul intrinsec să nu se instaleze;
- nu există o motivație universal valabilă, putem semnală doar prezența unei motivații orientată către rezolvarea unei sarcini specifice sau a unei probleme particulare[ibidem,141].

Sintetizând elementele semnificative remarcăm că în mediul școlar activitățile desfășurate sunt plurimotivate. Cu atât mai mult observăm că intensitatea și tipul de motive apărute în activitatea

didactică sunt cele care influențează în mod decisiv învățarea.

Ionescu M. (2007) menționează că acest nivel al motivației mai este cunoscut și sub numele de nivel de activare cerebrală sau de mobilizare energetică [1, p. 95]. În acest context considerăm necesară realizarea unor clarificări referitoare la efectele *submotivării sau supramotivării* elevilor în actul învățării.

Pornind de la această constatare cu certitudine cu toții în procesul de învățământ am observat că motivația puternică a fost întotdeauna apanajul celor care învață bine și obțin rezultate notabile. Cu toate acestea, ridicarea nivelului motivației nu duce în mod automat la creșterea rezultatelor la învățatură ale unui elev. Practica educațională ne-a confirmat faptul că actul învățării nu poate avea loc în lipsa *unei mobilizări energetice minime*, însă, același efect îl are și supramotivarea, deoarece motivația și învățarea parcurg același traseu, susținându-se reciproc, însă numai până la un punct, după care vorbim de un raport de condiționare invers proporțional: cu cât motivarea este mai puternică, cu atât riscăm să înregistrăm o scădere a randamentului învățării.

Sălăvăstru D. (2004) în studiile sale care au vizat acest domeniu arată că gestionarea gradului de motivație la care îl expunem pe elev reprezintă o problemă extrem de delicată în câmpul activității instructiv-educative, deoarece atât supramotivarea cât și submotivarea actului învățării duc la rezultate scăzute, ajungându-se chiar la eșec. Acest lucru se explică prin efectele pe care le are fiecare tip de motivare în parte asupra activității elevului: submotivarea are ca rezultată principală mobilizarea energetică scăzută, care atrage după sine scăderea interesului pentru activitatea depusă, iar supramotivarea presupune inducerea unei tensiuni maxime, care conduce la apariția emoțiilor, a blocajului emoțional și a incapacității de autogestionare comportamentală [6].

În baza observărilor duse asupra elevilor am constatat că realitatea educațională confirmă importanța prezenței în procesul instructiv-educativ dar și în cel de autoinstruire a eficientizării motivaționale, tocmai prin accentuarea ideii de echilibru între randament și nivel de stimulare motivațională. Astfel, o sarcină de învățare, aceeași pentru întreaga clasă, este percepută diferit de către fiecare elev în parte, în raport cu anumiți factori de natură personală, între care posibilitățile proprii dețin primul loc. Presiunile exercitate din exterior, în scopul atingerii cu orice preț a obiectivelor propuse duc la instalarea unei atitudini de respingere față de respectiva activitate și de apariție a stării de inhibiție a elevului față de învățare. Or, această stare de lucruri se caracterizează prin faptul că diferă în mod semnificativ de la o persoană la alta, atât datorită particularităților proprii ale celui care învață, cât și sarcinilor de lucru atribuite de cadrele didactice elevilor cu care lucrează, contextului educațional de situație, așteptărilor fiecăruia dintre actorii educaționali sau echilibrului manifestat.

În acest context sunt reprezentative conceptele cadrelor didactice cu privire la necesitatea stimulării motivaționale la elevi, care se dovedește a fi indispensabilă procesului instructiv-educativ.

În urma experimentului realizat cu cadrele didactice de către cercetătoarea Delia Muste (2013) cu privire la inventarierea *strategiilor de motivare* a elevilor, utilizate în mod frecvent la clasă, în concordanță cu importanța acordată fiecăreia, au fost identificate: *aprecierile verbale, oferirea de sarcini individualizate, realizarea unor activități de grup, propunerea spre rezolvare a unor exerciții și jocuri antrenante, prezentarea unor situații interesante, recompensele materiale, feed-backul permanent, calificativele sau sprijinul constant în rezolvarea de situații problemă* [2, p.200].

Modalitatea de furnizare a feed-backului, componenta cu caracter reglator prezintă în întreaga activitatea didactică are rol hotărâtor în ceea ce privește eficiența învățării realizată de către elevi. De aceea, cadrele didactice consideră că atât aprecierile constante prezente în lecții, cât și momentul final al unui demers instructiv-educativ trebuie să valorizeze aceste aspecte. Cunoscând faptul că prezența în clasă a unui *mediu stimulat* contribuie la susținerea motivației elevilor, cadrele didactice li s-a solicitat să identifice condițiile de organizare a acestui mediu. Astfel, atenție specială a fost acordată unor condiții precum:

- existența unor relații optime elev-elev;
- utilizarea în activitatea didactică a metodelor interactive;
- existența în sala de clasă a unui mobilier adecvat;
- prezența unei atitudini relaxate;
- prezența sarcinilor individualizate;
- expunerea și valorizarea produselor activității [ibidem,201].

În sprijinul celor menționate putem confirma și noi în baza observărilor realizate că valorizarea produselor activității elevilor/studentilor poate interveni cu succes în activitatea didactică, susținând-

o din punct de vedere motivațional. Coroborând acest aspect cu nevoia cunoscută a ființei umane de a fi apreciată pentru efortul depus în direcția îndeplinirii unei sarcini, putem considera îndreptățită menținerea unei astfel de condiții în mediul educațional,

În contextul afirmației de mai sus menționăm că sarcinile individualizate, atitudinea relaxată a cadrului didactic, strategiile didactice activizante și diversificate, concură și ele la construirea unei lecții interesante. Aceste componente acționează complementar, facilitând instalarea randamentului crescut de elevi în activitatea de învățare. Ca urmare a acestui fapt, atitudinea față de învățare a elevilor va fi una preponderent pozitivă, efectele imediat vizibile fiind durabilitatea în timp a cunoștințelor, flexibilitatea acestora, creșterea gradului de aplicabilitate sau dezvoltarea abilităților de autoformare.

Promovarea elementelor de noutate, ca factor declanșator al interesului pentru învățarea de tip școlar, reprezintă una din condițiile cele mai însemnate. Acest factor poate fi asociat momentului de captare a atenției, prezent ca secvență de sine stătătoare în activitatea didactică, sau poate fi inserat în diferite momente ale lecției. Beneficiile noului în procesul didactic pot fi multiple, pornind de la crearea unui liant între diverse secvențe de conținut, ”reenergizarea” grupului în momentul instalării factorului de oboseală, pretext pentru o evaluare formativă sau mijloc de dezvoltare a capacității de autoinstruire la elevi.

Drept rezultat relațiile dintre eficiență, interes și potențial stimulat în actul didactic pot fi evidențiate în raport cu anumite calități ale procesului instructiv-educativ cum ar fi:

- + necesitatea realizării unui demers didactic activizant;
- + creșterea eficienței comunicării în clasa de elevi;
- + evidențierea prestațiilor dezirabile, nu doar prin aprecieri cantitative ci, în special, prin cele calitative.

Studiind informațiile privind atitudinea cadrelor didactice față de nevoia de autoinstruire și autoformare a elevilor, observăm că acestea își relevă cu adevărat eficiența la o vârstă mai mare, însă este necesar a fi construite încă din școlaritatea mică. Promovarea unor strategii de autoinstruire, care să servească drept model în dezvoltarea unora cu specific propriu, poate conduce la instalarea strategiilor personale ale fiecărui elev în parte. Astfel în cadrul demersului educațional pot fi utilizate astfel de strategii ca:

- realizarea de teme pentru acasă;
- elaborarea de proiecte tematice, accentul fiind pus pe munca individuală;
- elaborarea de fișe de lectură sau participarea la activități interdisciplinare.

Pentru că orice cadru didactic reprezintă un potențial model pentru elevii cu care lucrează, ne-am pus întrebarea cum se raportează aceștia la propria lor formare și dezvoltarea personalității. Datele obținute ne indică faptul că învățătorii sunt conștienți de importanța autoinstruirii în procesul de dezvoltare proprie și că o consideră prioritară celei de instruire, în ceea ce privește statutul lor de specialist în domeniul respectiv.

Pentru confirmarea celor enunțate este necesar să remarcăm, că tipul principal de activitate desfășurat în cadrul procesului instructiv-educativ este învățarea. În acest act didactic este neapărată nevoie să remarcăm factorii afectivi-emoționali, care au un impact major. Acești factori au fost elaborați de Postelnicu C.2000 [5, p.59] pe care îi descriem mai jos:

- disponibilitatea pentru desfășurarea unui act de învățare;
- prezența unor sentimente precum curiozitatea epistemică;
- prezența interesului de factură cognitivă;
- convingerile privind utilitatea învățării și necesitatea desfășurării acestei acțiuni;
- prezența aspirațiilor de natură profesională;
- existența în structurile interne ale celui care se instruieste a convingerilor și idealurilor superioare;
- capacitatea de realizare a unui efort de învățare susținut etc.

În acest context putem spune că nu numai acești factori personali contribuie la eficientizare activității elevului pentru instruire/autoinstruire. În acest sens ne-a atras atenția și conceptul lui Podlasăi I. P. conform căruia un efect destul de important în activizarea motivației elevilor la lecție îl au situațiile de învățare/autoînvățare în care elevii trebuie să:

1. își susțină opiniile proprii;
2. participe activ în discuții și dezbateri;
3. adreseze întrebări colegilor și învățătorilor;
4. recenzeze răspunsurile semenilor săi;

5. aprecieze răspunsurile colegilor și lucrările în scris;
6. să se ocupe cu cei care rămân în urmă cu materia de studiat;
7. să lămurească temele neclare colegilor cu potențial mai slab dezvoltat;
8. să-și stabilească singur sarcini de realizat în corespundere cu potențialul lor de dezvoltare;
9. să găsească variante diferite de rezolvarea sarcinii asumate;
10. să creeze situații de autoevaluare, analiză a activităților de cunoaștere și a acțiunilor practice;
11. să rezolve sarcini de cunoaștere prin intermediul unor modalități complexe de rezolvare deja cunoscute de el [7, p.524].

În baza acestor considerente menționăm că un rol deosebit îl au și tehnicile motivaționale utilizate în procesul instructiv-educativ, identificate iscusit de către pedagogi. Pe lângă cele menționate anterior putem prezenta în continuare câteva din ele adecvate sistemului nostru de învățământ:

- *Precizarea clară a expectanțelor cadrelor didactice*, privind rezolvarea sarcinilor de lucru date la clasă. Această idee se regăsește în studiile efectuate de Porter L., Crețu D., și explică modul în care oamenii sunt influențați în activitatea lor de rezultatele pe care le așteaptă, de preferințele pentru anumite teme, de modalitatea proprie de analiză a realității sau de efortul pe care este dispus să îl depună pentru a realiza o sarcină.
- *Utilizarea întăririlor pozitive bazate pe aprecierea concretă a activității ce s-a încheiat și evitarea aprecierilor vagi*, care conferă un grad scăzut de credibilitate.
- *Utilizarea cooperării stimulative*, care facilitează asimilarea unor comportamente specifice muncii în grup, integrând elevul într-o echipă formată în scopul realizării actului de cunoaștere (Neacșu I., 1990).
- *Prezența în fiecare activitate, în etapa introductivă, a unui „motiv de a fi motivat”* (Jurcău N., 2000).
- *Personalizarea scopurilor fixate în funcție de specificul fiecărui grup școlar în parte, în scopul asigurării stabilității intereselor privite ca atitudini pozitive față de un domeniu* (Neacșu I., 1990). Acest aspect motivațional se leagă în mod direct de principiul didactic atât de cunoscut al adaptării și individualizării procesului instructiv-educativ la nevoile celui care se educă [apud 3, p.148-149].

Rezultatele eficiente obținute la învățătură, precum și evidențierea lor în mod favorabil de către pedagog contribuie în mod decisiv la amplificarea *interesului cognitiv* și, odată cu aceasta, la amplificarea plăcerii sau determinării de a învăța. Printre multiplele căi și mijloace identificate în activitatea practică a specialiștilor pentru cultivarea interesului de cunoaștere permanentă putem evidenția: predarea cu entuziasm, noutatea prezentă în materia de învățat, însemnătatea ei în plan istoric, legătura cunoștințelor cu destinul oamenilor despre care au aflat, demonstrarea implementării practice a cunoștințelor în legătură cu orientările și proiectele elevilor de viață, utilizarea formelor noi, netradiționale de instruire, diversitatea formelor și metodelor de instruire, învățarea prin problematizare, descoperire, instruirea susținută de TIC, utilizarea mijloacelor interactive computerizate, instruirea reciprocă (în perechi, micro grupuri, demonstrarea performanțelor dobândite, tactul și măiestria pedagogică, atitudinea pedagogului față de obiectul predat și față de elev, umanizarea relațiilor școlare, crearea pozitivă a micro mediului din clasă etc.

Concluzii

Motivația reprezintă factorul principal care desemnează activitatea instructiv-educativă a elevului în școală, organizează și susține eforturile lui de învățare și exprimă atitudinea nemijlocită față de procesul respectiv. Motivele care îi determină pe elevi să învețe pot fi cele mai diverse, pornind de la cele cognitive, sociale, până la cele afective sau la cele care țin de o viitoare profesie. În procesul de învățământ motivele se remarcă în strânsă legătură cu nevoile și interesele, tendințele și emoțiile, aspirațiile și idealurile elevilor etc. Din acest considerent motivele sunt niște procese destul de complexe și înțelegerea lor este cu atât mai dificilă.

Eficiența în procesul instrucției și autoinstrucției va fi dobândită numai în cazul când cadrele didactice vor lua în considerație și definirea motivației sub aspect psihologic care este examinată ca o structură de factori care determină declanșarea conduitei personalității, ca un sistem psihodinamic reglator, care organizează activitatea de realizare a motivelor. În intervențiile motivaționale trebuie să se țină seama de scopurile și convingerile elevului, dacă dorim ca efectele să aibă durabilitate și persistență în timp. Intensitatea și tipul de motive apărute în activitatea didactică sunt cele care influențează în mod decisiv învățarea și autoinstrucția elevului.

Activitatea instructiv-educativă nu poate fi concepută în afara structurilor de factură motivațională deoarece acestea, împreună cu structurile afective și cognitive asigură activizarea subiectului și

implicarea lui conștientă în procesul de formare și dezvoltare a propriei personalități. Realitatea educațională confirmă importanța prezenței în procesul instructiv-educativ dar și în cel de autoinstruire a eficientizării motivaționale prin accentuarea ideii de asigurare a echilibrului între randamentul și nivelul de stimulare motivațională a elevului.

Motivația de realizare și aspirațiile elevilor reprezintă coordonatele de bază ale învățării eficiente pe care o dorim parte componentă a actului de instruire / autoinstruire. Un rol deosebit în acest sens îl au tehnicile motivaționale utilizate în procesul instructiv-educativ, identificate iscusit de către pedagogi.

Bibliografie:

1. Ionescu M. Instrucție și educație. Ediția a III-a .Arad: Editura ”Vasile Goldiș”, 2007
2. Muste D. Impactul opiniilor cadrelor didactice privind raportul performanțe școlare-nivelului motivațional. În:Asigurarea calității în educație- aplicații psihopedagogice-.București:Editura EIKON, 2013, p.200
3. Muste D. Optimum motivațional și rolul său în eficientizarea instrucției școlare și autoinstrucției.În:Fundamentări teoretice și abordări praxiologice în științele educației.Cluj-Napoca:EIKON,2009
4. Neacșu I. Motivație și învățare.Studiu asupra motivelor învățării școlare în ciclul gimnazial. București: EDP, 1978
5. Postelnicu C.Fundamente ale didacticii școlare. București:Editura Aramis,2000,
6. Sălăvăstru D. Psihologia educației.Iași: Editura Polirom, 2004
7. Подласый И. П.Учебник.Москва: Высшее образования, 2008

IMPLEMENTAREA ȘI APLICAREA METODELOR ACTIVE DE ÎNVĂȚARE BAZATE PE MODELAREA ONTOLOGICĂ

IMPLEMENTATION AND APPLICATION OF ACTIVE LEARNING METHODS BASED ON ONTOLOGICAL MODELING

Irina VÎȘCU

Universitatea de Stat ”Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul

E-mail: viscu.irina@usch.md

Rezumat: În acest articol se discută abordări teoretice de implementare practică a metodelor de predare inovatoare pentru învățământul la distanță și munca independentă a studenților. Sunt descrise principiile de construire a unui proces educațional de tip activ, probleme și sarcinile de învățare activă din punctul de vedere al e-learning-ului. Sunt luate în considerare posibilitățile de modelare ontologică și tehnologii de rețea WEB 2.0 pentru construirea unui sistem de tip e-learning. Cercetările în acest domeniu au permis utilizarea cu succes a tehnologiilor informaționale în beneficiul învățării umane, în timp ce cursantul este plasat în centrul situațiilor pedagogice. Este, de asemenea un mediu care integrează agenți umani (tutori, cursanți) și artificiale (calculatoare) și le permite să interacționeze local sau prin rețele de calculatoare, precum și condițiile de accesare a resurselor de formare locale sau distribuite. Sunt oferite scenarii de antrenament folosind metodologia descrisă mai departe.

Cuvinte cheie: tehnologie de învățare la distanță, învățare activă, inginerie ontologică, tehnologie wiki

Abstract: This article discusses theoretical approaches to the practical implementation of innovative teaching methods for distance learning and students' independent work. It describes the principles of building an active learning process, problems and tasks of active learning within the e-learning point of view. Also, the possibilities of ontological modeling and network technologies WEB 2.0 and WEB 3.0 for building an e-learning system are considered. Research in this field has allowed to the successful use of information technology for the benefit of human learning, while the learner is placed at the center of pedagogical situations. It is also an environment that integrates together human (tutors, students) and artificial (computers) agents and allows them to interact locally or through computer networks, as well as the conditions for access to local or distributed educational resources. The training scenarios are provided, using the methodology, described below.

Cuvinte cheie: distance learning technology, active learning, ontological engineering, Wiki Technology

Eficacitatea sistemelor de învățământ la distanță depinde de măsura în care metodele active de învățare sunt utilizate în procesul de prezentare a materialului educațional. În același timp, lipsa contactului direct între student și profesor creează o serie de limitări, printre care se poate evidenția imposibilitatea controlării procesului de învățare, întrucât studentul este lăsat singur în mare măsură să studieze cursul, scăderea factorilor stimulatori care sunt prezenți de obicei în învățământul cu frecvență, imposibilitatea organizării muncii colective în grup etc. Abordările tradiționale pentru a depăși aceste limitări sugerează structurarea și formatarea materialelor educaționale astfel încât procesul de învățare să aducă studentului cât mai multă plăcere, inclusiv „revitalizarea” textelor, învățarea „dozată” la distanță, saturarea programului cu întrebări, teme și exerciții. O problemă importantă este evaluarea gradului de însușire a cunoștințelor, care este imposibil fără aplicarea lor în practică. Pentru a face acest lucru, se propune utilizarea exercițiilor și sarcinilor practice (inclusiv pentru autoexaminare). Dar, evident, o astfel de abordare formală poate produce rezultate numai dacă studentul este foarte responsabil și seamănă mai mult cu auto-învățarea.

Pentru a adapta profilul de învățare la mediul de învățare, trebuie să se pună următoarele întrebări:

1. Care sunt factorii care caracterizează profilurile cursantului?
2. Dintre acești factori, care sunt pozitivi și care sunt negativi?
3. Cum pot fi detectați automat acești factori și cum pot și evaluați?
4. Care sunt aspectele funcționale ale procesului de învățare care depind de acești factori?
5. Cum pot aspectele funcționale ale procesului de învățare să fie adaptate pentru a se adapta la profilul de învățare și, pe de altă parte, să îmbunătățească factorii care o caracterizează?

Utilizarea metodelor active de învățare în practica pedagogică, care permite rezolvarea problemelor de îmbunătățire a activității educaționale, într-un fel sau altul, stă la baza tuturor teoriilor și tehnologiilor pedagogice moderne. Cei mai mulți dintre ei are ca scop depășirea unor astfel de probleme ale învățământului superior devenit de mult timp familiare și insolubile, cum ar fi nevoia de dezvoltare a gândirii, a activității cognitive, a interesului cognitiv, la introducerea emoțională și personală a contextul activității profesionale. În același timp, sunt folosite anumite instrumente din rândul metodelor de învățare activă ca mijloc de a-și atinge obiectivele și scopurile propuse. Crearea de analogi ai acestor metode pentru sistemele de învățământ la distanță este o sarcină care urmează a se rezolva cât mai urgent și oportun.

Tehnologiile informaționale moderne permit utilizarea spațiului virtual ca model al procesului educațional, în niciun caz inferior muncii într-o clasă sau într-un laborator. Este vorba despre utilizarea unui set de instrumente și servicii care au devenit recent răspândite pe internet numit și WEB 2.0, m-ai nou și WEB 3.0. În acest articol propun consolidarea tehnicii descrise cu modelarea ontologică a domeniului, subiectului. Astfel, complexul metodologic educațional al învățământului la distanță va primi nu doar o componentă integrată de control fiabil asupra gradului de asimilare a materialului, ci și un mecanism de monitorizare a procesului de învățare. Ca urmare, acest lucru va permite și corectarea mai des a posibilele erori în timpul studiului individual. Prin urmare, eficacitatea învățământului la distanță și calitatea formării ar trebui să crească de mai multe ori.

Principii de construire a unui proces educațional de tip activ

Există următoarele principii ale învățării active, implementate în organizarea procesului educațional:

[4]

Individualizarea – reprezintă crearea unui sistem de pregătire pe mai multe niveluri a specialiștilor, luând în considerare caracteristicile individuale ale studenților, permițând evitarea nivelării și oferirea tuturor oportunității de a-și maximiza abilitățile pentru a primi o educație corespunzătoare a acestor abilități. Individualizarea pregătirii se poate realiza în funcție de conținut, atunci când studentul are posibilitatea de ajustare a direcției educaționale primare în timpul orelor, a volumului de material educațional, care permite studenților capabili să studieze mai profund materia în scopuri cognitive, științifice sau aplicative, precum și pentru timpul de asimilare, permițând o modificare în anumite limite a reglementărilor de studiere a volumului de material educațional în conformitate cu temperamentul și abilitățile ascultătorului. În același timp, activitatea educațională și cognitivă este activată prin creșterea nivelului educațional și motivațional, care, la rândul său, se observă cu cea mai mare aproximare posibilă a ritmului, focalizării și altor aspecte ale organizării procesului educațional la aspirațiile și abilitățile individuale ale ascultătorului.

Flexibilitate - combinație de variabilitate în antrenament care implică diviziunea la specialități, specializări și mai departe în conformitate cu solicitările clienților și nu în ultimul rând ținând cont de dorințele studenților, cu posibilitatea de prompt, în procesul de învățare, schimbarea direcției acestuia. Studenților li se oferă posibilitatea de a alege structura formării profesionale dintr-o gamă largă de opțiuni, pentru orientarea profesională a acestora și în conformitate cu dezvoltarea intereselor profesionale.

Electivitatea - asigurarea studenților cu cea mai mare independență posibilă în alegerea rutelor educaționale - cursuri opționale, obținând pe această bază un set unic de cunoștințe sau mai multe specialități conexe care să răspundă înclinațiilor individuale ale studenților, specificului activității lor profesionale viitoare sau pur și simplu intereselor cognitive.

Abordarea contextuală reprezintă subordonarea conținutului și logicii studiului materialului educațional, în primul rând a disciplinelor de învățământ general, exclusiv a intereselor activității profesionale viitoare, în urma căreia se formează și se dobândește natură conștientă, obiectivă, contextuală, contribuind la întărirea interesului cognitiv și a activității cognitive.

Dezvoltarea cooperării - conștientizarea practică a necesității tranziției pe principiile încrederii, asistenței reciproce, responsabilității reciproce a studenților iar cadrele didactice ale universității în pregătirea unui specialist. Implementarea în practică a principiilor pedagogiei cooperării este de a acorda asistență studenților în organizarea activităților lor educaționale, combinate cu păstrarea exactității eficacității acesteia, în dezvoltarea respectului, încrederii în student, în oferirea acestuia de oportunități de a manifesta independență, inițiativă și responsabilitate individuală pentru rezultatul final.

Există următoarele procese care stau la baza învățării active: procesul de gândire, scriere, acțiune. Tehnica descrisă în acest articol, permite să se implementeze principiile enumerate atât la nivelul studierii disciplinelor individuale, cât și în cadrul sarcinilor interdisciplinare.

Probleme și sarcini ale învățării active din punctul de vedere al e-learning-ului

E-learning (e-Learning sau eLearning) este învățarea cu ajutorul tehnologiilor informaționale, electronice. Dintre varietatea de forme ale acestui tip de educație, cea mai interesantă este învățarea pe internet, ale cărei avantaje includ:

- lucru independent cu materiale electronice folosind un calculator personal, tabletă, telefon mobil;
- obținerea de consultații, sfaturi, evaluări de la un expert la distanță (teritorial), profesor, posibilitatea interacțiunii la distanță;
- crearea unei comunități distribuite de utilizatori (rețele sociale), conducând activități generale de învățare virtuală;
- livrarea la timp non-stop a materialelor educaționale electronice;
- standarde și specificații pentru materiale și tehnologii electronice de învățare, instrumente de învățare la distanță;
- formarea și perfecționarea culturii informaționale, stăpânirea tehnologiilor modern, a informației;
- posibilitatea de a dezvolta resurse educaționale web;
- o oportunitate de a obține cunoștințe moderne din orice punct accesibil al lumii, în orice moment, la orice oră și în orice loc.

Recent, termenul de e-Learning 2.0 [6, 7] a fost menționat tot mai mult și implicând utilizarea instrumentelor WEB 2.0 în procesul de învățare.[5] Spre deosebire de abordarea tradițională, când studentului i se cere să studieze un anumit set de materiale, să completeze sarcinile de testare, care sunt apoi verificate de către profesor, noua formă de e-Learning 2.0 presupune o socializare largă a procesului de învățare și utilizarea softwarelor, cum ar fi: bloguri, wiki-uri, rețele sociale, upload de conținut, etc. În literatură acest fenomen mai este denumit și Long Tail Learning [8], întrucât nu numai profesorii sunt implicați în procesul de predare, ci și un număr mare de studenți care fac schimb de experiență în rezolvarea unor anumite probleme, astfel învățându-se reciproc. Tendințele recente în sistemele de e-Learning permit o formulare actualizată a sarcinilor de învățare activă:

- acces liber la asistența necesară în însușirea materialului, inclusiv pe un număr mare de exemple de utilizare și implementare în practică a cunoștințelor similare de către alți studenți;
- posibilitatea dialogului atât între student și profesor, cât și între studenți;
- stimularea studentului la finalizarea cu succes și de dobândire a cunoștințelor de o înaltă calitate a studiilor;
- publicarea periodică a mesajelor despre succesul studentului în învățământ;
- personalizarea lucrărilor cu materiale educaționale;
- posibilitatea de lucru în comun în procesul de învățare.

Modelarea ontologică ca bază a sistemelor de e-learning de o nouă generație

Ontologiile sunt utilizate pe scară largă pentru sarcinile de e-Learning. Ingineria ontologică a fost aplicată cu succes în Japonia pentru a îmbunătăți educația IT. [2] Una dintre cele mai bune hărți mentale care descriu aplicarea ontologiilor în educație este propusă în literatură indicată în continuare.[1] După cum se poate observa această literatură, din punct de vedere al aplicațiilor, ontologiile sunt folosite ca instrument cognitiv pentru sarcini precum crearea, externalizarea, transferul și evaluarea cunoștințelor. Scopul autorilor este de a oferi un astfel de instrument care să poată rezolva toate aceste probleme din domeniul educațional. Pe lângă faptul că se bazează pe ontologii, sistemul propus suportă și procese de colaborare prin muncă.

Autorii propun o metodologie și o tehnologie de realizare a portalurilor educaționale cu structură ontologică. Proiectul se numește Ontologie Wiki (din inginerie ontologică și wiki). Astfel, OntologieWiki combină avantajele ontologiilor, hărților de memorie vizuală și tehnologiei wiki. Sistemul oferă o interfață web pentru ontologia de dezvoltare și acceptă adnotarea acesteia folosind pagini wiki. Această tehnologie poate oferi un model de proces de învățare care ajută atât profesorul, cât și studenții să ofere cunoștințe și să verifice veridicitatea lor. Rezultatul muncii studenților în Ontologie Wiki poate fi o parte foarte importantă în Portofoliul electronic, care devine foarte popular printre studenți, profesori și angajatori.

Crearea de portaluri educaționale cu structură ontologică

Ontologiile pot fi un instrument cognitiv extraordinar, dar pentru a deveni semnificative, este important să se aleagă reprezentarea potrivită. Vizualizarea bazată pe tehnologia hipergrafului [4] este o soluție bună pentru reprezentarea ontologiilor, aceasta are mai multe avantaje: se poate vedea toate

conceptele și scara ontologiei simultante, conceptele aflate în centrul atenției sunt afișate mai mari decât la periferie, navigarea este simplă și intuitivă.

O ontologie bună cu o vizualizare bună poate fi un instrument excelent pentru educație dacă este posibil să se adnoteze concepte de ontologie cu un anumit conținut. Tehnologia Wiki este potrivită pentru aceste tipuri de sarcini și oferă, de asemenea, un mediu excelent pentru colaborare, ceea ce este foarte important în educație.

Edu Onto Wiki [3] a fost unul dintre primele proiecte de care a profitat ontologiile ca instrument pentru structurarea cunoștințelor și wiki ca un instrument excelent pentru colaborare. Wiki Edu Onto a avut o oarecare influență asupra proiectului Ontolinge Wiki, dar acesta din urmă are câteva diferențe cheie. În primul rând, autorii cred că reprezentarea vizuală a ontologiilor este foarte importantă din punct de vedere cognitiv, astfel încât proiectul Ontolinge Wiki folosește un hipergraf, spre deosebire de reprezentarea arborescentă standard a Edu Onto Wiki. În al doilea rând, motorul wiki standard cu drepturi depline Doku Wiki este folosit în locul unuia auto-scris cu un număr limitat de funcționalitate. În cele din urmă, Ontolinge Wiki este un serviciu care permite studenților și profesorilor să încarce ontologii și să le adnoteze folosind wiki. Serviciul nu sprijină direct procesul de dezvoltare colaborativă a ontologiilor, pur și simplu acceptând pentru introducerea oricăror ontologii în format OWL. Colaborarea este susținută la etapa de adnotare ontologie folosind wiki.

Organizarea orelor practice pe baza metodologiei OntolingeWiki

După cum sa menționat mai sus, accentul principal atunci când se utilizează OntolingeWiki pentru pregătirea practică este individualizarea și flexibilitate, abordarea contextuală și colaborarea. În continuare este propus ca unul dintre posibilele scenarii de desfășurare a cursurilor.

1. Studenții creează o ontologie pentru a rezolva o problemă într-o anumită disciplină, eventual cu ajutorul unui profesor. Atunci când se creează o ontologie, se reflectă caracteristicile individuale ale gândirii și preferințele studentului. Devine clar că ar trebui să se acorde mai multă atenție aspectelor care necesită un studiu și o elaborare ulterioară.
2. Ontologia este transmisă ca intrare în OntolingeWiki. Vizualizarea structurii ontologice a soluției crește motivația studentului, drept urmare are loc o creștere a interesului cognitiv și a activității cognitive. În plus, dacă munca este efectuată de un grup de studenți, atunci în această etapă adoptarea devine o decizie colectivă - una dintre cele mai importante abilități atunci când se lucrează împreună.
3. În OntolingeWiki, pentru fiecare concept, este creată automat o pagină wiki, în care sunt introduse informații despre conceptul descris. Sprijin comun, lucrul la nivel de instrument contribuie la dezvoltarea culturii informaționale, deoarece toată lumea începe să realizeze valoarea contribuției sale la procesul general.
4. În cele din urmă, profesorul evaluează ontologia soluției problemei, prezentată sub forma unui grafic și conținut wiki. Acest rezultat nu numai reflectă doar caracteristicile fiecărui lucru individual, dar este și ușor scalabil, prin urmare, poate să fie folosit ca bază pentru studiul ulterior al problemei.

Ca exemplu de sarcină în care setul de instrumente este aplicat cu succes OntolingeWiki, putem cita crearea unei expoziții virtuale a muzeului centrului optic educațional al Universității de Stat din Sankt Petersburg, aici se ilustrează implementarea fragmentului a acestui sistem, inclusiv un navigator hipergraf în partea de sus și o vizualizare de conținut într-o formă similară cu wikipedia în partea de jos.

Un alt exemplu este noul format de trimitere a rezumatelor și cursurilor. În locul documentelor, textelor tradiționale, studenții își pot depune proiectul într-un instrument de scris, ceea ce creează multe avantaje pentru procesul de învățare:

- Utilizarea unei abordări de sus în jos în crearea unui proiect, datorită utilizării unei ontologii ca bază pentru un portal, acesta permite să se creeze informații bine structurate.
- Wiki-tehnologia ca mijloc de completare și menținere a conținutului proiectului este foarte eficientă și ușor de utilizat, permițând să se lucreze împreună în grupuri și să se primească feedback în timp util de la tutore în timpul creării proiectului.
- Proiectele create în OntolingeWiki sunt disponibile tuturor studenților cursului printr-o interfață web și le permit să dobândească expertiză în noi domenii, formând „coada lungă” a procesului educațional.

Concluzie

Sunt luate în considerare abordări teoretice și un exemplu de implementare practică a unei metodologii de predare inovatoare pentru sistemele de învățământ la distanță și munca independentă a studenților. Ca bază tehnologică pentru această lucrare se folosesc tehnologii moderne de informare în rețeaua WEB 2.0, care permit utilizarea spațiului virtual ca model pentru procesul educațional, care nu este cu nimic inferior ca munca în clasă sau în laborator. Modelarea ontologică a disciplinei completează metodologia cu ajutorul supravegherii a cadrului didactic, al gradului de asimilare a materialului și monitorizării procesului de învățare. Tehnologia dezvoltată poate fi utilizată în clasă ca instrument auxiliar pentru ingineria cunoștințelor, asigurând aplicarea principiilor învățării active. În acest context, cele mai semnificative dintre ele sunt dezvoltarea gândirii conceptuale și a abilităților analitice, formarea și îmbunătățirea culturii informaționale, deținerea de tehnologii informaționale moderne, personalizarea procesului de lucru cu materiale educaționale și asigurarea posibilității de lucru în comun în procesul de învățare. O consecință importantă a acestei abordări este posibilitatea identificării și corectării eventualelor erori ale studenților într-un stadiu incipient, întrucât procesul de aplicare practică a cunoștințelor dobândite de student devine clar. Se presupune că eficiența formării și calitatea instruirii folosind metodologia descrisă ar trebui să crească de mai multe ori. Autorii intenționează să implementeze dezvoltarea lor în cadrul unor cursuri separate în mai multe universități.

Bibliografie:

1. Gavrilova T., Dicheva D., Sosnovsky S., Brusilovsky P. Ontological Web Portal for Educational Ontologies // Proc. of Workshop «Applications of Semantic Web Technologies for E-Learning. (SW-EL'05)» in conjunction with 12th Int. Conf. on Artificial Intelligence in Education (AI-ED'05), Amsterdam, 2005. – P. 19–29.
2. Kasai, T., Yamaguchi, H., Nagano, K. and Mizoguchi, R. Building an ontology of IT education goals // Int. J. Continuing Engineering Education and Lifelong Learning. – 2006.–Vol. 16. – № 1–2. – P. 1–17.
3. Luciano Galliani, Corrado Petrucco, Anna Nadin. Edu Onto Wiki: The Evolution of an Ontology on Educational Sciences Towards a Socio-Relational Environment. – SWAP, 2005
4. Верблицкий А.А., Кругликов В.А. Контекстное обучение: формирование мотиваций // Высшее образование в России. – 1998. – № 1. – С. 101–107.
5. Documentația Hypergraph: <http://hypergraph.sourceforge.net> (vizitat 30.04.2022)
6. Downes S. E-Learning 2.0, 2005: <http://www.downes.ca/post/31741> (vizitat 22.05.2022)
7. Karrer T. What is eLearning 2.0, 2006: <http://elearningtech.blogspot.com/2006/02/what-is-elearning-20.html> (vizitat 22.05.2022)
8. Karrer T. Understanding eLearning 2.0, 2007: <http://www.learningcircuits.org/2007/0707karrer.html> (vizitat 23.05.2022)
9. Karrer T. Corporate Long Tail Learning and Attention Crisis, 2008 <http://elearningtech.blogspot.com/2008/02/corporate-learninglong-tail-and.html> (vizitat 24.05.2022)

OPTIMIZAREA RAPORTULUI PROFESOR-ELEV PRIN DEZVOLTAREA CAPACITĂȚILOR EMPATICE

OPTIMIZING THE TEACHER-STUDENT RELATIONSHIP BY DEVELOPING EMPATHIC CAPABILITIES

Iliciev MAXIM

Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul
iliciev.maxim@usch.md

Rezumat: *Sfera emoțională este un sistem complex și în continuă schimbare care se formează și se diferențiază în procesul de creștere și dezvoltare a unei persoane. Înțelegerea sferei emoționale nu este completă, cu condiția să nu fie dezvoltate tipurile de relații care există între sferă și personalitate ca formațiune complexă și holistică. În centrul procesului de formare a activității educaționale se află nu numai formarea acțiunilor cognitive, ci și formarea unui sistem de interacțiune a relațiilor. Acest aspect al luării în considerare a sentimentelor este direct legat de problemele educației. Pe măsură ce se formează noi calități, copilul ca persoană dobândește trăsături complet noi, iar procesul de schimbare a sentimentelor este asociat cu schimbări în personalitatea elevului în sine. Componenta emoțională în relația dintre un profesor și un elev este una dintre cele mai importante caracteristici ale relațiilor într-o școală modernă. Desigur, relațiile interumane și orice acte de comunicare care le implementează, cu siguranță, au una sau alta componentă emoțională sau evaluativă. Astfel, evidențiem importanța formei în care se vor organiza activitățile și comunicarea școlărilor, precum și importanța modalităților de implementare a atitudinii profesorului față de personalitatea elevului.*

Cuvinte cheie: *Sfera emoțională, Empatie, Educație, Interacțiune educațională*

Abstract: *The emotional sphere is a complex and constantly changing system that is formed and differentiated in the process of growth and development of a person. Understanding the emotional sphere is not complete, provided that the types of relationships that exist between the sphere and the personality as a complex and holistic formation are not revealed. At the heart of the process of forming the educational activity is not only the formation of cognitive actions, but also the formation of a system of interaction of relationships. This aspect of feeling consideration is directly related to the issues of education. As new qualities are formed, the child as a person acquires completely new traits, and the process of changing feelings is associated with changes in the personality of the student himself. The emotional component in the relationship between a teacher and a student is one of the most important features of relationships in a modern school. Of course, interpersonal relationships and any acts of communication that implement them certainly have one or another emotional or evaluative component. Thus, we emphasize the importance of the way in which the activities and communication of the students will be organized, as well as the importance of the ways of implementing the teacher's attitude towards the student's personality.*

Keywords: *Emotional sphere, Empathy, Education, Educational interaction*

În literatura psihologică și pedagogică, perioada de școlarizare este remarcată ca o etapă de dezvoltare socială, psihică și personală intensivă a copilului.

După cum subliniază D.B. Elkonin, odată cu școlarizarea, începe un sistem întreg de interacțiune a copilului cu realitatea înconjurătoare. Implicarea în viața școlară „se caracterizează printr-o schimbare fundamentală a întregul său sistem, el începe să desfășoare activități sociale semnificative și valorizate social...” [12, p.225-226].

Vârsta școlară mică este perioada de vârstă cuprinsă între 6 - 7 și 9 - 11 ani. Activitatea instructiv-educativă, devine dominantă, într-o nouă situație de dezvoltare socială, a unui elev din ciclul primar, în care se formează activ procese cognitive: atenție, percepție, memorie, gândire, imaginație.

În studiul nostru, este imposibil să ignorăm rolul comunicării pedagogice, întrucât pentru un școlar mic, cadrul didactic este purtătorul unor aprecieri sociale și morale, un model de urmat, un ghid a propriei activități. Asimilarea treptată a normelor etice și morale ale societății, va permite pe viitor, să se adapteze ușor și simplu la cultura care îl înconjoară elevul. Și invers, întâmpinând o lipsă de comunicare cu adulții, școlarul mic nu va fi pe deplin pregătit să experimenteze diferite situații din viață. Situații de viață netrăite și evenimente trecute inconștiente, fără să rămână în memoria școlărilor mic, își pierd rolul socializării.

Cercetătorii americani din domeniul psihologiei copilului, Martha și Ross Snyder, consideră că „unii copii sunt copleșiți de sentimente, dar nu le înțeleg și nu le pot exprima în cuvinte. Au nevoie de ajutorul unui adult cu experiență”. În opinia lor, principalul mod, în care copiii cunosc lumea, își inventează ocupațiile și continuă să-și gestioneze dezvoltarea, îi revine limbajului [11, p. 134].

De evidențiat este faptul că școlarii mici sunt bucuși și să-și împărtășească impresiile despre lumea din jurul lor, despre oameni, despre experiențe; să transmită metode de acțiune, să informeze despre atitudinea sa (valori și aprecieri personale). Prin urmare, în contextul studiului nostru, credem că pedagogii în cadrul relațiilor școlarii mici, ar trebui să introducă elemente ale unei abordări creative de cercetare, lăsând loc inițiativei și căutării comune.

În general, putem spune că această vârstă este caracterizată de trăsături specifice precum credulitatea față de lumea exterioară, viziunea fantastică asupra lumii, deschiderea în trăirea sentimentelor și emoțiilor, naivitatea, egocentrismul, imitația, construirea idealurilor morale, cercetarea și cunoașterea, asimilarea și implementarea regulilor de conduită. Activitatea instructiv-educativă, destinată școlarii mici devine o activitate semnificativă și principală, a cărei desfășurare va continua pe tot parcursul anilor de școală.

Pentru noi, studiile psihologilor ruși N.D. Levitov [8], V.S. Muhina [10] și alții, prezintă un interes deosebit, deoarece trăsăturile caracteristice ale școlarii mic, evidențiază emoționalitatea, impresionabilitatea înaltă, susceptibilitate crescută, receptivitate extremă la realitatea înconjurătoare, impulsivitate, sensibilitatea lor deosebită la momentele figurativ-emoționale.

Într-adevăr, dezvoltarea personalității elevului este imposibilă fără dezvoltarea sentimentelor acestuia, legată de faptul că copilul învață să-și înțeleagă propriile emoții și starea emoțională a celorlalți. Școlarii mici învață regulile care le vor stabili ulterior relațiile cu ceilalți.

Fără îndoială, la această vârstă, școlarii mic își păstrează încă capacitatea de a reacționa emoțional și viu, la fenomenele individuale care îl afectează într-o măsură suficientă [4].

O caracteristică personală specială a elevilor, sunt sentimentele empaticе, care reflectă sfera dezvoltării morale, asociată cu natura relațiilor cu ceilalți și particularitățile implicării în grupul școlarii. Trebuie să evidențiem faptul că manifestările empaticе ale sentimentelor își au originea în copilărie. Deci, cercetătorii K. Izard [7], M.I. Lisina [9], și alții, notează că în primele luni de viață a unui copil, se poate observa o formare sporită a modurilor de exprimare a emoțiilor.

Capacitatea de a identifica și de a numi sentimentele celorlalți, se dezvoltă din momentul în care copilul începe să meargă. Chiar bebelușii de un an, reacționează diferit la manifestarea bucuriei, furiei și a altor emoții ale oamenilor din jurul lor. Abilitatea de a accepta punctul de vedere al altuia, diferă chiar și la copiii foarte mici. Deoarece acest sentiment se formează devreme și este comun, într-o oarecare măsură tuturor, mulți oameni de știință, cred că experiența în comun, este o trăsătură de personalitate înăscută.

După cum notează I.V. Groshev, „empatia reprezintă starea emoțională, experiențele altei persoane ca date, pe care le simțim, intuitiv, le cunoaștem, spre deosebire de analiza rațională, care este adesea capabilă să „calculeze” emoțiile altuia pe anumite baze, fiind mai mult, capacitatea sintetică (deductivă), decât analitică (inductivă)” [6, p. 203].

Unii cercetători cred că un copil poate experimenta empatia într-un stadiu incipient al dezvoltării sale. Deci, M. Hoffman a identificat patru etape ale formării empatiei, în timpul cărora copilul începe să înțeleagă, arătând o reacție adecvată la experiențele celorlalți [24]:

1. „Empatia globală”.
2. „Empatia egocentrică”.
3. „Simpatie pentru experiențele altora”.
4. „Simpatia pentru starea generală a celorlalți”.

M. Goffman, definește empatia ca un sentiment de răspuns comun, care apare la un copil în momentul în care înțelege starea de spirit și starea altor oameni [5].

Putem afirma că capacitatea de a empatiza, se va schimba în funcție de situație, experiență personală, persoane cu care școlarii mic are legătură. Dobândirea unei asemenea calități precum empatia, poate părea doar la prima vedere, o chestiune de la sine înțeleasă, dar este un produs al învățării, al socializării și al interacțiunii sociale diferențiate. De menționat, că atunci când vin la școală, copiii au deja o idee despre principiile morale importante și regulile etice, interdicțiile sociale și permisiunile. Dar, din păcate, școlarii mici nu înțeleg întotdeauna cum ar trebui să se comporte și cum ar trebui să acționeze într-un caz sau altu. Prin urmare, în opinia noastră, pentru dezvoltarea empatiei, este foarte important ca școlarii

mici, să stabilească și să mențină relații de prietenie cu adulții și colegii din jurul lor. Dorința elevilor de a obține aprobarea și simpatia celorlalți, devine un motiv central în comportamentul lor.

Relațiile interpersonale ale școlărilor mici sunt construite pe o bază emoțional-senzuală. Comunicând, elevul învață să înțeleagă semenii printr-o evaluare emoțională, conștientizarea motivelor acțiunilor sale, motivul schimbării comportamentului și construirea unei strategii pentru comportamentul personal.

Principalele criterii de formare a empatiei școlărilor mici, în opinia noastră, ar trebui luați în considerare:

- orientarea emoțională și socială a propriului comportament;
- interes pentru starea emoțională a Celuilalt;
- recunoașterea și răspunsul adecvat la această afecțiune.

Prin cercetarea fundamentală a empatiei școlărilor mici, se încearcă să se afle cum se dezvoltă empatia acestora, în ce forme se realizează, dacă empatia este asociată cu dezvoltarea sferei nevoii afective a școlărilor [1].

Așadar, ca principal mecanism de empatie în ceea ce privește vârsta școlară mică, decentrarea socială emoțională, se consideră a fi capacitatea de a se vedea pe sine în locul celuilalt. Structura decentrării social-emoționale, include atât simpatia, cât și empatia. Acest lucru ne permite să enunțăm că, răspunzând emoțional la experiențele celuilalt, elevul le reproduce în primul rând în sine, recreând întreaga imagine a situației pe care o observă.

Evidențiem că creșterea empatiei școlărilor mici, în raport cu adulții, este determinată de atenția și sensibilitatea deosebită a acestora față de faptele morale. Dar ceea ce privește relațiile directe cu semenii, se caracterizează, pe de o parte, prin idei reflexive despre sine și dorința de a lua o anumită poziție în cadrul acestora, pe de altă parte, prin capacitatea inconștientă a colegului, să-i ghicească cerințele și motivele faptelor.

Cele mai mari schimbări a empatiei, în rândul școlărilor mici, se produc în domeniul atitudinii simpatice față de animale.

În studiile recente, compătimire, ca o stare mai simplă și formă mai timpurie din punct de vedere genetic, va fi mai caracteristică școlărilor mici. Simpatia, ca formă mai complexă de empatie, mediată de cunoașterea morală, se dezvoltă mai târziu și va fi tipic pentru adolescenții mai tineri” [2], [3].

Imaginea celuilalt, construită în mintea unui școlar, este caracterizată prin integritate, lipsă separării calităților personale și de afaceri, instabilitate și evaluări imitative. De asemenea, în cazul școlărilor mici, se poate observa „fluctuația” experiențelor empatice, care se manifestă într-o atitudine inconsecventă față de aceleași obiecte, evenimente și fenomene.

Copiii de vârstă școlară mică sunt, de asemenea, predispuși la animism - să atribuie animalelor, plantelor și obiectelor neînsuflețite capacitatea de a se simți ca o persoană. Familiarizându-se cu experiențele și acțiunile oamenilor, elevii manifestă tendințe de a le atribui întregii lumi înconjurătoare.

După cum știm, emoțiile și sentimentele trăite de copii se transformă și decurg în planul intern din planul influențelor externe, situațiilor văzute și acțiunilor personale. În acest sens, empatia ca o formă de activitate intrinsecă, valoroasă. În același timp, stabilind legătura dintre formarea și dezvoltarea personalității și diversele forme de activitate ale copiilor, se subliniază că, pe măsură ce se dezvoltă, o personalitate își formează și își dezvoltă propria natură, însușind și creând obiecte culturale.

Astfel, considerăm importantă extinderea gamei unor astfel de fenomene și condiții educaționale, care ar evoca din partea școlărilor mici, experiențe împărtășite și experiența simpatizării și coacțiunii.

Experiențele, care descriu un școlar mic, ar trebui înțelese ca atitudine internă a copilului față de realitate. Dezvoltându-și ideile, în acest context: „avem de-a face cu începutul apariției unei astfel de structuri de experiențe când copilul începe să înțeleagă ce înseamnă „mă bucur”, „sunt supărat”, „sunt bun”, „sunt rău”, adică are o orientare semnificativă în propriile experiențe” [Волков]. Stimulii emoționali ale unor astfel de manifestări a unui copil, pot fi atât externi, emanați din parte unui adult, cât și interni (experimentând rezultatul interacțiunilor emoționale).

Capacitatea de a simți și înțelege starea celuilalt prin conștientizarea propriilor experiențe poate fi privită ca o sensibilitate emoțională, o trăsătură distinctivă, ce apare sub forma unei reflectări în mintea individului, a unității dialectice, a emoționalului și raționalului. Emoționalitatea ca experiența subiectivă, îndeplinește o funcție de motivare reflexiv-evaluativă, activând conștiința.

În consecință, receptivitatea emoțională se manifestă în ușurința, rapiditatea, flexibilitatea comportamentului unui elev de vârstă școlară mică, care reacționează la diverse influențe și manifestări

emoționale ale celor din jur. La baza empatiei, stă o înțelegere holistică a fenomenului interacțiunii, implicând întreaga personalitate, în actul de compătimire. Dar dacă compătimire este transferată în activitate comună, aceasta este deja realizarea empatiei în acțiune.

Astfel, receptivitatea emoțională dezvoltată la școlarii mici, în procesul activităților educaționale comune, este direct legată de dezvoltarea receptivității emoționale în viață, cu educarea unor trăsături de personalitate precum bunătatea, capacitatea de a simpatiza și empatiza o altă persoană, ceea ce determină relevanța acestui studiu.

Din punct de vedere social, empatia are rolul de a stabili relații de prietenie, de comunicare, de cunoaștere. A cunoaște pe celălalt înseamnă a percepe lucrurile pe care le face, a le interpreta prin optica persoanei respective și a nu ne face î anumită percepție despre ele din punctul nostru de vedere. Din moment ce înțelegi acea persoană putem vorbi despre cunoaștere. Prin transpunerea cuiva în situația partenerului, în viața de zi cu zi, este evident că persoana respectivă dobândește acel mod de cunoaștere, de înțelegere a altuia față de care se va comporta într-un anumit fel. Obiectul cunoașterii este modul de a gândi, a simți, a percepe, de a se comporta cu celălalt; obiect ce este cunoscut prin gândurile, emoția, percepția ce aparțin tot unei ființe umane.

Comunicarea este forma fundamentală de interacțiune psihosocială, dar și una de cunoaștere. Comunicarea se realizează prin expresia feței, atitudinile, gesturile, tonul vocii, cuvintele, scrierile, imaginile pe care le facem.

A. Jacob spunea „*Nu e suficient să se vorbească aceeași limbă pentru a realiza înțelegerea*”. Este nevoie de mesaj, de scop, de interlocutor, dar pot apărea și unele distorsiuni care din punct de vedere empatic ar trebui evitate. Comunicarea poate fi eficientă sau nu, dificilă sau ușoară, utilă sau inutilă în funcție de mesaj, persoana care contribuie la realizarea lui și la scop. Însă în cadrul empatiei comunicarea și înțelegerea sunt principalele atribuiri. Se poate vorbi despre o funcție cognitivă, anticipativă, de comunicare, de contagiune, afectivă, de performanță, atunci când avem în vedere funcțiile sociale ale empatiei.

Rolul important al empatiei în comunicarea didactică este de necontestat. Multe cadre didactice văd relația cu elevii ca o relație de subordonare, în care elevul trebuie să se supună la tot ceea ce spune profesorul, să-și însușească cunoștințele transmise de acesta (într-o manieră mai mult sau mai puțin eficientă), fără să ia prea mult în considerare faptul că elevul vine în clasă cu propria-i personalitate, cu gânduri, emoții și sentimente complexe, care contribuie la realizarea optimă și eficientă a procesului de predare-învățare. Ori, tocmai pentru că relația de comunicare dintre profesor și elev să fie eficientă, este necesar comportamentul empatic, pentru ca cei doi parteneri ai comunicării să se înțeleagă reciproc, ca două personalități complexe dar diferite.

Carl Rogers, citat de Stroe Marcus, consideră că a fi empatic înseamnă „a percepe cadrul intern de referință al altuia cu toate componentele sale emoționale «ca și cum» ai fi cealaltă persoană, dar fără a pierde condiția de «ca și cum»” [1, p.11]. Cu alte cuvinte, profesorul empatic trebuie să intuiască psihologia elevului, să-l înțeleagă și să-și modifice comportamentul în funcție de personalitatea elevului. El trebuie să se transpună în situația elevului – ca receptor al unui mesaj didactic.

Caracteristica învățământului informativ este o comunicare unilaterală, de la profesor la elev, punând accent pe influențele exterioare care se exercita asupra elevului, însă deplasarea accentului pe aspectul formativ al învățământului duce la considerarea relației profesor-elev ca o relație foarte complexă, bazată pe un dialog permanent între cei doi factori, pe o comunicare reciprocă, angajând toate laturile personalității acestora. Este vorba deci, de o relație de comunicare bilaterală care este condiționată de conduita empatică a profesorului față de elev și a elevului față de profesor. „O relație pedagogică fondată pe o autentică comunicare va permite profesorului să sesizeze momentul și să suscite experiențe favorabile elevilor în deplin acord cu personalitatea lor. Profesorul trebuie să accepte apriori pe toți elevii în formare și să aibă răbdarea necesară să aștepte la comunicare pe fiecare individualitate” [3, p.51].

Înțelegând intențiile, trăirile și gândurile partenerilor de comunicare, se poate anticipa comportamentul celuilalt, ceea ce atrage după sine o eficientizare a relației comunicative.

Comportamentul didactic empatic constă în abilitatea de a-l atrage pe elev, de a nu-l intimida, de a-l susține și încuraja în obținerea performanțelor de a învăța, în a-l direcționa discret. Intervenția cadrului didactic cu calități empatică trebuie să fie constructivă, să ofere soluții, să convingă, să declanșeze inițiativa, perseverența, mobilizare în atingerea scopurilor.

Comunicarea în cadrul relației profesor-elev trebuie să se bazeze pe toate aceste metode pe care le-am enumerat mai sus. Empatia stă la baza realizării acestei comunicări deoarece omul s-a născut cu această

capacitate de a comunica, de a stabili relații. Cadrul didactic este cel care contribuie la acest proces tocmai din cauza cunoștințelor pe care le are și a pregătirii corespunzătoare. El este cel care dă clasei o atmosferă plăcută pentru a putea să realizeze procesul de predare-învățare în bune condiții. Atât elevul cât și profesorul au anumite roluri esențiale care contribuie la îndeplinirea actului de învățare.

Rolul elevului nu este de a memora și reproduce la cerere, de a îndeplini cu supunere cerințe impuse. El are rolul de a participa la cucerirea cunoștințelor și abilităților, de a-și câștiga treptat, de la un an la altul, autonomia în studiu, de a apăra ordinea fără de care nu este posibilă munca școlară, de a se autoevalua tot mai obiectiv, de a se deprinde de munca productivă, de a trăi activ viața de organizare.

Rolul profesorului nu este de a comunica verbal niște informații, ci de a conduce și alinia activitatea de învățare a elevilor, conferind eforturilor lor o independență crescândă. El este proiectantul situațiilor educative și detectorul disfuncționalităților, pe care le remediază prompt.

Ca „rol”, profesorul și elevul există numai unul prin altul, oricât de diferiți ar fi ei ca persoane, căci rolurile sunt complementare.

Orice comunicare presupune și ascultare, în procesul educativ când se vorbește despre empatie se referă și la acel tip de ascultare activă.

Cadrul didactic ar trebui să știe că o astfel de comunicare este eficientă și numai dacă se coboară la nivelul elevului va putea să realizeze ceva.

În viziunea pedagogilor contemporani relația profesor-elev este concepută ca o relație de mare complexitate, care implică un dialog permanent între doi factori, educat și educator, o comunicare reciprocă, angajând toate laturile personalității acestuia. Dacă dascălul este prea autoritar, cu anumite ezitări, instabil va provoca elevului neîncrederea și închiderea în sine.

După cum știm, comunicarea este interacțiunea dintre doi sau mai mulți interlocutori cu scopul de a transmite informații sau de a realiza o muncă în comun. Uneori, însă, comunicarea este doar un schimb de replici între interlocutori pentru a dezamorsa situația. Însă, deseori, inițiind o comunicare cu un partener concret, intenționăm să-l influențăm astfel încât el să procedeze într-un anumit fel (cum dorim noi). În astfel de situații, comunicarea trebuie să fie persuasivă. Mulți consideră că persuasiunea ține de structura logică a mesajului sau de emotivitatea investită în cele relatate și se străduiesc ca în timpul comunicării să fie emoționali sau să se conformeze legilor logice. Însă, cel mai des efectul nu este cel scontat. Fie din considerentul că partenerii nu au izbutit să fie suficient de emotivi, fie că interlocutorul nu „s-a lăsat” captivat de argumentele operate.

Cercetarea diagnostică a subiecților, efectuată în etapa de constatare a studiului, a arătat că anticiparea emoțională a comportamentului celuilalt, precum și experiențele empatice, ca cele mai complexe sentimente sociale față de ceilalți, nu sunt încă formate la vârsta școlară. Diagnosticul primar a școlariilor, a fost concentrat pe componentele procedurale și pe nivelurile de dezvoltare a empatiei, precum și pe nivelurile de manifestare a receptivității emoționale. Rezultatele obținute au confirmat oportunitatea utilizării unui model psiho-pedagogic, special elaborat, pentru dezvoltarea empatiei în relația profesor-elev.

Cel mai important lucru în dezvoltarea relațiilor empatice dintre profesor și elevi, sunt următoarele aptitudini și trăsături de personalitate: pe primul nivel - înțelegerea stărilor emoționale personale; pe al doilea nivel este recunoașterea și acceptarea sentimentelor și experiențelor celuilalt; la al treilea nivel - dezvoltarea necesității de a oferi ajutor celorlalți.

În identificarea rezultatelor, privind indicatorii de formare a componentelor empatiei, la subiecții grupului experimental, am constatat o dinamică pozitivă a dezvoltării empatiei. Am observat că grupul respectiv, la etapa de retest, a manifestat o libertate deplină de a-și exprima sentimentele și emoțiile personale, în comparație cu etapa inițială de testare.

Întrucât în dezvoltarea cadrului psiho-emoțional, un rol important a fost atribuit includerii active a școlariilor, din grupul experimental, în „complexul” diferitelor tipuri de activități, am constatat că aceștia au reușit să-și dezvolte și să-și îmbogățească experiența psiho-emoțională, exprimându-și propriile stări, atât în plan extern cât și intern. Trebuie de remarcat faptul că în grupul experimental, școlarii au demonstrat nevoia de a manifesta empatie și simpatie. Au încercat să înțeleagă stările și sentimentele celorlalți. Analiza rezultatelor, a permis să constatăm că în grupul de control, practic, s-a păstrat un comportament, care s-a caracterizat prin definirea și înțelegerea sentimentelor celuilalt, dar care a apărut sub forma unei oarecare indiferențe și neglijențe față de starea de bine a celorlalți. Încercând să scape de astfel de situații, școlarii, pe plan intern, parcă încercau a se ferit de ei.

Am remarcat că „asistența bazată pe introspecție”, a devenit un criteriu important în rândul elevilor, exprimat prin capacitatea de a interacționa și coopera cu semenii și adulții, și a manifesta, de asemenea, dorință de a ajuta, de a sprijini, de a simpatiza și de a se bucura de rezultatele altuia.

Pe baza ideilor de mai sus, se pot trage următoarele *concluzii*:

1. Empatia este cheia către un succes educațional atât pentru cadrului didactic cât și pentru elev. Procesul educativ nu se poate realiza dacă profesorul nu cunoaște elevii, nu știe cum să-i abordeze sau cum să-i facă să înțeleagă conținutul pe care dorește să-l transmită.
2. Trăsăturile caracteristice ale unui elev, sunt: emoționalitatea, impresionabilitatea înaltă, susceptibilitatea crescută, receptivitatea extremă la realitatea înconjurătoare, impulsivitatea, sensibilitatea la imagini deplin emoțională, ceea ce contribuie la formarea experienței empatice a personalității elevului.
3. Sentimentele empatice posedă unele caracteristici individuale și reflectă zona de dezvoltare morală a școlărilor mici, strâns legată de natura relațiilor cu ceilalți, precum și de caracteristicile apartenenței la grupul colectivului școlar. Elevul de vârstă școlară mică, învață să-și înțeleagă propriile emoții, precum și starea emoțională a celorlalți.
4. Capacitatea de a empatiza, este rezultatul învățării, socializării și interacțiunii sociale diferențiate. Sfera empatică se dezvoltă și se modifică în funcție de situație, experiența personală, persoanele cu care școlarul mic, este conectat.
5. Ar trebui luate în considerare principalele criterii de formare a empatiei elevilor:
 - orientarea emoțională și socială a propriului comportament;
 - recunoașterea și manifestarea interesului față de starea emoțională a celorlalți;
 - răspuns adecvat la starea emoțională a celorlalți;
 - manifestarea asistenței fezabile în raport cu Ceilalți.
6. Eficacitatea modelului psihopedagogic elaborat pentru dezvoltarea empatiei școlărilor mici, în procesul activității educaționale comune, a fost dovedită pe baza identificării, observării și măsurării dezvoltării componentelor sale procedurale, ca mecanisme specifice empatiei personale.
7. Pe parcursul studiului au fost testate și făcute concluzii despre eficacitatea condițiilor și metodelor de actualizare a acestor mecanisme specifice de dezvoltare a empatiei, în activitățile educaționale comune.
8. Un mijloc pedagogic eficient de dezvoltare a empatiei școlărilor mici, a fost procesul creativ a activităților educaționale comune, care:
 - a. îmbogățește ideile elevilor mici despre „limbajele” intonaționale ale emoțiilor și sentimentelor;
 - b. inițiază reflectarea experienței personale a sentimentelor și recunoașterea stărilor emoționale a celorlalți în baza experienței;
 - c. include elevii în situații care necesită empatie, acțiune comună și concentrată;
 - d. creează o experiență de succes, de a simți pe ceilalți și de a realiza în comun acțiuni, într-un context de joc, formând un model de comportament empatic pentru interacțiunea în viața reală cu oamenii;
 - e. activează independența în a-și arăta ajutorarea față de ceilalți.
9. Condițiile pedagogice destinate implementării modelului psihopedagogic de dezvoltare a empatiei elevilor de vârstă școlară mică, în procesul de activități educaționale comune, au fost:
 - a. desfășurarea activităților sub formă de interacțiune în cadrul orelor de clasă și extrașcolare;
 - b. concentrarea muncii profesorului pe manifestarea, trăirea, îmbogățirea și reflectarea experienței emoționale și senzoriale a școlărilor mici;
 - c. instalarea asupra reflectării în experiențe și a nevoii de bunăstare a Celuilalt, manifestată în activități educaționale comune, care devine un motiv stabil de comportament în clasă, iar mai târziu, o proprietate formată a personalității elevului – empatie.
10. Psihodiagnosticul experimental și final, al sferei emoționale, a personalității școlărilor mici, a arătat că în procesul de activități educaționale comune:
 - a. crește gradul de stabilitate și independență a manifestărilor empatice;
 - b. crește dorința de a manifesta empatie - simpatie - asistență față de Ceilalti: semenii, adulții;
 - c. se manifesta capacitatea de a-și schimba comportamentul și de a organiza activitățile ținând cont de nevoile și dorințele celorlalți.
11. Cercetarea efectuată, ne permite să vorbim despre potențialul de dezvoltare al activităților educaționale comune, care influențează formarea interacțiunilor interpersonale ale elevilor mici. Baza empatiei este

manifestarea capacității de a asculta și de a negocia în procesul activității comune, disponibilitatea de a accepta poziția Celuilalt, prin împlinirea reciprocă a nevoilor, disponibilitatea de a manifesta simpatie activă și empatie în comportament.

12. Modelul psihopedagogic elaborat pentru dezvoltarea empatiei școlărilor mici, în procesul de activități educaționale comune, poate fi aplicat cu succes în activitățile profesionale de către pedagogii învățământului primar în activități educaționale școlare și extrașcolare, psihologi, pedagogi sociali și părinți.

Bibliografie:

1. Marcus S., David T., Predescu A. Empatia și relația profesor elev. București: Ed. Academiei, 1987.
2. Pîslari S. Studiul empatiei la preadolescenți. În: Univers Pedagogic, 2017, nr.1, p.30-42.
3. Pîslari S. Problema empatiei în știința contemporană. În: Paradigmele inteligenței în psihologia contemporană. Chișinău: Centru Metodic Municipal DGETS, Liceul Teoretic „Ion Creangă”, 2012.
4. Басова А.Г. Понятие эмпатии в отечественной и зарубежной психологии. Молодой учёный №8. 2012.
5. Волков Б.С. Психология младшего школьника: учебное пособие. Изд. 5-е, испр. и доп. М.: Центр педагогического образования (ЦПО), 2007, 223 с.
6. Грошев И.В. Психофизиологические различия мужчин и женщин. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2005, 462 с.
7. Изард К.Э. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2012. 464 с.
8. Левитов Н.Д. Вопросы психологии характера. М.: Изд-во СГУ, 2009, 292 с.
9. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986. 145 с.
10. Мухина А. Возрастная психология: феноменология развития: учеб. для студентов, обучающихся по пед. специальностям. 10-е изд., перераб. и доп. М.: Academia, 2006. 607 с.
11. Снайдер М. Ребенок как личность: становление культуры справедливости и воспитание совести. М./СПб.: Смысл/Гармония, 1994 г., 237 с.
Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989, 560 с.

ABORDAREA DIN PERSPECTIVĂ PEDAGOGICĂ A PROBLEMELOR COPIILOR DIN FAMILIILE TEMPORAR DEZINTEGRATE

PEDAGOGICAL APPROACH TO THE PROBLEMS OF CHILDREN FROM TEMPORARILY DISINTEGRATED FAMILIES

Corina RADU

Colegiul „Iulia Hasdeu” din Cahul
E-mail: zamfirov.corina1@gmail.com

Rezumat: *Educația este un proces complex care necesită implicarea directă a părinților la formarea și dezvoltarea personalității copiilor*

Migrația unuia sau a ambilor părinți la muncă peste hotarele țării face imposibil contactul direct cu copilul. Sărăcia, șomajul ori căutarea unui loc de muncă mai bine plătit, a avut ca efect apariția unui număr foarte mare de copii care sunt lipsiți de dragostea și prezența părinților în procesul de creștere și dezvoltare. Acest lucru influențează negativ și asupra procesului educațional și conduce la apariția diverselor categorii de probleme cu care se confruntă copiii rămași acasă pe o perioadă nedeterminată de timp.

În conținutul articolului se prezintă analiza din perspectivă pedagogică a nevoilor, problemelor și dificultăților cu care se confruntă această categorie de copii.

Cuvinte cheie: *familii temporar dezintegrate, problemele copiilor, implicarea pedagogilor*

Abstract: *Education is a complex process that requires the direct involvement of parents in the formation and development of children's personality.*

The migration of one or both parents to work abroad makes direct contact with the child impossible. Poverty, unemployment or the search for a better paid job has had the effect of the emergence of a very large number of children who are deprived of the love and presence of their parents in the process of growth and development. This also negatively influences the educational process and leads to the emergence of various categories of problems faced by children left at home for an indefinite period of time.

The content of the article presents the analysis from a pedagogical perspective of the needs, problems and difficulties faced by this category of children.

Cuvinte cheie: *temporarily disintegrated families, children's problems, involvement of teachers*

Introducere

În cadrul abordărilor contemporane ale fenomenului educațional se impune tot mai pregnant ca profesorii în general și dirigintele în mod special să se raporteze la cei pe care îi educă, să stabilească relații de cooperare cu părinții lor și cu alți factori interesați din societate.

Profesorul ca specialist, om de cultură, educator, cetățean și manager exercită o profesie deosebită importanță, valoare și responsabilitate socio-umană, fiind factorul principal al modelării personalității și profesionalității tinerilor studenți, al formării forței de muncă și specialiștilor, care reprezintă cel mai important „produs” al societății, cel care își va aduce contribuția esențială la dezvoltarea și prosperitatea ei [1, p. 240].

Se constată că parteneriatul educațional al familiei cu școala ar trebui să fie un punct strategic în abordarea problemelor cu care se confruntă copiii rămași temporar fără supravegherea părinților ca urmare a plecării acestora la muncă în străinătate.

Dintre problemele posibile cu care se pot confrunța această categorie de copii, se pot delimita: lipsa motivației, rezultate școlare scăzute, abandonul școlar, asocierea copilului cu grupuri ce manifestă comportament antisocial, deviant, consumul de alcool, de substanțe interzise, fumatul, ori din cauza izolarea acestuia de semenii săi.

Problema cercetării este dată de necesitatea instituirii unei colaborări strânse între părinții emigrați și pedagogii copiilor acestora, cu scopul de a evita, de a acorda sprijin pentru rezolvarea cu eficiență a problemelor apărute în plan educațional.

Cercetările demonstrează că migrația părinților aduce schimbări mari în viața copiilor, schimbări pe care ei le trăiesc diferit. Contribuția profesorului-diriginte pentru prevenirea consecințelor negative ale acestui fenomen poate fi deosebit de valoroasă.

Metodologia cercetării

În cadrul cercetării inițiate au participat 28 cadre didactice care îndeplinesc și funcția de diriginte și au în clasă copii din familii temporar dezintegrate.

În calitate de metodă a cercetării a fost utilizată ancheta pe bază de chestionar.

Rezultate

Am intenționat să determinăm dacă plecarea părinților/părintelui la muncă peste hotare a influențat asupra rezultatelor școlare ale copiilor rămași acasă, răspunsurile oferite de cadrele didactice-diriginți, au fost următoarele: 17,5% dintre respondenți au afirmat că copiii aveau rezultate școlare mai mari înainte de plecarea părinților, 30 % susțin că copiii cu părinți plecați peste hotare la muncă au rezultate școlare mai bune după plecarea acestora și 52,5% au afirmat că nu s-a schimbat nimic în situația școlară a acestor copii.]

Deci se constată că o mică parte din acești copii se confruntă cu rezultate școlare scăzute iar o bună parte dintre aceștia au rezultate semnificativ mai mari, presupunem că din motivul asigurării financiare mai bune. Rezultatele obținute demonstrează că activitatea școlară a copiilor suferă schimbări după plecarea părinților. În majoritatea cazurilor, randamentul scade din lipsa suportului parental. În același timp, unii copii, din dorința de a recompensa eforturile părinților care muncesc peste hotare, devin mai responsabili în pregătirea temelor.

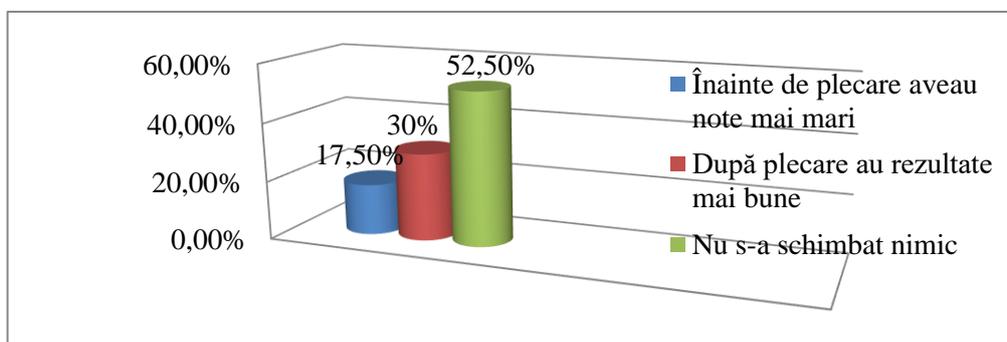


Fig. 1. Influența migrației părinților asupra rezultatelor școlare ale copiilor

Nu putem nega faptul că acești copii sunt avantajați din punct de vedere material, dar nu putem trece cu vederea faptul că aceștia sânt lipsiți de dragostea parentală, fapt care nu rămîne fără repercusiuni asupra dezvoltării personalității. Experiențele trăite de acești copii, adesea pe parcursul mai multor ani, lasă o amprentă negativă asupra sănătății lor psihice, schimbă radical valorile umane promovate precum și atitudinea față de sine și față de lume.

După cum am menționat anterior colaborarea familiei cu școala este și ar trebui să fie un punct de referință în abordarea potențialelor probleme ce apar în cazul copiilor ca urmare a plecării părinților la muncă în străinătate.

Chiar dacă se află la distanță, părinții trebuie să își asume responsabilitatea de a crește și educa copiii. Ei trebuie să cunoască toate succesele și insuccesele copilului, să se implice activ în soluționarea problemelor și în împărtășirea bucuriei succesului. De aceea, a menține contactul cu profesorul, cu îngrijitorul, cu copilul este de importanță stringentă, îndeosebi la etapa când tehnologiile moderne ne oferă posibilități de comunicare nelimitată.

În acest sens ne-a interesat să determinăm dacă părintele/părinții plecați comunică cu dirigințele referitor la situația școlară a copiilor lor și cât de des are loc comunicarea, astfel au fost obținute următoarele răspunsuri:

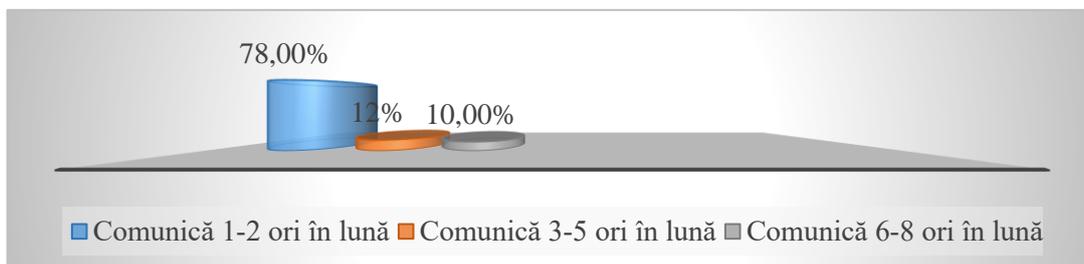


Fig. 2. Frecvența comunicării dirigintei cu părintele/ții plecați

Comunicarea școală-familie este unul dintre instrumentele cele mai importante de stabilire și menținere a relației de parteneriat. Părinții au dreptul, dar și obligația, de a colabora cu instituția de învățământ în vederea realizării obiectivelor educaționale. În acest sens, ei trebuie să discute, cel puțin o dată pe lună, cu învățătorul/dirigintele despre situația școlară a copilului.

Atunci când familia este activ implicată în procesul de studiu, au de beneficiat toți: părinții-copiii-cadrele didactice:

Avantaje pentru părinți: Părinții își pot ajuta copiii în funcție de modul lor de învățare. Părinții care vizitează copilul la școală își formează o imagine reală despre potențialul lui de învățare și o imagine reală despre procesul de studiu la școală. La școală părinții au ocazia să facă cunoștință cu prietenii copiilor lor.

Avantaje pentru cadrele didactice: Informațiile oferite de părinți acordă profesorului posibilitatea de a cunoaște mai bine fiecare copil în parte. Când părinții sunt implicați în activitatea școlii, profesorii au ocazia de a vedea cum îl motivează părintele pe copil să învețe, cum îl ajută să rezolve problemele și conflictele ce apar între el și colegi. Părinții apreciază mult mai mult eforturile depuse de cadrul didactic în educarea copiilor.

Avantaje pentru copii: Copiii sunt mai bine înțeleși și ajutați de ambele părți. Copiii capătă mai multă încredere în sine. Beneficii pentru toți: are loc un schimb reciproc privind realizarea unor proiecte interesante și utile pentru copil. Problemele dificile sunt mult mai ușor rezolvate când există o comunicare trilaterală: copii-părinți-cadre didactice. Conștientizând importanța acestei colaborări, este necesar să îi implicăm pe părinți în activitatea educativă ca parteneri activi, egali în drepturi și responsabili [2, p.7-8].

Cele mai frecvente probleme care împiedică colaborarea dintre școală și familie și care trebuie soluționate printr-un efort conjugat al tuturor actorilor educaționali: părinți, profesori, manageri ai instituțiilor de învățământ sânt: lipsa de claritate în repartizarea rolurilor și a responsabilităților între parteneri; prezența unor bariere în funcționarea eficientă a parteneriatului educațional școală-familie, cauzate de circumstanțele socio-economice și culturale-problemă direct legată de subiectul cercetării; pregătirea insuficientă a administrației instituției de învățământ, a cadrelor didactice și a părinților pentru construirea unor relații de parteneriat; lipsa unei tradiții în colaborarea școală-familie și a modalităților de stimulare a acesteia.

Concluzii

Rolul profesorului-diriginte nu se reduce doar la educația din clasă, ci presupune o activitate de contact relațional cu elevii și familiile acestora, desfășurând o muncă de dezvoltare, de conducere și îndrumare. Dirigintele are o poziție specială, unică, deoarece lucrează cu individualități, aflate în prim proces de formare, de unde derivă necesitatea unei maxime responsabilități în ceea ce privește comportamentul și intervențiile sale educative.

Funcționarea eficientă a unui sistem educațional depinde mult de onorarea responsabilităților asumate de părțile implicate și de crearea unui parteneriat constructiv și eficient. Parteneriatul dintre familie și școală constituie o condiție indispensabilă a educației copiilor, iar stabilirea unor relațiilor strânse între părinți și profesori asigură buna funcționare a instituției de învățământ, având impact direct asupra calității educației.

Bibliografie:

1. Bontaș I. Pedagogie. București: Editura ALL Educațional, 1996.
2. Cărăuș D., Lungu V. Ședințe cu părinții. Eficiente și antenante. Chișinău: ARC. 136 p.

EDUCAȚIA ECOLOGICĂ A LICEENILOR PRIN PROIECTE EXTRACURRICULARE

ECOLOGICAL EDUCATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS THROUGH EXTRACURRICULAR PROJECTS

Natalia SECRII

Magistru în Științe ale Educației
grad didactic superior
Liceul Teoretic „P. Rumeanțev” din Cahul
e-mail: n.secrii@mail.ru

Ana NEDELCU

dr., conf. univ.
Catedra de Științe Economice
Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul
E-mail: nedelcu.ana@usch.md
ORCID ID: 0000-0002-3980-110X

Rezumat: *Educația pentru mediu este un proces care vizează formarea atitudinii conștiente la elevi cu privire la problemele mediului, precum și dezvoltarea unor comportamente și valori responsabile în relațiile „Om-Mediu” și „Mediu-Om”, care vor îndruma elevii către o activitate conștientă de existență pe Pământ. Conștientizarea ecologică la un nivel înalt de educație se referă la cunoașterea de către elevi a legilor, a unicității mediului natural și a acelor legi care vor permite activității umane să se dezvolte durabil pe pământ.*

Școala, prin autoritatea sa morală, poate contribui substanțial la dobândirea de către elevi a cunoștințelor, aptitudinilor, atitudinilor legate de un mediu de viață sănătos pentru a forma absolvenți de liceu cu un comportament adecvat în actualul impact antropic și conștientizare necesității utilizării raționale a resurselor naturale, conservarea și protecția mediului la nivel local, regional și global.

Prezenta cercetare își propune să sublinieze modalitățile de asigurare a dezvoltării competențelor ecologice în anii de liceu prin metode alternative, precum proiectele dezvoltate în contextul activităților extracurriculare.

Cuvinte cheie: *educație ecologică, activități extracurriculare, curriculum liceal*

Abstract. *Environmental education is a process that aims to form a conscious attitude in students about environmental issues, as well as the development of responsible behaviours and values in the relationships "Man-Environment" and "Environment-Man", which will guide students to a conscious activity existence on Earth. Ecological awareness at a high level of education refers to the knowledge of students of the laws, the uniqueness of the natural environment and those laws that will allow human activity to develop sustainably on earth.*

The school, through its moral authority, can make a substantial contribution to the acquisition by students of knowledge, skills, attitudes related to a healthy living environment to train high school graduates with appropriate behaviour in the current anthropogenic impact and awareness of the need for rational use of natural resources, conservation and protection of the environment at local, regional and global level.

This research aims to highlight ways to ensure the development of environmental skills in high school through alternative methods, such as projects developed in the context of extracurricular activities.

Keywords: *environmental education, extracurricular activities, high school curriculum*

Introducere

Educația pentru mediu a apărut în anii 1960 ca termen pentru dimensiunile educaționale ale mișcării ecologice care, la acea vreme, era preocupată de calitatea aerului și a apei (poluare), creșterea populației mondiale, epuizarea continuă a resurselor naturale și degradarea mediului. Definițiile timpurii au fost încadrate ca fiind menite să educe cetățeni care cunosc mediul biofizic și problemele asociate acestuia, conștienți de modul de rezolvare a acestor probleme și motivați să lucreze pentru soluționarea lor.

În anii 1970, ca urmare a Conferințelor Națiunilor Unite pentru Mediu s-au convenit un set de scopuri și obiective pentru educația pentru mediu, care au continuat să formeze principiile fundamentale pentru

domeniu. Cu toate acestea, prin reuniuni succesive ale ONU, educația pentru mediu a evoluat în ultimele spre o „Educație pentru dezvoltare durabilă”.

Educația pentru mediu este interpretată atât ca produs curricular, cât și ca proces curricular, referindu-se atât la dezvoltarea cunoștințelor și abilităților esențiale din domeniu, cât și schimbarea atitudinilor, comportamentelor și participării în societate [3].

În opinia cercetătoarei Gînju Stela, „La momentul actual, în practica internațională, s-au format deja câteva modele ale educației ecologice: *polidisciplinară (integrată)* – fiecare disciplină conține aspecte ale problemei date; *monodisciplinară* – există o disciplină separată, la care se abordează problema în cauză; *mixtă* – există și o disciplină separată, dar totodată problemele ecologice se abordează la fiecare disciplină” [2].

În Republica Moldova, se aplică modelul mixt al educației ecologice, care se axează pe „cunoștințele fundamentale obținute prin studiul biologiei, geografiei, fizicii, chimiei, sociologiei, istoriei” și formarea abilităților practice și a unui comportament responsabil aferent interacțiunii „Om-Mediu-Om” prin intermediul disciplinei opționale „Educația ecologică” (1 oră pe săptămână la toate treptele de învățământ). Această disciplină promovează așa valori și atitudini ca: formarea unui stil exigent și comportament responsabil în relațiile cu mediile de viață; manifestarea spiritului de inițiativă și a unui comportament conștient privind protecția mediului de viață și dezechilibrul ecologic creat de om.

La nivelul ciclului liceal, disciplina opțională „Educația ecologică” se axează pe așa subiecte ca: starea ecologică a mediului natural, impacul antropic asupra mediului ambiant, valorificarea mediului ambiant, interacțiunea om-mediul ambiant-om și protecția mediului ambiant [5].

Cu toate acestea, caracterul opțional al disciplinei „Educația ecologică” nu garantează predarea acesteia, în special în clasele liceene, unde concurența între disciplinele opționale este una severă.

Metodologia cercetării

Studiul își propune ca scop prezentarea modalităților alternative de dezvoltare a competențelor de educație ecologică la elevii ciclului liceal, atunci când disciplina opțională „Educația ecologică” nu este selectată pentru predare, afectând dezvoltarea culturii ecologice la adolescenți.

Conform Metodologiei, elevii aleg în mod independent disciplinele. Datele colectate relevă o tendință de reducere a popularității disciplinei opționale „Educație ecologică”. Elevii preferă discipline precum „Graphic Design”, „Proiectarea WEB” etc. În acest context, dezvoltarea competențelor de educație ecologică poate fi îndeplinit în cadrul disciplinelor școlare fizică, chimia, biology, geografia.

Acest articol ia în considerare posibilitățile formării competențelor de educație ecologice în cadrul orelor de biologie, în special prin intermediul proiectelor elaborate în cadrul activităților extracurriculare.

Rezultate

Studierea curriculumului pentru clasele liceale la disciplina „Biologie” ne permite să identificăm teme relevante pentru domeniul ecologic doar în subiectele predate în clasele a X-a și a XII-a. Astfel, în clasa a X-a elevilor se propune realizarea reportajelor individuale temarice despre biodiversitatea organismelor din localitate și cum acestea sunt protejate la nivel național. Programul clasei a XII-a include mai multe activități, diverse după tipologie și scop: scheme, modele, proiecte de grup și aplicații digitale [4].

Toate activitățile recomandate în curriculum de biologie au scopul de bază să aprofundeze cunoștințele obținute în cadrul orelor de biologie în contextul unei abordări practice și prietenoase mediului (tabelul 1).

Tabelul 1. Unități de competență și de conținut din curriculum la disciplina „Biologie” relevante educației ecologice

Unități de competență	Unități de conținut	Activități și produse de învățare recomandate
Clasa a X-a		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Argumentarea rolului organismelor în natură și în viața omului. ✓ Proiectarea acțiunilor de ocrotire a biodiversității. 	IV. Sistematica organismelor	<p>Activitate:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizarea unui reportaj referitor la biodiversitatea organismelor din localitate și la modalități de protecție realizate la nivel de stat. <p>Produs:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reportajul tematic realizat de către elev.
Clasa a XII-a		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Argumentarea necesității obținerii de noi rase de animale, soiuri de plante și sușe de microorganisme; ✓ Estimarea rolului biotehnologiilor tradiționale și moderne pentru soluționarea anumitor probleme ale societății. 	<ul style="list-style-type: none"> • II. Ameliorarea organismelor. Biotehologii. • Caracteristici ale ameliorării organismelor • Ameliorarea animalelor • Ameliorarea plantelor • Ameliorarea microorganismelor • Biotehologii tradiționale și moderne 	<p>Activitate:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaborarea în grup a proiectului de cercetare: „Banca genetică – plus valoare în ameliorarea organismelor”. <p>Produs:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Raportul proiectului de grup. <p>Activitate:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organizarea dezbaterilor la tema: „Beneficii și riscuri ale organismelor modificate genetic asupra organismului uman”. <p>Produs:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Concluzii formulate referitoare la beneficiile și riscurile organismelor modificate genetic asupra organismului uman, în baza dezbaterilor desfășurate.
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Definirea termenilor: <i>ecologie, populație etc.</i> ✓ Identificarea nivelurilor de integrare și organizare a materiei vii. ✓ Descrierea particularităților nivelurilor de organizare a materiei vii. ✓ Distingerea diferitor tipuri de ecosisteme. ✓ Compararea diferitor tipuri de ecosisteme. ✓ Analiza impactului factorilor poluanți ai ecosistemului/mediului. ✓ Proiectarea acțiunilor de conservare a biodiversității vegetale și animale din diverse ecosisteme. ✓ Planificarea activităților de salubritate a mediului. 	<p>IV. Ecologia și protecția mediului</p> <ul style="list-style-type: none"> • Niveluri de integrare și organizare a materiei vii • Ecosisteme naturale și artificiale • Relații trofice: lanțuri și rețele trofice, piramide ecologice • Echilibrul dinamic în cadrul ecosistemului • Poluarea și protecția ecosistemelor terestru-aerian și acvatic 	<p>Activitate:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reprezentarea schematică a unei rețele trofice într-un ecosistem. <p>Produs:</p> <ul style="list-style-type: none"> Schema realizată de către elev. <p>Activitate:</p> <ul style="list-style-type: none"> Modelarea unui ecosistem din materiale accesibile. <p>Produs:</p> <ul style="list-style-type: none"> Modelul unui tip de ecosistem. <p>Activitate:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reprezentarea degradării unui ecosistem natural printr-o aplicație digitală. <p>Produs:</p> <ul style="list-style-type: none"> Aplicația digitală elaborată de către elev. <p>Activitate:</p> <ul style="list-style-type: none"> Observarea stării unui ecosistem din localitate. <p>Produs:</p> <ul style="list-style-type: none"> Fișa de observare completată de către elev. <p>Activitate:</p> <ul style="list-style-type: none"> Elaborarea proiectului de grup cu tema: „Menținerea echilibrului dinamic al ecosistemelor din localitate, datorită fiecărui cetățean”. <p>Produs:</p> <ul style="list-style-type: none"> Raportul proiectului de grup prezentat.

Sursă: Ministerul Educației al Republicii Moldova. Biologie: Curriculum pentru clasele X-a - a XII-a, Chișinău, 2010.

Cu toate acestea, considerăm că dezvoltarea competențelor de educație pentru un mediu sănătos în contextul dezvoltării durabile poate fi asigurată la nivelul necesar dezvoltării economico-sociale actuale doar prin integrarea problemelor de interacțiune mediu-om-mediu în activități extracurriculare.

Astfel, pe parcursul ultimelor ani, cadrele didactice împreună cu elevii Liceului Teoretic „P. Rumeanțev” din mun. Cahul au realizat mai multe proiecte de grup în contextul conferințelor științifico-practice și a olimpiadelor raionale, a căror obiective erau dezvoltarea unor abilități practice de educație ecologică, formarea unei gândiri ecologice și dezvoltarea unei responsabilități față de mediul înconjurător. Astfel, cadrele didactice, ce predau disciplinele precum biologie, chimie, fizică și geografie, coordonau grupuri de elevi în realizarea cercetărilor intra/inter-disciplinare pe echipe din diferite clase, abordând o anumită temă (Casa Eco, amenajarea spațiilor verzi, eficiență energetică) din perspectiva disciplinelor

predate. Elevii prezentau rezultatele cercetărilor în formatul proiectelor de grup în cadrul lucrărilor conferințelor sau olimpiadelor.

În cadrul disciplinelor biologie și chimie predate de autorul Natalia Secrii, au fost elaborate mai multe proiecte de grup, printre care prezentăm cele mai apreciate:

 **Proiectul „Plante într-o casă ECO”** realizat în cadrul Conferinței Științifico-Practice desfășurată în cadrul L.T. „P.Rumeanțev” pentru elevi cu genericul „STEAM-proiecte – învățare prin descoperire”. Elevii liceului au fost implicați în lucrările conferinței prin elaborarea și prezentarea proiectelor de grup la tema „Casa în care eu trăiesc”. Fiecare echipă a selectat perspectiva din care va aborda tema propusă. Astfel, un grup de elevi a ales, din perspectiva disciplinei „Biologie”, să cerceteze plantele ce se practică să fie cultivate în interiorul încăperilor. Elevii au realizat o analiză amplă privind particularitățile creșterii diverselor plante de cameră și efectele pozitive ale acestora asupra mediului din interiorul încăperilor de locuit, prezentând un șir de recomandări cu privire la compatibilitatea diverselor plante, precum și cu privire la plantele ce se recomandă și nu se recomandă să fie crescute în încăpere.

 **Proiectul „Alternative ecologice pentru produsele chimice de uz casnic”** a fost realizat, de asemenea, în cadrul Conferinței Științifico-Practice „STEAM-proiecte – învățare prin descoperire”. Un alt grup de elevi a decis să analizeze efectele nocive ale produselor chimice de uz casnic asupra mediului înconjurător, identificând alternative ecologice pentru curățirea suprafețelor și aromatizarea spațiului.

 **Proiectul EcoSTEAM „Economisirea energiei electrice este răspunsul nostru la efectul de seră”** a fost elaborat de o echipă de liceeni pentru participarea la Olimpiada raională pentru ecologie. Acest proiect a vizat munca comună a elevilor, părinților, profesorilor și personalului școlii, obiectul de studiu fiind consumul energetic generat de iluminarea spațiilor din cadrul școlii și caselor de locuit. Obiectivele proiectelor s-au referit la: asigurarea economiei de energie la școală și acasă prin utilizarea lampelor de economisire a energiei; implicarea elevilor, cadrelor didactice și părinților în activități de reducere a consumului de energie pentru a minimiza impactul asupra mediului; dezvoltarea gândirii ecologice la elevi, profesori și părinți.

 **Proiectul „Analiza stării spațiilor verzi, măsuri pentru reconstrucția acestora și amenajarea teritoriului Parcului central „Grigore Vieru” și teritoriului Liceul Teoretic „P. Rumeanțev, în mun.Cahul, Republica Moldova”** elaborat și prezentat de liceeni în cadrul Conferinței Științifico-Practice „Rolul tinerilor în crearea imaginii orașului natal”. Scopul lucrării de grup prezentate a fost elaborarea unui concept unic privind amenajarea spațiilor verzi a teritoriului liceului și a parcului central amplasat imediat lângă liceu. Conceptul includea nu doar viziunea privind obiectele de infrastructura necesare (foișoare, bănci, urne și felinare), dar și oferea propuneri detaliate privind plantele recomandate să fie cultivate și combinate pe teritoriile menționate.

Concluzii

Importanța educației ecologice nu trebuie să fie subestimată, în special, la nivelul ciclului liceal. Elevii claselor de liceu se deosebesc de ceilalți elevi prin aceea că metodele de încurajare a motivației întrec utilizate pentru elevi de vârstă mai mică nu mai funcționează la adolescenți de vârstă între 15-19 ani. Tinerii au nevoie nu doar să cunoască ceva nou și interesant, ei necesită să înțeleagă deja care este sensul vieții lor, care este rolul lor în societate. La această vârstă fragedă tinerii sunt încă plini de entuziasm și dorință de a contribui la binele comun [1].

Astfel, considerăm că implicarea tinerilor încă din anii de liceu în activități de cercetare de grup pe tematici de importanță majoră pentru societate, cum ar fi protecția mediului înconjurător și dezvoltarea economico-socială durabilă, vor avea efecte considerabile privind formarea unei atitudini proactive de implicare civică a tinerilor.

Bibliografie:

1. Cojocari-Luchian S., Secrii N., Factorii motivaționali în instruire și educație. În: Materialele Conferinței Științifico-Practice Naționale „Provocări și Oportunități în Educație”. Facultatea de Științe Umaniste și Pedagogice. Universitatea de Stat „B.P.Hasdeu” din Cahul, 26-27 martie 2018, p.86-99.
2. Gavriluț R. Educația ecologică în documentele curriculare din Republica Moldova și România. În: Materialele Conferinței "Orientări axiologice ale constructivismului în educația modernă" Chișinău, Moldova, 31 ianuarie - 1 februarie 2020, Pag. 317-324.
3. Gough N., Gough A., Environmental education. Encyclopedia of Curriculum Studies Vol. 1, Publisher: Sage Publications, 2010, p.339-343.
4. Ministerul Educației al Republicii Moldova. Biologie: Curriculum pentru clasele X-a - a XII-a, Chișinău, 2010.
5. Ministerul Educației al Republicii Moldova. Educație Ecologică: Curriculum școlar pentru clasele I-a - a XII-a, Chișinău, 2015.

VI. ȘTIINȚE ISTORICE ȘI UMANISTE

„MORȚII VII” – CAVALERII LEPROȘI AI ORDINULUI SFÂNTUL LAZĂR* „LIVING DEAD” - THE LEPROUS KNIGHTS OF THE SAINT LAZAR ORDER

Valentin ARAPU

Institutul Patrimoniului Cultural, MECC

valarapu@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1103-9758>

Gabriel ARAPU

Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae

Testemițeanu”

arapu.gabriel@gmail.com

Rezumat: *Ordinul Sfântul Lazăr a fost fondat în Ierusalim pentru a asigura asistența medicală bolnavilor de lepră. Printre leproși erau numeroși cavaleri ai altor ordine militar-călugărești care după contaminare cu lepră au devenit membri ai Ordinului Sfântul Lazăr. Cavalerii Ordinului Sfântului Lazăr exercitau misiuni militare, asigurând asistența socială și sanitară a bolnavilor de lepră în lazarete. Patronul spiritual al ordinului – Sfântul Lazăr – întrupează prin sine chipul Sfântului Lazăr care a înviat din morți și chipul săracului Lazăr, bolnav de lepră, protagonistul unei parabole biblice. Sub oblăduirea Sfântului Lazăr, în azilurile sale, numite lazarete, erau tratați bolnavii de lepră mai întâi în regatele cruciate, ulterior această practică răspândindu-se în toată Europa. Odată cu eradicarea leprei în spațiul european a scăzut și rolul Ordinului Sfântul Lazăr, dar ordinul nu a dispărut totalmente, desfășurându-și în zilele noastre unele activități de acordare a asistenței medicale, inclusiv bolnavilor de lepră.*

Cuvinte cheie: *Ordinul Sfântul Lazăr, cavaleri leproși, „morții vii”, lepră, lazarete*

Summary: *The Order of St. Lazarus was founded in Jerusalem to provide medical care for people with leprosy. Among the lepers were numerous knights of other military-monastic orders who care after contamination with leprosy became members of the Order of St. Lazarus. The knights of the Order of St. Lazarus exercised military missions, providing social and health care to the sick with leprosy. The spiritual patron of the order - Saint Lazarus - embodies through himself the image of Saint Lazarus who rose from the dead and the image of poor Lazarus, sick with leprosy, the protagonist of a biblical parable. Under the care of St. Lazarus, in his asylums, called lazarettes, lepers were treated first in the crusading kingdoms, later this practice spread throughout Europe. With the eradication of leprosy in the European space, the role of the Order of Saint Lazarus decreased, but the order did not disappear completely, carrying out in its days some activities of providing medical assistance, including leprosy patients.*

Keywords: *Order of St. Lazarus, leprous knights, „living dead”, leprosy, lazarettes*

Introducere

Din cele mai vechi timpuri lepra făcea ravagii printre oameni, nefiind identificat un remediu medical sau de altă natură, în încercările disperate de a trata această boală. În epoca medievală atitudinea față de leproși a fost contradictorie. În spațiul public oamenii se fereau de leproși, îi considerau periculoși pentru propria sănătate și viață, astfel leproșii erau marginalizați la propriu, fiind condamnați să-și ducă traiul sărăcăcios în zonele periferice ale centrelor urbane. În lumea occidentală leproșii erau excluși din societate prin așa-numita „înmormântare de viu”, desfășurată printr-o ceremonie religioasă în cadrul căreia bolnavul de lepră era dus într-un sicriu la cimitir și coborât în groapă. Pe picioarele bolnavului erau aruncați

* Acest articol a fost elaborat în cadrul proiectului: „Evoluția tradițiilor și procesele etnice în Republica Moldova: suport teoretic și aplicativ în promovarea valorilor etnoculturale și coeziunii sociale” / 20.80009.1606.02.

¹ N. Vătămanu, G. Brătescu. O istorie a medicinei: București: Editura Albatros, 1975, p. 183; V. Babeș. Lepra și Pelagra. În: Șapte conferințe publice făcute la Institutul de Bacteriologie. Extrase din „gazeta Săteanului. București: Tipografia „Gazetei Săteanului”, 1900, p.133.

câțiva bulgări de pământ după care erau rostite cuvintele: „Tu nu mai ești viu, tu ești mort pentru noi toți”¹. Într-un final, bolnavul de lepră, adică „mortul viu”, era scos din mormânt și impus să meargă pentru tot restul vieții sale în leprozerie unde-și ducea traiul, fiind izolat de rude și de lume.

Totodată, au existat multiple practici de tolerare a leproșilor din partea autorităților, fenomenul dat având la baza sa unele pilde și parabole biblice în care Isus i-a vindecat pe leproși, invocându-l pe săracul Lazăr care peste secole a devenit, concomitent și cumulativ cu Sfântul Lazăr, protectorul spiritual al bolnavilor de lepră. În societate exista convingerea că dacă lepra nu poate fi tratată pe cale medicală, atunci molima, cu certitudine, poate fi eradicată prin terapie teologică, prin credință și pocăință.

Ordinile militar-călugărești ale cavalerilor occidentali, fondate în timpul cruciadelor, au avut ca scop principal eliberarea Ierusalimului de dominația musulmană și menținerea sub control politic și militar a principalelor centre de spiritualitate creștină. Ca regulă, în majoritatea surselor istorice sunt scoase în evidență trei ordine militar-călugărești principale ale cavalerilor occidentali: Ordinul Templierilor, Ordinul Sfântului Ioan și Ordinul Teuton. Totodată, rolul Ordinului Sfântul Lazăr este minimizat pe nedrept în istoria cruciadelor, fiind invocate în mod prioritar instituțiile spitalicești organizate de către ioaniți și lăsându-le în umbră pe cele patronate de lazariști. În realitate legăturile dintre ordinele cavaleriești menționate au fost mult mai strânse, în statutele templierilor și ioaniților, fiind prevăzute clauze speciale în conformitate cu care cavalerii care se molipseau de lepră erau primiți în rândurile ordinului Sfântul Lazăr. Astfel, lazariștii le ofereau refugiu și asistență medicală tuturor cavalerilor bolnavi de lepră, îi susțineau spiritual și moral, oferindu-le și anumite garanții sociale pe motiv de boală și/sau de vârstă înaintată.

Ordinului Sfântului Lazăr de Ierusalim. Ordinul semi militar al Sfântului Lazăr a fost fondat în anul 1098 în Ierusalim, având ca locație un spital pentru bolnavii de lepră. În epoca medievală lepra era o boală frecventă atât în Occident, cât și în Orient. Oamenii bolnavi de lepră erau stigmatizați și marginalizați în societate. Relevant este faptul că în perioada cruciadelor a crescut cu mult numărul leproziilor².

Călugării-cavaleri ai acestui ordin se conduceau după statutul sau „Regula Sfântului Augustin” care „le cerea să locuiască în comun și să refuze orice fel de proprietate”. Tratarea bolnavilor era însoțită de primirea în rândurile ordinului a cavalerilor infectați de lepră, respectiv, instituțiile spitalicești patronate de ordinul Sfântului Lazăr au fost numite cu timpul lazarete. Cavalerii acestui ordin purtau mantie albă, cu simbolul crucii de culoare verde. Cavalerii lazariști erau obligați să îngrijească bolnavii.

În cadrul ordinului exista o ierarhie de subordonare, astfel în ordin erau admiși atât oameni sănătoși cât și bolnavi de lepră. Sergenții lazariști erau recrutați din cadrul leproșilor cu o origine socială modestă. Portul lor era constituit dintr-o sutană de culoare neagră fără a avea careva semne distincte.

O contribuție notabilă în eradicarea leprei a fost adusă de comunitatea armenescă din Ierusalim. Comunitățile armenilor posedau cunoștințe și practici medicale care le-au permis să se implice în diferite acțiuni de asistare a populației suferinde de anumite boli. Astfel, armenii împreună cu comunitatea grecilor din Țara Sfântă au contribuit la activitățile sanitare ale Ordinului Sfântului Lazăr care le asigura asistență medicală și umanitară cavalerilor cruciați, afectați de lepră³. În perioada premergătoare cruciadelor, armenii și grecii din Țara Sfântă au stabilit un șir de adăposturi pentru oamenii suferinzi de lepră, în mănăstirea armeană Sfântul Ștefan din cartierul armenesc al Ierusalimului a funcționat un spital pentru leproși: bolnavii aveau barăcile lor iar mănăstirea îi asigura cu pâine⁴. Spitalul pentru leproși era localizat după zidul de nord al Ierusalimului, instituția aflându-se în jurisdicția patriarhiei grecești. În anul 1120 comunitatea francă a Ordinului Sfântului Lazar este menționată cu drept de tutelă asupra spitalului de leproși în care erau primiți toți bolnavii indiferent de sex, origine socială și apartenență confesională⁵. În anul 1256 papa Alexandru al IV-lea a recunoscut oficial Ordinul Sfântul Lazar⁷.

¹ Этика инфекционной патологии. Под общей редакцией О.И. Кубарь. СПб.: ФБУН НИИЭМ имени Пастера, 2014, с. 13.

² Ibidem, p. 17.

³ Рыцари Св. Лазаря. În: Рыцари Христовы. În: Новый солдат, № 175, 2002, с. 17.

⁴ Kevork Hintlian. Istoria armenilor din Țara Sfântă. București: Editura Zamca, 2010, p. 43-44.

⁵ В.А. Торшина, И.В. Айрапетова. Рыцарские ордена и врачевание. În: Актуальные вопросы современной медицинской науки и здравоохранения: сборник статей IV Международной научно-практической конференции молодых учёных и студентов, IV Всероссийского форума медицинских и фармацевтических вузов „За качественное образование”, (Екатеринбург, 10-12 апреля 2019): в 3-х томах, Екатеринбург, УГМУ, CD-ROM, Том 3, 2019, с. 326.

⁶ Ibidem.

⁷ Ibidem.

Călugării Ordinului Sfântul Lazar și-au extins cu timpul influența, devenind proprietari ai unei biserici, ai unei mănăstiri și a unei mori în Ierusalim, toate fiind amplasate în imediata apropiere de Muntele Măslinului. Lazariștii au construit o clopotniță în Tiberia, două spitale pentru pelerini în Armenia, spitale și biserici în Ascalon, Akkon, Cezarea și Beirut. În anul 1154 regele Franței Louis al VII-lea a transmis Ordinului Sfântul Lazar castelul regal din Boigny¹, în apropiere de Orleans. Ordinul și-a răspândit treptat influența în Italia de Sud, Europa Centrală, Franța și Anglia. Lazariștii desfășurau o amplă activitate economică prin practicarea agriculturii, încasarea zeciuiei, a plăților pentru arendă, bucurându-se de multiple privilegii care, luate în ansamblu, le permitea să-și susțină frații misionari din Țara Sfântă².

„**Regele lepros**”. Fiind nevoit să facă față presiunii exercitate de musulmani, Ordinul Sfântul Lazar și-a crescut potențialul său militar, acceptând în rândurile sale numeroși cavaleri infectați cu lepră. Lepra nu cruța pe nimeni, lovind nemilos oamenii din diferite pături sociale. Nici curțile regale nu au fost ferite de această molimă, astfel, regele Ierusalimului Baudouin (Balduin) al IV-lea a intrat în istorie cu titulatura „Leprosul” sau „regele lepros”, boala fiindu-i atribuită din perioada adolescenței³. Regele Ierusalimului Balduin al IV-lea (1174-1185) la urmat la domnie pe tatăl său Amaury (Amalric) I „care se molipsise de o formă cronică de dizenterie”, murind în iulie 1174 la vârsta de 38 de ani⁴. Mama lui Baudouin, Agnes de Courtenay, a fost repudiată de Amalric pe motiv de consangvinitate, soții fiind veri de gradul al III-lea. Dar motivul real al acestei repudieri era faptul că Agnes promova, în detrimentul aristocrației din Ierusalim, interesele familiei Courtenay, tatăl ei fiind contele Edessei. Baudouin al IV-lea a avut o copilărie vitregă, fiind tutelat de „clericul și istoricul de curte Guillaume de Tyr”⁵. În momentul încoronării sale Balduin al IV-lea era „un copil de 13 ani atins de lepră”⁶.

Cronicarul Guillaume de Tyr în scrierea sa „*Historia rerum in partibus transmarinus gestarum*” menționează că Baudouin al IV-lea când a ajuns la vârsta tinereții suferea de nemiloasa lepră – *morbo elephantioso*: „Când asta s-a întâmplat de mai multe ori și mi s-a adus la cunoștință... am început să îi pun întrebări [și] am ajuns să-mi dau seama că jumătate din brațul lui drept era mort, așa că nu putea simți ciupiturile și nici măcar mușcăturile. Am început să-mi fac griji... i s-a spus tatălui său și, după ce au fost întrebați medicii, s-au făcut multe încercări de a-l ajuta cu comprese, unguente și chiar cu farmece, dar toate au fost în zadar. Cu trecerea timpului, ne-am dat seama tot mai limpede că asta însemna începutul unei boli mai grave și fără putință de vindecare. Nu îmi pot stăpâni lacrimile când vorbesc despre această mare nenorocire”⁷.

În pofida acestei maladii, Baudouin al IV-lea, fiind doar la vârsta de șaptesprezece ani, la 25 noiembrie 1177, la Montgisard, a repurtat una dintre cele mai strălucite victorii ale cruciaților asupra armatei lui Saladin, sultan al Egiptului care a cucerit Damascul (1174) și Mesopotamia (1183). Jean-Paul Roux remarcă că „cine și-ar fi imaginat că acest războinic plin de prestigiu, stăpân pe Cairo, Damasc, Alep ar fi putut să fie învins de regele Ierusalimului, Baudouin al IV-lea (1174-1185), un adolescent”, realmente, în această bătălie „copilul l-a învins pe bătrânul maur, bolnavul pe cel sănătos, cel slab – Baudouin avea cinci sute de cavaleri – pe cel puternic – Saladin avea câteva mii de soldați”⁸. Totuși, această înfrângere a lui Saladin nu a diminuat cu mult din faima sa, fiind „un războinic neînfricat” și „un om cu simțăminte nobile, unul dintre cei mai buni pe care i-a dat Islamul”⁹.

Din cauza că „a fost atins de lepră” Baudouin al IV-lea a fost un rege nefericit deoarece din cauza bolii care avansa nu se putea căsători, iar lipsa unui moștenitor la tron a cauzat disputele dintre baroni în privința alegerii unui succesor la tronul Ierusalimului. În cele din urmă Baudouin al IV-lea l-a desemnat

¹ Actualmente castelul face parte din comuna Boigny-sur-Bionne.

² В.А. Торшина, И.В. Айрапетова. Указ. Соч., с. 326.

³ Jean Richard. Lupta de la Hattin. Saladin înfrânge Occidentul. În: *Cruciadele*. București: Editura Artemis, 1999, p. 199.

⁴ Thomas Asbridje. *Cruciadele. Istoria războiului pentru eliberarea Pământului Sfânt*. Iași: Polirom, 2011, p. 213.

⁵ Ibidem.

⁶ Florentina Căzan. *Cruciadele. Momente de confluență între două civilizații și culturi*. București: Editura Academiei Române, 1990, p. 80.

⁷ Вильгельм (Гийом) Тирский. *История деяний в заморских землях (Historia rerum in partibus transmarinus gestarum)*, Книга 21, Глава I. În: https://www.vostlit.info/Texts/rus/Giiom_Tir/otryvok8.phtml?id=7405 (vizitat 18.05.2022).

⁸ Jean-Paul Roux. *Un conflict teribil. Istoria războiului dintre islam și creștinătate (622-2007)*. București: Editura Artemis, 2007, p. 131.

⁹ Ludwig Hertling S.J. *Istoria Bisericii*. Iași: Editura Ars Longa, 2001, p. 248.

prin testament pe contele de Tripoli, Raymond al III-lea rege al Ierusalimului. Alegerea lui Baudouin al IV-lea nu a fost deloc agreată de Guy de Lusignan, căsătorit cu sora regelui Sibilla, „și prin urmare îndreptățit și el să-i urmeze nefericitului Balduin la tron”. Totuși, după moartea lui Balduin al IV-lea, Guy de Lusignan reușește în 1186 să se încoroneze rege al Ierusalimului.

În cadrul luptelor duse de cruciați, cavalerii leproși au reprezentat o forță de șoc, o veritabilă armă biologică în bătălia de apărare a Ierusalimului (1187) cu ostașii lui Saladin (Salah ad-Din Yusuf ibn Ayyub [1138-04.03.1193])², ultimii fiind înspăimântați de chipul înfiorător al cavalerilor Ordinului Sfântului Lazăr³. Totuși, în cele din urmă Ierusalimul s-a predat lui Saladin, creștinilor rămânându-le doar fortărețele Tir, Tripoli și Antiohia⁴.

Azilurile Sfântului Lazăr. Pe parcursul secolului al XIII-lea funcția determinantă a ordinului devine cea militară, totodată lazariștii au continuat să-i protejeze pe bolnavii din leprozerii, considerate aziluri ale Sfântului Lazăr. În încercarea de a apăra orașul Acra de sarazini (1291) au căzut practic toți cavalerii lazariști din Țara Sfântă. După această înfrângere, Ordinul Sfântului Lazar și-a concentrat activitățile în jurul domeniilor pe care le posedă în Franța, iar din anul 1308 regele Filip al IV-lea cel Frumos a luat sub tutela și protecția sa acest ordin. Lazariștii își concentrează activitatea pe acordarea asistenței medicale leproșilor din întregul spațiu european.

În zona baltică, în Liflanda, primele leprozerii au fost înființate în secolele XIII-XIV, fiind acceptată versiunea conform căreia lepra a pătruns aici prin intermediul cavalerilor teutoni, întorși din cruciadă. În această perioadă, Ordinul Sfântul Lazăr făcea parte din Ordinul Teuton. De fapt, cavalerii teutoni care se îmbolnăveau de lepră intrau în mod automat în Ordinul Sfântul Lazăr, respectiv și magistrul acestui ordin era ales dintre cavalerii leproși⁵.

În secolul al XIV-lea, în orașul Riga a fost fondată o leprozerie care oficial se numea „Spitalul Sf. Lazăr”, instituția fiind amplasată în afara zidurilor urbei⁷. Întreaga procedură de internare a unui bolnav în leprozerie era strict reglementată. Examinarea bolnavului era efectuată de către un doctor delegat de la „Spitalul Sf. Lazăr”. După examinare, bolnavul, însoțit deja de doi medici de la același spital, era condus în catedrala Sfântului Ioan. Bolnavul era însoțit de rude și prieteni care păstrau distanțarea fizică față de pacient. Pastorul ieșea în întâmpinarea bolnavului, spunându-i că va trebui „cu smerenie și răbdare” să-și ducă în continuare povara acestei boli grele, trimise de Dumnezeu asupra sa. Clericul îl stropea cu agheasmă pe bolnav, îi citea slujba de pomenire după care bolnavul mergea în leprozerie. Bolnavii aveau învoire de a ieși din leprozerie doar la o anumită oră a zilei. Înainte de a ieși din leprozerie, pe haina de la piept îi erau cusute semne în forma unei mâni albe, sau îi dădeau o „ciocănițoară” pentru ca oamenii să poată auzi de departe apropierea unui lepros. Bolnavii trebuiau să evite drumetii. În alte cazuri bolnavii trebuiau să păstreze distanța, fiind poziționați împotriva direcției vântului⁸.

În leprozeria din orașul Riga bolnavii erau îngrijiți destul de bine. În rația alimentară a bolnavilor era prevăzută carnea de porc care era oferită de trei ori pe săptămână. Important este faptul că pe atunci domina percepția conform căreia cărnii de porc îi erau atribuite atât calități nutritive cât și remedii de tratare a leprei⁹. Remarcăm că această practică de tratare a leprei prin consumul în alimentația bolnavilor a cărnii de porc este diametral opusă tradiției biblice conform căreia în timpul aflării evreilor în Egipt ei au fost

1 Florentina Căzan. Op. cit., p. 80-82.

2 Saladin – „paladinul” kurd, a fost numit de către Boccaccio „valorosul senior”. Saladin va deveni cu timpul „o figură legendară” în Europa (Jean-Paul Roux. Op. cit., p. 132). În mod paradoxal „figura lui Saladin s-a bucurat de și mai multă măreție în ochii adversarilor săi creștini” (Jean Richard. Op. cit., p. 202; Thierry Camous. Orient / Occident, vingt-cinq siècles de guerre. Presses Universitaires de France, 2007, p. 159, 165, 170).

3 Pavel Cocârlă. Dicționar de civilizație medievală. Chișinău: Lexon-Prim, 2015, p. 289, 345; Florentina Căzan. Op. cit., p. 79-86.

4 Ludwig Hertling S.J. Op. cit., p. 248; Pr. Nicolae Chifăr. Istoria creștinismului. Vol. III. Iași: Editura mitropolitană Trinitas, 2002, p. 133.

5 В.А. Торшина, И.В. Айрапетова. Указ. Соч., с. 326.

6 К.Г. Васильев, А.Е. Сегал. История эпидемий в России (Материалы и очерки). Москва: Государственное издательство медицинской литературы, 1960, с. 202.

7 Leprozeria din Riga a funcționat până în anul 1525.

8 К.Г. Васильев, А.Е. Сегал. Указ. Соч., с. 202.

9 Ibidem, p. 202-203.

infecțați de lepră, boala fiindu-le transmisă de la porci. Ulterior, în societatea ebraică a devenit dominantă percepția conform căreia anume porcul se face responsabil pentru răspândirea tuturor epidemiilor².

Către secolul al XV-lea lepra este eradicată în mare parte, iar odată cu dispariția ei scade și rolul Ordinului Sfântului Lazar. Totodată, istoria lazariștilor și a Ordinului Sfântului Lazar continuă până în zilele noastre. Astfel, în anul 1607 regele Franței Henric al IV-lea a instituit ordinul Sfântului Lazăr de Ierusalim și a Maicii Domnului Carmelite – *Les Ordres de Saint-Lazare de Jérusalem et de Notre-Dame du Mont-Carmel* – care întrunea gărzile de corp ale regelui. Devizul acestui ordin era „Dumnezeu și regele meu”. În anul următor acest ordin a fost unit cu ceia ce a mai rămas din vechiul Ordin al Sfântului Lazăr³.

La etapa actuală Ordinul Sfântul Lazar⁴ numără circa 7.000 de membri. Activitatea ordinului este axată pe tratarea leprei în circa 24 de state din Africa și pe insulele din Pacific. O nouă preocupare a ordinului constă în sprijinirea și coordonarea activităților de donare a organelor umane, în special în SUA. Membrii ordinului asigură îngrijirea geriatrică a nevoiașilor, oferind și asistență medicală de urgență, inclusiv prin participarea unor voluntari, racolați din tinerii consumatori de droguri.

Concluzii

Bolnavii de lepră au fost marginalizați în societatea medievală din cauza necunoașterii cauzei acestei boli și a fricii generale a oamenilor de teama contaminării. Leproșii, percepuți ca „morți vii”, primeau asistență medicală și socială din partea Bisericii, exponenți ai căreia erau în primul rând cavalerii Ordinului Sfântul Lazăr. Statutele ordinilor templierilor și ioaniților prevedeau în cazul propriilor cavaleri contaminați cu lepră trecerea lor în cadrul Ordinului Sfântului Lazar. Lazariștii, fiind atinși în mare parte de lepră, îngrijeau de bolnavii internați în lazarete. Cavalerii Ordinului Sfântul Lazăr, pe lângă atribuțiile lor sanitare, sociale și ecleziastice, îndeplineau misiuni militare, remarcându-se în mai multe bătălii purtate de cruciați cu armata lui Saladin. Căderea Ierusalimului ia determinat pe lazariști să-și concentreze activitățile de acordare a asistenței medicale și sanitare în țările europene, asigurând tratamentul bolnavilor de lepră în lazaretele fondate cu acest scop, considerate pe drept aziluri ale Sfântului Lazăr. Ordinul Sfântul Lazăr și-a păstrat vitalitatea sa până în zilele noastre, desfășurând activități de eradicare a leprei și sprijinind acțiuni nobile de caritate în toată lumea.

Bibliografie:

1. Asbridje Th. Cruciadele. Istoria războiului pentru eliberarea Pământului Sfânt. Iași: Polirom, 2011. 534 p.
2. Babeș V. Lepra și Pelagra. În: Șapte conferințe publice făcute la Institutul de Bacteriologie. Extrase din „gazeta Săteanului. București: Tipografia „Gazetei Săteanului”, 1900, p. 129-148.
3. Camous Th. Orient / Occident, vingt-cinq siècles de guerre. Presses Universitaires de France, 2007. 438 p.
4. Căzan Fl. Cruciadele. Momente de confluență între două civilizații și culturi. București: Editura Academiei Române, 1990. 269 p.
5. Chifăr N. Istoria creștinismului. Vol. III. Iași: Editura mitropolitană Trinitas, 2002. 255 p.
6. Cocârlă P. Dicționar explicativ de istorie medievală. Vol. I. Chișinău: CEP USM, 2010. 294 p.
7. Drimba O. Istoria culturii și civilizației. Vol. I. București: Editura Saeculum I.O.; Editura Vestala, 1998. 463 p.
8. Gomoiu V. Biserica și medicina. Brăila: Tipografia „Presa” Brăila, 1940. 174 p.
9. Hertling S.J. L. Istoria Bisericii. Iași: Editura Ars Longa, 2001. 671 p.
10. Hintlian K. Istoria armenilor din Țara Sfântă. București: Editura Zamca, 2010. 98 p. + 21 Foto.

¹ V. Gomoiu. Biserica și medicina. Brăila: Tipografia „Presa” Brăila, 1940, p. 21.

² Ovidiu Drimba. Istoria culturii și civilizației. Vol. I. București: Editura Saeculum I.O.; Editura Vestala, 1998, p. 260.

³ Э.П. Михеев. Опыт европейских стран в создании наградных знаков и предпосылки возникновения искусства российского ордена. În: Вестник МГХПА (Академия Строганова), 2019, № 2, часть 2, с. 286-287. În: https://stroganov-academy.org/images/content/nauka_vestnik/vestnik-articles/vestnik-2-2-2019/eh-p-miheev-opyt-evropejskih-stran-v-sozdanii-nagradnyh-znakov-i-predposylki-vozniknoveniya-iskusstva-rossijskogo-ordena.pdf (vizitat 19.01.2022).

⁴ И.П. Цацка. О суверенитете духовно-рыцарского Мальтийского ордена. În: Вестник ОГУ, №7 (156)/июль, 2013, с. 77.

⁵ В.А. Торшина, И.В. Айрапетова. Указ. Соч., с. 327.

11. Richard J. Lupta de la Hattin. Saladin înfrânge Occidentul. În: Cruciadele. București: Editura Artemis, 1999, p. 198-203.
12. Roux J.-P. Un conflict teribil. Istoria războiului dintre islam și creștinătate (622-2007). București: Editura Artemis, 2007. 335 p.
13. Vătămanu N., Brătescu G. O istorie a medicinei: București: Editura Albatros, 1975, 350 p.
14. Васильев К.Г., Сегал А.Е. История эпидемий в России (Материалы и очерки). Москва: Государственное издательство медицинской литературы, 1960. 398 с.
15. Вильгельм (Гийом) Тирский. История деяний в заморских землях (Historia rerum in partibus transmarinus gestarum), Книга 21, Глава I. În: https://www.vostlit.info/Texts/rus/Giiom_Tir/otryvok8.phtml?id=7405 (vizitat 18.05.2022).
16. Михеев Э.П. Опыт европейских стран в создании наградных знаков и предпосылки возникновения искусства российского ордена. În: Вестник МГХПА (Академия Строганова), 2019, № 2, часть 2, с. 281-290.
În: https://stroganov-academy.org/images/content/nauka_vestnik/vestnik-articles/vestnik-2-2-2019/eh-p-miheev-opyt-evropejskih-stran-v-sozdanii-nagradnyh-znakov-i-predposylki-vozniknoveniya-iskusstva-rossijskogo-ordena.pdf (vizitat 19.01.2022).
17. Рыцари Св. Лазаря. În: Рыцари Христовы. În: Новый солдат, № 175, 2002, с. 17-18.
18. Торшина В.А., Айрапетова И.В. Рыцарские ордена и врачевание. În: Актуальные вопросы современной медицинской науки и здравоохранения: сборник статей IV Международной научно-практической конференции молодых учёных и студентов, IV Всероссийского форума медицинских и фармацевтических вузов „За качественное образование, (Екатеринбург, 10-12 апреля 2019): в 3-х томах, Екатеринбург, УГМУ, CD-ROM, Том 3, 2019, с. 321-327.
19. Цацка И.П. О суверенитете духовно-рыцарского Мальтийского ордена. În: Вестник ОГУ, №7 (156)/июль, 2013, с. 77-81.
20. Этика инфекционной патологии. Под общей редакцией О.И. Кубарь. СПб.: ФБУН НИИЭМ имени Пастера, 2014. 116 с.

EMANCIPAREA ȚIGANILOR ÎN BASARABIA*

EMANCIPATION OF ROMANI PEOPLE IN BESSARABIA

Valentin TOMULEȚ

Departamentul Istoria Românilor
Universală și Arheologie, Facultatea de Istorie și Filosofie, USM
E-mail: tomulețvalentin@yahoo.ro
ORCID: 0000-0003-4696-2064

Rezumat: Pe baza unui bogat material factual inedit din arhivă, autorul analizează statutul și procesul de emancipare a sclavilor romi basarabeni, care s-a desfășurat în baza Statutului emis prin decretul Senatului din 2 martie 1861. Statutul proclama că sistemul de iobăgie/sclavie a fost desființat odată pentru totdeauna în Basarabia. Romilor eliberați din această dependență li se acordau drepturi similare țăranilor liberi înscrși în comunele satești și celor stabiliți pe proprietățile moșierilor.

Statutul din 2 martie 1861 nu a schimbat însă substanțial situația și statutul poporului rom din Basarabia, din simplul motiv că o mare parte dintre ei (în special cei din curte și rățăcitori) nu erau fermieri pricepuți, așezați cu greutate în comunitățile satești unde nu au avut de ales decât să urmeze un mod de viață sedentar; de cele mai multe ori au fost întâmpinați la rece de săteni. Drept urmare, unii dintre ei s-au mutat în orașe și orașe, crescând rangul de meșteșugari, lăutari, muncitori sezonieri etc. De aceea, problemele legate de modul tradițional de viață al romilor, de integrarea acestei noi populații libere a Basarabiei în viața rurală și urbană s-a dovedit a fi mult mai dificilă decât se credea inițial.

Cuvinte cheie: Basarabia, Imperiul Rus, popor rom, sclavie, emancipare

Abstract: Based on a rich unpublished factual material from the archive, the author analyses the status and the process of emancipation of the Bessarabian Roma slaves, that was carried out on the basis of the Statute issued by the Senate decree of March 2nd, 1861. The Statute proclaimed that the system of serfdom/slavery was abolished once and for all in Bessarabia. The freed Roma from this dependence were granted similar rights to free peasants registered in village communes and to those settled on the properties of the landlords.

However, the Statute of March 2nd, 1861 did not substantially change the situation and status of the Romani people in Bessarabia, for the simple reason that a large part of them (especially the courtyard people and wanderers) were not skilled farmers, settled with difficulties in village communities where they had no choice but to follow the sedentary way of life; most of the time they were met coldly by the villagers. As a result, some of them moved to cities and towns, increasing the ranks of craftsmen, fiddlers, seasonal workers etc. Therefore, the problems related to the traditional way of the Roma lifestyle, the integration of this new free population of Bessarabia in the rural and urban life proved to be much more difficult than initially thought.

Keywords: Bessarabia, Russian Empire, Romani people, slavery, emancipation

Formularea problemei

De la început trebuie să constatăm că spre deosebire de alte categorii sociale despre țiganii din Basarabia s-a scris mai puțin. În istoriografia postbelică din Republica Moldova lipsește, un studiu monografic care ar reflecta situația țiganilor din Basarabia în primele decenii după anexarea ei la Imperiul Rus. Totuși trebuia să constatăm că cercetătorii care au avut ca temă de cercetare procesele demografice sau cei care au cercetat situația social-economică a Basarabiei în secolul al XIX-lea au analizat tangențial și tematica țiganilor.

* **Articol realizat în baza Proiectului de cercetare:** Evoluția istorică a Moldovei din antichitate până în epoca modernă în contextul civilizației europene. Basarabia în cadrul Imperiului Rus. Sinteză academică, studii, documente și materiale. Partea I **cu cifrul 20.80009.0807.36.**

¹ Despre această categorie socială a se vedea mai detaliat: А.Егунов, *О цыганах Бессарабии*. În: Записки Бессарабского областного статистического комитета (ЗБОСК), Кишинев, 1864, том. I, с. 109-123; В.С. Зеленчук, *Население Бессарабии и Поднепровья в XIX в. (Этнические и социально-демографические*

Pentru a înțelege acele schimbări care au intervenit în situația acestei categorii sociale, la început, să o definim și să analizăm succint fiecare categorie în parte, evidențiind politica țarismului față de această categorie socială. Aceasta ne va da posibilitatea de a determina statutul social, fiscal și juridic al acestei categorii sociale din Basarabia sub regim de dominație țaristă și să înțelegem mai adecvat problemele legate de emanciparea țiganilor.

Categoriile de țigani în Basarabia

Țiganii prezintă o categorie socială cu statut deosebit (aservită) din Basarabia Regulamentul privind organizarea regiunii Basarabia din 29 aprilie 1818, atestă în provincia nou-anexată la Imperiul Rus următoarele categorii sociale: *clerul, nobilimea, boiernașii, mazilii, ruptașii, negustorii și mica burghezie, țăranii sau coloniștii agricoli, țăganii* (care aparțineau statului și moșierilor) și *evreii*.

Potrivit Regulamentului din 1818, țiganii erau împărțiți în două categorii distincte: *țiganii care aparțineau statului*, aceștia fiind supravegheați nemijlocit de către Guvernul Regional, și *țiganii șerbi*, care aparțineau clerului, nobilimii, boiernașilor², mazililor și negustorilor și care depindeau direct de aceste categorii sociale. Țiganii de stat plăteau în vistieria statului impozitul denumit *dajdia*, în baza hrisoavelor pe care le dețineau. Țiganii care aparțineau persoanelor particulare, adică șerbi, erau scutiți de toate impozitele, prestațiile și dările – atât de cele de stat, cât și de cele obștești³.

Categoria de bază a țiganilor o constituiau cea a țiganilor ce aparțineau Coroanei (*коронные цыгане*), considerată etnie aservită, răspândită în întreg spațiul românesc, numiți în actele oficiale rusești *țigani ai Coroanei*. Țigani ai Coroanei sunt țiganii care aparțineau statului. După anexarea Basarabiei la Rusia această categorie socială a fost înscrisă în categoria țăranilor de stat. În 1812 țiganii Coroanei constituiau 340 familii⁴, în 1836 numărul lor a crescut până la 640 familii.

Țiganii Coroanei plăteau în vistieria statului câte 10 rub. asigurate de familie, în afară de 38 de familii, al căror statut încă nu era determinat. Țiganii se aflau sub administrarea unui Oficiu special pentru țiganii domnești subordonat Guvernului Regional, alcătuit dintr-un administrator, doi supraveghetori și un conțopist⁶.

Statistica cu referire la țiganii care aparțin Coroanei atestă că ei nu constituiau o categorie socială numeroasă: în 1823 – 614 familii⁷, în 1824 – 710, în 1825 – 701, în 1826 – 707, în 1827 – 740, în 1828 – 745, în 1829 – 758, în 1830 – 758, în 1831 – 765, în 1832 – 783, în 1833 – 795, în 1834 – 837 și în 1835 – 837 familii⁸.

Conform unor date oficiale prezentate la 23 noiembrie 1827 Consiliului Suprem al Basarabiei de guvernatorul general al Novorosiei și rezidentul plenipotențiar al Basarabiei M.S. Voronțov, țiganii Coroanei se împărțeau în trei categorii distincte:

процессы), Кишинев, 1979, с. 57-60, 213-219; К.Крыжановская, *Из истории крепостных цыган Бессарабии в первой половине XIX века*. În: Труды Центрального Государственного Архива МССР. Кишинев, 1962, том. I, с. 221-241; И.А. Анцупов, *Миграция цыган в городах Бессарабии в XIX в.* În: Ежегодник Института Межэтнических Исследований Академии Наук Республики Молдова. Кишинев, 2000, том. I, с. 13-18; V.Achim, *Țiganii în istoria României*, București, 1998, p. 16-25; T.Sârbu, *Țiganii din Basarabia*. În: Romii în istoria României. Antologie și bibliografie, București, 2002, p. 94-103; I.Duninica, *Romii basarabeni în secolul al XIX-lea*. În: Anuarul Institutului de Cercetări Interetnice, Chișinău, 2006, vol. VI, p. 42-48; Dinu Poștarencu, *Aspecte demografice referitoare la țiganii din Basarabia (secolul al XIX-lea – începutul secolului al XX-lea)*. În: *Interstitio. East European Review of Historical and Cultural Anthropology*, 2010, vol. II, nr. 2 (4), p. 51-83.

¹ *Устав образования Бессарабской области 1818 г.*, Кишинев, 1818, Предисловие, с. 16.

² *Boiernașii* aveau dreptul de a se angaja la serviciu în instituțiile de stat; erau scutiți de pedeapsa corporală și eliberați de plata impozitelor și îndeplinirea prestațiilor²; aveau dreptul să dispună de proprietăți funciare și chiar de țigani șerbi (*Устав образования Бессарабской области 1818 г.*, p. 17-18).

³ *Устав образования Бессарабской области 1818 г.*, с. 20-21.

⁴ În raportul din 19 mai 1813 adresat împăratului, Scarlat Sturdza scria că printre ceilalți locuitori ai regiunii Basarabia sunt și 221 familii de țigani care aparțin Coroanei (Arhiva Națională a Republicii Moldova / ANRM, F. 2, inv. 1, d. 65, f. 56).

⁵ Я.С. Гросул, *Крестьяне Бессарабии (1812-1861 гг.)*, Кишинев, 1956, с. 126.

⁶ ANRM, F. 3, inv. 1, d. 931, p. III, f. 428 verso.

⁷ Conform datelor prezentate în septembrie 1823 de Oficiul regional din Basarabia pentru țiganii domnești în Basarabia erau 877 familii de țigani ai coroanei și 33 familii de țigani contestate de stat și moșieri (ANRM, F. 88, inv. 1, d. 100, f. 191-191 verso).

⁸ Arhiva de Stat din regiunea Odesa (ASRO), F. 1, inv. 249, d. 201, b-37, f. 1-4.

1. Țigani ursari – duceau un mod de viață nomad și practicau, în fond, meseria de fierar. În special, în această categorie intrau fierarii (potcovarii) și muzicanții ambulanti care evoluau însoțiți de urși domesticiți¹. Din alte surse aflăm că țiganii ursari erau țigani pribegi, care se ocupau în fond cu meseria de fierar și cu dresarea urșilor². Potrivit recensământului fiscal din 1824, în Basarabia erau 177 familii de țigani ursari³, inclusiv 44 familii în ținutul Orhei⁴. Către începutul secolului al XIX-lea majoritatea țiganilor ursari au încetat de a mai evolua însoțiți de urși dresați, au trecut la modul sedentar de viață, ocupându-se cu fierăritul.

2. Țigani lingurari (528 familii, conform datelor din 1827) – trăiau pe pământurile moșierești, în baza unor înțelegeri cu moșierii. Unii din ei se ocupau cu agricultura și creșterea vitelor, îmbinând și meseria de fierar⁵. Potrivit recensământului fiscal din 1824, în Basarabia erau 594 familii de țigani lingurari⁶, inclusiv 547 familii în ținutul Orhei⁷.

Din cererea depusă la 26 septembrie 1826 de bulibașii Tanas Tricolici și Gheorghe Russu, în numele celor 600 familii de țigani lingurari, pe numele guvernatorului general al Novorosiei și rezidentului plenipotențiar al Basarabiei M.S. Voronțov, prezentată la discuție Consiliului Suprem al Basarabiei la 28 septembrie, constatăm că „[...] ei, împreună cu comunitatea lor, locuiesc din timpuri mai vechi, în unul și același loc nu separat, similar țiganilor lăieși sătrari, dar permanent în păduri, pe pământuri mănăstirești și moșierești, din ținutul Orhei. De zece și mai mulți ani se ocupă cu confecționarea veselei din lemn, sub conducerea unui șef special, iar acest meșteșug constituie unicul lor mijloc de existență. Cu agricultura ei se ocupă destul de puțin, încât ceea ce obțin nici pe departe nu este suficient pentru hrana zilnică. Alte ocupații ei nu cunosc, dar nici nu au predilecții față de ele”⁸. În activitatea lor ei se conduceau de legile aprobate la 25 martie 1793 de Domnul Moldovei Mihai Suțu, 1 martie 1802 de Alexandru Nicolae Suțu, instrucțiunile lui Alexandru Constantin Moruzi din 1 ianuarie 1806 și dispoziția fostului viceguvernator Krupenski din 12 noiembrie 1813, ce le acordau dreptul de a trăi liber în locurile unde ei pot să se ocupe cu artizanatul⁹. Țiganii lingurari nu vroiau să se conformeze deciziei imperiale de a se transfera cu traiul în orașe sau sate, pe pământurile statului, aducând diverse argumente. La 28 septembrie 1826 Consiliul Suprem al Basarabiei respinge cererea țiganilor lingurari de a-i lăsa să trăiască dispersați în locurile lor de altădată și i-a obligat să se mute cu traiul în Chișinău sau în sate pe pământurile statului, argumentând că ei pot în orice moment să se deplaseze în codrii Orheiului și să-și continue meșteșugul fără mari pierderi¹⁰.

3. Țigani lăieși (189 familii, conform datelor din 1827) – trăiau în diferite regiuni ale Basarabiei, vara în șatre, iar iarna în bordeie. Cu începutul primăverii și până toamna târziu țiganii lăieși umblau prin sate și se ocupau cu meșteșugăritul, inclusiv cu ghicitul, muzica și comercializarea cailor. Ei se împărțeau în cete. Fiecare ceată număra câte 100 de șatre în frunte cu un staroste, numit *judia*¹¹. Din considerentul că trăiau în șatre ei mai erau numiți și *țigani sătrari*¹². Potrivit recensământului fiscal din 1824, în Basarabia erau 215 familii de țigani lăieși¹³, inclusiv 17 familii în ținutul Orhei¹⁴. Unii din ei aveau case proprii, practicau meseria de fierar și cizmăria¹⁵.

Din categoria țiganilor lăieși făceau parte și *țiganii netoți*, care era considerată cea mai înapoiată categorie a țiganilor lăieși, care nu aveau o specializare gospodărească concretă, dar se ocupau cu ghicitul și cerșitul¹⁶.

¹ ANRM, F. 3, inv. 1, d. 931, p. III, f. 421, 428.

² В.С. Зеленчук, *Население Бессарабии и Поднепровья в XIX в. (Этнические и социально-демографические процессы)*, Кишинев, 1979, с. 59-60.

³ ANRM, F. 123, inv. 1, d. 25, f. 44.

⁴ *Ibidem*, f. 75-79 verso.

⁵ ANRM, F. 3, inv. 1, d. 931, p. III, f. 421, 428.

⁶ ANRM, F. 123, inv. 1, d. 25, f. 44.

⁷ *Ibidem*, f. 75-79 verso.

⁸ ANRM, F. 3, inv. 1, d. 761, p. III, f. 645, 656-556 verso.

⁹ *Ibidem*, f. 657.

¹⁰ *Ibidem*, f. 658 verso.

¹¹ ANRM, F. 88, inv. 1, 1836, d. 539, f. 8-8 verso.

¹² В.С. Зеленчук, *Население Бессарабии и Поднепровья в XIX в.*, с. 59.

¹³ ANRM, F. 123, inv. 1, d. 25, f. 44.

¹⁴ *Ibidem*, f. 75-79 verso.

¹⁵ ANRM, F. 3, inv. 1, d. 931, p. III, f. 421, 428.

¹⁶ В.С. Зеленчук, *Население Бессарабии и Поднепровья в XIX в.*, с. 59.

Țarismul a întreprins măsuri concrete în vederea sedentarizării țiganilor lăieși. La 15 octombrie 1826, Consiliul Suprem al Basarabiei discută adresa din 16 mai 1821 a Direcției financiare a Guvernului Regional cu privire la impozitarea țiganilor lăieși, din care aflăm că 50 familii de țigani lăieși au fost transferați în ținutul Bender, în târgușorul Căușeni, iar dările la care au fost impuși din 1817 erau pentru ei insuportabile.¹

O altă categorie de țigani cunoscută în Moldova medievală era cea a *țiganilor rudari (aurari)*. Aceștia lucrau la explorarea aurului, atât în Țara Românească cât și în Moldova și erau înscrși în catastife speciale.² Spre deosebire de Țara Românească, în Moldova această categorie era neînsemnată și către începutul secolului al XIX-lea aproape a dispărut. Cercetătorul V.S. Zelenciuk consideră că de la această grupă de țigani provine categoria de țigani aurari, care vorbesc în limba veche țigănească, se ocupă cu confecționarea bijuteriilor din aur și a cazanilor din aramă. În Basarabia, după anexarea ei la Imperiul Rus, această categorie este neînsemnată.

O altă categorie de țigani erau *țiganii vatrari*. Aceștia și-au căpătat numele de la cuvântul românesc *vatra focului (vatros)*, adică – cuptor (sobă). Țiganii vatrari locuiau în orașe, târguri și în sate, dar cei mai mulți pe lângă curțile moșierești în calitate de slugi. Se ocupau în fond cu agricultura și meșteșugăritul.⁴ Din rândurile lor se evidențiază categoria țiganilor-muzicanți – *lăutarilor*.

Pe treapta cea mai inferioară se aflau *țiganii șerbi* – țiganii care aparțineau moșierilor, mănăstirilor, boiernașilor și mazililor. Potrivit Regulamentului din 1818, țiganii șerbi erau scutiți de prestațiile de stat și obștești și îndeplineau doar prestații în folosul proprietarilor. Ei erau folosiți în calitate de slugi și meșteșugari.

Unii țigani se așezau cu traiul în satele din Basarabia, activând în calitate de fierari sau ocupându-se cu alte activități necesare mediului rural, dar numărul lor era mic, de regulă una sau două familii. În multe cazuri, aceștia erau țiganii care aparțineau moșierului, care munceau în gospodăria acestuia.

Statutul social al țiganilor din Basarabia

Statutul juridic al țiganilor din Basarabia poate fi stabilit în baza aceluiași *Regulament din 1818*, care stipula că „...nobililor (boierilor – V.T.) li se acordă în egală măsură drepturile și privilegiile ce le sunt acordate nobilimii ruse, cu păstrarea concomitentă a privilegiilor vechi moldovenești. Drepturile personale ale nobilimii din regiunea Basarabia, în același rând proprietatea mobilă și cea imobiliară, *precum și țiganii se confirmă a fi proprietatea lor pe veci (sublinierea noastră)*, în baza hrisoavelor și documentelor, inclusiv a legilor ce confirmă această proprietate”⁶. Prin urmare, țiganii care se aflau pe pământurile moșierilor sau altor proprietari funciari constituiau o categorie socială aservită.

Pentru administrarea cu țiganii Coroanei în 1815 este instituit Oficiul regional din Basarabia pentru țiganii Coroanei. El făcea parte din Departamentul I executiv al Guvernului Regional al Basarabiei. În competența Oficiului era recensământul țiganilor domnești, amplasarea lor pe pământurile statului, perceperea impozitelor etc.⁷

Țarismul a întreprins numeroase măsuri pentru a stopa migrarea țiganilor din imperiu încă până la anexarea acestui teritoriu la Imperiul Rus (31 decembrie 1783, 4 și 25 noiembrie 1784, 16 iulie 1800, 17 iunie 1803, 20 aprilie 1809, 28 septembrie 1811) și a-i înscrie în comunitățile sătești și orășenești, dar fără rezultat. În alte cazuri, țarismul a stimulat statornicirea țiganilor în diferite regiuni ale imperiului. Spre exemplu, prin decretul din 8 februarie 1829, țiganii care se strămutau cu traiul în Novorosia erau scutiți pe o perioadă de 4 ani de plata impozitelor. O nouă încercare de a-i înscrie pe țigani în comunitățile sătești și orășenești este întreprinsă la 13 martie 1839 (publicată la 24 aprilie). Guvernatorul general al Novorosiei și Basarabiei urma să adune informații despre toți țiganii înscrși în comunitățile sătești și orășenești și despre ocupațiile lor. Țiganii care nu aveau loc de trai permanent urmau să fie înscrși în comunitățile sătești sau orășenești, dar fără a cauza careva prejudicii țăranilor, fiind repartizați câte o familie sau două în fiecare sat, iar administrația sătească avea să urmărească activitatea lor. Numai după aceasta, la decizia obștii sătești, ei puteau primi câte un pașaport pentru o persoană din familie. Țiganii care vor fi prinși și după această măsură

¹ ANRM, F. 3, inv. 1, d. 761, p. I, f. 357, 358.

² P.P. Panaitescu, *Obștea sătească în Țara Românească și Moldova*, București, 1964, p. 392.

³ В.С. Зеленчук, *Население Бессарабии и Поднепровья в XIX в.*, с. 59.

⁴ ANRM, F. 88, inv. 1, 1836, d. 539, f. 8-8 verso.

⁵ В.С. Зеленчук, *Население Бессарабии и Поднепровья в XIX в.*, с. 60.

⁶ *Устав образования Бессарабской области 1818 г.*, Предисловие, с. 17.

⁷ А.Накко, *Бессарабская область в историческом, экономическом и статистическом отношении* (рукопись), Кишинев, 1879, с. 170 об.-171.

în vagabondaj urmau să fie dați judecății. Data limită de înscriere a țiganilor în localitățile de stat era fixată 1 ianuarie 1841¹. În 1839, o parte din țigani au fost înscriși în Armata de cazaci de la Dunăre².

Regulamentul confirmă că populația Armatei Căzăcești Dunărene era alcătuită din: **a)** foștii cazaci din Delta Dunării și din Bugeac; **b)** greci, sârbi, bulgari și albanezi, care au făcut serviciul în calitate de voluntari în armata rusă în timpul războiului ruso-turc din anii 1828-1829 și **c)** țigani sedentari ai Coroanei și alte categorii de populație, înscrise în armata rusă în diferite perioade de timp³.

Potrivit dispoziției Comitetului de Miniștri din 20 iulie 1843, țiganii Coroanei urmau a fi așezați câte una sau mai multe familii printre țăranii de stat, pe pământurile statului⁴. Dar, aceste măsuri au fost puțin efective. Țiganii trăiau în mizerie și sărăcie, cu greu se adaptau la modul de viață sedentar și, drept rezultat, hoinăreau dintr-un loc în altul.

Emanciparea țiganilor basarabeni

Pe teritoriul Basarabiei, din categoria țăranilor iobagi făceau parte doar țiganii particulari (curtenii, vătrașii și hoinarii), cealaltă categorie, cum constatam *supra* – țiganii coroanei, încă în anii '30 ai secolului al XIX-lea au fost incluși în categoria socială a țăranilor de stat (către anul 1861, aceștia aparțineau Ministerului Proprietăților Statului și Armatei Căzăcești de la Dunăre). Astfel, în baza reformei agrare din 19 februarie 1861, doar țiganii basarabeni particulari au fost eliberați, fiind oficial unicii șerbi în acest teritoriu.

Țiganii șerbi basarabeni au fost eliberați în baza *Regulamentelor suplimentare cu privire la persoanele din regiunea Basarabia, eliberate în 1861 de dependența iobăgistă*, fiind trecuți în categoria țăranilor contribuabili. Acest Regulament a fost publicat în baza decretului Senatului din 2 martie 1861 (№36650)⁶. Regulamentul era alcătuit din 5 compartimente și se referea la: **1.** drepturile persoanelor eliberate de dependența iobăgistă; **2.** relațiile persoanelor eliberate de dependența iobăgistă cu proprietarii funciari în decursul a doi ani, după confirmarea acestui Regulament; **3.** finisarea relațiilor de dependență; **4.** despre îndeplinirea prestațiilor de stat și dărilor de către persoanele eliberate de dependența iobăgistă și **5.** despre transpunerea în viață a acestui Regulament.

Regulamentul stipula că sistemul de iobăgie/robie a fost suprimat pentru totdeauna în Basarabia. Cei eliberați din această dependență li se acordă drepturi similar țăranilor liberi înscriși în obștile satești și celor așezați pe pământurile moșierești. Persoanele eliberate de sistemul de iobăgie, inclusiv țăranii de la curte (mulți din aceștia în Basarabia fiind țigani), urmau a fi înscriși în categoria țăranilor liberi din cadrul obștilor satești, precum și pe pământurile moșierești și mănăstirești, în acele localități, unde aceștia erau înscriși.

Averea mobilă a foștilor iobagi/robi, obținută, până la emiterea acestui Regulament, atât de ei, cât și cea pusă la dispoziție de proprietari, devenea proprietatea acestora; cât privește averea imobilă, obținută până la emiterea Regulamentului, aceștia beneficiau de drepturile, stipulate în articolele privind situația generală a țăranilor, eliberați din dependența iobăgistă (36657)⁷.

Din momentul anunțării, în fiecare localitate, a acestui Regulament, persoanele eliberate din sistemul de iobăgie, puteau fi supuse sancțiunilor și pedepselor doar în urma deciziilor judecătorești: *în sate* – în baza deciziilor judecătorilor satești, iar *în orașe* – în baza dispozițiilor polițiilor orașenești. Conform legislației în vigoare erau prevăzute următoarele sancțiuni: **a)** la plăți bănești, de la o rublă până la o zece; **b)** la închisoare, de la o zi până la 5, hrăniți cu pâine și apă; **c)** impuși la munci obștești, cu o durată de la o zi până la 5; **d)** la pedepse cu nuiua, nu mai mult de 15 lovituri.

În cazul încălcărilor de către proprietar a prevederilor stipulate în Regulament, foștii iobagi/robi aveau dreptul să se plângă administrației locale. În cazul în care plângerea reclamațiilor era întemeiată, iar moșierul

¹ Полное собрание законов Российской империи (ПСЗРИ), Собр. II, т. XIX, отд. первое, 1839, №11912, СПб., 1840, с. 219-220.

² В.С. Зеленчук, *Население Бессарабии и Поднепровья в XIX в.*, с. 214.

³ ПСЗРИ, Собр. II, т. XIX, 1844, отд. первое, №18526, СПб., 1845, с. 847-848.

⁴ ПСЗРИ, Собр. II, т. XVIII, 1843, отд. первое, №17044, СПб., 1844, с. 473.

⁵ I.Duminica, *Romii/țigani din Republica Moldova: o comunitate etnoculturală inedită în spațiul tradițional istoric carpato-danubiano-pontic*. În: Akademos, nr. 3 (34), septembrie, 2014, p. 144.

⁶ 36673. – Февраля 19. *Высочайше утвержденныя Правила о людях, вышедших из крепостной зависимости, в Бессарабской области*.

⁷ ПСЗРИ. Собр. II, т. XXXVI, отд. первое, 1861, №36657, СПб., 1863, с. 141-169.

nu era de acord să satisfacă cerințele reclamațiilor, dosarul era trimis spre examinare în Judecătoria de Județ și de District.

Articolele stipulate în prima parte a Regulamentului atestă schimbarea statutului foștilor iobagi/robi, acordarea libertăților, drepturilor și privilegiilor de care aceștia puteau beneficia, deși modalitatea de implementare a acestor dispoziții nu a fost una ușoară.

Însă, prevederile Regulamentului nu intrau în vigoare din momentul semnării lui de către împărat sau anunțului public făcut la 5 martie 1861 în parohii. Regulamentul prevedea că în decurs de 2 ani foștii iobagi/robi nu aveau dreptul de a pleca de la fostul moșier, fără acordul lui, cu excepția câtorva cazuri stipulate în Regulament (art. 12, 14 și 20)². Regulamentul stabilea condițiile în care foștii iobagi care au muncit pe pământurile moșierului puteau încheia cu moșierul anumite înțelegeri benevole cu privire la mărimea lotului, a boierescului și dărilor pe care aceștia urmau să le îndeplinească. Cei care nu doreau să încheie contracte benevole cu moșierii, urmau să se folosească de terenurile agricole și de pășuni de rând cu țărani, în cazul când ultimii locuiau pe moșie în bază de contract; în caz contrar acestea urmau să se conformeze Contractului Normal. Însă, puțini din țiganii basarabeni se încadrau acestor articole, din considerentul că marea lor majoritate n-au fost încadrați în lucrările agricole, pe proprietățile moșierilor și luceau mai mult în curtea moșierului îndeplinind obligațiile de bucătar, grăjdar, grădinar, vizitiu etc.

Persoanele eliberate din sistemul de dependență, puteau să se folosească de gospodăria personală, fără a dispune de un lot agricol, fiind obligate să plătească pentru lotul de pe lângă casă, în baza unui acord benevol cu moșierul, iar în cazul absenței unui asemenea acord, urmau să plătească anual câte 3 ruble pentru fiecare curte, fiind scutite de alte dări în folosul moșierului. Moșierul îl putea folosi în alte munci numai în baza unei angajări benevole.

Unele articole din Compartimentul doi al Regulamentului aveau tangență directă cu țigani, deoarece se refereau la oamenii de la curte, în categoria cărora intrau și țiganii. Conform prevederilor acestor articole țiganii, care până la emiterea Regulamentului, n-au fost în serviciu, sau n-au deținut funcții în gospodăria moșierului, aveau dreptul, ca în perioada de doi ani, de la confirmarea Regulamentului, să primească pașapoarte, eliberarea cărora nu depindea de voința moșierului sau a obștii satești. În condițiile când oamenii de la curte achitau pentru un an înainte dările de stat și cele obștești și plăteau moșierului, dijma în bani: câte 3 ruble – pentru fiecare bărbat apt de muncă și câte 2 ruble – pentru fiecare femeie aptă de muncă.

Moșierul putea încredința oamenilor de la curte, în perioada de 2 ani, anumite funcții sau munci în gospodărie sa, aceștia fiind asigurați cu întreținerea de altă dată din partea moșierului (hrană, îmbrăcăminte, încăpere și căldură) și salarii bănești: bucătarului, vizitiului sau lacheului – nu mai puțin de 36 de rub. anual, iar argatului, ciobanului, cameristei sau spălătoresei – nu mai puțin de 20 de rub. anual. Baniii urma să fie plătiți acestor persoane în patru termeni, adică după expirarea fiecărui trei luni.

În plus moșierii nu aveau dreptul să se înțeleagă cu alte persoane pentru suplinirea activităților oamenilor de la curte, fără acordul acestora. În cazul unor asemenea încălcări oamenii de la curte, la cererea lor, puteau fi eliberați de îndatoririle față de moșier. În perioada de doi ani de la confirmarea acestui Regulament, moșierul era obligat să-i întrețină pe oamenii de la curte, care fiind bătrâni, minori, bolnavi nu erau apti de muncă.

În pofida faptului că oamenii de la curte făceau parte din cadrul comunităților satești (art. 3), timp de 3 ani de la emiterea Regulamentului, aceștia nu puteau fi impuși responsabilității colective din partea obștei satești privind prestațiile față de moșier. Responsabilitatea pentru acest sistem de prestații o aveau oamenii de la curte personal, în cadrul localității. De achitarea la timp a prestațiilor oamenilor de la curte, în perioada de timp stipulate de Regulament, era responsabil moșierul⁴.

Compartimentul trei al Regulamentului prevedea modalitatea de încetare/întrerupere a relațiilor dintre moșier și șerbul/robul eliberat. Regulamentul prevedea că în cazul acordului moșierului, persoana eliberată de dependența iobăgistă, era scutită de obligațiunile lui față de moșier, putea să se transfere în altă localitate, să se înscrie în alte comunități satești; fără acordul moșierului aceasta putea să întrerupă relațiile cu moșierul dor în următoarele cazuri: **1.** când foștii șerbi agricultori (țiganii, de regulă, nu intrau în această categorie) dorea să se transfere pe pământurile care le aparțineau sau urmau să le cumpere și care aveau o suprafață nu mai mică de 4 fâlci; **2.** în cazul în care proprietarul nu dispune de pământ sau avea un lot insuficient pentru al putea împroprietări pe iobagul eliberat; **3.** în cazul când moșierul nu-l putea întreține sau nu-i putea plăti

¹ ПСЗРИ. Собр. II, т. XXXVI, отд. первое, 1861, №36673, СПб., 1863, с. 395.

² *Ibidem*, p. 396-397.

³ *Ibidem*, p. 396.

⁴ *Ibidem*, p. 396-397.

pentru munca prestată, sau îl va da în folosință, împotriva voinței lor, altor proprietari; 4. în cazul în care femeia de la curte se va căsători cu o persoană ce nu era din această categorie socială (cunoaștem cazuri de căsătorii dintre țigani/țigance și românce/români)¹.

În cazul transferării șerbului/robului eliberat în alte comunități sătești sau alte stări sociale, în perioade de doi ani stipulată de Regulament, acestora li se acorda un certificat de eliberare din partea moșierului, sau în alte cazuri de administrația locală, cu acordul Mareșalului județean al Nobilimii. Cei care nu vor încheia înțelegerii benevole cu moșierul puteau rămâne în localitățile lor în baza prevederilor vechi. În cazul în care iobagii eliberați doreau să iasă din obște puteau liber să-și vândă construcțiile de pe acele loturi.

După expirarea termenului de doi ani, persoanele eliberate de dependență aveau câteva opțiuni: să rămână în continuare la moșier, în baza unui acord de angajare benevol; să se transfere în alte societăți sătești sau orășenești; să rămână pe aceeași moșie și se transforme în agricultor. În cel din urmă caz, moșierul urma să-l asigure pe țăran cu material forestier pentru construcția casei și să-i acorde un lot de pământ în condițiile stipulate de lege (art. 8 și 9)².

Compartimentul IV al Regulamentului reglementa sistemul de impozitare a persoanelor eliberate de dependența iobăgăstă. În cazul nostru, ne interesează mai mult articolele ce vizează persoanele de la curte, unde, de regulă, se regăseau țiganii. Regulamentul prevedea că în cazul în care aceste persoane, erau scutite de îndeplinirea datoriilor obligatorii față de moșier, înainte de expirarea termenului stabilit de Regulament, ele vor fi eliberate, până la expirarea acestui termen, de toate taxele și încasările, prestațiile în bani și natură, inclusiv și de sistemul de recrutare. După expirarea acestui termen, de privilegii vor beneficia doar acei din oamenii de la curte, care vor fi înscrși în obștile sătești sau de plasă – durata privilegiilor fiind de șase ani, iar cei care vor fi înscrși în societățile orășenești – în decurs încă de doi ani, începând de la data expirării termenului de doi ani. După expirarea termenului de doi ani, fiecare persoană de sex masculin, aptă de muncă, de la vârsta de 18 și până la 45 de ani va fi impusă unei taxe, în valoare de o rublă, pentru asistența publică: întreținerea bătrânilor, invalizilor, orfanilor etc.³

Singurul articol care se referea la țigani prevedea că: „țiganii nomazi care își vor găsi un loc de trai sedentar, vor fi eliberați pe o perioadă de trei ani de toate impozitele și prestațiile de stat”⁴.

Ultimul capitol al Regulamentului includea 8 articole și prevedea modalitățile de transpunere în viață a acestuia. În decurs de două luni textul Regulamentului urma să fie tradus în limba moldovenească, tipărit și adus la cunoștință administrației locale și proprietarilor de iobagi. Mareșalii județeni ai Nobilimii, starostii sătești, asistați de funcționarii poliției locale urmau să aducă la cunoștința iobagilor, în prezența stăpânilor, administratorului sau posesorului, condițiile de eliberare stipulate în Regulament. Persoanele eliberate, în decurs de un an, rămase cu locul de trai în localitățile ne prevăzute de recensământul IX fiscal al populației, cu acordul moșierului sau prevederilor regulamentare, urmau să fie înscrși în locurile lor de trai. Proprietarii urmau să prezinte judecătorilor județene informații detaliate cu privire la locul de trai al persoanelor eliberate. Informațiile date erau prezentate Administrației Financiare a Basarabiei, pentru ca persoanele care și-au schimbat viza de reședință să fie excluse din recensământul X fiscal al populației și a le înscrie la locul nou de trai.

Foștii iobagi din Basarabia, care din diverse considerente n-au fost incluși în recensământul X fiscal al populației, în decurs de un an, de la data publicării Regulamentului, urmau să se înscrie în comunitățile sătești alese, timp în care nu erau supuși anumitor taxe pentru înscrieris.

Documentele publicate de Comitetul Statistic al Basarabiei ne permit să facem o analiză succintă a situației acestor două categorii sociale după aplicarea în Basarabia a Regulamentului din 1861, date sistematizate în Tabelul 1.

Tabelul 1

Numărul nobililor și țiganilor eliberați (persoane de ambele sexe) din Basarabia în 1861*

Județele	Numărul total al populației	Inclusiv: nobili**	Raportul, în %	Foști țigani șerbi			Raportul, în %
				De la curte	Alați în posesie	Numărul total	

¹ *Ibidem*, p. 397.

² *Ibidem*.

³ *Ibidem*, p. 398.

⁴ *Ibidem*.

⁵ *Ibidem*, p. 398-399.

Chișinău	201741	3452	37,6	1262	2462	3724	34,6
Orhei	116374	1194	13,0	1189	984	2173	20,1
Iași	115170	798	8,6	1828	161	1989	18,5
Soroca	118355	856	9,3	1251	440	1691	15,7
Hotin	172205	1564	17,0	292	875	1167	10,8
Bender	110358	281	3,1	40	-	40	0,4
Akkerman	156473	1048	11,4	4	-	4	0,04
Numărul total	990676	9193	100,0	5866	4922	10788	100,0

* *Записки Бессарабского областного Статистического Комитета*. Том первый, Кишинев, 1864. Изданный под редакцией Д.Члена Комитета А.И. Егунова, р. 15, 26-27.

** Nobili de viță și nobili personali.

Datele sistematizate în Tabelul 1 atestă la 1861 în Basarabia erau înregistrați 970676 de locuitor de ambele sexe, inclusiv 9193 (0,9%) – reveneau nobililor și 10788 (1,1%) – țiganilor, ce atestă faptul că ambelor stări sociale le revenea un număr destul de mic – 2% din numărul total al populație.

Cei mai mulți nobili erau înregistrați în județele de nord și centru ale Basarabiei: 3452 (37,6%) – în județul Chișinău, 1564 (17%) – în județul Hotin, 1194 (13%) – în județul Orhei, 1084 (11,4%) – în județul Akkerman, 856 (9,3%) – în județul Soroca, 798 (8,6%) – în județul Iași și 281 (3,1%) – în județul Bender.

Cei mai mulți țigani erau înregistrați în județele Chișinău – 3724 (34,6%) persoane, Orhei – 2173 (20,1%), Iași – 1989 (18,5%), Hotin 1167 (10,8%), Bender – 40 (0,4%) și Akkerman – doar 4 (0,04%) persoane.

Datele tabelului atestă că numărul țiganilor care erau în proprietatea nobililor din Basarabia, lucrau în curtea moșierului sau se aflau în posesie, era mai mare ca cel al proprietarilor, raportul constituind 9193 (46%) nobili și 10788 (54%) țigani.

Cele relatate supra ne permit să concluzionăm că reforma agrară din 1861 nu a schimbat substanțial situația țiganilor șerbi, din simplu motiv că o mare parte dintre ei (în special, curtenii și hoinarii) nu s-au ocupat niciodată de sine-stătător cu agricultura și, evident, după ce au fost eliberați, urmau să fie incluși în obștile sătești, să se ocupe cu agricultura și să treacă la modul sedentar de viață, ce a constituit o mare problemă, ca rezultat aceștia au sporit rândurile țiganilor nomazi, meșteșugarilor și lăutarilor.

Din păcate, Regulamentul care a impus moșierii și mănăstirile să-i elibereze pe țiganii din Basarabia n-a rezolvat problemele legate de modul de viață și statutul acestei categorii de populație. Probleme de bază legate de modul tradițional de viață al țiganilor, integrarea acestei noi populații libere din Basarabia s-a dovedit mult mai grea decât s-a crezut la început. Țiganii se acomodau greu noilor condiții de viață, ce confirmă lucrările care supun analizei situația lor în perioada interbelică.

Concluzii

Analiza izvoarelor inedite de arhivă și a literaturii monografice ne permit să concluzionăm că după anexarea, în 1812, a teritoriului dintre Prut și Nistru la Imperiul Rus, administrația imperială a păstrat statutul lor de altă dată a țiganilor, de persoană aservită/rob (până la 1861) ca și cei din Moldova de peste Prut (1844, 1855).

Conform *Regulamentului din 1818*, țiganii erau împărțiți în două categorii: țiganii care aparțineau statului/coroanei, aceștia fiind supravegheați nemijlocit de către Guvernul Regional, și țiganii șerbi/robi, care aparțineau nobililor, mănăstirilor, boiernașilor, mazililor, negustorilor etc. și care depindeau direct de aceste categorii sociale.

Țiganii erau percepuți, de către nobilii basarabeni drept niște ființe ce le aparțineau și urmau să-i slujească, îndeplinindu-le orice capriciu. În gospodăria moșierului, țiganii nu se ocupau cu agricultura, însă erau folosiți în calitate de vizitii, bucătari, fierari, feciori de casă etc.

Înțelegerea raporturilor dintre nobili și robii țigani, dintre stat (funcționari) și robii țigani, dintre mănăstiri și robii țigani etc. urmează a fi privită prin prisma identității și alterității, altfel spus, *Noi* și *Ceilalți*, care constituie axa care caracterizează esența raporturilor interumane, reprezentând, de fapt, starea morală a societății basarabene în prima jumătate a secolului al XIX-lea.

Nobilii, statul (în persoana funcționarilor), mănăstirile etc. și-au construit pe parcursul secolelor în imaginar identitatea proprie, și și-au elaborat anumite reprezentări despre alterități, asumându-și distribuția de roluri și poziții în cadrul societății, pentru ei și alte categorii sociale (Ceilalți), reieșind din nivelul de avere și statutul dominant/privilegiat deținut în societate. Ca

rezultat, moșierii basarabeni și-au modelat conștiința despre *alții* reieșind întotdeauna din conștiința despre *sine*. De regulă, aceștia și-au formulat discursuri despre *Ceialți (în cazul nostru țigani)*, mai puțin amabile, de cele mai multe ori destul de categorice și dure, disprețuindu-i și neglijându-i, reieșind din propria identitate, cea a proprietarului, a stăpânului.

În plus, în Basarabia, raportul dintre nobili și țigani analizat prin prisma relației Centru și Periferie, stăpân și rob s-a dovedit a fi destul de accentuat: în Rusia – iobăgia, în Basarabia – robia. În acest caz, de rând cu identitatea etnică a țiganului se afirmă și identitatea lui socială – cea de rob, iar după 1861, cea de liber, dar care se integra destul de anevoios în cadrul societății, din considerentul că identitatea socială era acordată individului grație locului, funcției, rolului, statutului care îi revenea în societate, iar aceste trăsături erau greu de a le defini și a le identifica cu țiganii, chiar și după emancipare. În plus, rolurile acestor două categorii de populație erau, diametral opuse/contrare, *prima* – nobilimea, constituia elita aristocratică a societății basarabene, iar *ultima*, țiganii – starea de jos, cea mai săracă și dezavantajată. De aici, norme specifice de acțiune, de comportare, de gândire, precum și reprezentări despre mediul înconjurător, viață, moarte, spațiu, timp etc. și modele cotidiene radical diferite.

Emanciparea țiganilor robi basarabeni s-a desfășurat în baza Regulamentului emis prin decretul Senatului din 2 martie 1861, care stipula că sistemul de iobăgie/robie a fost suprimat pentru totdeauna în Basarabia. Țiganilor eliberați din această dependență li se acordau drepturi similare țăranilor liberi înscrși în obștile sătești și celor așezați pe pământurile moșierești. Persoanele eliberate din sistemul de iobăgie, inclusiv țăranii de la curte (mulți din aceștia în Basarabia fiind țigani), urmau să fie înscrși în categoria țăranilor liberi din cadrul obștilor sătești, precum și pe pământurile moșierești și mănăstirești, în acele localități, unde aceștia au fost înscrși. Întreaga avere mobilă a foștilor iobagi/robi, obținută, până la emiterea acestui Regulament, atât de ei, cât și cea acordată, pe parcursul anilor, de către proprietari, devenea proprietatea personală a acestora; cât privește averea imobilă, obținută până la emiterea Regulamentului, țiganii beneficiau de drepturile, stipulate în articolele privind situația generală a țăranilor, eliberați din dependența iobăgăstă.

Însă, Regulamentul din 2 martie 1861 nu a schimbat substanțial situația și statutul țiganilor din Basarabia, din simplu motiv că o mare parte dintre ei (în special curtenii și hoinarii) nu aveau deprinderi de agricultori, s-au acomodat greu în cadrul comunităților sătești unde erau înscrși și modului sedentar de viață, de cele mai multe ori au fost primiți rece de săteni, ca rezultat o parte din ei sau transferat în orașe și târguri, sporind rândurile meșteșugarilor, lăutarilor, lucrătorilor sezonieri etc. Ca rezultat, problemele legate de modul tradițional de viață al țiganilor, integrarea acestei noi populații libere din Basarabia în cadrul vieții rurale și urbane s-a dovedit mult mai grea decât s-a crezut la început.

Bibliografie:

1. ANRM, F. 123, inv. 1, d. 25, f. 44.
2. ANRM, F. 3, inv. 1, d. 761, p. III, f. 645, 656-556 verso.
3. ANRM, F. 3, inv. 1, d. 931, p. III, f. 421, 428.
4. ANRM, F. 88, inv. 1, 1836, d. 539, f. 8-8 verso.
5. ANRM, F. 88, inv. 1, d. 100, f. 191-191 verso.
6. Arhiva de Stat din regiunea Odesa (ASRO), F. 1, inv. 249, d. 201, b-37, f. 1-4.
7. I.Duminica, Romii/țiganii din Republica Moldova: o comunitate etnoculturală inedită în spațiul tradițional istoric carpato-danubiano-pontic. În: Akademos, nr. 3 (34), septembrie, 2014.
8. А.Накю, Бессарабская область в историческом, экономическом и стати-стическом отношении (рукопись), Кишинев, 1879.
9. В.С. Зеленчук, Население Бессарабии и Поднестровья в XIX в. (Этнические и социально-демографические процессы), Кишинев, 1979.
10. В.С. Зеленчук, Население Бессарабии и Поднестровья в XIX в..
11. В.С. Зеленчук, Население Бессарабии и Поднестровья в XIX в.
12. Полное собрание законов Российской империи (ПСЗРИ), Собр. II, т. XIX, отд. первое, 1839, №11912, СПб., 1840.
13. ПСЗРИ, Собр. II, т. XIX, 1844, отд. первое, №18526, СПб., 1845.
14. ПСЗРИ, Собр. II, т. XVIII, 1843, отд. первое, №17044, СПб., 1844.
15. ПСЗРИ. Собр. II, т. XXXVI, отд. первое, 1861, №36657, СПб., 1863
16. Я.С. Гросул, Крестьяне Бессарабии (1812-1861 гг.), Кишинев, 1956.

RELAȚIILE COMERCIALE ALE BASARABIEI ȘI PRINCIPATUL MOLDOVEI (1812-1859) ÎN ISTORIOGRAFIA MODERNĂ

COMMERCIAL RELATIONS OF BASSARABIA AND THE PRINCIPALITY OF MOLDOVA (1812-1859) IN MODERN HISTORIOGRAPHY

Adriana BUTNARU

Drd. USM, cercetător șt. stagiar, IPC

E-mail: butnaruadriana1997@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-3607-1375

Rezumat: *Istoria relațiilor comerciale ale Basarabiei cu Principatul Moldovei în prima jumătate a secolului al XIX-lea în peisajul istoriografic românesc rămâne cercetată doar simbolic, având în vedere că problemele legate de dezvoltarea comerțului au ocupat un loc mic în preocupările istoricilor. Lipsa de interes pentru acest subiect se explică prin faptul că istoricii români au fost instruiți să scrie mai multă politică, abordarea altor aspecte ale statului fiind considerată irelevantă pentru interesul statului, în acest context Nicolae Ior-ga a menționat că, „Pregătirea economică a istoricilor români”¹. Cu toate acestea, subliniem rolul prioritar în studiul acestui aspect de către autorii ruși, care au cercetat subiectul din perspectiva situației politice dependente a Basarabiei în raport cu Imperiul Rus. Mai mulți autori occidentali au comentat și relațiile comerciale dintre Basarabia și Principatul Moldovei (1812-1859), pe care le vom aminti în această lucrare.*

Cuvinte cheie: *Basarabia, Principatul Moldovei, comerț*

Abstract: *The history of Bessarabia's trade relations with the Principality of Moldova in the first half of the 19th century in the Romanian historiographical landscape remains researched only symbolically, considering that the problems related to the development of trade occupied a small place in historians' concerns. The lack of interest in this subject is explained by the fact that Romanian historians were instructed to write more politics, the approach of other aspects of the state being considered irrelevant to the state interest, in this context Nicolae Iorga mentioned that, “Romanian historians economic training”¹. However, we emphasize the priority role in the study of this aspect by the Russian authors, who researched the subject from the perspective of the dependent political situation of Bessarabia in relation to the Russian Empire. Several Western authors have also commented on the trade relations between Bessarabia and the Principality of Moldavia (1812-1859), which we will mention in this paper.*

Keywords: *Bessarabia, Principality of Moldova, trade*

Introducere

Legislația comercial-vamală rusă promovată și ulterior implementată în Basarabia în prima jumătate a secolului al XIX-lea prezintă un interes deosebit, deoarece cunoașterea acestui aspect explică diverse probleme care au determinat anumite particularități în evoluția relațiilor comerciale a teritoriului dintre Prut și Nistru cu Principatul Moldovei. Anume transformările politice și social-economice sunt vociferate de către autori în lucrările lor, fapt ce demonstrează primordialitatea abordării relațiilor comerciale dintre Basarabia și Principatul Moldovei în prima jumătate a secolului al XIX-lea.

Metodologia cercetării

Supportul metodologic și teoretico-științific al lucrării îl constituie concepțiile științifice moderne privind legitățile dezvoltării societății umane. În cercetarea și analiza fenomenelor istorice am reieșit din considerentul că sarcina istoricului este de a analiza fenomenele istorice prin prisma categoriei „umanului” și celei a „duratei în timp”, ceea ce-i dă posibilitate să pătrundă adânc în suflul vremii și să perceapă perfect trăsăturile epocii, dublul sens al înțelegerii lor fiind cunoașterea trecutului prin prezent și a prezentului prin trecut. Reușita realizării obiectivelor propuse în prezentul articol este condiționată nu numai de sursele istorice – diversitatea documentelor inedite puse în circuitul științific, dar și de modul de interpretare a lor. La elaborarea prezentului material ne-am condus de următoarele principii: principiul științific; principiul obiectivității; principiul istorico-cronologic; principiul umanismului; principiul abordării sistemice; principiul adevărului istoric.

Istoriografia problemei

Schimbările care au intervenit în viața economică, socială, politică și culturală a Basarabiei pe parcursul secolului al XIX-lea prezintă un interes deosebit, deoarece cunoașterea lor permite să elucidăm diverse probleme care au determinat particularitățile evoluției provinciei sub regim de dominație țaristă, contribuie la o abordare adecvată a multitudinii de probleme majore din cadrul relațiilor social-economice și politice ale Basarabiei cu Imperiul Rus în epoca modernă.

În pofida faptului că literatura de specialitate înregistrează un număr relativ mare de lucrări consacrate studierii diverselor ramuri ale vieții social-economice a Basarabiei după anexarea ei la Imperiul Rus, constatăm că unele aspecte ale problemelor economice și sociale au fost tratate unilateral și tendențios. Cum constată unii cercetători, în pofida faptului că Tratatul de la București din 16(28) mai 1812 a dezbinat o țară și un popor, Moldova fiind trunchiată aproape în jumătate, iar teritoriul dintre Prut și Nistru – anexat la Rusia contrar voinței băștinașilor, în regiune stabilindu-se un nou regim de dominație – cel rusesc și în pofida caracterului reacionar al politicii țarismului, anexarea Basarabiei la Rusia era caracterizată în istoriografia oficială rusă și sovietică drept un act progresist.

Întrucât Basarabia devenise, după 1812, parte componentă a Imperiului Rus, majoritatea cercetătorilor ruși și-au luat sub penița lor investigarea problemelor de ansamblu, în special cele ce aveau ca tematică comerțul și politica comercial-vamală, care ne dau posibilitatea să concepem direcțiile strategice prioritare promovate de administrația imperială în politica comercială și relațiile comerciale cu Principatul Moldovei pe parcursul primei jumătăți a secolului al XIX-lea. Totodată, considerăm necesar de a menționa ponderea bibliografică majoră a autorilor ruși, comparativ cu abordarea aspectului comercial de către cercetătorii români, ucraineni, europeni și americani.

Studierea surselor, în special, materialul arhivistic ce vizează aspecte din viața economică și politică a Rusiei (inclusiv a Basarabiei) este accentuată începând cu anii '30 ai secolului al XIX-lea. Anume în această perioadă s-a mărit numărul publicațiilor în presa periodică, articole și monografii în domeniu. S-a extins varietatea tematicii și a crescut interesul și ponderea valorică al lucrărilor.

Pentru aceasta perioada o pondere semnificativă o au lucrările monografice, care aparțin cercetătorilor ruși. Printre ele evidențiem lucrarea lui V.I. Pelcinski², două lucrări ale lui G.P. Nebolsin³ și lucrările lui A.V. Semionov⁴ ce conțin o abordare subiectivă a problemei cercetate. Aceste lucrări însumează și informații referitoare la politica comercială a țarismului în Basarabia, relațiile comerciale cu guberniile ruse și statele europene, inclusiv și Principatul Moldovei.

Cunoscutul economist și angajat al Ministerului de Finanțe G.P. Nebolsin, a generalizat rezultatele cercetării sale într-un material statistic depistat din culegerea „Comerțul exterior de stat în diferitele lui aspecte”, autorul studiază comerțul exterior realizat prin vămile și posturile vamale basarabene, inclusiv cu Principatul Moldovei, face o descriere succintă a politicii comerciale a țarismului în Basarabia, încearcă să determine aspectele care au frânat extinderea relațiilor comerciale ale Basarabiei cu guberniile interne ruse și statele europene, etc.

A.V. Semionov descrie relațiile economice ale Basarabiei cu țările vecine și guberniile interne ruse în a doua jumătate a anilor '20 ai secolului al XIX-lea, punând accent pe *Regulamentul cu privire la comerțul cu Basarabia din 17 februarie 1825*, concretizează asortimentul mărfurilor ruse prezente pe piața basarabeană, comparându-le cu mărfurile similare importate de peste hotare. Autorul expune un șir de opinii documentate referitor la căile de sporire a importului de mărfuri industriale ruse în Basarabia etc.⁵

Informații importante privitor la înțelegerea subiectelor puse în discuție în cadrul acestui articol conțin și lucrările lui E.F. Kankrin⁶ și L.V. Tengoborski⁷. Ambii personalități marcante în viața politică a Rusiei în prima jumătate a secolului al XIX-lea: E.F. Kankrin – ministru de finanțe în anii 1822-1844, iar L.V. Tengoborski – președinte al Comitetului tarifar și membru al Comitetului științific al Ministerului de

¹ Valentin Tomuleț, *Politica comercial-vamală a țarismului în Basarabia și influența ei asupra constituirii burgheziei comerciale (1812-1868)*. Ediția a II-a, revăzută și adăugită, Iași: Editura „Tipo Moldova”, 2015, p. 11.

² В.И. Пельчинский, *О состоянии промышленных сил России до 1832 г.*, СПб., 1833.

³ Г.П. Небольсин, *Статистические записки о внешней торговле России*, ч. I-II, СПб., 1835.

⁴ А.В. Семёнов, *Изучение исторических сведений о российской внешней торговле и промышленности (с половины XVII столетия по 1858 г.)*, ч. II-III, СПб., 1859; Idem, *Движение законодательства о внешней торговле и промышленности в течение пяти лет (1855- 1860)*, СПб., 1861.

⁵ А.В. Семёнов, *Изучение исторических сведений о Российской внешней торговле...*, ч. II, СПб., 1859.

⁶ Е.Ф. Канкрин, *Очерки политической экономии и финансов*, СПб., 1894.

⁷ Л.В. Тенгоборский, *О производительных силах России*, ч. I-II, СПб., 1854-1858.

Finanței, împărtășeau viziuni conservative, chiar reacționare, tindeau să contribuie la consolidarea pozițiilor autocrației și considerau că principala ramură în dezvoltarea economică a Rusiei o constituie agricultura, din care considerent aveau o atitudine prudentă față de ideea dezvoltării rapide a industriei și comerțului, dând preferință căii lente de dezvoltare a acestor ramuri. Respectiv, aceste concepțe au influențat direct asupra cercetătorilor care au urmat și asupra lucrărilor care au fost scrise.

Un interes aparte prezintă lucrarea cercetătorului rus M.N. Sobolev dedicată politicii vamale a Rusiei în a doua jumătate a secolului al XIX-lea². În primele capitole introductive, autorul, folosind izvoare inedite de arhivă și date statistice publicate, analizează esența tarifelor vamale din anii '40-'50, referindu-se tangențial și la prima jumătate de secol, care ne va da posibilitatea să înțelegem mai bine factorii care au influențat relațiile comerciale ale Basarabiei cu Principatul Moldovei în această perioadă de timp și cum era privită problema în investigațiile științifice din acești ani.

O importanță deosebită în studierea politicii comerciale și relațiilor comerciale ale țarismului cu țările străine o au și lucrările lui V.I. Pokrovski dedicate istoriei și statisticii comerțului exterior³. În studiul introductiv al lucrării dedicate istoriei și statisticii Rusiei, autorul dezvăluie nu numai modul de abordare a problemei, dar face și o caracteristică succintă a istoriei ei. Prezintă interes datele referitoare la comerțul Basarabiei cu țările străine în prima jumătate a secolului al XIX-lea, ce ne permite să înțelegem mai profund politica comercială promovată de instituțiile imperiale în comerțul exterior, inclusiv și cea cu Principatul Moldovei.

Un material interesant și variat conțin lucrările статистициlor ruși C.I. Arsenev⁴, E.F. Zeablovski⁵ I.F. Ștukenberg⁶ și I.Ya. Gorlov⁷. În aceste stăruințe istoriografice întâlnim date prețioase ce visează dezvoltarea economică, cât și date referitor la dezvoltarea comerțului interior și exterior, încadrarea diferitor categorii ale populației în diferite activități economice.

Din lucrările de sinteză dedicate acestei probleme pot fi evidențiate cercetările lui V.Vitceviski și P.V. Struve⁹, care deși nu au o tangență directă cu tema de cercetare dar ne permit să înțelegem specificul și direcțiile prioritare ale politici comerciale a țarismului și cum aceasta a influențat asupra comerțului exterior, inclusiv cu Principatul Moldovei.

În plus, pentru elucidarea problemei relațiilor comerciale a Basarabiei cu Principatul Moldovei urmează să pătrundem în esența proceselor ce s-au desfășurat în viața social-economică a Rusiei în prima jumătate a secolului al XIX-lea, în componența căreia se află și Basarabia, fără de care este imposibil să concepem acele schimbări ce vor interveni în politica comercială a țarismului. În acest sens, o importanță deosebită o au lucrările dedicate studierii diferitelor ramuri economice și, în primul rând, cele consacrate comerțului. Din șirul acestor lucrări pot fi evidențiate cele cu caracter de sinteză ale lui A.Ber¹⁰, A.L. Beglov¹¹, S.I. Gulișambarov¹², I.P. Kozlovski¹³ și Yu.Engalman¹⁴ și cele cu caracter problematic ale lui S.I.

¹ Н.С. Киняпина, *Политика русского самодержавия в области промышленности (20-50-е годы XIX в.)*, Москва, 1968, с. 114, 121.

² М.Н. Соболев, *Таможенная политика России во второй половине XIX в.*, Томск, 1911.

³ В.И. Покровский, *К вопросу об устойчивости активного торгового баланса в русской внешней торговле*, СПб., 1896; *Сборник сведений по истории и статистике внешней торговли России* / Под ред. В.И. Покровского, т. I, СПб., 1902.

⁴ К.И. Арсеньев, *Статистические очерки России*, СПб., 1848.

⁵ Е.Ф. Зябловский, *Российская статистика*, СПб., 1832.

⁶ *Статистические труды И.Ф. Штукенберга, издаваемые сыном автора А.Штукенбергом, корпуса инженеров путей сообщения. Описание Бессарабской области*, СПб., 1859.

⁷ И.Я. Горлов, *Обозрение экономической статистики России*, СПб., 1849.

⁸ В.Витчевский, *Торговля, таможенная и промышленная политика России со времён Петра Великого до наших дней*, СПб., 1909.

⁹ П.В. Струве, *Торговая политика России*, СПб., 1904.

¹⁰ А.Бер, *История всемирной торговли*, ч. I-II, Москва, 1876.

¹¹ А.Л. Беглов, *Наша торговля и промышленность в старину и нынче. Исторический очерк*, СПб., 1891.

¹² С.И. Гулишамбаров, *Всемирная торговля в XIX в.*, СПб., 1898.

¹³ И.П. Козловский, *Краткий очерк истории русской торговли*, вып. II, Киев, 1900.

¹⁴ Ю.Энгальман, *История торговли и всемирных сношений*, Москва, 1870.

Gulișambarov¹, M.P. Zabloțki², N.A. Novoselski³, N.I. Tarasenko-Otreșkov⁴ etc., care ne for permite fundamentarea teoretică a cercetării.

Din lucrările dedicate nemijlocit Basarabiei, apărute puțin timp după anexarea ei la Imperiul Rus, amintim lucrările lui P.Kunițki⁵ și P.Svinin⁶, ce conțin informații prețioase despre viața economică din regiune, relațiile comerciale cu guberniile interne ruse și țările străine, inclusiv cu Principatul Moldovei etc. Dar autorii acestor lucrări nu pătrund în esența politicii comercial-vamale a țarismului, multe din legile și deciziile care s-au referit nemijlocit la Basarabia au rămas în afara cercetării iar relațiile comerciale au fost expuse destul de sumar.

Situația diferitor ramuri economice, inclusiv a comerțului Basarabiei în prima jumătate a secolului al XIX-lea este studiată și de ofițerii Cartierului general S.Kornilovici, A. Rozeilon-Soșalski, M.Daragan, A.Zașciuk ș.a.

S.Kornilovici a adunat un material variat și prețios privind organizarea vamală, activitatea porturilor basarabene, comerțul interior și exterior, legăturile comerciale ale sudului Basarabiei (ținuturile Akkerman, Bender și Ismail) cu guberniile limitrofe și țările străine în anii '20 ai secolului al XIX-lea⁷.

Dintre lucrările ofițerilor Cartierului General al armatei ruse un interes deosebit prezintă manuscrisul lui A.Rozeilon-Soșalski, considerat de unii cercetători ca izvor deosebit de prețios în studierea problemelor ce țin de istoria Basarabiei în al doilea pătrar al secolului al XIX-lea⁸, deși după conținut și problemele abordate lucrarea poate fi considerată un valoros studiu monografic. Autorul, fiind destul de bine documentat, prezintă informații prețioase și diverse după conținut cu privire la populația Basarabiei, structura socială și etnică, face o caracteristică tuturor ramurilor economice, inclusiv a comerțului Basarabiei cu Principatul Moldovei și Imperiul Austriac în anii 1821-1826⁹. El își expune punctul de vedere cu privire la politica comercială, caracterizează principalele acte legislative, evidențiază principalele căi comerciale etc.

Prezintă interes materialul variat privind comerțul interior, exterior și de tranzit al Basarabiei și al Rusiei prin Basarabia, dinamica numerică a negustorilor de gildă și valoarea capitalului comercial care se conține în lucrarea colonelului M. Daragan¹⁰. Autorul a expus un șir de idei și sugestii valoroase privind rolul iarmaroacelor din Basarabia, a analizat raportul importului și exportului de mărfuri în circuitul de mărfuri dintre Basarabia și guberniile ruse și statele europene, inclusiv cu Principatul Moldovei, a încercat să determine rolul provinciei în comerțul cu cereale prin portul Odesa, influența politicii comerciale asupra dezvoltării comerțului basarabean etc.

Un bogat material factologic valoros ce reflectă dezvoltarea economică a Basarabiei în perioada de până la reforma agrară se conține în lucrarea lui A.Zașciuk¹¹, analizată deja în istoriografia contemporană¹². Un rol aparte în studierea comerțului Basarabiei îi aparține istoricului, economistului și publicistului A.A.

1 С.И. Гулишамбаров, *Итоги торговли и промышленного развития России в царствовании императора Николая I. 1825-1855 гг.*, СПб., 1896.

2 М.П. Зabloцкий, *Сравнительное обозрение внешней торговли России за 25 лет (1824-1848)*, СПб., 1849.

3 Н.А. Новосельский, *Очерк европейской торговли в 1858 г.*, СПб., 1850.

4 Н.И. Тарасенко-Отрешков, *Обзор внешней торговли России последних двадцати пяти лет*, СПб., 1859.

5 П.Куницкий, *Краткое статистическое описание Заднепровской области, присоединенной к России по мирному трактату, заключенному с Портою Оттоманскою в Бухаресте 1812 г.*, СПб., 1813.

6 П.Свинин, *Описание Бессарабской области в 1816 г.* În: ЗООИД, Одесса, 1867, т. VI.

7 С.Корнилович, *Статистическое описание Бессарабии собственно так называемой, или Буджака*, Аккерман, 1899.

8 Я.С. Гросул, И.Г. Будак, *Очерки истории народного хозяйства Бессарабии (1812-1861)*, с. 28.

9 А. Розейлон-Сошальский, *Военно-статистическое описание Бессарабской области*. În: АИМСР, F. АМŞ, d. 18589, p. I-II.

10 М.Дароган, *Военно-статистическое обозрение Российской империи*, СПб., 1858, т. XI, ч. III. Бессарабская область.

11 А.Зашук, *Материалы для географии и статистики России, собранные офицерами Генерального штаба*, СПб., 1862, ч. I-II: Бессарабская область; Idem. *Сельскохозяйственная промышленность Бессарабской области*. În: ЗИОСХЮР, Одесса, 1861.

12 В.И. Жуков, *Города Бессарабии 1812-1861 годов (Очерки социально-экономического развития)*, Кишинев, 1964, с. 22-23; М.П. Мунтян, *Экономическое развитие дореформенной Бессарабии*. În: Ученые записки Кишиневского ун-та, Кишинев, 1971, т. 117 (Ист.), с. 10-11; Valentin Tomuleț, *Politica comercial-vamală a țarismului în Basarabia și influența ei asupra constituirii burgheziei comerciale (1812-1868)*. Ediția a II-a, revăzută și adăugită, Iași: Editura „Tîpo Moldova”, 2015, p. 38.

Skalkovskii, considerat unul dintre cei mai remarcabili cercetători ai secolului al XIX-lea, care a lăsat moștenire cca 280 de lucrări ce privesc diverse întrebări de istorie economică și politică a Novorosiei și Basarabiei. Bazându-se pe un număr impunător de izvoare accesibile timpului, A.A. Skalkovski a studiat diverse aspecte ale politicii comerciale a țarismului în Basarabia, a expus un șir de sugestii privind caracterul relațiilor de piață, a încercat să determine locul și importanța comerțului basarabean în sistemul pieței din Novorosia și parțial a celor europene. În pofida faptului că lucrările lui A.A. Skalkovski se referă nemijlocit la Novorosia ele au o tangență directă și cu Basarabia, care se subordona guvernatorului general al Novorosiei și Basarabiei cu sediul în Odesa. Înțelegerea proceselor de ordin economic care au avut loc în Basarabia ne vor permite să înțelegem mai profund relațiile comerciale dintre Rusia și Basarabia cu țările europene.

În plus, cercetările acestor autori poartă parțial însemnătate de izvoare, și aceasta din considerentul că, alături de diversele documente depistate din materialele de epocă ce le-au fost puse la dispoziție de ofițerii și funcționarii aflați în subordonanța lor, depistăm observații, calcule și sugestii proprii. A.A. Skalkovski, de exemplu, a condus mult timp Comitetul statistic principal din Novorosia, a vizitat în scop de documentare Basarabia și era bine informat despre situația ei economică, iar ceilalți – ofițeri ai Cartierului general, în sarcina cărora era studierea minuțioasă a resurselor economice ale regiunii, aceasta fiind considerată un viitor teatru posibil al operațiilor militare într-un posibil conflict ruso-turc.

Date despre comerțul exterior al Novorosiei și Basarabiei în anii '30-'40 ai secolului al XIX-lea se conțin și în cele 12 articole ale lui F.Brun, fondatorul Societății de Istorie și Antichități din Odesa, publicate în anuarul Calendarul din Novorosiaz.

Prezintă interes și materialul divers și bogat despre situația economică a Basarabiei, inclusiv despre comerțul interior și exterior, politica comercială a țarismului promovată la hotarele de apus ale imperiului, ce se regăsește în numeroasele articole, treceri în revistă și notițe publicate în organele de presă științifice și în presa periodică din Rusia: „Журнал Министерства внутренних дел”, „Журнал мануфактур и торговли”, „Записки императорского Общества сельского хозяйства Южной России”, „Записки Одесского общества истории и древности”, precum și în ziarele: „Бессарабские областные ведомости”, „Одесский вестник”, „Коммерческая газета”, „Земледельческая газета” etc. Mai multe din articolele publicate în aceste periodici și ziare au tangență directă cu tema noastră de cercetare. Unii cercetători consideră că multe din ele poartă caracter de documente și pot fi folosite în calitate de izvoare.

În a doua jumătate a secolului al XIX-lea – începutul secolului al XX-lea probleme majore legate de politica comercial-vamală a țarismului în Basarabia, comerțul regiunii cu țările străine au fost studiate de istoricii și economiștii ruși Yu.Ianson⁴, L.A. Kassos⁵, dar și cei basarabeni N.V. Lașkov⁶, N.C. Moghileanski⁷ ș. a.

Un interes deosebit prezintă lucrarea lui Yu.Ianson, în care autorul face o analiză minuțioasă a comerțului cu cereale al Basarabiei, a circulației transporturilor cu pâine și a activității celor mai importante firme comerciale; el face de asemenea o analiză comparată a exportului de cereale din Basarabia și guberniile ucrainene la sfârșitul anilor '50 – începutul anilor '60 ai secolului al XIX-lea prin portul Odesa etc. Lucrarea ne permite să facem o comparație a comerțului cu cereale prin porturile dunărene Galați și Brăila în această perioadă de timp și să înțelegem concurența pe le cauza aceste porturi celor din Basarabia – Ismail, Reni și Chilia.

¹ А.Скальковский, *Хронологическое обозрение истории Новороссийского края*, ч. I-II, 1731-1823, Одесса, 1836-1838; Idem, *Первое тридцатилетие истории города Одессы. 1793-1823*, Одесса, 1837. Idem, *Болгарские колонии в России*, Одесса, 1848; Idem, *Торговая промышленность в Новороссийском крае*, Одесса, 1851; Idem, *Опыт статистического описания Новороссийского края*, ч. I-II, Одесса, 1850-1853; Idem, *Опыт хозяйственной статистики Новороссийского края*, Одесса, 1853; Idem, *Записки о торговых и промышленных силах Одессы*, СПб., 1865.

² Amintim, în acest sens, doar articolul lui: Ф.Брун, *О внешней торговле Новороссийского края и Бессарабии в 1846 г.* În: ЗООИД, Одесса, 1848, т. 2, с. 357-383.

³ Я.С. Гросул, И.Г. Будаков, *Очерки истории народного хозяйства Бессарабии (1812-1861)*, с. 8.

⁴ Ю.Янсон, *Статистическое исследование о хлебной торговле в Одесском районе*, СПб., 1870.

⁵ Л.А. Кассо, *Россия на Дунае и образование Бессарабской области*, Москва, 1913.

⁶ Н.В. Лашков, *Бессарабия. К столетию присоединения к России. Географический и историко-статистический обзор состояния края*, Кишинев, 1912.

⁷ Н.К. Могилянский, *Производство хлебов, хлебооборот и сбыт крестьянского хлеба в Бессарабии*, Кишинев, 1916.

Din lucrările editate în România la sfârșitul secolului al XIX-lea, ce se referă nemijlocit la tema noastră de studiu, poate fi amintită lucrarea lui Z.Arборе. Folosind izvoarele și literatura monografică rusă, autorul studiază diverse probleme legate de: geografia, etnografia, viața economică și administrativă, relațiile sociale și cultura Basarabiei; descrie politica de rusificare promovată în regiune de administrația rusă; scoate în evidență consecințele negative ale anexării regiunii la Rusia etc. ce ne permite să facem o comparație între aceste două școli istorice ce s-au referit la istoria Basarabiei în această perioadă de timp.

Concluzii

Concluzia ar fi următoarea: istoriografia modernă dedicată istoriei politicii comerciale a țarismului și influența ei asupra evoluției relațiilor comerciale ale Basarabiei cu Principatul Moldova în anii 1812-1859 s-a referit doar tangențial la această problemă, lipsindu-i substratul analitic, n-a depășit nivelul acumulării materialului factologic, pozitivist în esență și al cercetărilor cu caracter local simplist, care urmau să demonstreze „caracterul obiectiv progresist” al politicii imperiale în acest domeniu. În pofida acestui fapt, aceste lucrări ne ajută să pătrundem în esența problemei cercetate, să înțelegem modul de abordare și de analiză între cele două școli și să depistăm în multe privințe caracterul ei tendențios.

Bibliografie:

1. А.В. Семёнов, Изучение исторических сведений о российской внешней торговле и промышленности (с половины XVII столетия по 1858 г.), ч. II-III, СПб., 1859; *Idem*, Движение законодательства о внешней торговле и промышленности в течение пяти лет (1855- 1860), СПб., 1861.
2. Ф.Брун, О внешней торговле Новороссийского края и Бессарабии в 1846 г. În: ЗООИД, Одесса, 1848, т. 2.
3. Valentin Tomuleț, Politica comercial-vamală a țarismului în Basarabia și influența ei asupra constituirii burgheziei comerciale (1812-1868). Ediția a II-a, revăzută și adăugită, Iași: Editura „Tîpo Moldova”, 2015.
4. Zamfir Arbore, Basarabia în secolul al XIX-lea, București, 1899.
5. А.В. Семёнов, Изучение исторических сведений о Российской внешней торговле. . . , ч. II, СПб., 1859.
6. А.Защук, Материалы для географии и статистики России, собранные офицерами Генерального штаба, СПб., 1862, ч. I-II: Бессарабская область; *Idem*. Сельскохозяйственная промышленность Бессарабской области. În: ЗИОСХЮР, Одесса, 1861.
7. А.Скальковский, Хронологическое обозрение истории Новороссийского края, ч. I-II, 1731-1823, Одесса, 1836-1838;
8. *Idem*, Первое тридцатилетие истории города Одессы. 1793-1823, Одесса, 1837.
9. *Idem*, Болгарские колонии в России, Одесса, 1848;
10. *Idem*, Торговая промышленность в Новороссийском крае, Одесса, 1851;
11. *Idem*, Опыт статистического описания Новороссийского края, ч. I-II, Одесса, 1850-1853;
12. *Idem*, Опыт хозяйственной статистики Новороссийского края, Одесса, 1853;
13. *Idem*, Записки о торговых и промышленных силах Одессы, СПб., 1865.
14. В.И. Жуков, Города Бессарабии 1812-1861 годов (Очерки социально-экономического развития), Кишинев, 1964.
15. М.П. Мунтян, Экономическое развитие дореформенной Бессарабии. În: Ученые записки Кишиневского ун-та, Кишинев, 1971, т. 117 (Ист.).
16. В.И. Пельчинский, О состоянии промышленных сил России до 1832 г., СПб., 1833.
17. Г.П. Небольсин, Статистические записки о внешней торговле России, ч. I-II, СПб., 1835.
18. Л.А. Кассо, Россия на Дунае и образование Бессарабской области, Москва, 1913.
19. Н.В. Лашков, Бессарабия. К столетию присоединения к России. Географический и историко-статистический обзор состояния края, Кишинев, 1912.
20. Н.К. Могилянский, Производство хлебов, хлебооборот и сбыт крестьянского хлеба в Бессарабии, Кишинев, 1916.
21. Ю.Янсон, Статистическое исследование о хлебной торговле в Одесском районе, СПб., 1870.
22. Я.С. Гросул, И.Г. Будак, Очерки истории народного хозяйства Бессарабии (1812-1861).

¹ Zamfir Arbore, *Basarabia în secolul al XIX-lea*, București, 1899.

**ELITELE COMERCIALE ALOGENE (EVREIEȘTI, ARMENEȘTI ȘI GRECEȘTI)
DIN BASARABIA (1812-1868)**

**ALLOGENEOUS COMMERCIAL ELITES (JEWS, ARMENIANS AND GREEKS)
FROM BASSARABIA (1812-1868)**

Sorin GRAJDARI

Drd. USM, cercetător șt. stagiar, IPC

E-mail: grajdari.sorin@gmail.com

ORCID ID: 0000-0001-9385-5195

Rezumat: În acest articol, pe baza literaturii monografice publicate și a surselor de arhivă inedite, autorul face o scurtă descriere a conceptului de elită și, examinând comercianții angro armeni, greci și evrei, ridică problema elitei comerciale a Basarabiei. Autorul notează că geneza și evoluția burgheziei basarabene în general, și a celei comerciale – industriale în special, a fost influențată de multipli factori, atât economici, cât și politici, atât interni, cât și externi. Un loc aparte în acest sens îl are imigrarea negustorilor de alogeni în Basarabia – armeni, greci, evrei.

Cuvinte cheie: burghezie comercială, elită, Basarabia, structura breslei

Abstract: In this article, based on the published monographic literature and unpublished archival sources, the author make a brief description of the concept of elite and by examining the Armenian, Greek and Jews wholesale merchants raise the issue of the commercial elite of Bessarabia. The author notes that the genesis and evolution of the Bessarabian bourgeoisie in general, and the commercial – industrial in particular, was influenced by multiple factors, both economic and political, both internal and external. A special place in this respect belongs to the immigration of allogen merchants to Bessarabia – Armenians, Greek, Jews.

Keywords: commercial bourgeoisie, elite, Bessarabia, guild structure

Introducere

În ultima perioadă, problema elitelor, a pătruns tot mai mult în circuitul științific românesc. Elitele au fost studiate atât de cercetători din România și mai puțin de cei din Republica Moldova. Dacă ne referim la subiectul elitelor comerciale din Basarabia, atunci ar trebui să remarcăm contribuția pe care a adus-o profesorul și cercetătorul Valentin Tomuleț. De asemenea, acest subiect prezintă interes și pentru alți cercetători de la noi din țară: Sergiu Bacalov, Victoria Bivol¹.

Cu toate că, în 1995 *Revista de științe politice Polis* publică un număr special consacrat elitelor, cu titlul *Actualitatea elitelor*, iar un an mai târziu, în 1996, Fundația Academică „A.D. Xenopol” din Iași publică un volum dedicat elitelor², totuși constatăm că, în istoriografia românească, problema elitelor

¹ A consulta în aceste sens: Valentin Tomuleț, Victoria Bivol, *Elite ale burgheziei basarabene: negustorii angroșiști armeni și greci (1812-1868)*. În: Tyragetia. Istorie. Muzeologie. Anuarul Muzeului Național de Arheologie și Istorie a Moldovei. Serie nouă. Vol. VI (XXI), nr. 2, Chișinău, 2012, p. 213-234; Valentin Tomuleț, *Elite ale burgheziei basarabene: negustorii de ghildă angroșiști din Chișinău (1812-1868)*. În: Studii de arhondologie și genealogie. I. Chișinău, 2013, p. 23-52; Valentin Tomuleț, Victoria Bivol, *Reprezentanți ai elitei burgheze din Basarabia: negustorul grec Pantelei Sinadino (anii '30-'50 ai sec. al XIX-lea)*. În: Tyragetia. Istorie. Muzeologie. Anuarul Muzeului Național de Arheologie și Istorie a Moldovei. Serie nouă. Vol. VII (XXII), nr. 2, Chișinău, 2013, p. 9- 29; *Elita social-politică și economică a Basarabiei sec. XIX – începutul sec. XX. Documente*. Vol. I. (Coordonator Bacalov S.). Chișinău: Bons Offices, 2014, passim; *Elita social-politică și economică a Basarabiei sec. XIX – începutul sec. XX. Documente*. Vol. II. (Coordonator Bacalov S.), Chișinău, 2016, passim; *Studii de arhondologie și genealogie*. Vol. I. (Coordonator Bacalov S.). Chișinău: Bons Offices, 2014, passim.

² A consulta în aceste sens: Al. Zub, *O nouă temă în istoriografia română: elitele (Pe marginea unui proiect)*. În: Xenopoliană. Buletinul Fundației Academice „A.D. Xenopol” din Iași. IV, 1-4, p. 49-55. Cătălin Turliuc, *Elita economică în România la sfârșitul secolului XIX și începutul secolului XX. Rolul industriașilor evrei*, În: Xenopoliana . Buletinul Fundației Academice „A.D. Xenopol” din Iași, IV, 1-4, Iași, 1996. Petru Bejan, *Autoritatea elitelor diriguitoare*. În. Xenopoliană. Buletinul Fundației Academice „A.D. Xenopol” din Iași. IV,

comerciale din Basarabia a fost cercetată insuficient. Totuși, observăm în ultima perioadă un interes sporit față de acest subiect, chiar și în rândul tinerilor cercetători. La Institutul de Istorie al Academiei de Științe a Moldovei, la 17 octombrie 2015, s-au desfășurat lucrările celei de-a doua ediții a conferinței științifice „*Elitele social-politice și economice ale Basarabiei (1812-1918)*”, director de proiect – dr. Sergiu Bacalov. La această conferință, unde au fost puse în discuție probleme ce țin de elita nobiliară, burgheză și cea intelectuală din Basarabia în secolul al XIX-lea, au participat cercetători științifici de la Institutul de Istorie, Institutul Patrimoniului Cultural, Universitatea de Stat din Moldova, doctoranzi și studenți.

Deși subiectul elitelor din Basarabia a fost abordat în cadrul mai multor conferințe organizate de Institutul de Istorie, au fost publicate culegeri de documente, articole, totuși există mai multe probleme care necesită a fi rezolvate. În acest articol ne vom referi în mod special la elitele comerciale alogene (evreiești, armenești și grecești) din Basarabia, și anume: vom analiza succint evoluția conceptului de elită în istoriografie; vom examina care a fost influența legislației comerciale asupra genezei burgheziei comerciale din Basarabia și, nu în ultimul rând, vom determina care au fost măsurile promovate de țarism privind statornicirea negustorilor alogeni (evrei, armeni și greci) în spațiul dintre Prut și Nistru.

Metodologia cercetării

În cadrul procesului de cercetare am utilizat diferite metode: metoda istorico-comparativă, particularizarea și generalizarea, metoda critică, inducția, deducția, metoda logică, metoda tipologică. Prin intermediul acestor metode, am cercetat elitele comerciale alogene (greci, armeni și evrei) din Basarabia sub regim de dominație țarist.

Elitele comerciale alogene din Basarabia

Înainte de a ne referi la problema elitelor comerciale din Basarabia, ar trebui să explicăm succint termenul de elită. Deși există suficiente studii, numeroși cercetători care au avut ca subiect elitele, totuși există încă în istoriografie unele probleme legate de semnificația acestui concept. În dicționarul explicativ al limbii române elita este definită ca „partea cea mai bună, mai de frunte, cu calități deosebite, distinse, alese a unei societăți, grup de oameni privilegiați care au pretenții de superioritate”¹.

Dacă analizăm studiile publicate până în prezent care au ca subiect elitele, atunci putem conchide că fiecare autor definește într-o manieră proprie acest termen, adaptând explicațiile la propriul domeniu de cercetare. În cazul nostru ne vom referi la elita economică, mai exact cea comercială. Cercetătorul român Cătălin Turliuc consideră că din elita economică fac parte proprietarii de stabilimente economice industriale, marii acționari și membrii consiliilor de administrație ale acestora, negustorii patentari de categoria I, proprietarii de bănci sau marii acționari ai instituțiilor de credit, deținătorii unor importante pachete de acțiuni în societățile de transport, telecomunicații etc., proprietarii și întreprinzătorii din domeniul agricol cunoscuți prin poziția și puterea lor economică².

În ceea ce privește situația Basarabiei sub regim de dominație țaristă, burghezia comercială s-a format, în fond, din rândurile negustorilor alogeni (greci, armeni, evrei) care s-au stabilit în Basarabia în diferite perioade de timp. Grecii s-au stabilit în acest spațiu încă în antichitate, atunci când, pe litoralul Mării Negre, au fost fondate coloniile grecești³. În comparație cu grecii, evreii s-au stabilit aici mult mai târziu, în timpul domniei lui Roman I, la sfârșitul secolului al XIV-lea⁴. Primele mențiuni documentare cu

1-4, Iași, 1996, p. 13-18. Gheorghe Teodorescu, *Elitele: controverse teoretice și realități culturale*. În: Xenopoliană. Buletinul Fundației Academice „A.D. Xenopol” din Iași. IV, 1-4, Iași, 1996, p. 23-30. Fl. Ioncioaia, *Revolta ierarhiei. O discuție asupra temei elitelor și a proiecției sale istoriografice*. În: Xenopoliană. Buletinul Fundației Academice „A.D. Xenopol” din Iași. IV, 1-4, Iași, 1996. R. Câmpănu, *Elite românești și elite europene în veacul XVIII. Încercări de definire*. În: Xenopoliană. Buletinul Fundației Academice „A.D. Xenopol” din Iași, IV, 1-4. Simion Retegan, *Elita satului românesc din Transilvania la mijlocul secolului XIX*. În: Xenopoliană. Buletinul Fundației Academice „A.D. Xenopol” din Iași. IV, 1-4, Iași, 1996, p. 102-112. Silviu B. Moldovan, *Noul guvern și reconcilierea cu elitele*. În: Xenopoliană. Buletinul Fundației Academice „A.D. Xenopol” din Iași. IV, 1-4, Iași, 1996, p. 35-38. Andi Mihalache, *Intelectualii în fața politicii*. În: Xenopoliană. Buletinul Fundației Academice „A.D. Xenopol” din Iași. IV, 1-4, Iași, 1996, p. 31-34.

¹ Maria Onofraș, Claudia Rusu, Ana Vulpe, *Dicționar explicativ pentru elevi*, București, Litera Internațional, 2003, p. 244.

² Cătălin Turliuc, *Elita economică în România la sfârșitul secolului XIX și începutul secolului XX. Rolul industriștilor evrei*, În: Xenopoliană. Buletinul Fundației Academice „A.D. Xenopol” din Iași, IV, 1-4, Iași, 1996, p. 123.

³ Z. C. Arbore, *Basarabia în secolul XIX*, București, 1899, p. 102.

⁴ Л. С. Берг, *Бессарабия. Страна – Люди – Хозяйство*, Петроград, 1918, с. 119.

privire la populația armenescă datează din anul 1384. După anexarea Basarabiei la Imperiul Rus, numărul acestora a continuat să crească. În continuare, în persoana negustorilor angroșiți alogeni (greci, armeni și evrei), vom pune în discuție subiectul elitei comerciale din Basarabia sub regim de dominație țaristă.

Din cauza dominației străine în acest spațiu pe parcursul mai multor secole, dar și din cauza războiului ruso-turc din 1806-1812, economia spațiului dintre Prut și Nistru a fost puternic afectată. Astfel, pentru a înviora economia Basarabiei, țarismul a încurajat practicarea comerțului. Pe lângă negustorii autohtoni, în comerțul românesc s-au implicat și cei străini. Pentru a-i încuraja pe cei din urmă să se stabilească în Basarabia, țariștii le-au acordat numeroase privilegii. De aceste privilegii s-au bucurat atât negustorii alogeni, cât și cei autohtoni. Cei din urmă, în număr destul de mic, dar atestați în izvoarele de arhivă, n-au reușit să se mențină pe piața basarabeană din cauza concurenței. În 1819 generalul rus K.F. Kozacikovski scria în raportul „*Descriere succintă a Basarabiei*” că „...toate sferile comerțului au fost acaparate de greci și evrei care i-au oprimat pe moldovenii molatici și ursuzi în speculații și au devenit unicii negustori”².

La 28 noiembrie 1816, în urma unei hotărâri a Comitetului de Miniștri, negustorilor autohtoni li s-a permis să exporte mărfuri din Basarabia în guberniile interne ruse, fără plata taxei vamale. O condiție principală în acest sens – mărfurile puteau fi exportate doar prin două puncte vamale: pe uscat doar prin Dubăsari, iar pe mare doar prin Odesa. De asemenea, exportul mărfurilor se făcea doar în baza anumitor certificate comerciale care confirmau originea basarabeană a mărfurilor³.

Deși aveau libertate deplină în practicarea comerțului intern și extern, potrivit *Regulamentului organizării administrative a Basarabiei*, adoptat la 29 aprilie 1818, negustorii trebuiau să se subordoneze legislației rusești. De asemenea, impozitele trebuiau să le plătească în baza hrisoavelor domnești⁴. În cazul negustorilor alogeni, aceștia au fost egalați în drepturi cu cei autohtoni, ceea ce a contribuit la accelerarea procesului de constituire a unei burghezii comerciale. Desigur, inițial, acești negustori s-au confruntat și cu unele probleme, în mod special din cauza prezenței la Nistru a cordonului sanitaro-vamal, dar și de obligația de a dispune de certificate comerciale pentru dreptul la comerț.

Regulamentul cu privire la comerțul cu Basarabia, adoptat la 17 februarie 1825, nu a schimbat semnificativ situația negustorilor autohtoni. Exportul mărfurilor spre Rusia putea fi efectuat doar de negustorii angroșiți din primele două ghilde, negustorii autohtoni nefiind împărțiți încă în ghilde. Însă, situația s-a schimbat la 26 septembrie 1830, atunci când, prin decizia Senatului Guvernant, odată cu suprimarea cordonului sanitaro-vamal de la Nistru, în Basarabia este aplicată structura de gildă. Potrivit cercetătorului Valentin Tomuleț, *Regulamentul gildelor „stratifica starea comercială din Basarabia în negustorii de trei ghilde, mica burghezie comercială, țărănimea comercială de patru categorii și vânzătorii de două clase. Activitatea lor comercială era reglementată de drepturile determinate de capitalul comercial declarat, care era destul de impunător: pentru negustorii de gilda întâi – 50 mii rub., de gilda a doua – 20 mii și de gilda a treia – 8 mii ruble asignate”*⁶.

Folosindu-se de avantajele așezării geografice, așa cum afirma, în 1813, șeful vămilor de control N. Baikov, dar și de privilegiile acordate de țarism, mulți negustori greci, armeni, evrei s-au stabilit în Basarabia, unde au reușit să acumuleze mari capitaluri comerciale. Cel mai potrivit exemplu în acest sens, probabil, este cazul negustorului grec Pantelei Sinadino, care s-a stabilit în Chișinău în perioada adoptării *Regulamentului gildelor* (26 septembrie 1830), fiind considerat drept unul dintre cei mai bogați negustori din Basarabia. Acesta dispunea de un capital comercial, către prima jumătate a secolului al XIX-lea, de 2 mln ruble. Capitalul comercial de care dispunea acest negustor grec era

¹ D. Haidarlî, *Date istorice cu privire la populația armenescă în spațiul Pruto-nistrean (până la sf. secolului al XIX-lea)*. În: Revista de istorie a Moldovei, 2008, nr. 3, p. 102.

² Sorin Grajdari, *Elitele comerciale grecești și armenesti din Basarabia (1812-1868)*. În: Sesiunea națională de comunicări științifice studențești, 11-13 aprilie 2019, Chișinău, 2019, p. 61.

³ Valentin Tomuleț, *Basarabia în sistemul economic și politic al Imperiului Rus (1812-1868)*. Studii, editura Cartdidact, Chișinău, 2012, p. 219.

⁴ Alexandru Boldur, *Autonomia Basarabiei sub stăpânirea rusească în 1812-1828*, Chișinău, 1929, p. 52.

⁵ Valentin Tomuleț, *Basarabia în sistemul economic și politic al Imperiului Rus (1812-1868)*. Studii, editura Cartdidact, Chișinău, 2012, p. 220.

⁶ Valentin Tomuleț, *Burghezia basarabeană în epoca modernă (clasificarea, caracteristica, evoluția)*. În: Tyragetia. Istorie. Muzeologie. Anuarul Muzeului Național de Arheologie și Istorie a Moldovei. Serie nouă. Vol. VI (XXI), nr. 2, Chișinău, 2012, p. 35.

format nu doar din practicarea activităților comerciale, ci și din activitatea unor întreprinderi comercial-industriale¹.

Pe lângă greci, armenii au jucat și ei un rol important în comerțul basarabean. Unii negustori armeni practicau în Basarabia comerțul permanent (A. Mogordicev, C. Titosov, K.G. Bogdasarov, T. Mederdicev, I. Lusinov, C. Amvelov, C. Halifov, A. Lusinov, C. Lusinov, N. Ovanesov, C. Asnevesov, C. Amvelov, C. Halifov, A. Lusinov, C. Lusinov etc.)² în timp ce alți negustori armeni practicau comerțul temporar (Șagovat Popov, Berdos Bogosov, Baskan Bogosov, Sarkiz Malbaș, Sarkiz Kivorkov)³. În Basarabia armenii nu se ocupau doar cu comerțul. Din numărul total de armeni care locuiau în 1817, în Ismail, 15 se ocupau cu activitatea comercială, 27 practicau comerțul cu amănuntul, 26 – cu meșteșugurile, 2 – cu giuvaergeria, 2 – cu croitoria și tăbăcăria și 1 deținea o cafenea⁴.

Pe lângă greci și armeni, evreii au ocupat și ei o poziție importantă în comerțul basarabean. De regulă, negustorii evrei sunt atestați în izvoarele de arhivă alături de alte comunități alogene. Tot din aceste documente aflăm și despre numărul evreilor din unele localități din Basarabia. În Chișinău erau cca 696 familii de evrei. Deși nu avem careva date concrete referitoare la numărul familiilor de evrei din Orhei, totuși aflăm că, în acest oraș, creștinii, armenii și evreii dispun de cca 300 de locuințe⁵.

Către anul 1858, numărul evreilor din Basarabia, potrivit lui A. Zașciuk, era de aproximativ 78750 sau 9% din numărul total al populației⁶. Referindu-se la numărul de colonii, A. Zașciuk afirmă faptul că în spațiul Pruto-nistean, în anul 1861, erau 16 colonii evreiești. În ținutul Hotin – 1 colonie, ținutul Soroca – 9 colonii, ținutul Iași – 2 colonii, ținutul Orhei – 2 colonii, în ținutul Chișinău – 2 colonii⁷.

Dacă ne referim la porturile dunărene Ismail și Reni, poziții importante le aveau negustorii angroșiști armeni și greci, implicați în comercializarea cerealelor. Prin portul Ismail, către anul 1831 erau încadrați 54 de negustori: Nicolai și Gherasim Veroti, Dmitri Karavasili, Ivan Goiardi, Nicolai Kordali, Carabet Hadji Markarov, Gheorghii Popandopolo, Artiom Afanasov, Dmitri Albu, Anastasie Dimitriev, Nicolai Iliadi, Andrei Caraman, Constantin Kuiuimgioglo, Panait Nalbangioglo, Iacumi Piținio etc. Prin portul Reni, tot în această perioadă, mai puțini, doar 23 de negustori: Varnali, Dobre, Davidoglo, Banari etc⁸.

În comparație cu orașul regional Chișinău, numărul negustorilor evrei care se ocupau cu comerțul în aceste orașe – porturi era mult mai mic. Majoritatea negustorilor erau armeni și greci, care au reușit să acumuleze un imens capital comercial. De exemplu, capitalul comercial declarat în 1831 pentru înscrierea în gildele comerciale a negustorilor constituia 3 582 000 ruble asigurate⁹.

Discuții

Din cauza regimului de suzeranitate otomană, dar și a războaielor ruso-turce din a doua jumătate a secolului al XVIII-lea – prima jumătate a secolului al XIX-lea, burghezia comercială în Basarabia s-a format din rândurile negustorilor alogeni (greci, armeni, evrei, ucraineni, ruși ș.a.), care, datorită privilegiilor acordate de țarism, au reușit destul de repede să se impună în comerțul basarabean.

În prezent nu există lucrări consacrate elitelor comerciale din Basarabia sub regim de dominație țarist, totuși această problemă a pătruns în circuitul științific românesc, devenind un subiect de interes chiar și pentru tinerii cercetători.

Pornind de la gradul de studiere al acestui subiect, putem constata că n-au fost soluționate încă multe probleme – începând cu evoluția conceptului de elită în istoriografie și terminând cu activitatea negustorilor autohtoni pe piața basarabeană în perioada țaristă. Deși am observat cum s-au implicat

¹ Arhiva Națională a Republicii Moldova (ANRM), F. 2, inv. 1, d. 3274, f. 261.

² ANRM, F. 75, inv. 1, d. 105, f. 17-20 verso. d. 160, f. 6. d. 218 “a”, f. 2-3 verso.

³ ANRM, F. 75, inv. 1, d. 121, f. 17, 30.

⁴ Lidia Prisac, *Evoluția numerică a armenilor din Basarabia (1812-1918)*. În: Revista de etnologie și culturologie, vol. 11-12, 2012, p. 43.

⁵ ANRM, F. 5, inv. 2, d. 743, f. 35.

⁶ А. Защук, *Материалы для Географии и статистики России, собранные офицерами генерального штаба. Бессарабская область*, СПб., 1862, с. 180.

⁷ *Ibidem*, p. 172-173.

⁸ ANRM, F. 2, inv. 1, d. 1619, f. 4-4 verso.

⁹ Valentin Tomuleț, Victoria Bivol, *Elite ale burgheziei basarabene: negustorii angroșiști armeni și greci (1812-1868)*. Tyrageția. Istorie. Muzeologie. Anuarul Muzeului Național de Arheologie și Istorie a Moldovei. Serie nouă. Vol. VI (XXI), nr. 2, Chișinău, 2012, p. 213-234.

aceste comunități alogene (greci, armeni și evrei) în comerțul intern și extern al Basarabiei, totuși n-au fost încă suficient de bine studiați ceilalți negustori străini. În acest context ar trebui să le includem și pe celelalte comunități alogene.

Concluzii

Reieșind din datele obținute până acum, putem constata că burghezia comercială și mai apoi elita comercială, în Basarabia, a fost formată, în fond, din negustorii alogeni care s-au stabilit în spațiul pruto-nistean în diferite perioade. În acest sens ar trebui să evidențiem contribuția negustorilor greci, armeni și evrei. Profitând de privilegiile acordate de țarism, aceste comunități alogene s-au încadrat foarte rapid în comerțul basarabean, reușind să adune un capital comercial destul de mare. Deși negustorii autohtoni au fost și ei comercianți activi, totuși n-au reușit să ajungă la succesul negustorilor alogeni.

Rivalitățile ruso-turce și ruso-austro-turce au afectat profund economia Basarabiei. De aceea, după anexare, țariștii au venit cu măsuri urgente pentru a îmbunătăți situația. Deși a încurajat dezvoltarea comerțului, reieșind din politica comercial – vamală, țariștii n-au încurajat dezvoltarea industriei, probabil de frica concurenței.

Factorii care au contribuit la formarea burgheziei comerciale au fost multipli: politici, economici, sociali. În comparație cu burghezia din Europa Occidentală, cea din Basarabia nu s-a putut bucura de libertate în luarea deciziilor, fiind dependentă de țarism.

Bibliografie:

1. Al. Zub, O nouă temă în istoriografia română: elitele (Pe marginea unui proiect). În: Xenopoliană. Buletinul Fundației Academice „A.D. Xenopol” din Iași. IV, 1-4.
2. Alexandru Boldur, Autonomia Basarabiei sub stăpânirea rusească în 1812-1828, Chișinău, 1929.
3. Andi Mihalache, Intelectualii în fața politicii. În: Xenopoliană. Buletinul Fundației Academice „A.D. Xenopol” din Iași. IV, 1-4, Iași, 1996, p. 31-34.
4. ANRM, F. 2, inv. 1, d. 1619, f. 4-4 verso.
5. ANRM, F. 5, inv. 2, d. 743, f. 35.
6. ANRM, F. 75, inv. 1, d. 105, f. 17-20 verso. d. 160, f. 6. d. 218 “a”, f. 2-3 verso.
7. ANRM, F. 2, inv. 1, d. 3274, f. 261.
8. Cătălin Turliuc, Elita economică în România la sfârșitul secolului XIX și începutul secolului XX. Rolul industriașilor evrei, În: Xenopoliana . Buletinul Fundației Academice „A.D. Xenopol” din Iași, IV, 1-4, Iași, 1996.
9. *Idem*, Elita economică în România la sfârșitul secolului XIX și începutul secolului XX. Rolul industriașilor evrei, În: Xenopoliana . Buletinul Fundației Academice „A.D. Xenopol” din Iași, IV, 1-4, Iași, 1996, p. 123.
10. Coord. Bacalov S. Chișinău, 2016, passim; Studii de arhondologie și genealogie. Vol. I. (Coordonator Bacalov S.). Chișinău: Bons Offices, 2014, passim.
11. Coord. Bacalov S. Chișinău: Bons Offices, 2014, passim; Elita social-politică și economică a Basarabiei sec. XIX – începutul sec. XX. Documente. Vol. II.
12. D. Haidarlî, Date istorice cu privire la populația armenescă în spațiul Pruto-nistean (până la sf. secolului al XIX-lea). În: Revista de istorie a Moldovei, 2008, nr. 3.
13. Fl. Ioncioaia, Revolta ierarhiei. O discuție asupra temei elitelor și a proiecției sale istoriografice. În: Xenopoliană. Buletinul Fundației Academice „A.D. Xenopol” din Iași. IV, 1-4, Iași, 1996.
14. Gheorghe Teodorescu, Elitele: controverse teoretice și realități culturale. În: Xenopoliană. Buletinul Fundației Academice „A.D. Xenopol” din Iași. IV, 1-4, Iași, 1996.
15. Lidia Prisac, Evoluția numerică a armenilor din Basarabia (1812-1918). În: Revista de etnologie și culturologie, vol. 11-12, 2012.
16. Maria Onofraș, Claudia Rusu, Ana Vulpe, Dicționar explicativ pentru elevi, București, Litera Internațional, 2003, p. 244.
17. Petru Bejan, Autoritatea elitelor dirigitoare. În: Xenopoliană. Buletinul Fundației Academice „A.D. Xenopol” din Iași. IV, 1-4, Iași, 1996.

18. R. Câmpeanu, Elite românești și elite europene în veacul XVIII. Încercări de definire. În: Xenopoliană. Buletinul Fundației Academice „A.D. Xenopol” din Iași, IV, 1-4.
19. Silviu B. Moldovan, Noul guvern și reconcilierea cu elitele. În: Xenopoliană. Buletinul Fundației Academice „A.D. Xenopol” din Iași. IV, 1-4, Iași, 1996, p. 35-38.
20. Simion Retegan, Elita satului românesc din Transilvania la mijlocul secolului XIX. În: Xenopoliană. Buletinul Fundației Academice „A.D. Xenopol” din Iași. IV, 1-4, Iași, 1996, p. 102-112.
21. Sorin Grajdari, Elitele comerciale grecești și armenesti din Basarabia (1812-1868). În: Sesiunea națională de comunicări științifice studențești, 11-13 aprilie 2019, Chișinău, 2019.
22. Valentin Tomuleț, Basarabia în sistemul economic și politic al Imperiului Rus (1812-1868). Studii, editura Cartdidact, Chișinău, 2012.
23. *Idem*, Burghezia basarabească în epoca modernă (clasificarea, caracteristica, evoluția). În: Tyragetia. Istorie. Muzeologie. Anuarul Muzeului Național de Arheologie și Istorie a Moldovei. Serie nouă. Vol. VI (XXI), nr. 2, Chișinău, 2012.
24. *Idem*, Elite ale burgheziei basarabene: negustorii de ghildă angroșiști din Chișinău (1812-1868). În: Studii de arhondologie și genealogie. I. Chișinău, 2013.
25. Valentin Tomuleț, Victoria Bivol, Elite ale burgheziei basarabene: negustorii angroșiști armeni și greci (1812-1868). Tyragetia. Istorie. Muzeologie. Anuarul Muzeului Național de Arheologie și Istorie a Moldovei. Serie nouă. Vol. VI (XXI), nr. 2, Chișinău, 2012.
26. Valentin Tomuleț, Victoria Bivol, Reprezentanți ai elitei burgheze din Basarabia: negustorul grec Pantelei Sinadino (anii '30-'50 ai sec. al XIX-lea). În: Tyragetia. Istorie. Muzeologie. Anuarul Muzeului Național de Arheologie și Istorie a Moldovei. Serie nouă. Vol. VII (XXII), nr. 2, Chișinău, 2013, p. 9- 29; Elita social-politică și economică a Basarabiei sec. XIX – începutul sec. XX. Documente. Vol. I.
27. Z. C. Arbore, Basarabia în secolul XIX, București, 1899.
28. А. Зашук, Материалы для Географии и статистики России, собранные офицерами генерального штаба. Бессарабская область, СПб., 1862.
29. Л. С. Берг, Бессарабия. Страна – Люди – Хозяйство, Петроград, 1918, с. 119.

**ИСТОРИЯ ГОРОДА КАГУЛА В АРХИВНЫХ ДОКУМЕНТАХ XIX – XX ВВ.
НАЦИОНАЛЬНОГО АРХИВА РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА**

**HISTORY OF THE CITY OF CAHUL IN ARCHIVAL DOCUMENTS OF THE XIX – XX
CENTURIES. OF THE NATIONAL ARCHIVE OF THE REPUBLIC OF MOLDOVA**

Марьяна ШЛАПАК

член-корреспондент Академии Наук РМ, др.хаб.
ORCID: 0000-0003-0904-1610

др. Алла ЧАСТИНА

ORCID: 0000-0002-7288-1252

Резюме: В Национальном архиве Республики Молдова хранятся содержательные документы, связанные с историей Кагула в XIX – XX вв. Этот город ранее назывался местечком Формоза (Фрумоаса) и был переименован в 1841 году. Представляют интерес сведения о строительстве Архангело-Михайловской Кагульской церкви, в котором принимали участие известные архитекторы Лука Заушкевич и Франц Боффо. Появление в 1840 г. ланкастерских школ в Кагуле подтверждают такие документы, как переписка с дирекцией училищ Бессарабской области и Новороссийским генерал-губернатором. Особый интерес для изучения истории Кагула представляют дела об учреждении городской ратуши в 1844 г., о строительстве здания земского суда в 1846-1847 гг., о строительстве Кагульского еврейского молитвенного дома в 1892 г.; о сооружении мостов и шоссе в 1890-х гг.; об открытии театров-иллюзионов в этом городе в 1900-е гг. об устройстве телефонного сообщения в Кагуле в 1906-1912 гг., а также о строительстве в 1914 г. новым владельцем Кагула дворянином Алексеем Дмитриевичем Кара-Василе небольшой электрической станции и др., благодаря которым можно воссоздать и изучить подлинную историю города Кагула.

Ключевые слова: город Кагул, архив, документы, переписи населения, указ, архитектор

Summary: The National Archives of the Republic of Moldova contains substantial documents related to the history of Cahul in the 19th-20th centuries. This city was formerly known as Formosa (Frumoasa) and was renamed in 1841. Of interest is information about the construction of the Archangel-Mikhailovsk Cahul Church, in which famous architects Luka Zaushkevich and Franz Boffo took part. The appearance in 1840 of Lancaster schools in Cahul is confirmed by such documents as correspondence with the directorate of schools in the Bessarabian region and the Novorossiysk Governor-General. Of particular interest for the study of the history of Cahul are the cases of the establishment of the city hall in 1844, the construction of the Zemstvo court building in 1846-1847, the construction of the Cahul Jewish prayer house in 1892; on the construction of bridges and highways in the 1890s; about the opening of illusion theaters in this city in the 1900s. about the arrangement of telephone communication in Cahul in 1906-1912, as well as the construction in 1914 by the new owner of Cahul, nobleman Aleksey Dmitrievich Kara-Vasile, of a small power station, etc., thanks to which it is possible to recreate and study the true history of the city of Cahul.

Keywords: city of Cahul, archive, documents, population censuses, decree, architect

Цель исследования: выявление новых архивных документов, относящихся к разным историческим периодам города Кагула. Согласно опубликованным источникам, город Кагул был основан в 1838 г. В Национальном архиве Республики Молдова хранятся содержательные документы, связанные с историей Кагула в XIX – XX вв., из которых мы узнаем о том, что этот город ранее назывался местечком Формоза (Фрумоаса). В 1836 г. Военный губернатор Бессарабии предложил переименовать его в Кагул, и официально был издан Высочайший указ, хотя сама информация о переименовании появилась в 1840 – 1841 гг. Тогда же вместо Леовского был основан

¹ Советская Молдавия. Краткая энциклопедия. Кишинев, Главная редакция Молдавской Советской Энциклопедии, 1982, с. 226.

Кагульский уезд вместе с образованием уездного управления и суда¹.

Методологическая основа исследования

Для изучения истории Кагула представлены дела о возведении казармы со службами для местной инвалидной команды в 1839 г.², сооруженной в 1840 г. Вновь построенное здание было освидетельствовано известным бессарабским архитектором Франческо Боффо в июле 1841 г.³ Позднее, в 1847 г., были отведены под постройку места для пороховых погребов и для инвалидных команд, находящихся в Аккермане, Бельцах, Оргееве и Кагуле⁴, о чем сообщается в переписке Бессарабского Областного правительства.

В архивном деле о переводе в 1844 г. Леовского военного полугоспиталя⁵ в город Кагул, идет речь о передаче в военное ведомство Кагульской казармы инвалидной команды «для помещения в одной военной полугоспиталя»⁶ во временное пользование, пока не будет построено новое здание.

Обсуждение

Что касается картографического материала, план Кагула был составлен землемером Степаном Микулиным и утвержден в 1845 г. Вся территория города разделена на квадратные кварталы со стороной в 50 сажень. Землемеру Микулину «удалось довольно-таки удачно вписать прямоугольную сетку жилых кварталов в сложный участок местности, ограниченной с трех сторон непригодными для застройки землями, расположенными в районе реки Балача и ее притока»⁷.

В архивном деле, связанном с устройством иконостаса во вновь построенной в 1840 г. Кагульской церкви, представлен отчет Кагульского Земского Начальника о расходе средств из Кишиневского уездного казначейства, а именно 3000 рублей, выделенных на иконостас. Также сохранились документы о сооружении в 1841 г. церковной ограды Архангело-Михайловской Кагульской церкви⁸, для постройки которой на публичных торгах от продажи леса в Измаиле было выделено 425 рублей серебром. Архитектор Франц Боффо соорудил ограду вокруг Архангело-Михайловской церкви согласно плану и смете, составленным другим бессарабским зодчим – Лукой Заушкевичем, о чем сообщалось в управление Бессарабского военного губернатора, а также писал Кагульский землемер Микулин в 1842 г.

В начале 1840-х гг. XIX в. город Кагул принадлежал генерал-майорше Екатерине Федоровой⁹, который она купила у статского советника Егора Бальша. Он передал ей разного рода документы и так называемую Каймакскую грамоту от 16 мая 1807 г., согласно которой в местечке Формоза были открыты 12 ярмарок, проводившихся по случаю главных церковных праздников. Но в дальнейшем, учитывая немногочисленное население города, ярмарки перестали проводить. В 1841 г., желая оживить торговлю, а также в целях сбыта различных продуктов из крестьянских хозяйств, владелица города, на основании вышеупомянутой Каймакской грамоты, объявила о возобновлении ежегодных ярмарок в Кагуле, о чем просила сделать соответствующие публикации в Одесском и Литовском вестниках, а также сообщить в близлежащие области и Подольскую, Херсонскую и Екатеринославскую губернии. В документах имеются сведения о сохранившейся межевой книге на городскую землю Кагула, принадлежащую вдове генерал-майора губернатора Павла Федорова, Екатерине, а также ее прошение, в котором она объявляет жителям Бессарабской области и других губерний об открытии данной ярмарки.

¹ НАРМ, Ф. 2, оп. 1, д. 3263, л. 2

² НАРМ, Ф. 2, оп. 1, д. 3124.

³ НАРМ, Ф. 2, оп. 1, д. 3124, л. 17.

⁴ НАРМ, Ф. 6, оп. 8, д. 548.

⁵ НАРМ, Ф. 2, оп. 1, д. 3558.

⁶ НАРМ, Ф. 2, оп. 2, д. 3558, л. 31.

⁷ Боровский В. М. История молдавской архитектуры. Учебное пособие. Кишинев: КПИ им. С. Лазо, 1987, с. 13.

⁸ НАРМ, Ф. 2, оп. 1, д. 3105.

⁹ НАРМ, Ф. 2, оп. 1, д. 3225, л. 2

¹⁰ НАРМ, Ф. 6, оп. 8, д. 7.

1 августа 1852 г. в Кагуле была открыта так называемая вольная аптека на законных основаниях, владельцем которой стал Фелициан Гертх, о чем сообщалось в переписке с Бессарабской врачебной управой¹.

В 1844-1847 гг. в Кагуле была учреждена городская ратуша. В апреле 1845 г. смотритель казенных построек по Измаильскому градоначальству архитектор Фон дер Шкруф сообщил в рапорте Бессарабскому военному губернатору Павлу Федорову о составлении им плана и сметы для постройки здания ратуши в городе Кагуле².

В НАРМ хранится дело о сооружении памятника на месте Кагульской битвы под руководством архитектора Фон дер Шкруфа за 1843 г. з, в котором подробно говорится о роли, сыгранной архитектором Ф. Боффо в создании данного монумента.

Представляет интерес творчество этих двух талантливых зодчих в Бессарабии. Архитектор швейцарского происхождения Франческо Карлович Боффо 40 лет своей деятельности посвятил Одессе. Ему принадлежат различные проекты изысканных дворцов, вилл, лестниц, доходных домов для аристократов и др. Начиная с 1836 г. и до выхода в отставку в 1856 г. этот зодчий, официально находился на службе при Канцелярии Новороссийского и Бессарабского генерал-губернатора. Архитектор Боффо работал в Польше, Крыму, Таганроге и Западной Украине. Участвовал в строительстве Кишиневского тюремного замка и в составлении карты города Аккермана. Второй архитектор, голландского происхождения, Ипполит Андреевич Фон дер Шкруф в 1839 – 1840 гг. работал в Каменец-Подольске. В 1844 – 1850 гг. он находился в Измаиле в качестве смотрителя казенных построек. Эти два зодчих стали авторами памятника Кагульской битвы. В 1844 г. Франс Боффо подготовил проект и смету данного монумента. А Ипполит Фон дер Шкруф занимался его сооружением недалеко от села Вулкэнешть. Строительство памятника было завершено в 1849 г. Эта триумфальная колонна греческого ордена – пример проявления ампира – была воздвигнута в память о событиях, связанных с разгромом турецких войск в 1770 г. армией генерала Петра Румянцева. В данном случае мемориальная архитектура послужила для прославления и увековечивания военных событий.

В 1846 – 1847 гг. по предложению Бессарабского военного губернатора искали желающих построить для земского и уездного судов в Кагуле новое здание «из кирпича на каменных фундаменте и цоколе с черепичною крышею»⁴. В 1857 г. в Кагульском уездном суде работал Б.П. Хашдэу⁵.

В октябре 1854 г. владельцем Кагула становится Измаильский купец 1-ой гильдии и почетный гражданин Димитрий Кара-Василе (Каравасиле, Каравасили), который приобрел недвижимое имущество в 4000 десятин городской земли у поверенного жены генерала Федорова, Екатерины и князя Михаила Кантакузина, который продал ему недвижимое имение в Кагульском уезде, купленное ею у надворного советника Егора Бальша. Эта купчая была утверждена Бессарабским гражданским и Кагульским уездными судами и 1 февраля 1855 г. получила окончательную законную силу⁶.

За 1858-1859 гг. хранится переписка с Бессарабским областным гражданским судом, Российским консульством в Молдавии по ходатайству жителей города Кагула о разрешении выкупа вотчины у молдавского спатаря Димитрия Кара-Василе.

Появление в 1840 г. ланкастерских учебных заведений в Кагуле одновременно с Оргеевом и Сороками подтверждают такие документы как переписка с дирекцией училищ Бессарабской области и Новороссийским генерал-губернатором об их открытии в 1842–1847 гг.⁷, о найме и последующей покупке дома под помещение Кагульского ланкастерского училища. 1 декабря 1843 г. под помещение Кагульской ланкастерской школы был арендован дом регистратора Григория Билинского, о чем в ноябре 1844 г. сообщалось в рапорте полицейской управы Кагула

¹ НАРМ, Ф. 2, оп. 1, д. 5768, л.3.

² НАРМ, Ф. 2, оп. 1, д. 4406, л.6.

³ НАРМ, Ф. 2, оп. 1, д.4256.

⁴ НАРМ, Ф. 6, оп. 8, д. 453, л. 1 об.

⁵ Советская Молдавия. Краткая энциклопедия. Кишинев, Главная редакция Молдавской Советской Энциклопедии, 1982, с. 226.

⁶ НАРМ, Ф. 2, оп. 1, д. 6813, л.11.

⁷ НАРМ, Ф. 2, оп. 1, д. 3936.

Бессарабскому Военному губернатору генерал-лейтенанту Павлу Ивановичу Федорову¹. В апреле 1847 г. почетным надзирателем Кагульского ланкастерского училища был назначен уездный судья Твердохлебов².

Также в НАРМ хранятся многочисленные переписи населения Кагула, начиная с 1835 г., ревизские сказки об иностранно-поданных: шляхтичах, мазылах, рупташах, резешах, дворянах и др. по Леовскому уезду, включая местечко Фрумоасаз, до переименования его в Кагул, переписи кагульских мещан, купцов, царан, служителей культов членов еврейского общества по Кагулу за 1848, 1850-1851, 1857, 1867 гг. с указанием владельцев вотчины на тот или иной период. Параллельное исследование ревизских сказок следует проводить с изучением метрических (церковных) книг с записями о родившихся, бракосочетавшихся и умерших в Кагуле до 1921 г.

Согласно Парижскому мирному договору (1856 г.) Кагул вместе с частью южной Бессарабии отошел к Молдавскому княжеству, находившемуся в вассальной зависимости от Турции. В 1878 г. город был возвращен России. Из переписки с земским отделом МВД³ о высоком обложении налогов жителей Кагула со стороны владельца города Дмитрия Каравасили узнаем о том, что в конце сентября 1887 г. кагульские жители Виктор Лавров, Ульяна Несторенко, Георгий Фитов и др. обратились в Министерство Внутренних Дел Бессарабии, а именно к Бессарабскому губернатору с просьбой выкупить территорию города и жаловались на Дмитрия Каравасили, который «обложил их непомерными налогами за места, занимаемыми домами, рубку камыша, выпас скота и т.п.»⁴. В ноябре 1887 г. Измаильский уездный исправник сообщил Бессарабскому губернатору о том, что город Кагул разделен на 4 разряда. Была определена норма годового платежа в зависимости от разряда: в 1-м – 50 коп., во 2-ом – 40 коп, в 3-м – 25 коп. и в 4-м – 15 коп. «от погонной сажени, считая по лицевой стороне строения»⁵. В таком размере владелец Каравасили и производил взыскания за места, находящиеся под строениями, но с некоторыми жителями он заключал особые условия за использование торговых лавок на площади. К примеру, он получал прибыль от 5 до 80 рублей в зависимости от величины и удобства места. Так, Иоиль Алперин за 3 сажени по лицевой стороне лавки платил владельцу 16 рублей, а Ицик Август за 4 сажени вынужден был платить 40 рублей. Размер платы за выпас скота, рубку камыша и пахотную землю положением не были установлены и зависели от соглашения владельца и жителей. За выпас рогатого скота владелец получал от 2 рублей 50 копеек до 3 рублей за штуку, смотря по урожаю трав, за лошадь – по 3 рубля, за овцу – по 60 коп. В 1886 г. за рубку камыша в плавнях взыскивалось по 9 рублей с человека, которому разрешалось рубить камыш в неограниченном количестве в течение всей зимы, а в 1887 г. была объявлена цена по 11 руб. на тех же условиях. Владелец объяснял это повышение тем, что пожаром была уничтожена в плавнях большая часть камыша. Четвертую часть урожая жители должны были отдавать владельцу Каравасили за возможность посеять хлеб, деньгами же он ничего не получал. В соседних с Кагулом вотчинах действовали такие же правила на использование пахотной земли и выпас скота. Также полицейский исправник сообщал губернатору, что официальное предписание Дмитрия Каравасили о налогах для жителей было подписано в 28 сентября 1882 г.⁶ и 4 октября того же года было объявлено об этом. В случае возникновения ущемления прав кагульских жителей, им предлагали обращаться в земские суды.

В НАРМ сохранилась переписка с Кагульской городской управой и Измаильским уездным исправничеством о продаже в 1887 – 1898 гг. двух казенных домов в Кагуле, ранее занимаемых присутственными местами». Согласно описи, составленной 9 октября 1878 г., румынские власти вынуждены были передать: «двухэтажный дом, в котором помещалась префектура, неперменный земский комитет и трибунал и одноэтажный дом, в котором была уездная тюрьма с

¹ НАРМ, Ф. 2, оп. 1, д. 4236, л. 17-17 об.

² НАРМ, Ф. 2, оп. 1, д. 3936, л. 34-34 об.

³ НАРМ, Ф. 134, оп. 2, д. 49.

⁴ НАРМ, Ф. 2, оп. 1, дд. 238, 251, 267, 304, 316, 322.

⁵ НАРМ, Ф. 6, оп. 6, д. 694.

⁶ НАРМ, Ф. 6, оп. 6, д. 694, л. 1.

⁷ НАРМ, Ф. 6, оп. 6, д. 694, л. 5 об.

⁸ НАРМ, Ф. 6, оп. 6, д. 694, л. 5 об.-б.

⁹ НАРМ, Ф. 6, оп. 4, д. 36.

принадлежащими к ним зданиями и пристройками»¹. По сведениям, постройка двухэтажного дома была начата в 1852 г., когда владельцем Кагула был губернатор Павел Иванович Федоров, причем здание предназначалось для присутственных мест. В том же году все имение Кагула перешло к Димитрию Каравасили. Из-за войны с Турцией в 1853 г. строительство здания было приостановлено и окончено в 1857 г., когда Каравасили вынужден был передать имение румынским властям. Другое одноэтажное здание было построено в 1842 г. русским правительством, и в нем до 1857 г. помещалось Казначейство. После 1878 г. «в двухэтажном здании кроме земского комитета – городская управа, управление пристава и земский арестный дом, а в одноэтажном – полицейская кардегардия»².

В 1891 г. общество евреев Кагула обратилось к Бессарабскому Губернатору за разрешением построить в городе новый еврейский молитвенный домз по причине одновременного закрытия подобных заведений под названиями Талмуд Тора и Бед Амедриш. Сохранился чертеж и план местности с указанием расположения молитвенного дома. В июне 1892 г., согласно плану, утвержденному Строительным отделением Бессарабского губернского правления, новый молитвенный дом был открыт, о чем Кагульский пристав уведомил поверенного из еврейского общества Талмуд Тора Фройма Кофмана⁴. В строительстве молитвенного дома участвовал губернский инженер Григорий Лозинский⁵.

В НАРМ хранятся дела о сооружении мостов, связывавших Кагул с другими населенными пунктами в разные периоды времени. Так, начиная с 1841 г., на ремонт мостов, принадлежащих городу, потратили 45 рублей серебром⁶. В 1895-1896 гг. гражданский инженер Карл Гаскет представил смету, утвержденную по протоколу Строительным Отделением Бессарабского Губернского правления о железном мосте на реке Ялпуг по дороге из Болграда в Кагул⁷. В 1902 г. начальник почтово-телеграфной конторы сообщил Бессарабскому губернатору, что «на почтовом тракте между Кагулом и Болградом, на перегоне Кагул-Гаваносы, два моста в селах Пелений-Молдован и Гаваносы совершенно ветхие», и по причине опасности проезд по ним был загорожен, а новые мосты по дороге из Болграда в Кагул были заново построены в 1903 г.⁸, о чем в 1906 г. Кагульский земский комитет уведомлял Строительное Отделение Бессарабского Губернского правления. В 1898 г. в Кагуле рассматривался вопрос о строительстве шоссейной дороги, которая должна была проходить от города до таможни по берегу реки Прут. Об этом в 1899 г. в резолюции строительного отделения сообщал губернский инженер Карл Гаскет.

В 1905 г. «Русское Дунайское пароходство, в лице секретаря главной его конторы Антона Севастьяновича Кенца, обратилось в Губернское правление с ходатайством о выдаче разрешения на возведение в припрутском районе, в пунктах Кагул, Леово и Фальчиу построек для пароходных целей, а именно жилых домов с конторами при них, зернохранилища и навесов»¹⁰.

В 1906 г. начальник Кишиневского почтово-телеграфного округа обратился к Бессарабскому губернатору с просьбой разрешить главной конторе Русско-Дунайского пароходства устроить телефонное сообщение между конторой пароходства в Кагуле и пристанью на реке Прут¹¹. В 1912 г. Кагульский предприниматель Василий Казюк просил Бессарабского губернатора разрешить ему открыть театр-иллюзион¹² в доме Алексея Бешляга по Соборной улице, получив уже в феврале того же года удостоверение о беспрепятственном разрешении на открытие данного заведения. В 1913 г. предприниматель Виктор Мурмураки, проживающий в доме владельца города Кагула Димитрия Каравасили, решил открыть кинематограф, о чем подал прошение на имя Бессарабского губернатора о получении соответствующего разрешения. Предполагалось, что для этого сооружения

¹ НАРМ, Ф. 6, оп. 4, д. 36, л. 5 об.

² НАРМ, Ф. 6, оп. 4, д. 36, л. 5 об.-6.

³ НАРМ, Ф. 6, оп. 4, д. 129.

⁴ НАРМ, Ф. 6, оп. 4, д. 129, л. 12.

⁵ НАРМ, Ф. 6, оп. 4, д. 129, л. 16 об.

⁶ НАРМ, Ф. 2, оп. 1, д. 3225, л. 1.

⁷ НАРМ, Ф. 6, оп. 4, д. 367.

⁸ НАРМ, Ф. 6, оп. 4, д. 919.

⁹ НАРМ, Ф. 2, оп. 1, д. 8896.

¹⁰ НАРМ, Ф. 6, оп. 4, д. 1156.

¹¹ НАРМ, Ф. 6, оп. 4, д. 1264, л. 1.

¹² НАРМ, Ф. 6, оп. 4, д. 1841, л. 1.

будет использоваться электрический ток от «вновь устраиваемой электрической станции помещика Алексея Кара-Василии», до установки которой собирались использовать эфирно-кислородный аппарат. В марте 1914 г. театр-иллюзион Виктора Мурмураки был открыт и начал действовать. Но в феврале 1915 г. во время демонстрации картины, в театре-иллюзионе «Кино-Викторино» «обрушилась и выпала наружу часть стены, не причинившая никому вреда», по причине чего работа кинематографа была приостановлена до проведения ремонтных работ.

Из архивного дела о строительстве небольшой электрической станции в 1914 г. дворянином Алексеем Дмитриевичем Кара-Василиз для освещения его домов, узнаем о том, что А. Кара-Василии обратился с этим вопросом в строительное отделение МВД Бессарабского правления, предоставив в двух экземплярах план станции и местности с указанием расположения «воздушной сети и домов, освещаемых электричеством с надписями на нем инженера электрика Правительственного телеграфа Н. Немцана от 8 мая 1914 г. следующего содержания: в настоящем проекте не усматривается отступлений от существующего на сей предмет проекта». . . а именно: «здание находится во дворе владельца, с южной стороны, изолировано со всех сторон от жилых помещений и состоит из двух смежных отделений. В одном из них находится нефтяной двигатель с динамо-машиной на одном валу, мраморная распределительная доска с кадкой для воды, в другом находится батарея аккумуляторов. Строение имеет каменный фундамент, стены из кирпича и лампача (смешанные) и крытые железом»⁵. 7 марта 1914 г. пристав Кагула осмотрел сооружение и составил акт, в котором сообщал, что станция «в гигиеническом и пожарном отношении находится в благоприятном положении; столбы, поддерживающие электрическую проволоку, расставлены правильно и сообщению не мешают». Установка находилась на земле владельца Кара-Василии, которой городское общественное управление Кагула было не вправе распоряжаться. Согласно законодательству того времени, с 1903 г. строительство разного рода электрических установок находилось в ведении губернатора. 15 мая 1914 г. план на сооружение данной электростанции был утвержден Строительным отделением.

В НАРМ сохранились следующие материалы: карта части Кагульского уезда, датированная 1878 г. 7; другая топографическая карта части этого уезда, разработанная начальником топографической съемки Бессарабской губернии, геодезистом-полковником Савицким⁸; план Кагула за 1908 г.⁹, а также более поздние карты этого региона, как и многие другие архивные документы за разные периоды времени, благодаря которым можно воссоздавать и изучать подлинную историю города Кагула.

Результаты исследования: были рассмотрены многочисленные архивные документы, связанные с историей города Кагула, начиная с его основания. Все они хранятся в фондах Национального Архива Республики Молдова. Каждый из документов повествует об одном из исторических периодов города и может стать отдельной темой дальнейшего научного исследования. Документальные материалы могут стать дополнительными интересными экспонатами для краеведческих музеев города Кагула и Кагульского района.

Библиография:

1. Боровский В. М. История молдавской архитектуры. Учебное пособие. Кишинев: КПИ им. С. Лазо, 1987.
2. НАРМ, Ф. 11, оп. 1.
3. НАРМ, Ф. 2, оп. 1.
4. НАРМ, Ф. 6, оп. 4
5. НАРМ, Ф. 6, оп. 6.
6. НАРМ, Ф. 6, оп. 8.
7. Советская Молдавия. Краткая энциклопедия. Кишинев, Главная редакция Молдавской Советской Энциклопедии, 1982.

¹ НАРМ, Ф. 6, оп. 4, д. 1917.

² НАРМ, Ф. 6, оп. 4, д. 1917, л. 20.

³ НАРМ, Ф. 6, оп. 4, д. 2025.

⁴ НАРМ, Ф. 6, оп. 4, д. 2025, л. 5.

⁵ НАРМ, Ф. 6, оп. 4, д. 2025, л. 5 – 5 об.

⁶ НАРМ, Ф. 6, оп. 4, д. 2025, л. 5 об.

⁷ НАРМ, Ф. 11, оп. 1, д. 228.

⁸ НАРМ, Ф. 11, оп. 1, д. 229.

⁹ НАРМ, Ф. 11, оп. 1, д. 230.

ARGUMENT ÎN FAVOAREA NECESITĂȚII STUDIERII EVOLUȚIEI FONDULUI FORESTIER AL REPUBLICII MOLDOVA

ARGUMENT IN FAVOR OF THE NEED TO STUDY THE EVOLUTION OF THE FOREST FUND OF THE REPUBLIC OF MOLDOVA

Cătălina FRANGOPOL

doctorand USM

asistent universitar, Catedra Istoria și Teoria Educației

Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul

E-mail: catalina.frangopol@usch.md

Rezumat: *În trecut peisajele forestiere și cele de silvostepă ocupau majoritatea teritoriului la est de Prut dar exploatarea lor excesivă, îndeosebi în ultimele două secole, a cauzat degradarea lor, cu implicații asupra gradului de stabilitate ecologică a mediului. Un studiu de ansamblu a peisajelor forestiere din spațiul istoric al Republicii Moldova relevă faptul că cele mai profunde modificări au avut loc în secolul al XIX-lea, când are loc o extindere a suprafeței terenurilor agricole, fenomen ce a continuat în secolul al XX-lea. În ultimele două secole peisajele silvice au fost modificate intens. În secolul al XIX-lea suprafața lor s-a diminuat, după care se atestă o creștere care durează până în prezent. Cu toate acestea, gradul de împădurire a întregii țări constituie doar 13,2 %, fiind unul din cele mai scăzute din Europa, de 2, 3 ori mai mic decât valoarea medie globală și de circa 3 ori mai mic față de nivelul european.*

Cuvinte cheie: *pădure, fond forestier, mediu, suprafață*

Abstract: *In the past, forest and forest-steppe landscapes occupied most of our country, but their overexploitation, especially in the last two centuries, has caused their degradation, with implications for the degree of ecological stability of the environment. An overall study of forest landscapes in the Republic of Moldova reveals that the most profound changes took place in the nineteenth century, when there was an expansion of agricultural land, a phenomenon that continues in the twentieth century. In the last two centuries, the forest landscapes have been intensely modified. Their initial surface has shrunk drastically, followed by an increase, which lasts until now. However, the degree of afforestation of the whole country is 13.2%, being one of the lowest in Europe, 2, 3 times lower than the global average value and about 3 times lower than the European level.*

Keywords: *forest, forest fund, environment, surface*

Introducere

Pădurea a fost sursa de inspirație, materie și energie în viața comunităților locale de-a lungul istoriei. Depindem de ele pentru a supraviețui, de la aerul pe care îl respirăm până la lemnul pe care îl folosim. Pădurile asigură habitatele necesare oamenilor și animalelor, protejează bazinele hidrografice, previn eroziunea solului și diminuează schimbările climatice. Cu toate acestea, în ciuda dependenței noastre de păduri, oamenii încă permit ca ele să dispară.

În trecut peisajele forestiere și cele de silvostepă ocupau majoritatea teritoriului locuit de români în stânga Prutului dar exploatarea lor excesivă, îndeosebi în ultimele două secole, a cauzat degradarea lor, cu implicații asupra gradului de stabilitate ecologică a mediului. Un studiu de ansamblu a peisajelor forestiere din Republica Moldova relevă că cele mai profunde modificări au avut loc în secolul al XIX-lea, când are loc o extindere a suprafeței terenurilor agricole, fenomen ce continuă și în secolul al XX-lea. Astfel, suprafața pădurilor scade de la 547 mii ha în anul 1812, până la 261 mii ha, în 1901. [1]

Materiale și metode

Subiectul destinat cercetării au fost analizat prin cercetare, deducție și inducție. De asemenea, pentru elucidarea unor fapte și evenimente istorice a fost utilizată metoda analitico-descriptivă, precum și alte tehnici și procedee combinate. Obiectivele cercetării au fost realizate pe baza studiului surselor bibliografice existente.

Exploatarea resurselor forestiere în Basarabia datează încă din secolele XIV-XV, când se înregistrează creșterea numărului populației și întemeierea de noi așezări. La începutul sec. al XIX-lea, până la anexarea Basarabiei la Imperiul Rus, încep să apară informații referitoare la repartitia teritorială a

pădurilor. Către mijlocul secolului al XIX-lea, în anul 1861, suprafața pădurilor în județul Chișinău a fost estimată la 85,1 mii ha, gradul de împădurire fiind de 21%. Procesele modernizatoare și cele comerciale care aveau loc în întreaga Europă inclusiv în zona orientală au pus accent pe un potențial agricol sporit al Basarabiei, care a determinat inițierea procesului de tăiere masivă ale unor areale extinse de pădure, ceea ce a condus la diminuarea drastică a suprafeței acestora. Terenurile defrișate inițial erau destinate pășunatului, ulterior fiind transformate în terenuri arabile.

Degradarea pădurilor a fost în mare măsură influențată și de exportul produselor forestiere, în primul rând al cherestelei și mangalului. În consecință are loc degradarea solului prin intensificarea proceselor erozionale și a alunecărilor de teren.

O altă cauză care a stimulat procesul de despădurire a fost forma de proprietate a resurselor funciare; către anul 1870, circa 80% din suprafața pădurilor se aflau în proprietate privată, iar 17% aparțineau mănăstirilor, predominant celor străine (în special mănăstirilor închinată Sfântului Munte Athos din Grecia). Proprietarii acestora, dorind să obțină profituri mari, din teama expropriării, exploatau extrem de intens pădurile. Dar și după anul 1873, când are loc exproprierea pădurilor, starea peisajelor silvice nu s-a ameliorat.

Odată cu apariția drumului de fier, locomotivele consumau exclusiv lemn, astfel, exploatându-se încontinuu, fără replantări în loc, pădurile din Basarabia care au fost distruse pe o scară întinsă. Tăierea metodică a pădurilor a cauzat pagube esențiale inclusiv agriculturii, expunând-o secetelor periodice. Pădurile care se mai întâlneau, la începutul secolului al XX-lea în Nordul Basarabiei erau compuse din esențe care cu rare excepții depășeau vârsta de 30 de ani. [2]

Ca urmare, la începutul sec. al XX-lea, suprafața pădurilor a scăzut până la 56,4 mii ha. Din anul 1906 încep să fie percepute taxe pentru defrișări, iar, odată cu inițierea proceselor de inventariere a ravenelor și a alunecărilor de teren, în anii 1910-1915, se realizează și unele măsuri de ameliorare a stării pădurilor [3], suprafața lor atingând în această perioadă 85,4 mii ha. Procesul de despădurire s-a intensificat mult în timpul primului război mondial, astfel, către anul 1920, suprafața pădurilor a scăzut la 59,1 mii ha. [4].

Despre situația pădurilor din Basarabia la 1896, comparativ cu suprafața lor la finele Primului Război Mondial, putem analiza după faptul reducerii lor de la 276.581 ha la 249.356 ha în 1919. [5]

În decurs de 23 de ani se tăiaseră, fără a mai fi replantate, păduri cu o întindere de 27.195 ha sau câte 1.236 ha anual. Cel mai mult a suferit jud. Chișinău, unde se tăiaseră circa 30.000 ha pădure. Situația respectivă se explica, pe de o parte, prin necesitățile de lemn destul de mari ale respectivului județ, iar pe de altă parte, prin apropierea liniei de cale ferată precum și prin cei câțiva kilometri de șosea existenți în cuprinsul județului, ceea ce facilita transportarea lemnului [6].

Urma județul Soroca din care se tăia se circa 8.000 ha pădure. Exportul de lemn din cuprinsul acestui județ se efectua, în primul rând, în Ucraina, iar în rândul al doilea, pe apa Nistrului, până la Liman, unde era încărcat în vase, la Cetatea Albă sau la Ovidiopol, de unde era apoi transportat spre Odesa sau în alte părți [7].

Către sfârșitul primei conflagrații mondiale, suprafața ocupată de păduri în Basarabia reprezenta doar 6,9 % din suprafața totală a provinciei. Considerate după vârsta plantării lor, cele mai mari păduri din Basarabia aveau arbori cu vârsta între 5 și 10 ani, cele mai multe dintre ele fiind în județul Orhei pe o întindere de 17.607 hectare, iar cele mai mici suprafețe atestându-se în județul Cetatea Albă, unde ocupau doar 5.580 ha. Pădurile cu arbori între 10 și 30 de ani se aflau, de asemenea, în județul Orhei, ocupând o suprafață de 35.215 ha, iar cele mai mici în județul Cetatea Albă, unde se întindeau doar pe 3.720 ha. Pădurile cu arbori mai bătrâni de 30 de ani se întâlneau în jud. Hotin, pe o întindere de 3.270 ha; în Soroca ocupau 1.099 ha, în Chișinău - 8.175 ha și în Ismail și Cahul - 1.090 ha [8].

În total, la sfârșitul Primului Război Mondial, în întreaga Basarabie erau 78.919 ha păduri cu arbori între 10 și 30 de ani și 13.625 ha, cu arbori de peste 30 de ani [9]. Considerate din punctul de vedere al proprietății, pădurile din Basarabia aparțineau următorilor proprietari [10]:

*160.775 ha - particularilor;
45.780 ha - mănăstirilor străine;
26.705 ha - asociațiilor țărănești;
11.137 ha - statului;
4.955 ha - mănăstirilor naționale;
Total - 249.352 ha.*

Conform unor calcule aparținând consilierului tehnic al Directoratului de Agricultură din Basarabia, C. Filipescu și șefului Statisticii agricole, Eugeniu N. Giurgea suprafața pădurilor în raport cu teritoriul județelor s-a modificat în anii 1900-1919 în mod esențial, atestându-se o diminuare generală de la 7,4 % la 6,9 % [11].

Cele mai semnificative reduceri s-au produs în județele Chișinău (de la 15,5 la 14,3 %) și Orhei (de la 12,6 la 11,1 %) și doar în jud. Hotin s-a atestat o ușoară creștere a suprafeței pădurilor în raport cu teritoriul județului (de la 10,6 la 11,1 %).

Conform aceluiași estimări, în anii 1873-1919, în toată Basarabia s-ar fi tăiat circa 100.000 ha pădure „în mod definitiv, fără a se mai replanta”, motiv pentru care C. Filipescu și Eugeniu N. Giurgea considerau că „este absolută nevoie de conservarea și tăierea sistematică a pădurilor după anumite planuri, pentru ca ele să nu se distrugă” [12]. Chiar dacă insuficiența pădurilor era resimțită în întreaga Basarabie, diferența gradului de împădurire dintre zona agrogeografică a Basarabiei de Sud față de cea de Nord era de circa 1/3, media raportului dintre suprafața pădurilor și suprafața totală a Basarabiei nedepășind 6,9 %; conform altor estimări, aceasta ar fi constituit doar 5,7 % [13].

În perioada interbelică, cu scopul ameliorării stării pădurilor, Departamentul Silvic oferă doritorilor terenuri agricole pentru 1-2 ani, cu condiția împăduririi ulterioare a acestora. În consecință, către anul 1937, suprafața pădurilor crește până la 61,3 mii ha [14].

În perioada postbelică fondul silvic a suferit modificări esențiale. Au fost efectuate lucrări de studiere și reabilitare a fondului forestier; a fost înființat Fondul Silvic de Stat, organizate gospodăriile silvice și pepiniere [15].

Procesul de despădurire și uneori și cel de împădurire a contribuit la fragmentarea trupurilor de pădure. Astfel, dacă la începutul sec. al XIX-lea trupurile de pădure aveau în suprafață câteva sute, unele mii de hectare, fiind în număr de 107, în anul 1880, și respectiv 89 în 1910, către anul 2001 numărul acestora a atins 709. Acest fenomen a afectat gradul de stabilitate ecologică a peisajelor silvice. De exemplu: în anul 1880 cel mai mare trup de pădure Căbăiești-Dănceni, care se întinde din partea de nord-vest și până în centrul regiunii, avea o suprafață de 342,4 km², ulterior a fost fragmentat în câteva trupuri, cel mai mare fiind Lozova-Dănceni, cu o suprafață de 202 km². Cauza acestor fragmentări cu siguranță este legată de extinderea suprafețelor așezărilor umane, creșterea densității căilor de comunicație ș.a. [16].

Concluzii

În ultimele două secole peisajele silvice au fost modificate intens. Suprafața lor inițial s-a diminuat drastic, după care se atestă o creștere, care durează până în prezent. Cu toate acestea, gradul de împădurire a întregii țări constituie doar 13,2 %, fiind unul din cele mai scăzute din Europa, de 2,3 ori mai mic decât valoarea medie globală și de circa 3 ori mai mic față de nivelul european. În Ucraina gradul de împădurire constituie, de exemplu, 16,5 %, iar în România – 27,7 % [17].

Pe lângă unele schimbări cantitative în această perioadă s-au înregistrat și modificări calitative, exprimate prin creșterea gradului de fragmentare a trupurilor de pădure și diminuarea ponderii pădurilor naturale seculare.

Un rol important în extinderea suprafeței împădurite prezintă forma actuală de proprietate a acestora. În prezent 84,1% din fondul forestier reprezintă proprietate de stat, 15,7% aparține administrației publice locale și doar 0,2% persoanelor fizice. Prin aceasta organele de decizie dispun de un amplu cadru legislativ, care reglementează raporturile silviculturii în interconexiunea lor cu protecția mediului, cu interesele economice, sociale și culturale ale societății care necesită a fi valorificat și aplicat pe scară largă.

Cele câteva momente punctate ne conving de faptul că tema necesită a fi studiată prin prisma unui spectru mai larg al opticii cercetării științifice ceea ce ne propunem să facem în viitor.

Bibliografie:

1. Aprecierea dinamicii peisajelor forestiere cu utilizarea metodelor cartografice.pdf
2. Disponibil:https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Aprecierea%20dinamicii%20peisajelor%20forestiere%20cu%20utilizarea%20metodelor%20cartografice.pdf [citată 10.03.2022]
3. I. Teodorescu, Basarabia. În „Buletinul statistic al României”, seria IV, vol. XIV, nr. 1, 1919, p. 37.
4. N. Boboc, Considerații cu privire la legitățile de repartiție spațială a peisajelor silvice în Republica Moldova. În: *Mediul Ambiant*, nr. 4, 2008

5. N. Boboc, Probleme de regionare fizico-geografică a teritoriului Republicii Moldova. În: *Buletinul Academiei de Științe a Moldovei. Științele vieții*, nr. 1 (307), 2009
6. I. Teodorescu, Basarabia, În: *Buletinul statistic al României*, seria IV, vol. XIV, nr. 1, 1919, p. 37
7. N. Enciu, Pentru o istorie a pădurilor în Basarabia interbelică. Reforma agrară din Basarabia din anii 1918-1924 și dosarul pădurilor. În: *Anuarul Institutului de Istorie*, nr. 9, 2020
8. Ibidem.
9. Ibidem.
10. C. Filipescu și Eugeniu N. Giurgea, Basarabia. Considerațiuni generale, agricole, economice și statistice, Institutul de arte grafice „România Nouă”, Chișinău, 1919, p. 119
11. Disponibil:http://bpsoroca.md/soroca/Basarabia_%20Considera%C8%9Biuni%20generale%2C%20agricole%2C%20economice%20%C8%99i%20statistice.%201919.pdf [citat 12.03.2022]
12. I. Teodorescu, Basarabia. În „Buletinul statistic al României”, seria IV, vol. XIV, nr. 1, 1919, p. 38
13. C. Filipescu și Eugeniu N. Giurgea, Basarabia. Considerațiuni generale, agricole, economice și statistice, Institutul de arte grafice „România Nouă”, Chișinău, 1919, p. 120
14. Disponibil:http://bpsoroca.md/soroca/Basarabia_%20Considera%C8%9Biuni%20generale%2C%20agricole%2C%20economice%20%C8%99i%20statistice.%201919.pdf [citat 15.03.2022]
15. Ibidem.
16. L'Agriculture en Roumanie. Album statistique. Publié à l'occasion du XIV-e Congrès international d'agriculture, Ministère de l'Agriculture et des Domaines, Bucarest, 1929, p. 54.
17. N. Boboc, Considerații cu privire la legitățile de repartitie spațială a peisajelor silvice în Republica Moldova. În: *Mediul Ambient*, nr. 4, 2008
18. Гейдеман Т., Остапенко В. Типы леса и лесные ассоциации Молдавской ССР, Карта Молдовеняскэ, Кишинэу, 1965. 10. Могиланский Н. К.
19. [Aprecierea dinamicii peisajelor forestiere cu utilizarea metodelor cartografice.pdf](#)
20. Disponibil:https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Aprecierea%20dinamicii%20peisajelor%20forestiere%20cu%20utilizarea%20metodelor%20cartografice.pdf [citat 10.03.2022]
21. I. Bejan, Utilizarea terenurilor în Republica Moldova, Editura ASEM, Chișinău, 2010

ОПЫТ ИНТЕГРАЦИИ НАУЧНЫХ РАЗРАБОТОК ТАРИФНОЙ ПОЛИТИКИ ПРОФ. К.Я. ЗАГОРСКОГО В ЭКОНОМИКУ ТРАНСПОРТА В РОССИИ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА

EXPERIENCE OF INTEGRATION OF SCIENTIFIC DEVELOPMENTS OF THE TARIFF POLICY OF PROF. K.YA. ZAGORSKY TO THE TRANSPORT ECONOMY IN RUSSIA AT THE BEGINNING OF THE XXTH CENTURY

Ольга КУЗНЕЦОВА

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

E-mail: Bon-box@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-6915-0344

Резюме: В центре внимания автора находится вопрос о том, как научные разработки ученых могли быть интегрированы в экономическую политику государства. Рассмотрение базируется на анализе наследия Константина Яковлевича Загорского, экономиста, специалиста-практика по тарифному делу, деятельность которого практически не известна. Исследуются основные тенденции становления и развития такой отрасли научного знания, как тарифная политика железнодорожного транспорта, а также опыт внедрения научных разработок проф. К.Я. Загорского в реализацию тарифов в России. Вводятся в научный оборот этапы биографии К.Я. Загорского, его экспертная работа в Петрограде и Москве, а также его теория «платежеспособности грузов». Показан вклад К.Я. Загорского в создание единой целостной системы тарифов в стране до 1917 года, периода Военного коммунизма и НЭПа на основании анализа ряда монографических исследований, публицистического наследия и материалов прессы. В целом, в статье решена задача возвращения научного наследия К.Я. Загорского широкой читательской аудитории и определения его научных разработок, благодаря которым были созданы и реализованы тарифы для транспортной системы в России в начале XX века.

Ключевые слова: К.Я. Загорский, тарифы, транспорт, теория «платежеспособности грузов», наследие

Abstract: The author focuses on the question of how the scientific developments of scientists could be integrated into the economic policy of the state. The consideration is based on the analysis of the legacy of Konstantin Yakovlevich Zagorsky, an economist, practitioner in the tariff business, whose activities are practically unknown. The main trends in the formation and development of such a branch of scientific knowledge as the tariff policy of railway transport, as well as the experience of introducing scientific developments of prof. K.Ya. Zagorsky in the implementation of tariffs in Russia. The stages of the biography of K.Ya. Zagorsky, his expert work in Petrograd and Moscow, as well as his theory of "cargo solvency". The contribution of K.Ya. Zagorsky in the creation of a single integral system of tariffs in the country based on the analysis of a number of monographic studies and journalistic heritage. In general, the article solves the problem of returning the scientific heritage of K.Ya. Zagorsky to a wide readership and the definition of his scientific developments, thanks to which tariffs for the transport system in Russia were created and implemented at the beginning of the 20th century.

Keywords: K.Ya. Zagorsky, tariffs, transport, the theory of "cargo solvency", heritage

Введение

Сегодня тарифы выполняют одну из основополагающих функций в деятельности транспортной системы, их основы хорошо проработаны и эффективно действуют в экономике. Вместе с тем, нет абсолютных тарифных принципов поскольку они зависят от экономической политики государства. В начальный период формирования железнодорожной сети России власть обращалась к специалистам-практикам для разработки основ тарифной политики. Одним из таких специалистов был проф. К.Я. Загорский, научное наследие которого практически не изучено. Он является автором-разработчиком теории «платежеспособности грузов» на основе которой функционировала вся тарифная система России и СССР с момента начала полноценного функционирования железных дорог до начала 30-х годов XX века. Требования работы транспортной сети страны предполагали практические рекомендации для железнодорожного

транспорта, в частности, разработки основ тарифов, так, К.Я. Загорский одним из первых начал создавать это направление, а в последствии являлся одним из ведущих специалистов в данном течении экономической мысли. Именно его научные разработки тарифной системы были реализованы в экономической политике государства.

С источниковедческой точки зрения, сведения о К.Я. Загорском содержат документы, хранящиеся в Государственном архиве РФ (ГАРФ) [1], материалы Центрального Государственного исторического архива Санкт-Петербурга (ЦГИА СПб.), представляющие сведения о годах его обучения в СПбГУ [13]. В настоящем исследовании были использованы ряд монографий и статей К.Я. Загорского, материалы прессы и документы о внедрении тарифов на транспорте. Рассматривая историографию проблемы следует назвать работы В.А. Смелова, В.В. Чепарухина, ряд справочных изданий о Санкт-Петербургском Политехническом институте [11], где упоминается К.Я. Загорский, а также статью С.В. Кулика, О.Н. Кузнецовой и Е.Е. Красноженовой, посвященную деятельности проф. К.Я. Загорского в целом [10]. Однако, характеристики экономических инициатив проф. Загорского по-прежнему скупы и неоднозначны.

Основной целью исследования стал анализ интеграции научного наследия проф. К.Я. Загорского в контексте его деятельности в период к.ХІХ-н.ХХ в. при реализации на практике разработанных им методов тарифной политики в России-СССР. В большей степени его работа касалась изучения железнодорожного дела и тарифов на транспорте, что позволит дать объективную оценку вклада К.Я. Загорского в реализацию экономической политики страны. Методологическую основу исследования составили научные работы и практические рекомендации и разработки проф. К.Я. Загорского. Были использованы общенаучные методы, а также метод сравнительного анализа применительно к контексту эпохи до 1917 года, периода Военного коммунизма и НЭПа и тех тарифов которые были разработаны и внедрены К.Я. Загорским. Вместе с тем, использованы специальные методы экономической истории такие как системно-структурный и статистический метод.

Результаты и обсуждение

Разработка основ тарифной системы К.Я. Загорским впервые была предпринята в его диссертации «Теория железнодорожных тарифов», которую защитил в Санкт-Петербургском университете в 1902 г на степень магистра политической экономии и статистики [13]. В период с 1907 по 1920 гг. в Санкт-Петербургском политехническом институте Петра Великого им был создан и прочитан курс «Железнодорожные тарифы и тарифная политика» [1]. Профессиональную деятельность он начал еще в 1891 г. в департаменте железнодорожных дел, в 1899 г. был назначен в Тарифный комитет и Комиссию о новых железных дорогах, образованную в феврале 1896 г. при Министерстве финансов по инициативе С.Ю. Витте. Как отмечал один из ее участников Н.Е. Ермилов, Комиссия внесла весомый вклад в изучение железнодорожного дела и «не должна была пройти бесследно в истории развития русской железнодорожной сети» [2]. В этот же период, в 1901 г. К.Я. Загорский выпустил «Теорию железнодорожных тарифов» [7], которую он считал своей основополагающей работой, она была переиздана в 1923 г. и касалась принципов железнодорожной политики, в частности, определения тарифных ставок по ценности категорий различных грузов и их платежной способности. Именно эти идеи легли в основу теории «платежеспособности грузов» К.Я. Загорского на основе которой функционировала вся тарифная система России и СССР до начала 1930-х гг. Теорию тарифного дела К.Я. Загорский представлял с трех сторон – цели и задачи управления тарифами, принципы построения тарифов в государстве, формы тарифов и условия их применения. С момента начала работы Комиссии о новых железных дорогах (с 1890-х гг.) он постоянно обобщал многолетний опыт работы железнодорожных линий, что являлось по сути первым опытом анализа тех методов, которые применялись для оценки грузооборота и доходности железных дорог в России до 1917 года. Вместе с тем, этот был период в истории России, когда в введении государства сосредотачивалась большая часть железнодорожной сети страны, поэтому данная проблема широко дискутировалась в обществе и К.Я. Загорский после обсуждения доклада в Политехническом институте выпустил отдельную работу, посвященную железнодорожной политике России [6].

Изучение научного наследия тесно связано с содержательной стороной его курса «Железнодорожные тарифы и тарифная политика». Оно может быть осуществлено на основе его лекций за 1914 год и основной работы «Экономика транспорта», вышедшей, как курс лекций в 1923

году и переизданной в 1930 с предисловием С.Г. Струмилина [8]. Отметим, что С.Г. Струмилин, один из руководителей советской экономической политики в своем предисловии указал, что работа К.Я. Загорского служит руководством и пособием по данному предмету для ВУЗов СССР. К.Я. Загорский обобщил и переработал весь накопленный опыт, в частности, полагая, что железные дороги помимо своей прямой функции, являются одним из важнейших орудий экономической политики государства, что доказывал в представленном анализе всех этапов существования транспорта в России. Следует отметить, что как выход трудов К.Я. Загорского после 1917 года, так и его эффективная работа в различных советских учреждениях стала возможной во многом благодаря его политической позиции до революции, он был одним из участников «Черного передела», а в своих воззрениях придерживался умеренной социалистической позиции и выступал за вмешательство государства в экономическую политику, в частности, в сфере железнодорожного транспорта.

В период 1917-1918 гг. К.Я. Загорский вел активную экспертную работу, он состоял заведующим делами конторы международных сообщений русских железных дорог, участвовал в качестве эксперта по транспортным вопросам в делегации Иоффе в переговорах с Польшей при подписании ряда торговых договоров. Переехав в Москву в 1920-1921 г. К.Я. Загорский продолжил чтение лекций в институте Народного хозяйства им. К. Маркса, в первом Московском государственном университете и на Высших технических железнодорожных курсах народного комиссариата путей сообщения. Он являлся профессором института народного хозяйства им. Плеханова и Московского института инженеров транспорта, членом Транспортной секции Института экономических исследований Народного комиссариата финансов и действительным членом Института экономики РАНИОН. В 1923-1924 годах под редакцией С.В. Бернштейн-Когана выходило неперiodическое издание «Транспорт и народное хозяйство», представляющее труды Комиссии по подготовке Русско-Германского торгового договора (1922 г.), где К.Я. Загорский публиковал свои рекомендации, как специалист от Народного комиссариата путей сообщения [9]. В эти годы, в эпоху полосы признания Советской России европейскими государствами К.Я. Загорский отвечал за выработку международного законодательства по перевозкам в то время «когда железнодорожное соглашение нередко предупреждало торговые и политические договоры». Итогом этой работы стал сборник «Международное железнодорожное право», представляющий практические указания специалистов и являющийся первым опытом выработки общих основ советского железнодорожного права [5]. В этот период К.Я. Загорский занимал значимые государственные должности, в 1920 г. в Москве он был назначен в тарифную комиссию Народного комиссариата путей сообщения (НКПС), в 1921 г. зампредела Тарифного комитета, также состоял членом Финансово-Экономического совета Комитета государственных сооружений (Комгоссора), где мог на практике интегрировать свои разработки в экономическую политику советского государства.

Так, серьезной заслугой К.Я. Загорского стало создание советской тарифной системы, которая по признанию коллегии НКПС, сыграла громадную положительную роль в процессе быстрого восстановления хозяйства и транспорта СССР. Подчеркнем, что тарифы периода Военного коммунизма также во многом были разработаны К.Я. Загорским, что нашло отражение в опубликованных результатах деятельности тарифного комитета [3]. Действительно, в спешной работе по восстановлению экономики и транспорта в период 1917-1921 г. не было другого средства, кроме использования довоенной системы тарифов. Несомненно, что К.Я. Загорский возлагал определенные надежды на НЭП, поэтому понимая несовершенство действующего в 1922 г. тарифа настаивал на его пересмотре [4]. При его активной позиции были модифицированы тарифы 1913 и 1920 года и в СССР появилась собственная концепция тарифов, состоящая из 12 тарифных классов. Поэтому, главным достижением К.Я. Загорского можно считать создание новой советской тарифной системы и теории «платежеспособности грузов», которая пользовалась мировым признанием.

Вместе с тем, в 1930-х гг. началась критика тарифной политики, что было связано с изменением курса в экономической политике государства. В полемике на страницах журнала «Плановое хозяйство» приняли участие известные экономисты Госплана. Был подвергнут сомнению сам принцип дифференциации тарифных ставок и предложено строить тарифы на основе «объективно-производственного принципа издержек производства», отбросив рыночные принципы. Так, С.Г. Струмилин подчеркнул, что все марксисты сошлись на том, что теория

«Платежеспособности грузов Загорского» должна быть отвергнута. Вместе с тем, в своем предисловии к «Экономике транспорта» С.Г. Струмилин, отмечал, что работа проф. Загорского заслуживает серьезного внимания и изучения поскольку: «...выдержанных в духе марксизма руководств по экономике транспорта у нас вообще не написано...» [12]. Профессор К.Я. Загорский, разработчик системы тарифов на транспорте периода к.ХІХ-первой трети ХХ века системы скончался в 1930 г. в Москве, в возрасте 61 года. Его практические рекомендации и принципы применения тарифных ставок остались основой функционирования железнодорожных перевозок еще длительное время.

Заключение

Таким образом, проф. К.Я. Загорский, в качестве профессионального направления избрал не только изучение железнодорожного транспорта и тарифную политику, но и их практическую реализацию в экономике государства. Впервые в к. ХІХ в. профессиональным сообществом были заложены теоретические и практические основы изучения экономики железнодорожного дела, в дальнейшем, несмотря на смену административных форм, разработка основ советской экономики транспорта и тарифов каждый раз возлагались на специалистов-ученых и практиков, одним из которых являлся К.Я. Загорский. Он начал свою работу в период становления железнодорожной сети России при появлении первых законов о тарифах, а продолжил свою деятельность уже в Советском государстве, его идеи получили воплощение в эпоху Военного коммунизма и НЭПа, вплоть до начала 1930-х гг. его значительный вклад в разработку тарифной политики государства был неocenim. Авторитет, знания и позиция К.Я. Загорского позволили ему эффективно продолжать работу, будучи частью экспертного сообщества востребованных специалистов в советской экономике. В НКПС и Тарифном комитете были разработаны принципы построения тарифов в государстве, научные разработки К.Я. Загорского были реализованы в тарифах 1913, 1920 и 1922 гг., многие из которых не потеряли своей актуальности. На их основе была создана собственная тарифная система в СССР, получившая мировое признание. К.Я. Загорский оставался верен своим взглядам, в частности, концепции установления тарифов по ценности перевозимых грузов и их платежной способности, а также идее государственного регулирования железнодорожного дела. Его теория «платежеспособности грузов» лежала в основе советской тарифной системы и может служить ярким образцом интеграции научных разработок в экономическую жизнь страны. Именно эта практическая составляющая его работы имела большое значение и позволила К.Я. Загорскому получить широкое признание, как эксперта в сфере транспорта. В целом, его идеи являются неотъемлемой частью научных достижений русских экономистов периода к. ХІХ-н. ХХ вв., а наследие не потеряло актуальности для исторической, экономической и юридической науки.

Библиография:

1. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф.А.593. Оп.3. Д.8713
2. Ермилов Н.Е. Состоящая при Министерстве финансов Комиссия о новых железных дорогах и ее деятельность. СПб., тип. С.Л. Кинда, 1910. 26с.
3. Загорский К.Я. Вопрос о железнодорожных тарифах в условиях переживаемого экономического момента // Железнодорожная техника и экономика. 1919. №2. С.1-11; Загорский К.Я. Общая реформа наших железнодорожных тарифов //Техника и экономика путей сообщения. 1920. №2. С.3-10
4. Загорский К.Я. К пересмотру железнодорожных тарифов // Народное хозяйство. 1922. №7. С.24-32
5. Загорский К.Я. Международное железнодорожное право / Сб.ст. Основные вопросы железнодорожного права. М.: Бюро правл.ж.д. и транспечати, 1925. 376с.
6. Загорский К.Я. Наша железнодорожная тарифная политика. СПб.: Пушк.Скоропеч., 1910. 82с.
7. Загорский К.Я. Теория железнодорожных тарифов: Задачи управления, принципы построения и применения, формы и виды тарифов. СПб.: тип. В. Киршбаума, 1901. 322с.
8. Загорский К.Я. Экономика транспорта. М.- Л.: Гос.изд., 1930. 368с.
9. Загорский К.Я., Орлов П.М. Вопросы прямых международных сообщений в международных договорах / Транспорт и народное хозяйство: непер.сб Вып. 3. - М.: Ред.изд.отд.НКПС, 1923-1924. 100с.

10. Кузнецова О.Н., Красноженова Е.Е., Кулик С.В. Тарифная политика и экономика железнодорожного транспорта в исследованиях профессора К.Я. Загорского (1869-1930) // Современная научная мысль. Научный журнал НИИ истории, экономики и права. 2021. № 5. С. 40-45
11. Смелов В.А. Санкт-Петербургский политехнический дореволюционный. Санкт-Петербург: Изд-во Политехнического университета, СПб., 2014. 618с.; Владимир Викторович Чепарухин: (к 70-летию со дня рождения): биобиблиографический указатель. Санкт-Петербург: Изд-во Политехнического университета, 2008. 31с.
12. Струмилин С.Г. Тарифная проблема в СССР // Плановое хозяйство. 1928. №8. С.30-55
13. Центральный Государственный архив Санкт-Петербурга (ЦГИА СПб.) Ф.14. Оп.1. Д.8820

References and Sources:

1. Gosudarstvennyj arhiv Rossijskoj Federacii (GARF). F.A.593. Op.3. D.8713
2. Ermilov N.E. Sostoyashchaya pri Ministerstve finansov Komissiya o novyh zheleznyh dorogah i ee deyatelnost'. SPb., tip. S.L. Kinda, 1910. 26s.
3. Zagorskij K.YA. Vopros o zheleznodorozhnyh tarifah v usloviyah perezhivaemogo ekonomicheskogo momenta // Zheleznodorozhnaya tekhnika i ekonomika. 1919. №2. S.1-11; Zagorskij K.YA. Obshchaya reforma nashih zheleznodorozhnyh tarifov // Tekhnika i ekonomika putej soobshcheniya. 1920. №2. S.3-10
4. Zagorskij K.YA. K peresmotru zheleznodorozhnyh tarifov // Narodnoe hozyajstvo. 1922. №7. S.24-32
5. Zagorskij K.YA. Mezhdunarodnoe zheleznodorozhnoe pravo / Sb.st. Osnovnye voprosy zheleznodorozhnogo prava. M.: Byuro pravl.zh.d. i transpechati, 1925. 376s.
6. Zagorskij K.YA. Nasha zheleznodorozhnaya tarifnaya politika. SPb.: Pushk.Skoropech., 1910. 82s.
7. Zagorskij K.YA. Teoriya zheleznodorozhnyh tarifov: Zadachi upravleniya, principy postroeniya i primeneniya, formy i vidy tarifov. SPb.: tip. V. Kirshbauma, 1901. 322s.
8. Zagorskij K.YA. Ekonomika transporta. M.- L.: Gos.izd., 1930. 368s.
9. Zagorskij K.YA., Orlov P.M. Voprosy pryamyh mezhdunarodnyh soobshchenij v mezhdunarodnyh dogovorah // Transport i narodnoe hozyajstvo: neperiod.sb Vyp. 3. - M.: Red.izd.otd.NKPS, 1923-1924. 100s.
10. Kuznecova O.N., Krasnozhenova E.E., Kulik S.V. Tarifnaya politika i ekonomika zheleznodorozhnogo transporta v issledovaniyah professora K.YA. Zagorskogo (1869-1930) // Sovremennaya nauchnaya mysl'. Nauchnyj zhurnal NII istorii, ekonomiki i prava. 2021. № 5. S. 40-45
11. Smelov V.A. Sankt-Peterburgskij politekhnicheskij dorevolucionnyj. Sankt-Peterburg: Izd-vo Politekhnicheskogo universiteta, SPb., 2014. 618s.; Vladimir Viktorovich Cheparuhin: (k 70-letiyu so dnya rozhdeniya): biobibliograficheskij ukazatel'. Sankt-Peterburg: Izd-vo Politekhnicheskogo universiteta, 2008. 31s.
12. Strumilin S.G. Tarifnaya problema v SSSR // Planovoe hozyajstvo. 1928. №8. S.30-55
13. Central'nyj Gosudarstvennyj arhiv Sankt-Peterburga (CGIA SPb.) F.14. Op.1. D.8820

**ACTIVITATEA CORPULUI INDEPENDENT DE JANDARMI ÎN BASARABIA
(1867-1917)**

**ESTABLISHMENT OF THE STRUCTURES OF THE GENDARMY BODY IN Bessarabia
(1867 - 1917)**

Artur LEȘCU

Doctor în istorie

Universitatea de Stat de Educație Fizică și Sport

arturlescu@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-7756-9743

Rezumat: *În baza izvoarelor de arhivă inedite, aflate în custodia fondurilor Arhivei Naționale a Republicii Moldova, în articol este analizată activitatea în Basarabia a Corpului Independent de jandarmi în anii 1867-1917. Importanța cercetării este determinată de faptul că jandarmii reprezentau instituție specializată a statului în suprimarea curentului național în Basarabia, rusificarea provinciei și transformarea ei într-o simplă gubernie rusească. Folosind datele documentale, autorul cercetează probleme ce țin de organizarea corpului de jandarmi, componența și structura sa de cadre, efectul activității asupra vieții sociale a provinciei. Organ represiv a guvernului țarist, Direcția gubernială a Corpului Independent de jandarmi în perioadă respectivă a activității sale s-a recomandat ca o instituție puțin eficientă, incapabilă să înăbușe sentimentele naționale la populația autohtonă.*

Cuvinte-cheie: *Basarabia, jandarmi, comandant, ținut, echipa, anchetă, administrația civilă, ofițer, funcționar, buget, militari, Ismail, activitate subversivă, arest*

Abstract: *Based on the original archive sources, in the custody of the funds of the National Archive of the Republic of Moldova, the article analyzes the process of setting up the Gendarmerie Corps in Bessarabia in the 1867-1917. The importance of the research is determined by the fact that the gendarmes represented a specialized state institution in the suppression of the national current in Bessarabia, the Russification of the province and its transformation into a simple Russian government. Using documentary data, the author investigates issues related to the organization of the gendarmerie corps, its composition and structure of personnel, the effect of the activity on the social life of the province. A repressive body of the tsarist government, the gendarmerie corps in Bessarabia in this period of its activity was recommended as an inefficient institution, unable to stifle national feelings among the local population.*

Keywords: *Bessarabia, gendarmes, commander, land, team, investigation, civil administration, officer, civil servant, budget, military, Ismail, subversive activity, arrest*

Introducere

Imperiul Rus, un stat autocrat, cu puternice rămășițe ale dreptului feudal de castă, era bazat pe un sistem de drept care avea ca scop intimidarea cetățeanului în vederea apărării și conservării orânduirii sociale anacronice existente. De siguranța regimului și ordinii interne erau responsabile diferite instituții specializate de stat, printre care un rol central îi revenea Corpului de jandarmi. Implementarea în Basarabia a organelor de urmărire politică și securitatea statului, reprezentată tradițional de jandarmi, a început odată cu înființarea acestui corp la nivel central și poate fi divizat în două etape distincte. Prima perioadă, de la anexarea Basarabiei și până în anul 1867, este caracterizată prin înființarea subunităților de jandarmi care activau în cadrul Batalionului serviciului de garnizoană din Chișinău și aveau, preponderent, misiune de poliție militară. A doua etapă cuprinde perioada anilor 1867-1917. Cercetarea problemei ce ține de activitatea Direcției guberniale de jandarmi este una actuală și de o importanță aparte deoarece tematica respectiva nu a fost îndeajuns studiată în trecut în istoriografia națională.

Rezultatele cercetării: Activitatea Corpului de jandarmi în Basarabia (1867-1917)

Activitatea propriu zisă a Corpului de jandarmi din Basarabia începe odată cu emiterea, la 9 septembrie 1867, a Statutului Corpului de Jandarmi, conform căruia, este înființată Direcția gubernială de jandarmi a regiunii Basarabia [1]. Primii ani de activitate a corpului era caracterizată de perfecționarea continuă a structurii de state și organigramei instituției. Astfel, în funcție de șef Direcție a fost numit colonelul Stepan Ivan Ermolin, care până la acel moment îndeplinea funcția de Ofițer superior a Corpului

de jandarmi delegat în Basarabia (șef jandarmi), el practic continuând îndeplinirea funcțiilor sale anterioare. Este primul șef de Direcție care, la 20 aprilie 1869, a fost avansat în grad de general-maior [2]. Conform structurii de state, echipa de jandarmi Chișinău era desființată [3], Direcția fiind compusă din două secții ținutale asigurate cu câte un detașament de jandarmi. Inițial au fost înființate secțiile ținutale de jandarmi cu sediul la Bălți și Akkerman (Cetatea Albă) [3, f. 16]. Peste scurt timp, în 1869, sediul secției de jandarmi din Bălți a fost transferat la Hotin. În funcție de ajutor șef Direcție Corpului de jandarmi din ținutul Bălți, ulterior Hotin, a fost numit căpitanul, ulterior maiorul, Piotr Ianușevici, iar în cea de ajutor șef Direcție Corpului de jandarmi din ținutul Akkerman (Cetatea Albă), porucicul, ulterior ștab-căpitanul Nicolae Valiuhovici [3, f. 17]. Astfel, către anul 1870, Corpul de jandarmi din Basarabia era compus din conducere, reprezentată de către șeful corpului și adjutantul său, două secții ținutale și detașamentele de jandarmi din respectivele centre ținutale, numărând în rândurile sale șase ofițeri.

Cu timpul a devenit clar că structura întărită nu este una adecvată pentru provincie cu o suprafață de 44,3 mii km² și o populație de 9889 431 de oameni în 1862 [4] și peste un milion de oameni în anii '70. Pentru a eficientiza activitatea corpului s-a decis de a înființa puncte suplimentare de jandarmi în principalele locuri de trecere a frontierei de stat. În cadrul secției ținutale de jandarmi Hotin în 1872 au fost deschise punctele de jandarmi în localitățile Noua Sulița (Novoselița) și Sculeni [5], întărind prin prezența lor pichetele de grăniceri existente deja în aceste localități. Către anul 1873, Direcția de jandarmi a regiunii Basarabia era compusă din conducere, două secții ținutale de jandarmi, două puncte de jandarmi de la frontieră și un ofițer delegat la vama Cubei și detașamentele de jandarmi din localitățile respective. Ceea ce ține de numărul și componența nominală a detașamentelor ținutale de jandarmi și din localități, ea nu este cunoscută din cauza lipsei documentelor respective, cu excepția ungerului (sergentului-inferior) Râbac din Detașamentul de jandarmi din ținutul Hotin [5, f. 81].

Cu darea în exploatare, în 1875, a liniei de calea ferată Chișinău-Ungheni și în ajunul Războiului ruso-turc din 1877-1878, a crescut importanța strategică a localității Ungheni, unde a fost înființată o secție de jandarmi sub comanda ajutorului șefului Direcției din Ungheni, rotmistrul Iudenici [6]. Schimbările teritoriale de după război au determinat autoritățile ruse să efectueze unele schimbări în structura organizatorică a Corpului de jandarmi din Basarabia. Reanexarea ținutului Ismail la Imperiul Rus a dublat teritoriul administrativ a sudului Basarabiei și a impus extinderea structurii corpului care a fost întărită prin înființarea secției unice a corpului de jandarmi pentru ambele ținuturi din sud – Ismail și Akkerman (Cetatea Albă). Datorită importanței sale strategice, sediul secției a fost mutat din Akkerman (Cetatea Albă) la Ismail [7]. Totodată, prin comasarea în cadrul unei secției a două ținuturi, au fost înființate secțiile corpului de jandarmi din ținuturile Iași și Orhei, cu sediul în orașul Bălți [8]; Hotin și Soroca, cu sediul în orașul Hotin. În cadrul secțiilor, în localitățile de frontieră, au fost înființate puncte de frontieră de jandarmi, după cum urmează: Ismail, Reni, Ungheni (care din secție a fost transformată în punctul de jandarmi), Noua Sulița și, din 1884, Chilia. În localități de frontieră pe lângă puncte de frontieră de jandarmi erau instalate și posturi de frontieră de jandarmi, iar în unele localitățile din interiorul regiunii, posturi de observație, gestionate de sergenți ai corpului. Activitatea secțiilor, punctelor și posturilor de jandarmi era asigurată de detașamentele de jandarmi (structura Direcției și componența sa nominală este prezentată în Anexa 4). La 4 martie 1884, este înființat punctul de frontieră de jandarmi din Chilia, alcătuit din un ofițer (ajutor șef Direcție în punctul Chilia) și patru ungeri (sergenți). Primul ajutor șef Direcție în punctul Chilia (șef punct) era numit ștab-căpitanul Pavel Vârgolici, originar din Chișinău [9].

Către anul 1885 structura Direcției guberniale a corpului de jandarmi din Basarabia se consolidează, ea devenind una compactă și omogenă, structura ei organizatorică rămânând intactă, cu unele remanieri minore, pe întreaga durată a secolului al XIX-lea. A crescut și nivelul profesional al ofițerilor corpului, toți ei trecând prin cursuri speciale de pregătire profesională pe lângă Statul-major a Corpului de jandarmi din St. Petersburg. Direcția gubernială era structurată pe patru nivele organizatorice. Primul nivel reprezenta conducerea Direcției, constituit din șeful și adjutantul șefului Direcției. În anul 1885, șeful Direcției guberniale de jandarmi din Basarabia era generalul-maior Vladimir Alexei Ianov, iar adjutantul Direcției – porucicul Otto Alexandru Trentovius. Cel de-al doilea nivel reprezenta secțiile de jandarmi și era compus din ajutorii șefului Direcției în ținuturi și în orașele de frontieră. Astfel, ajutorul șefului Direcției în ținuturile Ismail și Akkerman (Cetatea Albă) era locotenentul-colonel Mihail Gavriil Crestinschi, în ținuturile Hotin și Soroca – locotenentul-colonel Mitrofan Ilie Iavorschi, iar în ținuturile Iași și Orhei – căpitan Ivan Grigorie Ciarnoluschi. Ajutorii șefului Direcției în localitățile de frontieră erau: în Novaselița (Noua Sulița) - ștab-căpitanul baronul Nicolae Ernest von Noltke, la Ungheni - ștab-căpitanul Ivan Filipp Burcov, la Reni - ștab-căpitan Iacob Moisei Varzar, la Ismail - ștab-căpitan Nicolai Ivan Locev și la Chilia – căpitan Constantin

Savva Ianicovschi [10]. Al treilea nivel reprezenta puncte/posturi de observație în localități din interiorul regiunii și localități situate de-a lungul frontierei de stat, gestionate de sergenții corpului de jandarmi. Puncte/posturi de observație din interiorul regiunii era amplasate în localități: Chișinău (responsabil Procopie Stepanco), Hotin (Stepan Cerednicenco), Bălți (Fiodor Șomanschi), Edineț (Andrei Sofiev) [11], Otaci (Tifon Osinov), Sculeni (Alexandru Alâmov), Balatina (Filipp Tcacenco), Ismail (Fiodor Iațenco), Bolgrad (Danilo Streleț), Cahul (Nicolai Lihogudov), Leova (Simion Piscun), Akkerman (Cetatea Albă) (Mihail Dicarev). Puncte/posturi de observație din localitățile de frontieră era dispuse în: Ismail (Simion Șeremetenco), Chilia (Kirill Borodavkin), Reni (Simion Horunji), Ungheni (Ivan Roman), Nisporeni (Grigorie Petrov), Lipcani (Procopie Vasiliev), Novaselita (Noua Sulița) (Feodosie Muravițchi) [11, f. 14 verso]. În sfârșit, al patrulea nivel alcătuiau detașamentele de jandarmi, sub comanda nemijlocită a ajutorilor șefului de Direcție în ținuturi și localități.

Analiza schemei organizatorice și dispunerii geografice a corpului demonstrează existența unor carențe în structura sa. Astfel, putem observa dublarea punctelor/posturilor de observație, cum ar fi cazul celui din Ismail, unde existau simultan un punct de observație de la frontieră și altul din localitate, sau activitatea punctelor/posturilor de observație din localități, care în realitate erau situate la frontieră (Sculeni, Balatina, Cahul, Leova) și invers, puncte de frontieră dispuse în localități din interiorul regiunii (Nisporeni, Lipcani). Totodată, dispunerea geografică a secțiilor și punctelor de jandarmi pe teritoriu Basarabiei indică asupra faptului că ei acopereau frontiera de stat al Imperiului Rus, în special cea cu România, ceea ce confirmă faptul că una din sarcini principale a activității corpului în regiune era combaterea influenței României asupra populației băștinașe.

Este de ajuns de dat o simplă privire asupra hărții cu dispunerea corpului de jandarmi în regiune și devine clar că un spațiu imens din sud-estul Basarabiei era lipsit de supravegherea jandarmilor. Important este de subliniat faptul că în acest spațiu geografic era situat un însemnat nod de comunicații și o cetate activă cu o puternică garnizoană, cum era Benderul (Tighina). Pentru a acoperi golul creat și a redresa situația, conform dispoziției Ministrului de Război, la 1 mai 1888 în Bender (Tighina) a fost înființat Detașamentul de jandarmi a cetății Bender (Tighina), compus din un comandant (șef), un vagmistru și zece unter-ofițeri (sergenți). Sarcina detașamentului era supravegherea tuturor persoanelor din citadela cetății, cât și din împrejurimi, acoperind întreg orașul și suburbiile sale. La funcția de comandant Detașament a fost numit ștab-rotmistru Melnițchi [12], iar la cea de vagmistru, Procopie Vasiliev. Cei zece unter-ofițeri (sergenți) erau – Platon Mordic, Selvestru Smorjevschi, Ivan Socolov, Stepan Butenco, Zahari Golovnea, Gordei Omelianov, Grigorie Vâșcepan, Moisei Mânascută, Tudor Chiroța [13]. Totodată, în octombrie 1888, la Comrat a fost deschis un punct/post de observație, alcătuit din doi unter-ofițeri (sergenți) [13, f. 38]. Din punct de ierarhic, comandantul Detașamentului de jandarmi din Bender (Tighina) se situa imediat după cea a Șefului Direcției guberniale, fiind investit cu drepturi egale cu cele a unui comandant de batalion, iar pe timp de război, a comandantului de batalion independent [14].

Sfârșitul a secolului al XIX-lea – începutul secolului XX, erau marcate de căutarea unor forme mai eficiente în structura organizatorică a Direcției guberniale de jandarmi din Basarabia. Dacă până în anul 1897 situația rămânea neschimbată, atunci după acel an structura organizatorică a Direcției guberniale de jandarmi a fost esențial reformată. Detașamentul de jandarmi a cetății Bender (Tighina) a fost desființat. Au fost reduse de la trei la două secțiile de jandarmi din ținuturi prin comasarea secțiilor ținutale Hotin și Soroca cu cea de Iași și Orhei, fiind formată o singură secție, condusă de ajutorul șefului Direcției în ținuturile Bălț, Hotin și Soroca. Compoziția corpului în localitățile de frontieră și la puncte/posturi de observație a rămas aceiași [15]. Schimbările au continuat și în anii următori. În 1901, secției de jandarmi din ținuturile Bălț, Hotin și Soroca a fost adăugat ținutul Orhei, iar celei din ținuturile Ismail și Akkerman (Cetatea Albă), ținutul Chișinău [16]. Reieșind din noua componență a statelor, la 28 noiembrie 1901 au fost desființate puncte/posturi de observare de jandarmi din localitățile Otaci și Edineț, în locul lor fiind înființat un punct/post de observație la Soroca, alcătuit din doi unter-ofițeri (sergenți) [17]. Procesul de îmbunătățire a structurii organizatorice a continuat. La 2 august 1902, din componența secției ținuturilor Ismail, Akkerman (Cetatea Albă) și Chișinău, ținutul Chișinău a fost transferat în componența secției ținuturilor Bălț, Hotin, Soroca și Orhei, iar celei din Ismail și Akkerman a fost adăugat ținutul Bender (Tighina) cu două puncte/posturi de observare, la Comrat [17, f. 45] și Vâlcov [17, f. 49]. Totodată, sediul secției de jandarmi din ținuturile Chișinău, Bălț, Hotin, Soroca, Orhei a fost transferat din Bălți la Chișinău

¹ Vagmistru – grad militar în cavalerie, trupele de cazaci, corpul de grănceri și corpul de jandarmi, egal cu cel de sergent-major.

[17, f. 41]. Din punct de vedere numeric, Direcția gubernială de jandarmi din Basarabia era alcătuită din: secția ajutorului șefului Direcției pentru ținuturile Chișinău, Bălți, Soroca și Orhei rotmistrului Barabașev – 1 vagmistru și 13 unter-ofițeri (sergenți); secția ajutorului șefului Direcției în orașul Ismail și ținuturile Ismail, Akkerman (Cetatea Albă) și Bender (Tighina) locotenentului-colonel Kalinin – 2 vagmistri și 15 unter-ofițeri (sergent); ajutorul șefului Direcției în localitatea Ungheni rotmistrului Afanasiev – 1 vagmistru și 3 unter-ofițeri (sergenți); ajutorul șefului Direcției în localitatea Novoselița (Noua Sulița) rotmistrului Șlegel – 1 vagmistru și 7 unter-ofițeri (sergenți); ajutorul șefului Direcției în localitatea Reni rotmistrului Budacov - 1 vagmistru și 4 unter-ofițeri (sergenți); ajutorul șefului Direcției în localitatea Chișinău locotenentului-colonel Dobrodeev – 1 ofițer (adjutantul Direcției), 1 vagmistru și 8 unter-ofițeri (sergenți) [18], în total 8 ofițeri, 7 vagmiștri, 50 unter-ofițeri (sergenți) sau 65 de persoane.

Războiul nefast ruso-japonez (1904-1905), urmat de prima revoluție rusă (1905-1907), au scos la iveală punctele slabe a jandarmeriei care nu dispunea de resurse suficiente capabile să prevină și să înăbușe focare de revoltă și nesupunere în masă. Funcțiile de analiză, constatare și anchetarea cazurilor de activitate antistatală atribuite de către jandarmi s-au dovedit a fi insuficiente în lupta țarismului contra mișcării revoluționare. Pentru a întări posibilitățile jandarmilor în vederea desfășurării intervențiilor armate în menținerea ordinii fără intervenția unităților militare, conform opiniei Consiliului de Stat din 18 februarie 1906, în toate ținuturile din Imperiul Rus, inclusiv și în Basarabia, au fost înființate detașamente de pază polițienească, pedestre și călare (companii și escadroane), subordonate ajutorul șefului Direcției de jandarmi din ținut. Sarcina lor de bază era asigurarea pazei armate a principalelor puncte strategice din localități, cum ar fi sediile de poliție, poșta și telegraful, băncile, cât și patrulare pe timp de noapte, în caz de necesitate, a străzilor. În baza ordinului șefului Direcției guberniale de jandarmi colonelului Burcov, din 15 aprilie 1906, în Basarabia au fost organizate trei escadroane de pază călăreață, în număr de 432 de militari și opt detașamente (companii) de pază pedestră, în număr de 570 de oameni, în total 1002 de persoane. Efectivul detașamentelor era și remunerat în mod corespunzător, reieșind din funcțiile ocupate, cum ar fi: comandanților de escadroane a câte 1 500 de ruble pe an, comandanților de plutoane călărețe a câte 600 de ruble pe an, vagmiștrilor – 500 de ruble, paznicilor superiori – 450 de ruble, paznicilor inferiori – 360 de ruble, comandanților plutoanelor pedestre – 500 de ruble, paznicilor superiori din detașamente pedestre – 360 de ruble, paznicilor inferiori din detașamente pedestre – 300 de ruble [19].

Această forță impunătoare a fost distribuită în modul următor: la Chișinău staționa un escadron de pază călăreață și un detașament pedestru cu o subunitate la Hâncești. La Ismail staționa un escadron de pază călăreață care avea o subunitate dispusă în colonia Tarutino. Simultan, la Ismail staționa și un detașament pedestru care avea subunități încartiruite la Bolgrad și Cahul. Tot în sudul Basarabia era cantonat un detașament pedestru la Akkerman (Cetatea Albă) cu subunitățile sale la Volontiri și Bairamea. Un detașament pedestru se afla la Bender (Tighina) cu o subunitate la Comrat și un detașament la Orhei, cu o subunitate la Rezina. În nordul Basarabiei, la Soroca, era dispus un escadron de pază călăreață și un detașament pedestru cu o subunitate staționată la Otaci. Bălți și Hotin dispuneau de câte un detașament pedestru cu subunitățile lor la Fălești și Briceni [20]. În cea mai mare parte, efectivul acestor subunități era alcătuit din militari prin contract originari din Basarabia, cum putem observa din tabelul următor:

Tabelul 2.1. Alcătuirea subunităților de pază conform ținuturilor de completare

Subunitatea		Localitatea	Efectivul originar din ținut (%)	Efectivul originar din alte ținuturi (%)	Efectivul originar din alte gubernii (%)
Compania pedestră din ținutul Hotin	1-a semicompanie	Hotin	73,5	2	24,5
	2-a semicompanie	Briceni	78	-	22
Compania pedestră din ținutul Bălți	1-a semicompanie	Bălți	51	14	35
	2-a semicompanie	Fălești			
Compania pedestră din	1-a semicompanie	Bender	35	22	43

1 Tabelul este alcătuit de către autor prin preluarea datelor din: A.N.R.M, F. 297, inv. 2, d. 10, f. 57 verso-63 verso.

ținutul Bender (Tighina)	2-a semicompanie	Comrat	70	-	30
Compania pedestră din ținutul Orhei	1-a semicompanie	Orhei	78	14	8
	2-a semicompanie	Rezina	88	12	-
Escadronul 3 din ținutul Soroca	Escadronul 3	Soroca	11	14	75
Compania pedestră din ținutul Soroca	1-a semicompanie	Soroca	85	15	-
	2-a semicompanie	Otaci	100	-	-
Compania pedestră din ținutul Akkerman	1-a semicompanie	Volontiri	Date lipsesc		
	2-a semicompanie	Bairamcea			
Escadronul 1 din ținutul Chișinău	Escadronul 1	Chișinău	40	12	48
Compania pedestră din ținutul Chișinău	1-a semicompanie	Chișinău (Râșcani)	Date lipsesc		
	2-a semicompanie	Hâncești			
Escadronul 2 din ținutul Ismail	Escadronul 2	Ismail	Date lipsesc		

Nu peste mult timp, în 1907, escadronul 2 din Ismail a fost desființat, în regiune rămânând două escadroane, 1 – la Chișinău sub comanda ștab-rotmistrului Nicolae Leidenius și 2 – la Soroca sub comanda porucicului Evghenii Cușciov [21]. Analiza tabelului demonstrează că responsabilii din cadrul Direcției guberniale nu erau în termeni buni cu aritmetica, deoarece datele originale pentru orașul Bender (Tighina) prezintă situația în felul următor – din ținut 35%, din alte ținuturi a Basarabiei 22% și din alte gubernii 65%, pe când cifra reală ar trebui să fie cea de 43%. Situația similară poate fi observată și în privința detașamentului din Soroca unde sunt arătați 85% de ostași completați din ținut, 4% din alte ținuturi și nici un militar din afara Basarabiei, ceea ce înseamnă cu furierul a greșit cifra de 4%, cifra reală fiind de 15% [22]. Ceea ce ține de completare, efectivul acestor subunități era alcătuit în exclusivitate de militarii prin contract, cu serviciul în termen satisfăcut. Completarea detașamentelor pedestre (companii) era bazată pe principiul teritorial, băștinașii alcătuiind de la 57 până la 100 %. Completarea detașamentelor ecvestre se baza pe principiul exteritorial, militarii din afara regiunii reprezentau de la 48 până la 75%. Din punct de vedere completării cu băștinași cea mai bună situație era în subunitățile din Otaci, Soroca și Rezina, care erau completate în întregime cu militari originari din Basarabia.

Începând cu anul 1906, când la 5 septembrie au fost desființate secțiile din punctele frontaliere Ungheni și Novoselița (Sulița Nouă) [22, f. 75], structura organizatorică a devenit una stabilă până la data începerii Primului Război Mondial, ea fiind compusă din conducere, patru secții și mai multe puncte de observație, întărite de detașamente și echipe de jandarmi, așa, cum este prezentată în anexa nr. 7, acoperind uniform întreg teritoriul a Basarabiei. Către începutul Marelui Război în cadrul Direcției, în locul unor pichete vamale au fost înființate puncte de observație de jandarmi, cum ar fi cele din Nemțeni, Perebicovți, Fălciu, Giurgiuleșt [23]. Direcția număra în rândurile sale șase ofițeri din cadrul statelor de bază, cinci vagmiștri și 42 de sergenți din cadrul statelor suplimentare [23, f. 58], cât și cei de peste o mie de militari din cadrul detașamentelor (subunităților) de pază polițienească călăreață și pedestră. Se considera că astfel de forțe ar fi suficiente pentru menținerea ordinii publice, reprimarea mișcării revoluționare și naționale, lupta cu structurile de informații și de spionaj a țării implicare în război cât și activitatea informațională în favoarea armatei ruse. Amploarea și intensitatea acțiunilor de luptă pe câmpurile războiului au spulberat viziunile optimiste a oficialilor ruși asupra duratei războiului și forțelor implicate. Această să referă și la

activitatea corpului de jandarmi din Basarabia, numărul căruia nu corespundea cu volumul de lucru în continuă creștere și avalanșa sarcinilor necesare de rezolvat. După un an de război s-a hotărât fortificarea Direcției din Basarabia prin înființarea, pe timpul războiului, a punctelor temporare de frontieră și punctelor de observație întărite cu efectiv, ofițeri și sergenți, transferați aici din regiunile Imperiului Rus căzute în mâinile adversarului. Către iarna anului 1915 aici au sosit patru ofițeri și 46 de unter-ofițeri (sergenți), care au constituit cadre pentru nou deschise puncte temporare și puncte temporare de frontieră, gestionate de ajutori șef Direcție, și puncte de observație de jandarmi. Puncte temporare și puncte temporare de frontieră au fost organizate în cele mai importante localități de pe hotarul Imperiului Rus, cum ar fi cele din Bolgrad [24], Lipcani [25], Sculeni [25, f. 39 verso], Novoselița (Noua Sulița) [25, f. 44 verso] și Cahul [25, f. 49 verso]. Unele din ele existau și în trecut, cum ar fi cele din Novoselița (Noua Sulița) și Sculeni. Puncte de observație au fost înființate în localitățile de frontieră mai puțin importante, cum ar fi Șendreni, Pererâta, Viișoara, Cuhnești, Bisericieni, Costuleni, Cartal [26], Bărboieni, Poganești, Brânza, Manta, Gotești, Leca [27], în total 21 de puncte de observație împreună cu cele existente în trecut, responsabili de activitatea lor fiind unter-ofițerii (sergenți) [28]. Aceasta substructura a corpului de jandarmi număra în rândurile sale un ofițer, trei vagmiștri și 44 de unter-ofițeri (sergenți) [28, f. 6 verso]. Ultima mențiune documentară, atestată în actele Direcției, privind activitatea Corpului Independent de jandarmi pe teritoriul Basarabiei, este datată cu ziua de 8 martie 1917 (stil vechi). Astfel, Direcția gubernială de jandarmi din Basarabia a încetat activitatea sa înainte ca această instituție de stat a fost desființată, la 19 martie 1917, de către Guvernul Provizoriu din Petrograd [29], punând capăt prezenței sale de 81 de ani în acest teritoriu anexat de Imperiul Rus.

Concluzii

Analizând activitatea corpului de jandarmi în prima perioadă 1867-1917, putem constata faptul că eficacitatea sa era una foarte mică. Munca Direcției se baza pe trei piloni organizaționale – statele de bază, statele suplimentare și detașamente pedestre și călarețe de pază polițienească. Unitățile structurale ale corpului erau amplasate uniform pe întreg teritoriul a Basarabiei cu reprezentare mai accentuată în regiunile de frontieră, în special cele cu România, fapt ce demonstrează că una dintre sarcini principale a activității Corpului era supravegherea și combaterea influenței acestui stat în rândurile populației băștinașe. Analiza structurii organizatorice a Direcției guberniale de jandarmi confirmă faptul că acest organ represiv era unul ineficient, cu misiuni operative multiple și variate, care cuprindeau domenii diferite de activitatea, cum ar fi combaterea mișcărilor politice și revoluționare, menținerea ordinii publice, activitatea cenzorială, lupta cu contrabanda, activități de spionaj și contrașpionaj, verificarea respectării regimului de vize și pașapoarte, verificarea conduitei politice și religioase și multe altele. Acestea misiuni dublau activitatea altor organe și instituții de stat, cum ar fi poliția, judecătoria, organele de procuratură, serviciul de grăniceri, organele specializate ale Sinodului și Ministerului Învățământului Public și multor alte. Situația se agrava și de numărul redus de angajați a Direcției care, luând în calcul toate cele trei piloane, nu depășeau numărul de 1 100 de persoane, ceea ce, raportat la numărul populației Basarabiei de peste 2,5 mln. de oameni existenți către 1913, însemna un reprezentant al corpului la aproximativ 2 270 de oameni, o cifră foarte mică pentru ca activitatea instituției respective să fie una eficientă și adecvată situației.

Bibliografie:

1. *Полное Собрание Законов Российской Империи. Собрание второе. Том 42. Отделение второе.* 1867. Санкт-Петербург: Типография II Отделения Собственного Е. И. В. Канцелярии, 1871. Указ № 44956, 9 сентября 1867 г., p. 74.
2. *Список генералам по старшинству.* Санкт-Петербург: Военная Типография, 1871, p. 721.
3. A.N.R.M., F. 297, inv. 1, d. 2, f. 20 verso.
4. *Памятная книжка Бессарабской Области на 1862 год.* Кишинев: Областная типография, 1862, p. 46.
5. A.N.R.M., F. 297, inv. 1, d. 2, f. 55-a.
6. A.N.R.M., F. 297, inv. 1, d. 4, f. 10.
7. A.N.R.M., F. 297, inv. 9, d. 2, f. 1.
8. A.N.R.M., F. 297, inv. 1, d. 9, f. 12.
9. A.N.R.M., F. 297, inv. 2, d. 3, f. 10.

10. *Бессарабский Календарь на 1885 год. Кишинев*: Типография Бессарабского Губернского Правления, 1885, р. 63.
11. A.N.R.M., F. 297, inv. 2, d. 4, f. 14.
12. A.N.R.M., F. 297, inv. 1, d. 17, f. 33.
13. A.N.R.M., F. 297, inv. 2, d. 7, f. 21.
14. A.N.R.M., F. 297, inv. 6, d. 1, f. 24.
15. *Бессарабский Календарь на 1899 год. Кишинев*: Типография Бессарабского Губернского Правления, 1898, р. 45.
16. *Бессарабский Календарь на 1902 год. Кишинев*: Типография Бессарабского Губернского Правления, 1901, р. 41.
17. A.N.R.M., F. 297, inv. 2, d. 8, f. 3.
18. A.N.R.M., F. 297, inv. 2, d. 9, f. 22-23.
19. A.N.R.M., F. 284, inv. 1, d. 2, f. 12.
20. A.N.R.M., F. 297, inv. 2, d. 10, f. 23 verso-24.
21. A.N.R.M., F. 297, inv. 2, d. 11, f. 73.
22. A.N.R.M., F. 297, inv. 2, d. 10, f. 59 verso, 61.
23. A.N.R.M., F. 297, inv. 2, d. 15, f. 58-60.
24. A.N.R.M., F. 297, inv. 1, d. 437, f. 103.
25. A.N.R.M., F. 297, inv. 2, d. 18, f. 32 verso.
26. A.N.R.M., F. 297, inv. 7, d. 4, f. 510.
27. A.N.R.M., F. 297, inv. 2, d. 17, f. 62-63.
28. A.N.R.M., F. 297, inv. 16, d. 3, f. 7-7verso.
29. Рыбников, В., Алексушин, Г. История правоохранительных органов Отечества: Учебное пособие. Москва: Издательство „Щит-М”, 2008, р. 130.

**REGIMENTELE 3, 4, 5 INFANTERIE. UNITĂȚI SPECIALE DIN CADRUL TRUPELOR DE
USCAT AI ARMATEI REPUBLICII DEMOCRATICE MOLDOVENEȘTI (1917-1918)**

**3rd, 4th, 5th INFANTRY REGIMENTS. SPECIAL UNITS WITHIN THE DRY TROOPS OF
THE ARMY OF THE DEMOCRATIC REPUBLIC OF MOLDOVA (1917-1918)**

Anatolie LEȘCU

lt.col.(r), dr.,conf. univ.

Academia Militară a Forțelor Armate ”Alexandru cel Bun”, Republica Moldova

E-mail: lescuanatol@yahoo.com

ORCID: 0000-0001-8278-8513

Rezumat: În articolul de față este cercetată problema înființării și activității regimentelor 3, 4, 5 și unități speciale din cadrul armatei regulate a Republicii Democratice Moldovenești. Aceste unități regulate ale armatei Sfatului Țării au contribuit substanțial la mișcarea de eliberare națională și lupta împotriva bolșevizării Basarabiei. În pofida perioadei scurte de existență, aceste unități, staționate în centre urbane periferice, au contribuit la menținerea spiritului național în aceste localități, menținere disciplinei și ordinii de drept, în combaterea anarhiei. În baza documentelor inedite, autorul demonstrează contribuția efectivului acestor unități în actul Unirii din 27 martie 1918. Totodată, sunt prezentate biografiile unor personalități militare marcante care au jucat un rol important în istoria țării, dar numele cărora au fost date uitării.

Cuvinte cheie: armata, Basarabia, regiment, război, trupe speciale, anarhie, populația, localitate, ofițer, stat-major, efectiv, cetate

Abstract: This article investigates the establishment and activity of the 3rd, 4th, 5th and special units of the regular army of the Democratic Republic of Moldova. These regular units of the Country Council army contributed substantially to the national liberation movement and the fight against the Bolshevikization of Bessarabia. Despite the short period of existence, these units, stationed in peripheral urban centers, have contributed to maintaining the national spirit in these localities, maintaining discipline and the rule of law, in combating anarchy. Based on unpublished documents, the author demonstrates the contribution of these units in the Union Act of March 27, 1918. At the same time, the biographies of prominent military figures who played an important role in the country's history, but whose names have been forgotten.

Keywords: army, Bessarabia, regiment, war, special troops, anarchy, population, locality, officer, staff, effective, fortress

Introducere

La 8 decembrie 1917 a fost creat organul executiv a Sfatului Țării – Consiliul Directorilor Generali (guvernul), în cadrul căruia funcționa și Direcția Generală de Război și Marină. Sarcina principală, care stătea în fața Directoratului era crearea cât mai urgentă a armatei regulate, puse în serviciul Sfatului Țării. În scurt timp în regiune au fost înființate un număr de unități regulate care cuprindeau toate genurile de armă, printre care se evidențiau regimentele de infanterie, coloana vertebrală ale armatei regulate moldovenești.

Rezultatul cercetării: Înființarea unităților de infanterie

Pe lângă regimente de infanterie nr. 1 și 2, bine instruite, încheigate și cu o perioadă relativ lungă de activitate, în cadrul armatei regulate Republicii Democratice Moldovenești existau și un număr de unități de infanterie, care, numărându-se formal în statele armatei, din mai multe cauze de ordin obiectiv și subiectiv, în realitate așa și nu au fost înființate. Astfel, prin Ordinul nr. 1 pe armată din 15 decembrie 1917 au fost desființate Drujinele pedestre nr. 478 din Bălți și nr. 466 din Tighina, alcătuite din moldoveni, și în baza lor se înființau regimentele nr. 3 infanterie cu sediul în orașul Bălți și nr. 4 infanterie cu sediul în orașul Tighina, ambele compuse din 8 companii [1]. Comandantul Regimentului 3 infanterie din Bălți a fost numit ștab-căpitanul A. Popa. Cu regret, baza documentală actuală nu ne permite se reconstruim, măcar parțial, istoria acestor unități. Tot ceea ce cunoaștem despre Regimentul 3 infanterie, sunt declarațiile comandantului său, destul de incerte și dubioase, precum că dânsul a organizat la Bălți o unitate de infanterie în mărimea unui batalion, două escadroane de cavalerie, o campanie de mitraliere și o campanie

auto [2]. Mai mult se cunoaște despre viața și activitatea comandantului regimentului, ștab-căpitanul A. Popa. În perioada sovietică din acest om au făcut o icoană, menită să demonstreze lupta moldovenilor împotriva „cotropitorilor români.” Treptat, dintr-un simplu figurant din perioada zbuciumată din anii 1917-1920, a fost transformat de către propoganda comunistă într-o legendă, tot mai mult rupt de realitate.

Cu începerea Marelui Război, la 15 decembrie 1914, la vârsta de 18 ani, este mobilizat în cadrul Batalionului nr. 49 de Rezervă cu dispunerea în Odesa. Având studii primare complete este detașat la studii la Școala de ajutoi de subofițeri (ofițeri pe timp de război) din Odesa. După finisarea studiilor militare, la 3 decembrie 1915 este repartizat în cadrul Regimentului 75 Sevastopol Infanterie [3], unde, la 1 aprilie 1916 îi este conferit gradul primar de ofițer pe timp de război, cel de ajutor sublocotenent (praporcic)[4]. La momentul prezentării lui Anatolie Popa în acest regiment, acolo își îndeplineau serviciul militar alți cinci ofițeri basarabeni, printre care Anton Turcul și Miletie Dimitraș - două figuri emblematice ale armatei ruse. În calitate de ofițer inferior, praporcic A. Popa a participat în luptele din primăvara-vara 1916 în istorica ofensivă a generalului Brusilov. La 25 mai 1916 este rănit lângă localitatea Balamutovca și evacuat la Chișinău, unde sosește la 6 iulie 1916. După convalescență revine în regiment și este avansat în grad de podporucic, iar la 24 august 1917 la cel de porucic [5].

Reîntors în Basarabia, participă la mișcarea de emancipare națională, contribuind la formarea unităților naționale. Face parte, împreună cu Ion Păscăluță și Ștefan Holban, din delegația militarilor moldoveni, care, la 30 septembrie 1917, îi cerea aprobarea șefului Cartierului General, generalul Duhonin, desfășurării congresului al militarilor moldoveni. Appreciat de către Gherman Pântea pentru entuziasmul său revoluționar, este trimis la Bălți cu ordinul de primire sub conducerea sa a drujinei nr. 478, care refuza să se subordoneze Sfatului Țării. Ajuns la destinație, împreună cu ștab-căpitanul Țurcan a început procesul formării Regimentului moldovenesc de Infanterie din localitate [6]. Pentru a-i întări autoritatea, este numit de către Sfatul Țării în calitate de comisar militar al ținutului Bălți [6, f. 22], având la momentul respectiv vârsta de numai 21 de ani. Astfel de parcurs fulgerător ar fi dezorientat psihologic și o persoană mult mai cumpătată și cu o experiență personală de viață mai mare. La aceasta se mai adaugă și indoctrinarea filorusă însușită de pe băncile școlii, rezultând un caracter impulsiv, ambițios, suplimentat și de o forță fizică extraordinară, dar fără studii profunde și sistematice. La momentul venirii sale în Bălți, situația din oraș și ținut era destul de încurcată, scăpată de sub control din partea Sfatului Țării. În oraș activa Comitetul Țărănesc, în frunte cu A. Paladi și G. Galagan, care în mod deschis se opuneau autorității Sfatului Țării și promovau politica sovietelor bolșevizați. Comandantul Regimentului și Comisarul militar ținutal, ștab-căpitanul Anatolie Popa a fost influențat de acest comitet, participând activ la agitația bolșevică de împărțire pământului și difuzarea știrilor alarmante privind presupusa ocupație a Basarabiei de către România [7]. La formarea în oraș a Statului-major revoluționar pentru apărarea Basarabiei a fost atras de evenimente în activitatea sa, adoptând o poziție confuză și ambiguă. A acceptat tacit distribuirea armelor populației, îndemnat de către Statul-major revoluționar să opună rezistență armată înaintării trupelor române spre Bălți [7]. A închis ochii la devastarea magaziiilor cu armament care conțineau armament de producție franceză, necunoscut populației locale, însă s-a opus categoric rechiziționării armelor de tip rusesc, fapt, pe care a fost luat la bătaie [7, f. 3 verso].

La 22 ianuarie 1918, gloata instigată de bolșevici, înarmată cu armele prădate din depozite, inclusiv și cu mitraliere și două tunuri, a ieșit în întâmpinarea trupelor române, care înaintau pe direcția Fălești-Bălți. În acest moment critic, în pofida românofobiei sale, ștab-căpitanul Anatolie Popa a conștientizat faptul că ciocnirea cu armata regulată putea degenera într-un măcel a încercat să potolească spiritele. În primul rând, s-a opus ferm, dar fără succes, unei noi tentative de a prăda depozitele cu armament, pentru ce puțin nu i-a ajuns ca să fie linșat de gloata agitată [7, f. 43]. Totodată, a ordonat ostașilor din regimentul său care s-au alăturat mulțimii, se părăsescă pozițiile și prin persoanele sale de încredere a reușit să dezasambleze mecanismele de tragere de la mitraliere și cele două tunuri [7, f. 3 verso] care, devenind inutile, au fost scoase de pe poziții [7, f. 43 verso]. La 23 ianuarie (5 februarie) 1918, când mulțimea agitată a arestat parlamentari români în frunte cu căpitanul Constantin Graur, i-a închis pe două zile în cancelaria sa, scăpându-i de furia oamenilor care doreau să-i omoare [7, f. 20 verso]. La intrarea trupelor române în Bălți a fost arestat și deferit justiției. La 30 ianuarie 1918, Curtea Marțială a Diviziei 1 Cavalerie l-a condamnat pe ștab-căpitanul Anatolie Popa la pedeapsa cu moartea [7, f. 103]. La 2 februarie, Anatolie Popa depune cerere de apel pe numele autorităților române [7, f. 104], în urma căruia este grațiat de către Regele Ferdinand I. Ca recunoștință, participă la răscoala de la Hotin, trece ilegal Nistru și se înrolează în Armata Roșie unde devine comandantul regimentului 399 Pușcași din cadrul Diviziei 45 Pușcași,

comandată de către basarabeanul Ioana Iakir. În timpul războiului sovieto-polon este rănit mortal în lupta pentru orașul Novo-Miropol și decedează la 25 iunie 1920.

Puțin mai mult cunoaștem despre Regimentul 4 moldovenesc infanterie cu dispunerea permanentă în orașul Tighina. Inițial, proiectul Directoratului prevedea înființarea în orașul de pe Nistru a unei garnizoane întărite, compuse din două unități – regimentul 4 moldovenesc de infanterie în frunte cu locotenent-colonelul Gaivoronschi și Divizionul moldovenesc de artilerie sub comanda căpitanului Cașcarev [8]. Conceptul inițial a fost realizat numai parțial, deoarece Divizionul de artilerie nu a fost înființat niciodată, iar ceea ce ține de regimentul de infanterie, formarea lui decurgea foarte greu și anevoios.

În baza nou înființatului regiment a stat Drujina nr. 466 pedestră de miliție Herson cu dispunerea în Tighina. Astfel de unități de rezervă au fost constituite cu începerea Marelui Război pe întreg teritoriu al Imperiului Rus. Drujinele erau completate cu oșteni trecuți în rezervă sau inapți pentru serviciul militar activ dar în stare de a purta arma până la vârsta de 43 de ani. Către svârșitul anului 1917, la numai două săptămâni după emiterea ordinului de înființare a regimentului (15 decembrie), el număra în listele sale nominale peste 1000 de ostași moldoveni. Numărul real al efectivului prezent la apel era de 200 de ostași, încă 200 erau considerați ca plecați în deplasare și atribuiți diferitelor instituții cu caracter militar din oraș. Restul efectivului constituiau dezertorii, fapt care influența negativ asupra stării moral-psihologice a celor rămași la datorie [9]. Astfel, din cele 2 batalioane preconizate pentru a fi înființate a fost format numai unul.

Fragmentare sunt datele și despre corpul de ofițeri ai acestei unități. Comandantul regimentului a fost numit locotenent-colonelul Vasile Iacob Gaivoronschi, la funcția de comandant batalion – porucic (locotenent-major) Nicolae Petru Grigoriev, comandant companie – porucic Teodor Berejic, ofițer inferior companie – podporucic (locotenent) Ivan Matvei Ladan.

Comandantul regimentului, locotenent-colonelul Vasile Iacob Gaivoronschi era născut la 12 ianuarie 1873 în comuna Gălești, ținutul Orhei, într-o familie mixtă, din tata rus și mama moldoveancă [10]. După finisarea studiilor secundare s-a înrolat în serviciul militar prin contract în cadrul Regimentul 56 Jitomir de infanterie staționat la Tiraspol. Bucurându-se de avantajul de a avea studii secundare este îndreptat de către comandamentul regimentului la studii în cadrul Școlii militare de cadeți de infanterie din Odesa la absolvirea căreia, la 8 octombrie 1896 îi este conferit gradul primar de ofițer – podporucic [11], el întorcându-se înapoi la regimentul său. La 1 iunie 1901 îi este acordat următorul grad militar – porucic [12]. În cadrul regimentului a participat la războiul ruso-japonez, unde, pentru eroismul și curaj arătate pe câmpurile de luptă a fost destins prin acordarea gradului militar de ștab-căpitan și decorat cu ordinele: Sf. Ana cl. a 4-a cu inscripția ”Pentru vitejie” [13], Sf. Stanislaw cl. a 3-a cu spade și fundă [14]. Tot în cadrul regimentului a luat parte și la Marele Război fiind decorat cu ordinul Sf. Ana cl. a 3-a, a 2-a, Sf. Stanislaw cl. a 2-a, Sf. Vladimir cl. a 4-a, toate cu spade și fundă. În anul 1916 locotenent-colonelul V. Gaivoronschi este numit comandant Regiment 26 vânători cu care face campanie pe Frontul Românesc [15]. După unire se retrage din cadrul activ ai armatei și trece în rezervă cu gradul de colonel. De menționat faptul, că în perioada interbelică colonelul (r) Vasile Gaivoronschi era unul dintre puținele persoane din Chișinău posesori al unui automobil personal.

Corpul puțin numeros a ofițerilor regimentului era unul experimentat, însă nu putea face față crizei care a cuprins aceasta unitate. Problema principală cu care se confrunta regimentul era determinată de modelul ales de către conducerea Directoratului militar în crearea sa. Ceea ce ține de Regimentele 1 și 2 moldovenești de infanterie, atunci ele au fost completate cu efectiv prin detașare persoanelor din diferite unități ai fostei armate regulate ruse pe măsura reîntoarcerii lor în patrie. Astfel de procedeu era unul de lungă durată și cu un efect benefic întârziat. În cazul Regimentelor 3 și 4 moldovenești de infanterie, din lipsa acută de timp s-a recurs la simplă naționalizarea a unităților de rezervă deja existente cu un potențial uman și combativ de calitate îndoielnică. Anume unități de rezervă și de spate, completate cu elemente noncombatante, de vârstă matură, cu idei deja formate, aflate departe de linia frontului, receptive la agitația bolșevică, alcătuiau acea masă incendiară, care a și distrus armata rusă. Nu făceau excepție și drujinile nr. 478 din Bălți, nr. 466 din Tighina (Bender) și nr. 476 din Chișinău. Valoarea lor combativă neînsemnată s-a făcut vizibilă în perioada crizei politice prin care a trecut Basarabia la finele anului 1917 și începutul anului 1918. Instigați de bolșevici, la 31 decembrie 1917, gărzile roșii și detașamentele bolșevizate a ceea ce a rămas de la armata rusă, au trecut în ofensivă, ocupând obiectele strategice din Chișinău și arestând în zilele de 6(19)-7(20) ianuarie 1918 pe unii membrii a Sfatului Țării. Evenimente similare au avut loc și la Tighina (Bender). La 4(17) ianuarie o sotnie a regimentului 6 Zamoscz cavalerie, care în componență deplină a trecut de partea sovietelor, a ocupat cetatea fără a întâmpina nicio rezistență din partea garnizoanei de artilerie din citadelă, alcătuită, în cea mai mare parte din ostași moldoveni și corpului de gardă detașat

acolo din partea Regimentului 4 moldovenesc de infanterie. Ocuparea cetății de către forțele bolșevizate, mult inferioare ca număr efectivului garnizoanei, se datorează faptului că artileriștii moldoveni s-au alăturat deschis atacatorilor iar ostașii Regimentului 4 moldovenesc îi simpatizau și păstrau neutralitate [16]. Comportamentul antinațional al efectivului unității a avut consecințe grave pentru regiment, care, prin ordinul directorului general pentru problemele militare și maritime din 19 ianuarie (1 februarie) 1918 a fost desființat [17].

La momentul actual dispunem de informații și mai modeste despre regimentul de infanterie Nou-Basarabean dispus în sudul regiunii, la Bolgrad, despre care cunoaștem numai faptul că astfel de unitate a fost înființată de către ștab-căpitanul Efremie Dumbravă și număra în rândurile sale aproximativ 600 de ostași [18].

În rândul unităților de infanterie se regăsește și Drujina nr. 476 pedestră de miliție Herson cu sediul la Chișinău. Ca și drujina omonimă din Tighina, cea din capitala Basarabiei, în cea mai mare parte completată din locuitorii provinciei, a fost pur și simplu naționalizată, trecând în registrele armatei sub numele de Drujina nr. 476 moldovenească. În luna ianuarie 1918 ea număra în rândurile sale 21 de ofițeri, 4 angajați civili, 600 de ostași, 40 de cai iar în luna februarie numărul ostașilor s-a redus la 250 de oameni [19]. Sediul comandamentului se afla la intersecția străzilor Inzov cu stradela Salovsk. Se pare că aceasta unitate a împărțit soarta unităților similare și a fost desființată, deoarece, începând cu luna martie 1918 dispărea din toate registrele ale armatei.

Așadar, pe întreaga perioadă existenței sale, arma infanteriei era reprezentată de către 7 unități distincte – Regimentele 1, 2, 3, 4 moldovenești de infanterie, Regimentul de infanterie Nou-Basarabean, Regimentul de infanterie german, Drujina moldovenească nr. 476. În perioada de maximă extindere din iarna anului 1918 arma infanterie număra în rândurile sale peste 4.800 de oameni.

Pe lângă regimente de infanterie în cadrul trupelor de uscat intrau și alte unități și subunități, care asigurau funcționarea organismului militar pe timp de pace și război. Printre ele un loc de frunte ocupau unități de geniu, subordonate Direcției Geniu al Directoratului general de Război. Remarcabil este faptul că toți ofițeri din cadrul Direcției erau moldoveni: căpitan (maior) Greșcenco - șef Direcție, căpitanul (maior) Știrbu, podporucic (sublocotenent) Galaguța, podporucic (sublocotenent) Munteanu [20]. Unitățile de geniu includeau în sine compania 1 Basarabeană de geniu, Depozitul de geniu din localitatea Mereni, Detașamentul de transmisiuni, depozitul principal de geniu [21]. Din toate aceste subunități cea mai organizată, indiscutabil, era compania 1 Basarabeană de geniu.

Compania 1 Basarabeană de geniu a fost înființată prin Ordinul nr. 26 al Directorului general pentru probleme militare și maritime din 26 ianuarie 1918. Statele de efectiv elaborate pentru aceasta unitate prevedeau în organigrama sa 7 ofițeri, un angajat civil, 414 de ostași și 154 de cai [21, f. 103]. Ca și în cazul altor unități ai armatei, numărul ostașilor de rând niciodată nu a atins cifrele planificate. De aceia, la 12 februarie 1918 unitatea număra în rândurile sale 59 de militari [22], iar la 19 martie aceluiaș an – 84 de militari, dintre care 3 ofițeri, un angajat civil și 79 de ostași [23]. Printre ofițeri putem menționa pe porucicul Constantin Vutcari – comandantul companiei, podporucic Piontcovschi, podporucic Tudoraș-Celenghir [23, f. 298]. Comandantul companiei, porucicul (locotenent-major) Constantin Vutcari a absolvit în anul 1916 cu mențiune cursul intensiv de studiu a școlii militare de ingineri și a fost trimis în ianuarie 1916 pe Frontul de vest, în cadrul companiei independente nr. 22 de geniu. A participat în luptele din Galiția din vara anului 1916, când a și dost rănit în timpul luptei de pe râul Stohod, dar nu a părăsit camarazii săi de luptă, rămânând pe poziții, fapt, pentru care la 19 septembrie 1916 a fost decorat cu ordinul Sf. Ana clasa a 4-a cu inscripție „Pentru vitejie”, iar la 19 martie 1917 cu ordinul Sf. Stanislaw clasa a 3-a cu spade și fundă [24]. Compania a fost desființată prin Ordinul Directorului general pentru probleme militare din 16 mai 1918 [25].

Al doilea ca importanță, din cadrul trupelor speciale de asigurare procesului de luptă era detașamentul de transmisiuni a Statului Major General și stația radio a Directoratului General pentru problemele militare și maritime. Nu cunoaștem nimic, practic, despre detașamentul de transmisiuni, cu excepția faptului că el a fost înființat la 13 februarie 1918, și număra în rândurile sale 2 ofițeri, 12 angajați civili 95 de ostași, 12 motociclete, dintre care una cu ataș [26].

Mai amplă este informația despre stația radio care deservea necesitățile ale Directoratului General de război, funcționarea tehnică a căreia era asigurată de către porucicul Selezniiov. Prin ordinul Directorului de război nr. 52 din 21 februarie 1918, stația radio a primit denumirea de Stația radio nr. 1 Moldovenească, cu numire în funcție de comandant pe căpitanul (maior) Frolov [27], având în componența sa un ofițer și 14 ostași [28]. Unitatea dispunea de o stație radio de câmp cu o putere de 6 kilowați, cu o capacitate de a transmite

22. ANRM, F. 1725, inv. 3, d. 33, f. 20 verso.
23. ANRM, F. 1725, inv. 3, d. 78, f. 375.
24. ANRM, F. 1725, inv. 3, d. 95, f. 31 verso.
25. ANRM, F. 1725, inv. 3, d. 11, f. 378.
26. ANRM, F. 1725, inv. 3, d. 14, f. 92.
27. ANRM, F. 1725, inv. 3, d. 108, f. 9.
28. ANRM, F. 727, inv. 2, d. 161, f. 21 verso.
29. ANRM, F. 1725, inv. 3, d. 108, f. 8.
30. ANRM, F. 1725, inv. 3, d. 94, f. 97 verso.
31. ANRM, F. 1725, inv. 3, d. 11, f. 357.
32. ANRM, F. 1725, inv. 3, d. 14, f. 103.
33. ANRM, F. 727, inv. 2, d. 61, f. 21 verso.
34. ANRM, F. 1725, inv. 3, d. 14, f. 103.
35. ANRM, F. 727, inv. 2, d. 61, f. 21 verso.
36. ANRM, F. 727, inv. 2, d. 10861, f. 23 verso.
37. ANRM, F. 727, inv. 2, d. 108, f. 46.

**BESSARABIA, 1918: ANTI-BOLSHEVIK WAR AND INCORPORATION
INTO THE KINGDOM OF ROMANIA**

**BASARABIA, 1918: RĂZBOIUL ANTI-BOLȘEVIC ȘI ÎNCORPORAREA
ÎN REGATUL ROMÂNIEI**

Dmytro BONDARENKO
University of Szeged
Hungary

Abstract: *Romania became the most important barrier to the spread of Bolshevism in Europe in 1918-1920, it managed not only to repel Soviet aggression but also successfully to carry out the export of counter-revolution to Bessarabia in 1918.*

As a result of the Anti-Bolshevik War, Romania incorporated Bessarabia, thus completing national unification.

Keywords: *Bessarabia, the Kingdom of Romania, the Anti-Bolshevik War, 1918-1920, the export of counter-revolution, the Romanian War for National Unification, 1916-1920*

Rezumat: *România au devenit cea mai importantă barieră în calea răspândirii bolșevismului în Europa anilor 1918-1920, care nu numai că a reușit să respingă agresiunea sovietică, ci și să efectueze cu succes exportul contrarevoluției în Basarabia din 1918.*

Ca urmare a Războiului antibolșevic, România a încorporat Basarabia, finalizând astfel unificarea națională.

Cuvinte cheie: *Basarabia, Regatul României, Războiul antibolșevic 1918-1920, exportul de contrarevoluție, Războiul de Unire Națională a României 1916-1920*

Introduction

In the second half of the 19th century, the processes of national unification of Italy, Germany, and Romania reached a climax. However, in the case of Romania, Austria-Hungary and the Russian Empire prevented completion the national unification. In 1914-1916, Romania was faced with a coalition choice: the Entente promised Transylvania, Banat, and Bukovina, and the Central Powers promised Bessarabia. So, the Romanian unification would be finished if both Russia and Austria-Hungary had been disintegrated. And it happened as a result of the First World War. During 1918-1920, Romania managed to implement it national project and incorporate Bessarabia, Bukovina, Transylvania and Banat.

The downfall of the monarchy and the collapse of the Russian Empire did not automatically lead to the integration of Bessarabia and the Kingdom of Romania for several reasons. First of all, Bessarabia was annexed more than 100 years ago and influenced by Russification. Secondly, Ukraine claimed the territory of Bessarabia, which provoked resistance from the local population.¹ Moreover, the Ukrainian Central Rada blamed the Provisional Government in the secret agreement with Romania according to which Bessarabia and Bukovina should be incorporated into the Kingdom of Romania.² Third, the national movement of Bessarabia was mostly republican, and as a result, the Moldovan Democratic Republic was proclaimed on 15 December 1917.

Findings

The emergence of Bolshevism in Russia at the end of 1917 became a new challenge to the World order and a threat primarily to the nations and dynasties of the states, where the Russian troops were deployed, especially Romania, which was officially at war with Soviet Russia from January 1918. The Bolshevik attempt to overthrow the monarchy and establish Soviet power in Romania failed in December

¹ Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ), ф. 1800, оп. 1, д. 38, л. 157-159; Народня Воля 29 липня (11 серпня) 1917; Дмитро Бондаренко, *Румыния и Финляндия: от Антибольшевистских войн к флангам Санитарного Кордона (1918-1920)*, Одесса: Астропринт, 2021, с. 65.

² Народня Воля 5 (18) травня 1917, 9 (22) травня 1917, 19 травня (1 червня) 1917; Дмитро Бондаренко, *Указ. соч.*, с. 65.

Romania and declared war on Romania, stating that “*Romanian oligarchy opened military actions against the Russian Republic.*”¹

Most of Bessarabia was relatively easily occupied by the Romanian army, some difficulties arose in the southern part, where the non-Romanian population was predominant and the Rumcherod had strong positions (Chilia, Ismail, Vilkovo, Akkerman (Cetatea Albă)). Bender (Tighina) had to be taken twice - on 2 and 7 February 1918 due to the proximity of Tiraspol, from where the Bolsheviks received reinforcements. Reni and Bolgrad were occupied on 24 January, but Ismail and Chilia on 3 and 8 February 1918, respectively, due to river battles between the Romanian and Russian Danube flotillas. The Russian warships left the Danube after another battle on 18 February 1918. Finally, on 8 March 1918, after the signing of the Brest-Litovsk Peace Treaty, Akkerman was occupied without any fight.²

The rapid advance of the Romanian royal troops in Bessarabia, sometimes up to 60 km a day, especially the occupation of Akkerman (Cetatea Albă), caused panic among the Red Army. The Red Commander Nikolai Muraviev supposed that the Romanian army was going to cross the Dniester and continue its attack on Bârzula and Odessa, which he telegraphed to Petrograd on 7 March 1918,³ but, unexpectedly for the Bolsheviks, the Romanian army stopped on the right bank of the Dniester.

Indeed, the first Bolshevik attempt of the World Revolution failed in Bessarabia, and on its territory there was the clash not only export-revolution and export-counter-revolution but also Bolshevism and Nationalism (national unification). On 9 April 1918, Sfatul Țării proclaimed the unification of Bessarabia and Romania, which was ratified on 17 April 1918 by King Ferdinand and then on 20 December 1919 by a new parliament elected from all regions of united Romania.⁴

Conclusions

Romania completely isolated from the Allies was forced to sign the Bucharest Peace Treaty twice - on 7 March (preliminary) and on 7 May 1918, which was never ratified by King Ferdinand, and therefore was such a temporary armistice. Under the conditions of the Bucharest Peace Treaty, Romania ceded South Dobruja to Bulgaria, and some “border correction” in favour of Austria-Hungary; but at the same time, as territorial compensation, Bessarabia was recognized as an integral part of Romania.⁵ In fact, it was the first international

Agreement to recognize the reunification of Bessarabia and Romania. The second such a document formally recognized the union of Bessarabia with Romania was signed by the Allies in Paris on 28 October 1920, widely known as the Treaty of Bessarabia or the Paris Peace Treaty. The unification was recognized by the United Kingdom, France and Italy. However, the Soviet Union never recognized it.

Unfortunately, the Romanian attempt to sign the peace agreement with Soviet Russia in Warsaw in 1920 was unsuccessful even in spite of the fact that Romania did not support Poland as an ally in the Soviet-Polish War. As a result, the territorial integrity of Romania guaranteed by Great Britain and France was violated by the USSR in July 1940, after the defeat of France in the war against Germany.

Bibliography:

1. Mitrasca, Marcel, *Moldova: A Romanian Province under Russian Rule. Diplomatic History from the Archives of the Great Powers*, New York: Algora Publishing, 2002.
2. Preda, Dumitru, Prodan, Costica, *Romania in WWI. A Concise History*, Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2012.
3. *România în Primul Război Mondial*, Victor Atanasiu (coord.), București: Editura Militară, 1979.
4. Stanescu, Marin, *Armata română și unirea Basarabiei și Bucovinei cu România, 1917-1919*, Constanța: Ex Ponto, 1999.
5. Torrey, Glenn, *The Romanian Battlefront in World War I*, Lawrence: The University Press of Kansas, 2011.

¹ *Документы внешней политики СССР*, т. 1, с. 89-90; Дмитро Бондаренко, *Указ. соч.*, с. 80.

² Glenn Torrey, *Op. cit.*, p. 276-277; Дмитро Бондаренко, *Указ. соч.*, с. 81.

³ ГАРФ, ф. Р-130, оп. 2, д. 572, л. 43-52; Дмитро Бондаренко, *Указ. соч.*, с. 81.

⁴ Дмитро Бондаренко, *Указ. соч.*, с. 82-83.

⁵ *Ibid.*; Филипп Нотович, *Бухарестский мир 1918 г.*, Москва: Соцполитиздат, 1959, с. 99-100, 111-112, 144, 151-177, 212-213.

6. Бондаренко, Дмитро, *Румыния и Финляндия: от Антибольшевистских войн к флангам Санитарного Кордона (1918-1920)*, Одесса: Астропринт, 2021.
7. *Документы внешней политики СССР*, ред. Андрей Громько, Владимир Хвостов и др., т. 1, Москва: Политиздат, 1959.
8. *История Румынии 1918-1970*, ред. Николай Лебедев, Москва: Наука, 1971.
9. Мельтюхов, Михаил, *Бессарабский вопрос между мировыми войнами, 1917-1940*, Москва: Вече, 2010.
10. Нотович, Филипп, *Бухарестский мир 1918 г.*, Москва: Соцполитиздат, 1959.
11. *Очерки политической истории Румынии (1859-1944)*, ред. Николай Лебедев, Кишинёв: ШТИНИЦА, 1985.

**MONUMENTELE BASARABIEI (I). STÂLPUL DE HOTAR DE LA CRIULENI
ÎN ARHIVA COMISIUNII MONUMENTELOR ISTORICE**

**THE MONUMENTS OF BASARABIA (I). THE BORDER PILLAR FROM CRIULENI
IN THE ARCHIVE OF THE COMMISSION OF HISTORICAL MONUMENTS**

Costin CROITORU

Muzeul Brăilei „Carol I”

E-mail: costin_croitoru1@yahoo.com

ORCID ID: 0000-0002-4732-2301

Cristina BONCOTĂ

Muzeul Brăilei „Carol I”

E-mail: cristinaboncota@yahoo.com

Ion GHELEȚCHI

Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” Cahul

E-mail: gheletchi.ion@usch.md

Rezumat: *Relativ recent Arhiva Comisiunii Monumentelor Istorice a fost digitalizată de către colegii de la Institutul Național al Patrimoniului în parteneriat cu Universitatea din București. Din acest uriaș tezaur documentar ne-au atras atenția câteva acte din Arhiva Comisiunii Monumentelor Istorice – secțiunea Corespondență 1919, care tratează Monumentele din Basarabia. În mod particular este vorba despre semnalarea prezenței unui prezumtiv monument – un stâlp de graniță, pe care ofițeri ai armatei române îl documentează pentru CMI, solicitând a se dispune măsuri în cazul în care s-ar constata că are relevanță istorică. Edităm aceste documente – transcriere și faximil – angajând câteva discuții relative la istoricul așezării și contextul prezenței monumentului.*

Cuvinte cheie: *Basarabia, Criuleni, stâlp de graniță, Comisiunea Monumentelor Istorice*

Abstract: *Relatively recently, the Archive of the Historical Monuments Commission was digitized by colleagues from the National Heritage Institute in partnership with the University of Bucharest. From this huge documentary treasure, we were struck by some documents from the Archive of the Historical Monuments Commission - the 1919 Correspondence section, which deals with the Monuments of Bessarabia. In particular, it is about signaling the presence of a presumed monument - a border pillar, which Romanian army officers document for the CMI, requesting that measures be taken in case it is found to be of historical relevance. We edit these documents - transcript and facsimile - engaging in some discussions regarding the history of the settlement and the context of the presence of the monument.*

Key words: *Bessarabia, Criuleni, border pillar, Historical Monuments Commission*

Introducere

Importanța și, în general, semnificațiile digitalizării unor fonduri documentare / arhivistice sunt mai mult decât evidente. Accesul nemijlocit, imediat, la informații de strictă specialitate sau de interes comun, pe de o parte reduce considerabil aspectele mai puțin agreabile legate de mobilitate (timp + bani), pe de alta, varianta digitală a unui document conservă originalul / colecția și oferă cercetătorului o serie de instrumente de căutare și ordonare care îi ușurează considerabil travaliul documentaristic.

În acest context, este mai mult decât salutară digitalizarea (deocamdată doar a) unor dosare din ceea ce înseamnă *Arhiva Comisiunii Monumentelor Istorice* (în continuare CMI) de către colegii de la Institutul Național al Patrimoniului (în continuare IMP) în parteneriat cu Universitatea din București (de consultat la adresa: <https://arhivacomisiunii monumentelor.ro/>). De-a lungul a mai bine de jumătate de secol de existență (1892-1948) CMI-ul a acumulat un uriaș depozit de informații: corespondență, studii istorice, planuri, devize etc., referitoare la problemele de restaurare, conservare și punere în valoare a monumentelor istorice. Dacă avem în vedere că unele dintre monumentele care fac obiectul acestor dosare azi nu mai există și informații documentare suplimentare nu se regăsesc în alte surse, valoarea arhivei CMI-ului este cu atât mai semnificativă, iar efortul colectivului de la IMP este cu atât mai lăudabil!

10 Infanterie către Divizia 10 Chișinău, cea din urmă solicitând cercetarea monumentului în ziua anterioară (ambele însemnări se păstrează pe aceeași filă). Nu apar informații suplimentare față de cele cunoscute în acest raport, ci doar o sinteză: „din informațiile luate rușii aveau obiceiul să ridice la granițele fiecărei gubernii câte un asemenea stâlp hotar cum e și acesta cu despărțirea guberniei Chersonesului de gubernia Basarabia. Data ridicării lui nu se cunoaște, bătrânii spun că îl știu în acel loc de acum 80 de ani. Se crede a fi ridicat în anul 1812. Se anexează și schița cu dimensiunile și inscripțiile acestui monument”.

Un nou salt către eșalonul superior se întâmplă la 13 mai, când documentele anterioare sunt înaintate de către Șeful de Stat Major al Grupului „General Popovici” Marelui Cartier General, Secția 2 Informații (unde sunt înregistrate cu data de 19 mai). Corespondența este trimisă cu o adresă în care se propune „a o înainta – dacă găsiți că este cazul – Comisiunii Monumentelor Istorice”.

Cronologic urmează adresa din 28 mai 1919, prin care Marele Cartier General, Secția Informațiilor, prin șeful Biroului 2 Contra Informație, informează Comisiunea Monumentelor Istorice: „am onoarea a înainta în original alăturată corespondență privitoare la găsirea unui stâlp de graniță, care prezintă o importanță istorică, rugându-vă să binevoiți a dispune cele ce veți crede necesare”.

O altă adresă cu un conținut similar precedentei, datată 4 iunie 1919, trimisă de data aceasta de către Marele Stat Major, Secția Adjutanturii, către ministrul de resort, este înregistrată și la Ministerului Instrucțiunii și Cultelor – Comisiunea Monumentelor Istorice. Pe aceasta este însemnată olograf și rezoluția ședinței Comisiunii din 29 august 1919: „se înscrie stâlpul în inventarul monumentelor și comunică Directoratului de Interne al Basarabiei să ia măsuri de conservare”.

În fine, la Registratura Ministerului Instrucțiunii și Cultelor – Comisiunea Monumentelor Istorice este înregistrată și adresa nr. 00191 din 13 septembrie 1919, prin care reprezentantul Marelui Stat Major răspunde la o solicitare precedentă (nu s-a păstrat): „am onoarea a răspunde la adresa dvs. nr. 850 – 5 iunie 1919 cu privire la stâlpul de graniță din Criuleny, că el a fost pus sub scutul legii pentru conservarea monumentului istoric luându-se măsuri prin Directoratul Internelor din Basarabia pentru buna lui conservare”.

Concluzii

Încheind modesta noastră contribuție prin care semnalăm un fond documentar bogat în informații relativ la identificarea unui stâlp de hotar la Criuleni, nu ne rămâne decât să tragem câteva concluzii. Observăm întâi de toate potențialul informațional al Arhivei Comisiunii Monumentelor Istorice pentru documentarea esențială a domeniului fundamental istorie, dar, și în general, pentru cei pasionați de monumente și soarta lor. Apoi, ar fi de observat și semnalat conștiința corpului ofițeresc și atitudinea față de un monument care amintea – fără doar și poate – de administrația rusească a Basarabiei. Parcurgând treptat eșaloanele până la Ministrul de Război, dosarul de corespondență conținând toate informațiile care au putut fi recuperate / aflate despre stâlpul de graniță împreună cu schița monumentului, sunt înaintate specialiștilor de la Comisiunea Monumentelor Istorice spre a se analiza relevanța istorică a acestuia și a se „dispune” măsuri. Într-un timp relativ scurt – dacă avem în vedere modul și timpul de vehiculare a corespondenței în epocă și evident numeroasele alte preocupări / provocări pe care în mod firesc le avea armata română în Basarabia anului 1919 – semnalarea prezenței stâlpului de graniță provoacă înscrierea sa în lista monumentelor și impune măsuri de conservare.

Nu putem încheie acest demers istoriografic fără a consemna și o speculație toponimică. În zona comunei Măgdăcești – parte a raionului Criuleni, a fost înregistrat „Dealul Poștei”, toponim care relevă faptul că aici în evul mediu se schimbau caii de poștă pe drumul spre Orhei. La poalele acestui deal se înregistrează un toponim la fel de sugestiv – „Valea Stâlpului”. Tradiția orală („se zice...”), nu neapărat istorică, explică existența unui „stâlp” drept semn creștinesc în zona în care o fată ar fi fost ucisă de turci. Interpretat fiind stâlpul ca semn de hotar, cu dezarmantă naivitate autoarea crede că poate fi vorba despre hotarul dintre viață și moarte [10, pp. 96-97], nesesizând nicicum conexiunea stâlpului cu drumul și, poate, cu monumentul la care tocmai ne-am referit...

Bibliografie:

1. Arbore Z., Dicționarul geografic al Basarabiei. București. 1904, 78 s.v. Criuleni.
2. Bezviconi Gheorghe G., Boierimea Moldovei dintre Prut și Nistru. Actele comisiei pentru cercetarea documentelor nobilimii din Basarabia la 1821, București, 1940, pp. 52-53.
3. Bezviconi Gheorghe G., Călători ruși în Moldova și Muntenia, București, 1947, p. 168.

4. Bossy R., V., Mărturii finlandeze despre România, București, 1937, pp. 51-52.
5. Bubulici V., Matveev S., Un mormânt sarmatic descoperit la Bălțata (r. Criuleni). Studii de Arheologie și Istorie în onoarea profesorului Gheorghe Postică, Chișinău, 2014, 133-144.
6. Călători străini despre Țările Române în secolul al XIX-lea (s.n.), vol. I (1801-1821), București, 2004, p. 307, 310, p. 773.
7. Ciubuc N., Sava S., Plan de acțiuni pentru valorificarea ariilor protejate din raionul Criuleni. Studia Universitatis Moldaviae, 6 (126), 2019, 42-47.
8. Documente privind istoria României, veacul XVII, A. Moldova, vol. II (1606-1610), București, 1953, p. 128, nr. doc. 157.
9. Nicu V., Localitățile Moldovei în documente și cărți vechi, vol. I, Editura Univers, Chișinău, 1991, p. 276.
10. Onica Dorina, Satul Măgdăcești – Aspecte istorice și toponimice ale relației moșie-vatră. Buletin Științific. Revista de Etnografie, Științele Naturii și Muzeologie, 19 (32), pp. 96-97.
11. Pascu Giorge, Călători străini în Moldova și Muntenia în secolul XVIII. Carra, Bauer și Struve. Iași, 1940, p. 151.
12. Plugaru Ștefan, Tutunaru Natalia, Căminele culturale din Basarabia interbelică. Căminul cultural „Dimitrie Cantemir”, Criuleni, județul Orhei – Date și documente inedite. Acta Moldaviae Meridionalis, XXXII, 2011, p. 370.
13. Revista Grănicerilor, anul I, noiembrie-decembrie 1920, p. 9, 12.
14. Rotaru Florin (îngrijitorul ediției), Românitătea transnistreană. Antologie, București, 1996, p. 312.

No. 37 de ordine
din mapă

MINISTERUL CULTELOR
ȘI
INSTRUCIUNII PUBLICE
COMISIUNEA MONUMENTELOR ISTORICE

1914

FASCICOLA LA MAPA No. XVII VOL. I

In această fascicolă sunt grupate toate actele relative la monumentele
din Basarabia:

Correspondență - 1919

~~Actele intersuse aci sunt înregistrate la No.~~

Stâlpul din Krilemy
Biserica Armenească (Orhei)
Cetatea Albă.
Directoratul de Instrucție Publică.

Archivar,

Filele 1-14

Model A. 18087. — Sfetea.

776

Fig. 1. Dosarul stâlpului de graniță de la Criuleni.

1919 Mai 3
Juto nr 251

D. M. A. S. I.
ARHIVA
Colecția CMC
nr. 116

La va rezolva ca sa
transmita in o revista
Colonel P. Flores

Criuleni:
Nr 272.
1919 Mai 3 Hn

Batalionul I/23 Inf
catre
Sectorul Cioplieni

1919. E. i. H. n.
Sa curat a se in seula a seleta
aurei monument.

La unghiul dintr-un unghi.
Am avut sa raporta ca in aceasta
cauză este un monument
(stâlpi de granit, cum îi zice locu-
torii) făcut din piatra și cărămidă
bucureștenă, care are următoarele
inscripții:

a) La latura estică (spre Ostrov)
se găsește o tablă de fier, care are
descrierea coroanei imperiale ruse,
dedesubt pagura guvernului Cher-
sonului și jos cuvintele rusești:
"Granita Chersonului"
"Gubernia"

b) La latura vestică (spre Basarabia)
se afla la fel o tablă de fier
cu coroana imperiale ruse,
dedesubt marea imperiului
rus, sub care se afla pagura
Basarabiei un cap de bou și
jos cuvintele rusești:
"Granita Basarabiei"
"Oblesti"

Cuvintele Oblesti înseamnă în
provincia rusa mai mică ca o
gubernie.

Bătrânii din satul Criuleni spun
ca Basarabia după ce a fost
luată de la moldoveni la 1812, i
se zicea "Oblesti Basarabia"
și tocmai în urma sa trans-

Fig. 2. Raportul comandantului Batalionului I/23 Infanterie.

format în gubernie.
Bateamii mărturisesc că acest
stâlp de granită îl știu făcut de
mult, de când Basarabia era
numită „Oblasti”; ei astăzi l-au
găsit. Nu cunosc și nu
știu în ce an s'a făcut.
Știu însă că de 80 de ani
este și l-au găsit pe acel loc.
Rusii aveau obiceiul ca la
granițele fiecărui gubernii să
facă câte un stâlp hotar.
Pe locul unde este zidit acest
stâlp de granită, acum de mult
era islaș (loc virant), care era
inundat când Nistru venea
mare. Pe locul viran pe timp
monument era vad, de trecut
Nistru în Ucraina. —
Se crede că monumentul a
fost făcut imediat după luarea
Basarabiei de Ruși — 1812. —
Comandantul Batalionului
Major Iuremă Carușcu

Fig. 3. Raportul comandantului Batalionului I/23 Infanterie (verso).

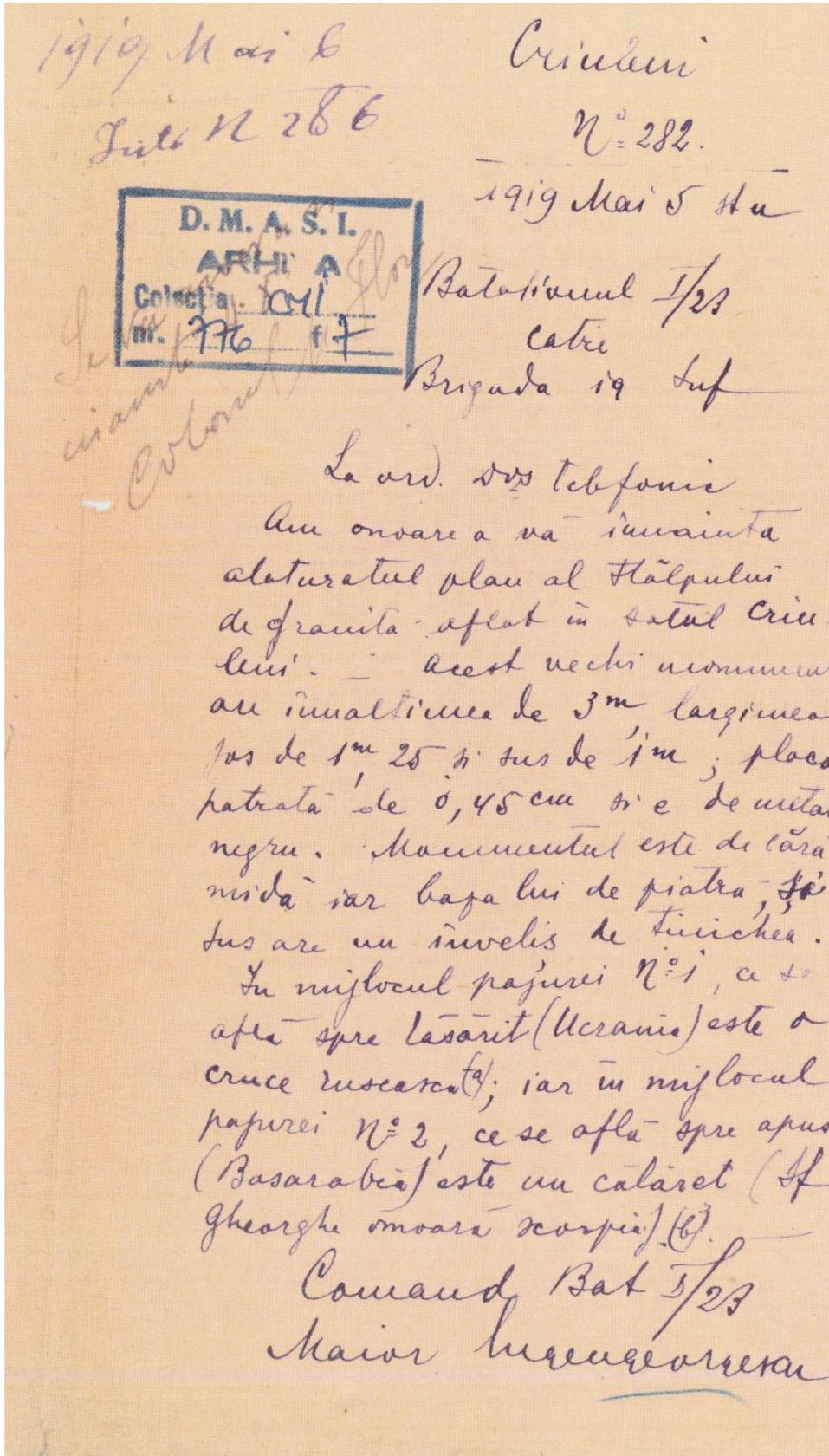


Fig. 4. Raportul comandantului Batalionului I/23 Infanterie.

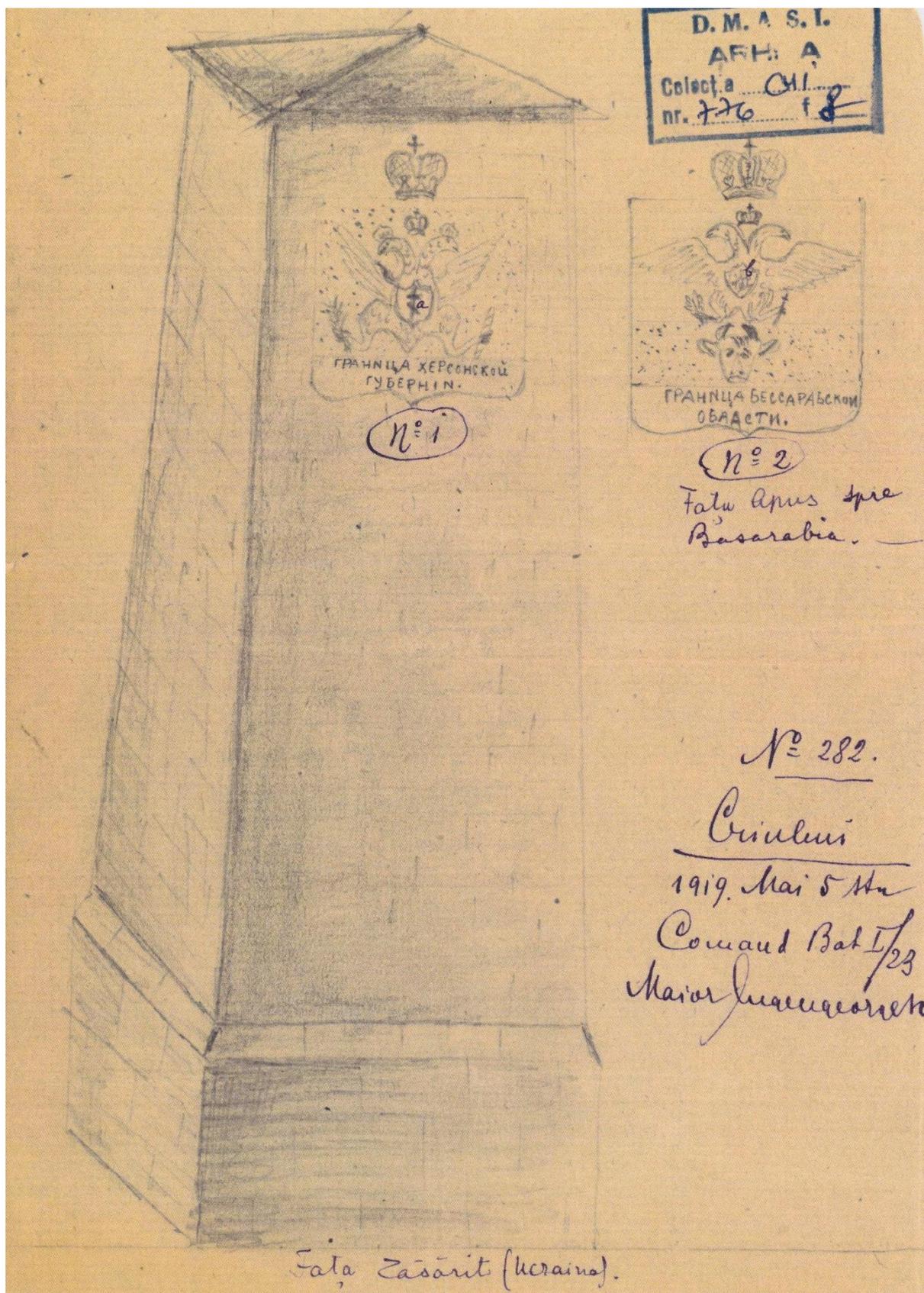


Fig. 5. Raportul comandantului Batalionului I/23 Infanterie (verso).

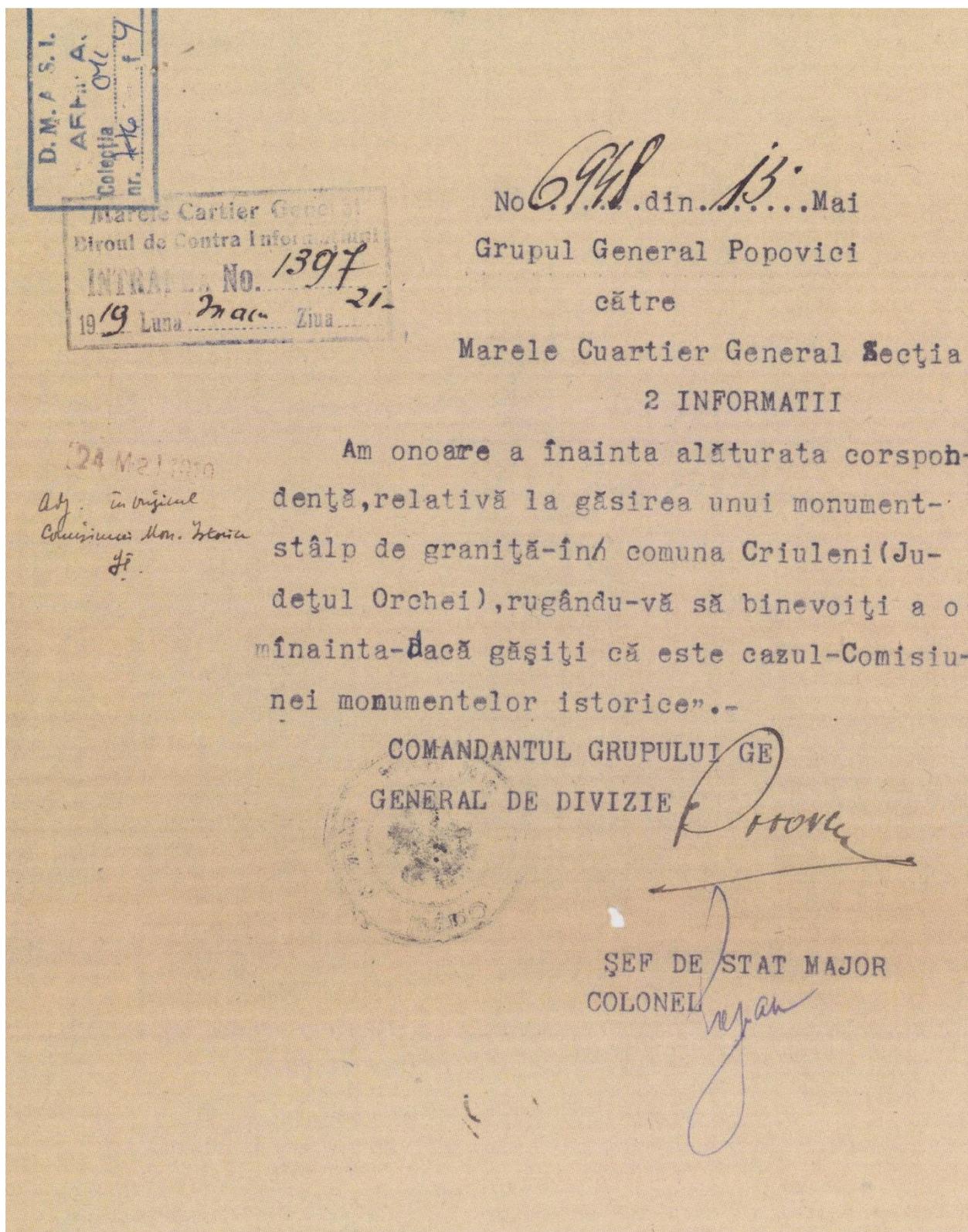


Fig. 7. Adresa Șefului de Stat Major.

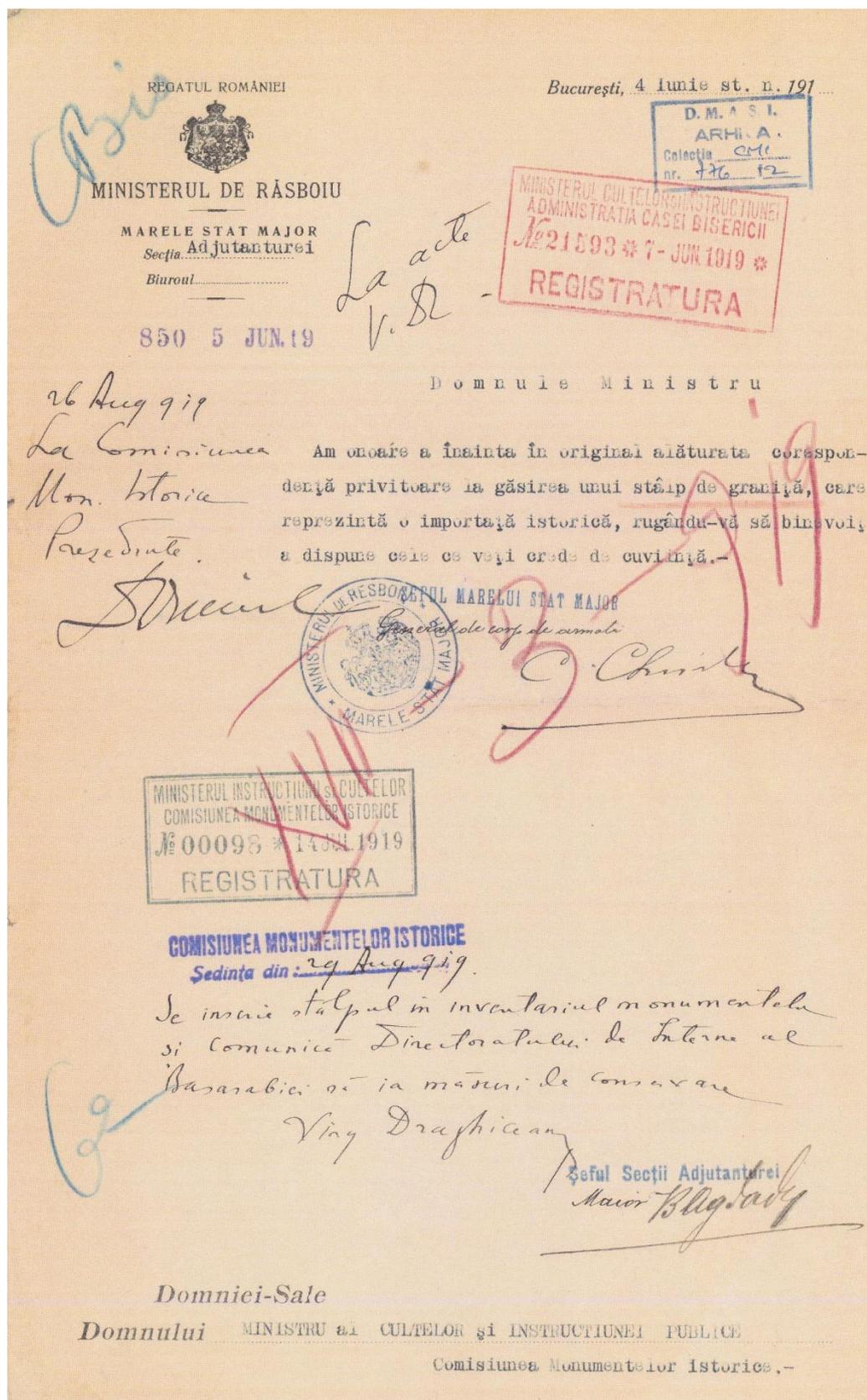


Fig. 9. Adresa Șefului Marelui Stat Major.

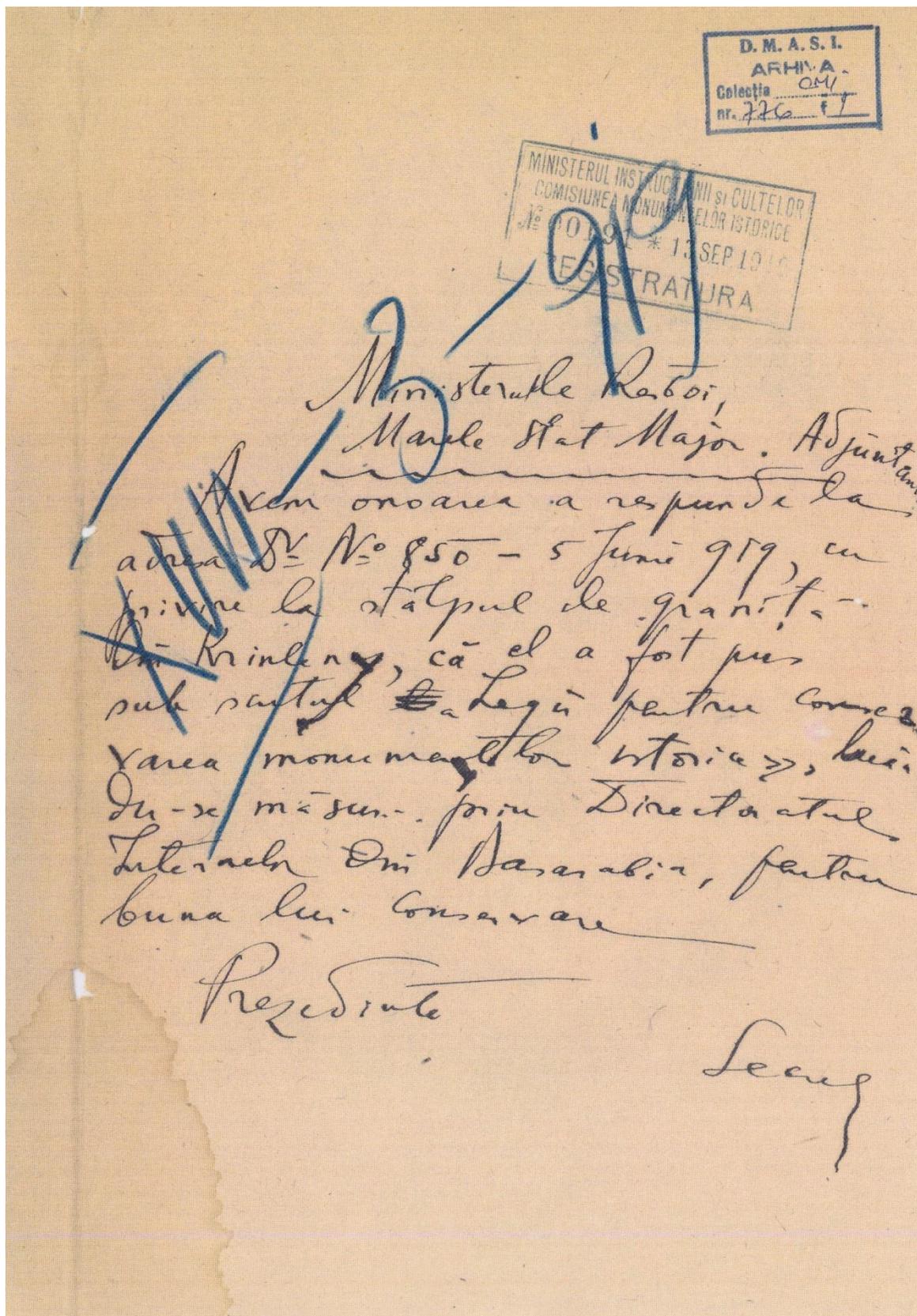


Fig. 10. Adresa Șefului Marelui Stat Major.

ASPECTE PRIVIND EVOLUȚIA PRESEI CATOLICE DIN SPANIA ÎN PRIMA JUMĂTATE A SECOLULUI AL XX LEA

ASPECTS OF THE EVOLUTION OF THE CATHOLIC PRESS IN SPAIN IN THE FIRST HALF OF THE TWENTIETH CENTURY

Iulian GHERCĂ

Liceul Teoretic Bogdan Vodă Hălăucești, Iași, România

Rezumat: *Situația publicațiilor catolice din Spania a fost strâns legată de evoluția politico-socială și s-a încadrat în evoluția presei din acest stat. De asemenea, trebuie punctate câteva idei de bază ce se desprind din prezentarea mijloacelor de comunicare din Spania: lipsa unei baze teoretice și unitare care să stea la baza fenomenului mediatic din interiorul bisericii; exista mai degrabă o poziționare față de problemele societății contemporane, care răspundea tendințelor, disputelor și realităților vremii, prezența unei confruntări de idei chiar în interiorul catolicismului, pe de o parte (între intransigenți, tradiționaliști și aripa mai liberală), iar pe de altă parte între Biserică și noile idei filosofice și sociale care se răspândeau și aplicau în societate; acest fapt demonstrează că nu exista o unitate nici de gândire nici de manifestare, ceea ce ducea uneori la contre puternice între unele publicații catolice, aplanate doar prin intervenția Papei.*

Pericolul analizei generale a mijloacelor de informare a constat în scăderea atenției față de jurnaliști, față de responsabilitatea caracteristică unei profesii ce se contura în acei ani. Instanțele sociale și Magisteriul au manifestat tendința de a vorbi despre responsabilitatea ziaristului. Această postură a unor catolici, la începutul secolului al XX-lea, era de înțeles într-o societate care excludea Biserica prin legile sale. În același timp, presa liberală avea o atitudine potrivnică similară, iar unele dintre articolele publicate în paginile ei în acei ani manifestau o aroganță și o intoleranță față de Biserică, asemănătoare celei arătate de anumite ziare tradiționaliste față de liberali.

Cuvinte cheie: *mass-media, comunicare, Biserica Romano-Catolică, presa spaniolă*

Abstract: *The situation of Catholic publications in Spain has been closely linked to the political and social evolution and has been in line with the evolution of the press in this state. It is also necessary to point out some basic ideas that emerge from the presentation of the media in Spain: the lack of a theoretical and unitary basis that would underlie the media phenomenon inside the church; there was rather a position on the problems of contemporary society, which responded to the trends, disputes and realities of the time, the presence of a confrontation of ideas even within Catholicism, on the one hand (between intransigent, traditionalists and the more liberal wing), and on the other between the Church and the new philosophical and social ideas that were spreading and applied in society; this shows that there was no unity of thought or manifestation, which sometimes led to strong opposition between some Catholic publications, settled only by the intervention of the Pope.*

The danger of the general analysis of the media consisted in the decrease of the attention towards the journalists, towards the responsibility characteristic of a profession that was outlined in those years. The social courts and the Magisterium have shown a tendency to talk about the journalist's responsibility. This position of some Catholics, at the beginning of the twentieth century, was understandable in a society that excluded the Church by its laws. At the same time, the liberal press had a similar hostile attitude, and some of the articles published in its pages in those years showed an arrogance and intolerance of the Church, similar to that shown by some traditionalist newspapers toward the Liberals.

Keywords: *media, communication, Roman Catholic Church, Spanish press*

Introducere. Mijloacele care au făcut ca în zilele ei de glorie, comunitatea religioasă să reprezinte un sistem de referință de la sine înțeles, s-au deteriorat și au devenit perimate. Biserica și-a pierdut din autoritate și putere, iar acele elemente care au oferit acestei instituții un statut privilegiat și axiomatic, s-au

Bibliografie:

1. Andres-Gallego, A.M., La iglesia en la Espana contemporanea/2 1936-1999, Encuentro, Madrid, 1999.
2. Benedict Anderson, Comunități imaginate. Reflecții asupra originii și răspândirii naționalismului, Editura Integral, București, 2000.
3. C. Almuina Fernandez, „La prensa periodica en Revolucion y restauracion (1868-1931)” în Historia general de Espana y America, XVI-2, Rialp, Madrid, 1992,, p. 142.
4. Fondul Archivio della Nunziatura Apostolica in Romania 1920-1933, busta 19, fascicolo 59, f. 690-710.
5. G. Chiaudano, El periodismo catolico. Criterios y normas, segunda edizione, Tipografia Pontificia San Bernardo, Siena, 1913.
6. G. Redondo, La Iglesia en el mundo contemporaneo, vol. II, Eunsa, Pamplona, 1979.
7. J.F. Fuentes, J. Fernandes Sebastian, Historia del periodismo espanol, Sintesis, Madrid, 1997.
8. J.J. Sanchez Aranda, C. Barrera, Historia del periodismo espanol. Desde sus origenes hasta 1975, Eunsa, Pamplona, 1992.
9. M.C. Seoane, M.D. Saiz, Historia del periodismo en Espana, vol. 3, El siglo XX: 1898-1936, Alianza editorial, Madrid, 1996.
10. M.C. Seoane, M.D. Saiz, Historia del periodismo en Espana, vol. 3, El siglo XX: 1898-1936, Alianza editorial, Madrid, 1996.
11. P. Cebollada, Del Genesis a Internet. Documentos del magisterio sobre las comunicaciones sociales, BAC, Madrid, 2005.
12. Tot în această categorie, putem include La Correspondencia de España. Impreună, numărău între 50.000 și 100.000 de exemplare (M.C. Seoane, M.D. Saiz, op. cit., p. 44-45).

Bibliografie:

1. AOSPRM, fond 49, inv. 1, dosar 232.
2. AOSPRM, fond 49, inv. 1, dosar 235.
3. AOSPRM, fond 49, inv. 1, dosar 1002.
4. Bulancea, D., Bulba (Spînu), V., Crudu, L. [et al.]: coord. Marius Tăriță. Instituțiile și nomenclatura sovietică și de partid din RASSM și RSSM (1924 – 1956). Chișinău: Editura Cartdidact, 2017. 400 p.
5. Cașu, Ig. Dușmanul de clasă: Represiuni politice, violență și rezistență în R(A)SS Moldovenească, 1924 – 1956. ed. a 2-a. Chișinău: Editura Cartier, 2015. 388 p.
6. *Darea de seamă a Congresului I al Sfaturilor din RASS Moldovenească de Deputați, Muncitori, Țărani și Ostași Roși (19 – 25 aprilie)*. Balta: Editura CEC a RASSM, 1925. 79 p.
7. *Darea de seamă a Congresului II al Sfaturilor de Deputați, Muncitori, Țărani și Ostași Roși din RASSM (9 – 14 mai)*. Balta: Editura CEC a Moldovei, 1926. 255 p.
8. Kuperman, F. Rezultatele de probă pin gospodăriile țărănești din RASSM. În: *Plugarul Roș*, Balta, 1927, nr. 9 (181). p. 4.
9. Moraru, A. Destinul unui document. În: *Cugetul*. Revistă social – politică și metodică – științifică. Chișinău, 1992, nr. 5 – 6. p. 53 - 58.

respectiv, noile denumiri atribuite de administrația românească în Basarabia.

Tabelul 2: Denumirea școlilor primare din orașul Bălți în anul 1929

Nr.	Denumirea anterioară	Denumirea schimbată
1.	Școala No. 1 băieți	Mihai Eminescu
2.	Școala No. 2 băieți	Spiru Haret
3.	Școala No. 3 băieți	Regele Ferdinand
4.	Școala No. 4 băieți	Vasile Alecsandri
5.	Școala No. 5 băieți	Gheorghe Asachi
6.	Școala No. 1 fete	Principesa Elena
7.	Școala No. 2 fete	Ecaterina Teodoroiu
8.	Școala No. 3 fete	Iulia Hajdău
9.	Școala No. 4 fete	Carmen Sylva
10.	Școala No. 5 fete	Doamna Oltea
11.	Școala mixtă Pământeni	Miron Costin
12.	Școala No. Bălți Noi	Alecu Donici

Sursa: *Buletinul Asociației Învățătorilor din județul Bălți*, An. II, nr. 3 – 4, Iulie – August, 1929, p. 50.

După cum vedem în tabelul 2, denumirile școlilor primare din Bălți existau după metoda rusească, prin numerotarea acestora. În 1929, atestăm redenumirea a 12 școli primare din orașul Bălți prin atribuirea unor nume de personalități românești (scriitori, cronicari, personalități din familia regală românească și o participantă la Primul Război Mondial), contribuind și pe această cale la promovarea culturii românești în Basarabia.

Efortul autorităților de atunci în vedere redenumire a instituțiilor de învățământ școlar reflectă spiritul timpului și interesul statului român în propagarea valorilor materiale și spirituale românești.

Starea școlilor și sănătatea elevilor

În pofida faptului că procesul de învățământ era într-o continuă dezvoltare, localurile care serveau drept temelie pentru demersul didactic în perioada de după prima conflagrație mondială se aflau totuși într-o vădită degradare fizică. De regulă, responsabil de aspectul sălilor de clasă era însăși dascălul, care uneori nu avea posibilitatea să creeze cele mai bune condiții pentru elevii săi. După un deceniu de la Marea Unire, atestăm școli primare „cu localuri neîmprejmuite și în ruină; cu pereții plânși prin interior și prin exterior de șiroaiele ploilor ce străbat prin acoperișurile sparte; cu săli de clasă, unde îngheață iarna cerneala în călimări și se îmbolnăvesc de frig elevii și învățătorii; cu geamuri mici par`că n`adins făcute să nu străbată lumina soarelui” [2, p. 11]. Sunt atestate impedimente și la capitoul amenajarea sălilor de clasă, unde „din cauza frigului stai cu căciula pe cap” [1, p. 15], deoarece „n`au avut combustibilul necesar la timp” [2, p. 2], fapt ce denotă lipsa pregătirii școlilor pentru perioada rece a anului. O parte dintre acestea, distruse în timpul războiului, necesitau reparație capitală. În contextul creșterii numărului de elevi în instituțiile de învățământ școlar, statul nu reușea să acorde (în special, în mediul rural) spațiu corespunzător pentru desfășurarea lecțiilor. Dat fiind creșterea considerabilă până în anul 1918 a numărului de persoane analfabete în Basarabia (în unele sate se înregistra 97% de analfabeți) [12, p. 106], se cerea majorarea nivelului învățământului într-un ritm accelerat, reformele implementate însă nefiind în stare să facă față cerințelor timpului.

O situația asemănătoare se înregistrează în instituțiile preșcolare, așa-numitele „Grădine de copii” [4, p. 8] unde, pe lângă faptul că starea claselor lasă de dorit, se înregistra lipsa mobilierului și a materialului didactic sau prezența unor bănci voluminoase și incomode. De asemenea, din cauza lipsei clădirilor speciale, autoritățile sunt nevoite să închirieze localuri „fără lumină și fără aer suficient” [4, p. 10]. Aceste aspecte vorbesc convingător despre necesitatea implicării atente a autorităților și investirea mijloacelor financiare necesare, în toate treptele învățământului interbelic din Basarabia. Referitor la finanțarea acestor instituții, de asemenea se accentuează că „aceste neajunsuri sunt provocate din cauza unei prea mari

Totuși atestăm în unele instituții de învățământ clase mixte de elevi, alcătuite din copii originari din diferite comunități etnice, unde uneori era dificil de a promova lecțiile, deoarece nu toți cunoșteau aceeași limbă. Spre exemplu, directoarea școlii nr 5 de fete din Bălți, doamna Claudia Paghida, scria într-un articol că: „din toată clasa numai trei fetițe vorbesc românește, căci altă limbă n’o cunosc,... restul nimic” [4, p. 6-7]. Aceasta se referea anume la școala primară, iar continuitatea până la această treaptă o are anume grădinița de copii. În acest sens iese la iveală aceeași problemă ca și în ziua de azi, lecțiile de limba română la alolingvi se bazează în mare parte pe însușirea unor cuvinte simple, învățarea pe de rost a unor poezii și exerciții la gramatică, iar partea necesară pentru viața de zi cu zi era lăsată mai mult în umbră, adică dialogul liber sau discuția dirijată. Constatăm o schimbare în sistemul de învățământ interbelic ce era bazat pe un șir de principii esențiale, înregistrate în Monitorul Oficial din 1918, spre exemplu: dreptul de a instrui copiii în limba națională, libertatea de a alege școala de sine stătător, dreptul de studia atât în limba română cât și în limba naționalității de baștină [16, p. 217].

Concluzie

În final putem afirma că în perioada interbelică problema învățământului a fost pusă pe primele locuri în preocupările administrației românești în Basarabia, dat fiind faptul greutăților pe care le întâmpinau după Marea Unire. Mai mult decât atât, reforma învățământului din 1924 a acutizat și mai mult ruptura dintre straturile sociale. Observăm că dese probleme au fost cauzate mai mult de dorința de a-l avea aproape pe copil, și fiecare dintre personaje dorea să aibă întâietate, părinții pentru ai ajuta la muncile de câmp și casnice, iar învățătorii doreau să îi învețe carte. De asemenea pe lângă acestea mai înregistrăm piedici și în starea în care arătau școlile, salariile profesorilor, lipsa finanțării necesare, starea de sănătate ș. a., care nu făceau altceva decât să stagneze dezvoltarea armonioasă domeniului instruirii școlare. Totuși administrația românească și-a adus contribuția prin multiple mijloace, deoarece nu în zadar a rămas până în prezent expresia: „a face carte/școală la români”.

În cadrul acestui studiu a fost posibilă reflectarea acțiunilor demarate de către statul român în vederea realizării obiectivelor stipulate în legea cu privire la obligativitatea învățământului primar. Cu toate acestea tensiunile dintre autorități și populație, divergențele în rândul partidelor politice, consecințele indirecte ale crizei economice (1929 – 1933) etc., au constituit impedimente serioase în vederea omogenizării sistemului de învățământ românesc la răscrucea anilor `20 - `30 ai secolului XX în Bălțiul interbelic.

Bibliografie:

1. Buletinul Asociației Învățătorilor din județul Bălți. Bălți, 1929, anul II, nr. 1, Aprilie – Mai, 35 p.
2. Buletinul Asociației Învățătorilor din județul Bălți. Bălți, 1929, anul II, nr. 2, Iunie, 17 p.
3. Buletinul Asociației Învățătorilor din județul Bălți. Bălți, 1929, anul II, nr. 3 – 4, Iulie – August, 50 p.
4. Buletinul Asociației Învățătorilor din județul Bălți. Bălți, 1929, anul II, nr. 5 – 6, Septembrie – Octombrie, 45 p.
5. Buletinul Asociației Învățătorilor din județul Bălți. Bălți, 1929, anul II, nr. 8, Decembrie, 34 p.
6. Buletinul Asociației Învățătorilor din județul Bălți. Bălți, 1930, anul III, nr. 6, Iunie, 46 p.
7. Buletinul Asociației Învățătorilor din județul Bălți. Bălți, 1931, anul IV, nr. 4 – 5, Aprilie – Mai, 47 p.
8. Buletinul Asociației Învățătorilor din județul Bălți. Bălți, 1931, anul IV, nr. 11 – 12, Noiembrie – Decembrie, 34 p.
9. Buletinul Asociației Învățătorilor din județul Bălți. Bălți, 1932, anul V, nr. 3 – 4, Martie – Aprilie, 29 p.
10. Ciobanu A., Ciobanu C. Gh. Retro Bălți. Chișinău: Tipografia Lexon-Prim, 2020, 100 p.
11. Ciobanu Șt. Basarabia: Populația. Istoria. Cultura. Chișinău: Știința, 2018, 172 p.
12. Ciobanu Șt. Basarabia în presa anului 1918: Interviu și anchete. Chișinău: Știința, 2018, 264 p.
13. Crețu V. Obligativitatea învățământului primar în Basarabia interbelică. În: Revista de Științe Socioumane, 2018, nr. 1(38), pp. 42 – 52.
14. Crețu V. Construcția localurilor de învățământ primar în Basarabia interbelică. În: Reconstituiri istorice: civilizații, valori, paradigme, 2018, pp. 276 – 287.
15. Crețu V. Evoluția învățământului primar și secundar în Basarabia în anii 1918 – 1940. Teză de doctor în istorie. Chișinău: Universitatea de Stat din Moldova, 2020, 181 p.

16. Enciu N. 1918 pe ruinele imperiului spulberat de istorie. Basarabia în pragul modernității. Chișinău: Arc, 2018, 352 p.
17. Enciu N. Populația rurală a Basarabiei în anii 1918 – 1940. Chișinău: Epigraf, 2002, 272 p.
18. Mafteuță N. Învățământul secundar teoretic de stat din Basarabia în perioada interbelică. În: Anuarul Institutului de Istorie, 2011, nr. 1, pp. 204 – 223.
19. Mafteuță N. Aspecte ale managementului școlar din Basarabia în perioada interbelică. În: Anuarul Institutului de Istorie, 2012, nr. 2, pp. 231 – 239.
20. Mafteuță N. Școala particulară din Basarabia după Marea Unire. În: Anuarul Institutului de Istorie, 2018, nr. 8, pp. 188 – 197.
21. Negură P. Educația ca violență. Învățământul primar rural din Basarabia interbelică: de la pedeapsa corporală la violența simbolică. În: Studia Politica: Romanian Political science review, 2010, nr. 10 (1), pp. 79 – 101.

DEPORTAREA ORGANIZAȚIEI RELIGIOASE „MARTORII LUI IEHOVA” DIN RSS MOLDOVENEASCĂ ȘI RSS UCRAINEANĂ: ASEMĂNĂRI ȘI DEOSEBIRI

THE DEPORTATION OF THE RELIGIOUS ORGANIZATION “JEHOVAH'S WITNESSES” FROM THE MOLDOVAN RSS AND THE UKRAINIAN RSS: SIMILARITIES AND DIFFERENCES

Nelea CHIHAI

Școala doctorală, USM

E-mail: nelea.cogilniceanu1995@gmail.com

Rezumat: *Deportarea Organizației religioase „Martorii lui Iehova” din RSS Moldovenească, Ucraineană, Bielorussiană, Letonă, Estonă și Lituaniană va reprezenta una dintre cele mai mari persecuțiuni împotriva cultului religios. Operațiunea va fi numită „Nord”, după locul dislocării victimelor, fiind deportați în regiunile Tomsk și Irkutsk din Siberia. Majoritatea represaților vor fi din RSS Ucraineană (6140 persoane) și RSS Moldovenească (1675 persoane). Operațiunea „Nord” va avea caracteristici comune pentru toate regiunile din care fusesse ridicați Martorii lui Iehova: ridicați pe neașteptate, fără drept la judecată, organizarea unei comisii speciale, represaților le-au fost confiscate proprietățile etc, dar evidențiem și caracteristici specifice: perioada ridicării, condițiile, categoriile sociale ce au fost ridicate etc. În prezenta cercetare ne propunem să identificăm asemănările și deosebirile Operațiunii „Nord” din RSS Moldovenească și RSS Ucraineană.*

Cuvinte cheie: *Deportare, represie, Operațiunea „Nord”, Martori a lui Iehova*

Abstract: *The deportation of the religious organization "Jehovah's Witnesses" from the Moldovan, Ukrainian, Belarusian, Latvian, Estonian, and Lithuanian SSRs will be one of the greatest persecutions against religious worship. The operation will be called "North", after the location of the victims, being deported to the Tomsk and Irkutsk regions of Siberia. Most of the victims will be from the Ukrainian SSR (6140 people) and the Moldovan SSR (1675 people). Operation "North" will have common features for all regions from which Jehovah's Witnesses were taken: unexpectedly, without trial, organization of a special commission, confiscation of property, etc., but we also highlight specific features: raising, conditions, social categories that have been raised, etc. In this research we aim to identify the similarities and differences of Operation "North" in the Moldovan SSR and the Ukrainian SSR.*

Keywords: *Deportation, repression, Operation „North”, Jehovah's Witnesses*

Introducere.

Aplicarea Pactului Ribbentrop-Molotov din 23 august 1939 a reprezentat începutul unui calvar în teritoriile ocupate de URSS, impunând sistemul ideologic stalinist prin cel mai teribil mod: atrocități, teroare, propagandă etc. Un element propagandistic a reprezentat crearea artificială a unei clase sociale dușmănoase puterii sovietice: „dușmani ai poporului”, „elemente antisovietice”, „dușmani de clasă” etc. URSS fiind un stat ateist va promova o politică dușmănoasă față de Biserică și cultele religioase care erau calificate ca „elemente dușmănoase”. Organizația „Martorii lui Iehova” va fi considerată cea mai periculoasă „sectă religioasă”, membrii comunității fiind continuu persecutați. O metodă de lichidare a Martorilor lui Iehova ca comunitate religioasă va fi deportarea acestora în Siberia. Astfel, la 1 aprilie 1951 va avea loc cea mai intensă persecuție a Organizației „Martorii lui Iehova” din Basarabia, Bucovina de Nord, Ucraina, Bielorussia, Estonia, Letonia și Lituania.

Metodele de cercetare

Ne propunem să cercetăm deportarea Organizației „Martorii lui Iehova” din RSS Moldovenească, făcând o paralelă comparativă cu deportarea Martorilor lui Iehova din RSS Ucraineană în timpul Operațiunii „Nord” din 1951. Subiectul cercetării este important și relevant pentru Republica Moldova ca stat de drept, dar și pentru societatea internațională democratică ce consfițește drepturile omului.

Subiectul cercetării este elucidat prin analiza, compararea și generalizarea datelor din literatura de specialitate în problema dată, inducție și deducție, analiza surselor documentare, metoda analitico-descriptivă.

ADERAREA LA PACTUL TRIPARTIT A UNGARIEI, ROMÂNIEI ȘI SLOVACIEI. CONVERGENȚE – DIVERGENȚE

THE ACCESSION TO THE TRIPARTITE PACT OF HUNGARY, ROMANIA AND SLOVAKIA. CONVERGENCES - DIVERGENCES

Radu Florian BRUJA

Universitatea „Ștefan cel Mare” Suceava
radub@atlas.usv.ro

Rezumat: *Ancheta noastră aduce în lumină o încercare de analiză a motivației aderării României la Pactul Tripartit, prin comparație cu cele ale Ungariei și Slovaciei. Cele trei țări au urmărit o strategie de bandwagoning în asigurarea integrității teritoriale și securității în fața unui pericol potențial. Dar situația lor era diferită, ele fiind adversare și așteptând de la hegemonul german realizarea intereselor. De aici s-au născut convergențe și divergențe în cadrul Pactului Tripartit influențate de obiectivele Germaniei.*

Cuvinte cheie: *România, Slovacia, Ungaria, Pactul Tripartit, al doilea război mondial*

Abstract: *Our investigation brings to light an attempt to analyze the motivation of Romania's accession to the Tripartite Pact compared to Hungary and Slovakia. The three countries pursued a bandwagoning strategy to ensure territorial integrity and security in the face of potential danger. But their situation was different, they were adversaries and expected the German hegemon to pursue their interests. From here, convergences and divergences within the Tripartite Pact were born, influenced by Germany's goals.*

Keywords: *Romania, Slovakia, Hungary, Tripartite Pact, World War Two*

Introducere

Aderarea Ungariei, României și Slovaciei la Pactul Tripartit a reprezentat un moment important în istoria politică a acestor țări în anii celui de al doilea război mondial. Pactul Tripartit, semnat la 27 septembrie 1940, de Germania, Italia și Japonia, prevedea crearea unei „noi ordini” mondiale, primele două împărțindu-și sferile de influență din Europa. În noiembrie, după eșecul negocierilor germano-sovietice de la Berlin, Reich-ul a căutat să redefinească Pactul. Germania s-a folosit de acest instrument politic pentru a obține colaborarea partenerilor din Europa Centrală la aventura nazistă, cosmetizat de formula „Noi Ordini”. În această structură erau invitați partenerii Germaniei din acel moment, adversari iremediabili sau aliați întâmplător la aceeași politică: Ungaria, România, Slovacia. Dar Hitler se aștepta la obediență din partea aliaților săi, mai degrabă supuși decât aliați. De aceea, adevărata semnificație a „Noii Ordini” scăpa înțelegerii conducătorilor acestor țări. Motivele pentru care au aderat la Pactul Tripartit țineau de securitatea propriilor frontiere. În primul rând, pentru a-și asigura garanțiile germane pentru frontierele de la acel moment și, în al doilea, pentru a-și atinge obiectivele de viitor. Budapesta dorea refacerea Ungariei Mari, ceea ce însemna încorporarea întregii Slovaciei și a Transilvaniei, în vreme ce Bucureștiul și Bratislava urmăreau anularea deciziilor luate în urma Arbitrajelor de la Viena din noiembrie 1938, respectiv august 1940. Diplomatul român Grigore Gafencu nuanța obiectivul de moment al adeziunii când nota că era de preferat la acel moment să fi „auxiliar provizoriu” al ordinii naziste decât „să riști să îi devii victimă”². Cele trei state avute în anchetă au preferat să se alieze cu un hegemon ca Reich-ul nazist, pe de o parte de teama de a nu fi victima acestuia, iar pe de alta pentru a obține garanții de securitate și eventuale avantaje teritoriale.

Rezultatele cercetării

Ne propunem în analiza noastră să răspundem la câteva probleme legate de compatibilitatea României cu Pactul Tripartit. Pentru a înțelege ce interes avea România să adere la această alianță, am

¹ Roger Moorhouse, *Alianța diavolilor. Pactul lui Hitler cu Stalin, 1939-1941*, traducere de Mihai Manea, București, Editura Meteor Press, 2019, pp.254-278.

² Grigore Gafencu, *Preliminariile războiului din Est. De la Acordul de la Moscova (21 august 1939) până la ostilitățile din Rusia (22 iunie 1941)*, coord. Laurențiu Constantiniu, București, Editura Curtea Veche, 2011, p.399.

PCR. Este un exemplu de cleric ortodox, care nu a fost membru al Partidului Comunist, ci călugăr și unul dintre cei care și-au manifestat opoziția față de regimul comunist în toată perioada sa de existență.

Prin urmare, era previzibil ca acțiunile sale, să poarte consecințe, motiv pentru care putem încadra acest act în seria momentelor de rezistență, și chiar a unei forme de luptă a unor membri clericali împotriva regimului comunist din România.

Bibliografie:

1. Arhiva Consiliului Național pentru Studierea Arhivelor Securității (ACNSAS):
2. Fond Penal, dosar nr. 21363, vol. I.
3. Fond Informativ, dosar 181347, vol. III.
4. Fond Informativ, dosar 181347, vol. IV.
5. Fond Informativ, dosar 181347, vol. IX.
6. Fond Informativ, dosar 181347, vol. VI.
7. Fond Penal, dosar nr. 126777, vol. I.
8. Fond Penal, dosar nr. 126777, Vol. II.
9. Fond Penal, dosar nr. 126777, Vol.III.
10. Fond Penal, dosar nr. 21363, vol. II
11. Arhiva Episcopiei Hușilor (AEH), Fond Protoieria Huși, dosar personal Dobzeu Mina.
12. Apostolat Social. Slujind lui Dumnezeu și Oamenilor. Pilde și Îndemnuri pentru cler, Vol. X, București: Institutul Biblic și de misiune ortodoxă, 1971.
13. Deletant D. România sub regimul comunist, Fundația Academia Civică, București 2010.
14. Enache G., Petcu A.N. Patriarhul Justinian și Biserica Ortodoxă Română în anii 1948-1964, Galați: Partener, 2009.
15. Oprea M. Banalitatea Răului. O istorie a Securității în documente (1949-1989), Iași: Polirom, 2002.
16. Pârvu C. Patriarhul Justinian. Mărturii, fapte și adevăr, București: EIMBOR, 2005.
17. Petcu A.N. Patriarhul Justinian Marina și Apărătorii Ortodoxiei în Perioada Comunistă, București: Editura Basilica a Patriarhiei Române, 2018.
18. Stan G. Părintele Patriarh Justinian Marina, București: EIMBOR, 2005.
19. Țărău V. „Democrațiile populare” și atitudinea lor față de religie și Biserică în anul 1948. Analele Sighet, Vol.VI.
20. Troncotă C. DUPLICITARI. O istorie a Serviciilor de Informații și Securitate ale regimului comunist din România (1965-1989), București: Editura Elion, 2003.
21. Tudosă C. Patriarhul Justinian Marina: (1948-1977), Târgoviște: Cetatea de Scaun, 2016.

A FOST RUSIA „FORȚATĂ” DE OCCIDENT SĂ ÎNȚIEZE „OPERATIUNEA SPECIALĂ” DIN UCRAINA?

WAS RUSSIA "FORCED" BY THE WEST TO LAUNCH A "SPECIAL OPERATION" IN UKRAINE?

George ENACHE

Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați

george.enache@ugal.ro

ORCID: 0000-0001-9389-993X

Rezumat: *Articolul dorește să lămurească de ce Rusia a inițiat războiul recent din Ucraina și de ce el este numit de către propaganda rusă „operațiune specială”. Se dorește analiza afirmației că Rusia este o victimă inocentă a „conspirației mondiale”, care a fost forțată de Occident să declanșeze operațiunile militare. De asemenea, dorim să vedem care este partea reală de vină a Vestului: oare nu toleranța excesivă față de regimul lui Putin, naivitatea în ceea ce privește posibilitatea unui dialog deschis și creșterea dependenței față de importurile de materii prime rusești?*

Cuvinte cheie: *Ucraina, Rusia, Occident, război, „operațiune specială”*

Abstract: *The article seeks to clarify why Russia started the recent war in Ukraine and why it is called a "special operation" by Russian propaganda. We want to analyze the statement that Russia is an innocent victim of the "world conspiracy", which was forced by the West to launch military operations. We also want to see what the real part of the West is to blame: isn't it excessive tolerance of Putin's regime, naivete about the possibility of open dialogue, and growing dependence on imports of Russian raw materials?*

Keywords: *Ukraine, Russia, West, war, "special operation"*

Introducere

Rusia justifică războiul devastator început în Ucraina, pe care-l numește „operațiune specială”, folosind următoarele argumente: Occidentul (NATO și UE) amenință securitatea Rusiei, prin încercarea de integrare europeană a Ucrainei și prin aderarea acestui stat la NATO, urmând ca pe teritoriul ucrainean să fie dislocat armament strategic (nuclear). Acest lucru nu poate fi permis de Rusia, care se vede pe sine drept o superputere, care are drept să controleze un spațiu geopolitic exclusiv, ca în perioada Războiului Rece. Adesea se face comparație cu criza rachetelor din 1962, când Statele Unite au forțat URSS să scoată rachetele nucleare din Cuba, acestea fiind considerate o amenințare la adresa securității naționale americane. Însă, atunci, rachetele erau deja instalate în Cuba, americanii nu au invadat/bombardat insula și l-au tolerat în fruntea Cubei pe Fidel Castro, deși l-au considerat permanent un soi de terorist. În cazul ucrainean, nu exista niciun armament strategic NATO în Ucraina, perspectiva aderării acestui stat la NATO era complet improbabilă, iar rușii au invadat Ucraina printr-o amplă operațiune militară de ocupație. Mai mult, Putin caută să elimine conducerea Ucrainei, aleasă democratic, afirmând că aceasta e o bandă de „drogați” și de „fasciști”, prin urmare complet nelegitimă, Zelenski și acoliții săi fiind caii troieni ai „ticăloasei” politici occidentale față de o Rusie pașnică. De asemenea, Putin declară, printre altele, că națiunea ucraineană nu există și devine tot mai evident că se dorește anexarea Ucrainei la o renăscută Uniune Sovietică, în ciuda declarațiilor oficiale, care spun că Rusia vrea „doar” o Ucraină neutră.

Am văzut că mulți cred în această narațiune, considerând că Occidentul este vinovat de fapt de începerea războiului iar Putin este doar un lider constrâns, așa cum s-a văzut și Hitler pe sine în 1939, să atace pentru că altfel țara sa ar fi distrusă. În cele ce urmează, invit să medităm mai serios dacă chiar așa stau lucrurile, dacă Rusia este o victimă inocentă a „conspirației mondiale” și, de asemenea, să vedem care este partea reală de vină a Vestului: oare nu toleranța excesivă față de regimul lui Putin, naivitatea în ceea ce privește posibilitatea unui dialog deschis și creșterea dependenței față de importurile de materii prime rusești?

Bibliografie:

1. D'Anieri, Paul . *Ukraine and Russia: From Civilized Divorce to Uncivil War*. Cambridge University Press, 2019
2. Hahn, Gordon M. *Ukraine over the Edge: Russia, the West and the New Cold War*. McFarland & Company, 2018.
3. Lough, John. *Germany's Russia problem: The struggle for balance in Europe*. Manchester University Press, 2021.
4. Nantoi, Oazu , Alexandru Platon, Aliona Cristei. *Russian propaganda on "Odnoklassniki". The case of Republic of Moldova*. 2018.
5. Schoen, Douglas, Melik Kaylan. *Return to Winter: Russia, China, and the New Cold War Against America*, Encounter Books, 2015.
6. Snyder, Timothy. *The Road to Unfreedom: Russia, Europe, America*. Tim Duggan Books, 2018.
7. Weiner, Tim. *The Folly and the Glory: America, Russia, and Political Warfare 1945–2020*. Henry Holt and Company, 2020.
8. Westad, Odd Arne . *The Cold War: A World History*. 2017.
9. Zubok, Vladislav M. *A Failed Empire: The Soviet Union in the Cold War from Stalin to Gorbachev (The New Cold War History)*. The University of North Carolina Press. 2007.

7. Pluckrose H., Lindsay J., Boghossian P. Academic Grievance Studies and the Corruption of Scholarship, 20 January 2020 [citat 4.02.2022].
Disponibil: <https://newdiscourses.com/2020/01/academic-grievance-studies-and-the-corruption-of-scholarship/>.
8. Semali M.L. (Ed.). What is Indigenous Knowledge - Voices from the Academy. New York: Falmer Press, 1999. 381 p.
9. Sokal A. A Physicist experiments with cultural studies. In: *Lingua Franca*, 1996, nr. 6 (4) May/June, p. 62-64.
10. Sokal A., Bricmont J. Fashionable Nonsense. Postmodern Intellectuals' Abuse of Science. New York: Picador, 1988. 300 p.
11. Sokal A., Bricmont J. *Impostures intellectuelles*. Ed. Odile Jacob, 1997. 413 p.

Notă: Articolul a fost realizat în cadrul proiectului de cercetare 20.80009.1606.03 *Contexte socioculturale autohtone și interconexiuni europene în creația populară și cultă din Basarabia (sec. XIX până în prezent)*, finanțat de Agenția Națională pentru Cercetare și Dezvoltare a Republicii Moldova.

Bibliografie:

1. Mureșanu A. *Românul și poezia lui*. În: Opreșan E. *File de istorie literară*. București: Albatros, 1972.
2. Ibidem.
3. A.I. Popescu *Idea de unitate națională în viziune populară*. Craiova: *Scrisul românesc*, 1980.
4. T. Vârgolici *Ecourile literare ale cuceririi independenței naționale* București: Editura Eminescu, 1976.
5. Curuci L. *Aspecte ale artei eminesciene*. Chișinău: *Cartea moldovenească*, 1966.
6. Ibidem.
7. Xenopol A. *Ceva despre Creangă*. În: Corbu D. *Ion Creangă în amintirile contemporanilor*. Iași: *Princeps*, 2005.
8. Botezatu E., Gațac V., Dobrovolschi C. *Istoria literaturii moldovenești*. Chișinău: *Știința*, 1988.
9. Struna V. *Metafora umorului lui Ion Creangă*. În: Dan I, *Studii despre Ion Creangă*. București: Albatros, 1973.
10. Loghin C. *Istoria literaturii române*. Cernăuți: *Tipografia Mitropolitul Silvestru*, 1939.
11. Ciobanu I. *Articol introductiv*. În: *Poezia lirică*. Chișinău: *Știința*, 1975.
12. Predescu L. *Istoria literaturii române*. București: *Cugetarea*, 1933.
13. Vieru G. *Taina care mă apără*. Iași: *Princeps*, 2008.

fragmentar figura domnitorului Vlad Țepeș, prezența acestuia este resimțită și apreciată și peste ani, în contextul zilelor de astăzi.

Cele două laturi ale personajului cu partea de lumină și *umbră* (concept jungian) se împacă cu dificultate, balanța înclină când într-o parte când în cealaltă și surprinde contrastele evidente de la fiu al diavolului și bărbat dat dracului, la principe înțelept și învățat; de la tiran la suveran aspru, dar drept; de la voievod sângeros la spirit de ordine și disciplină; de la ostatic al regelui Matei Corvin la erou fantastic; de la războinicul nopții la vampir, ajungând să întruchipeze simbolul părții întunecate, care există în fiecare și perversitatea din literatura sfârșitului de secol al XIX-lea. Istoricii ne arată că oricât de teribile erau pedepsele domnitorului român, acestea nu erau lipsite de logică și că nici nu au fost, statistic vorbind, mai mari în raport cu numeroasele genociduri și holocausturi produse mai târziu. Cele două laturi ale personajului care se încadrează de la masa luată la umbra țepelor, printre cadavre și ideea de apărător al independenței sunt formeză un întreg unitar, care a inspirat deopotrivă literatura, pictură și cinematografia și-au aruncat o umbră și mai vastă asupra lui Vlad Țepeș.

Bibliografie:

1. Cazacu M . Dracula, București: Humanitas, 2008. 459 p.
2. Haumann H. Dracula. Viața și legenda. București: Editura ALL, Traducere Doina Fishbach, 2012. 147 p.
3. Tepe P. Mythos und Literatur. Aufbau einer Literaturwissenschaftlichen Mythosforschung, Würzburg: Königshausen & Neumann, 2001. 297 p.
4. Ungheanu M. Răstălmăcirea lui Țepeș, București: Globus, 1992. 112 p.
5. Vergatti R. Ș. Vlad Țepeș - Dacul. Viața și faptele domnitorului român și ecoul lor în timp, București: Biblioteca pentru toți, 1996. 300 p.

Notă: Articolul *Vlad Țepeș - personaj mitic literar controversat* a fost realizat în cadrul proiectului de cercetare 20.80009.1606.03 *Contexte socio-culturale autohtone și interconexiuni europene în creația populară și cultă din Basarabia (sec. XIX până în prezent)*, finanțat de agenția națională pentru Cercetare și Dezvoltare a Republicii Moldova.

SUBIECTUL ȘI MOMENTELE SUBIECTULUI ÎN PROZA SCURTĂ A LUI ION DRUȚĂ (APLICAȚII PRACTICE)

PLOT AND ELEMENTS OF PLOT IN ION DRUȚĂ'S SHORT STORIES (PRACTICAL USES)

Liliana GROSU

dr., conf. univ.

Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul

E-mail: liliana.grosu@fsup.usch.md

ORCID: 0000-0003-1554-3641

Rezumat: Proza scurtă este o parte importantă a creației lui Ion Druță. Analizând proza scurtă a creației lui Ion Druță, putem deduce cu ușurință faptul că opera sa se pretează ușor analizei pe momentele subiectului, ceea ce constituie un demers didactic necesar în învățământul gimnazial. Principalele intervenții de abordare a prozei scurte, la etapa gimnazială, se realizează în baza momentelor subiectului: expozițiunea, intriga, desfășurarea acțiunii, punctul culminant, deznodământul. Este de menționat faptul că, în anumite proze scurte, pot lipsi unele etape/ momente ale subiectului sau pot fi inversate, în alte cazuri, pentru a crea un mai mare suspans și a întreține un dialog continuu cu cititorul.

Cuvinte cheie: proza scurtă, subiect, momentele subiectului, analiză, creație literară

Abstract: Short stories makes up an important part of Ion Druță's literary creation. By analysing the short stories of Ion Druță, one can instantly deduce the fact that his literary creation lends itself without problems to the analysis related to the elements of plot, what constitutes a necessary didactic approach in the secondary education. The main procedures in approaching the short stories, at the secondary level, is carried out on the basis of the elements of plot: exposition, conflict, rising action, climax and denouement.

It is worth mentioning that, in certain short stories, some stages / literary elements may be lacking or may be reversed, in some other cases, with a view to create a greater suspense as well as to maintain a continuous dialogue with the reader.

Keywords: short stories, plot, elements of plot, analysis, literary creation

Introducere

Subiectul este acea suită de fapte și evenimente care interesează într-o operă de scurtă sau lungă întindere. Prin intermediul subiectului autorii își exprimă gândurile, sentimentele, ideile, iar personajele îi servesc drept instanțe prin intermediul cărora își realizează întâmplările, acțiunile.

Subiectul nuvelor, povestirilor drucești sunt o însumare de întâmplări și situații semnificative, caracterizate prin linearitate, cu personaje bine conturate, individualizate, cu evenimente ce decurg într-o succesiune logică, cronologică.

Principalele demersuri de abordare ale prozei scurte, la etapa gimnazială și liceală, se realizează în baza momentelor subiectului: **expozițiunea, intriga, desfășurarea acțiunii, punctul culminant, deznodământul**. Este de menționat faptul că, în anumite proze scurte, pot lipsi unele etape/ momente ale subiectului sau pot fi inversate, în anumite cazuri, pentru a crea un mai mare suspans și a întreține un dialog continuu cu cititorul.

Rezultate

În accepția lui U. Eco, “o operă de artă, formă închegată și închisă în perfecțiunea sa de organism perfect dimensionat, este în același timp deschisă, oferind posibilitatea de a fi interpretată în cele mai diferite feluri...” [1, p. 48].

Pentru ilustrare vom utiliza volumul drucești *Scrieri*, volumul I (ediție îngrijită, cu acordul autorului, de V. Guțu și E. Lungu), Chișinău: Literatura artistică, 1989, care cuprinde mai multe povestiri, cu un subiect scurt, dar plin de miez, foarte captivant și intrigant, în același timp. În continuare vom analiza câteva dintre aceste povestiri.

Prima povestire inclusă în volum se numește *Pistruii*. Subiectul este simplu, redat într-un mod ingenios. Tata pleacă la muncă și îi lasă în grijă mamei casa. Mama, când “se repezea pe la vecini”, lăsa gospodăria în baza fiicei, iar ea, la rândul ei, îl lăsa pe cel mic cu ordinul “Măi, spânzuratule, măi! Să-mi

IOAN CANTACUZINO, POETUL

IOAN CANTACUZINO, THE POET

Svetlana KOROLEVSKI

Institutul de Filologie Română „Bogdan Petriceicu-Hasdeu” al MEC

E-mail: svetkor@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-0042-0289

Rezumat: *Posteritatea literară a lui Ioan Cantacuzino (20.01.1757-03.07.1828; mare spătar, gânditor politic, cărturar și poliglot; nume de reținut al liricii românești din a doua jumătate a secolului al XVIII-lea, începutul celui următor; primul poet român cu volum tipărit) înscrie la activ o bibliografie științifică constant susținută. Prezent în istorii literare, monografiile reprezentative, versurile sale sunt înglobate în antologii (mai vechi, mai noi) și în ediții critice, apărute la București, Iași sau Chișinău. Opera sa, la care se adaugă bogate lecturi, traduceri și adaptările din poezii seculare „atestă alinierea remarcabilă la poezia europeană a epocii”, iar tălmăcirile sale în proză se numără, inclusiv, printre primele traduceri de piese de teatru din literatura europeană în românește, având o semnificație istorico-literară aparte și contribuind la o mai nuanțată conturare a tabloului relațiilor dintre culturile europene și cea românească în secolul al XVIII-lea. Fraza sa este dovada elocventă a unor realități și căutări lingvistice, punctând momente semnificative din istoria și devenirea limbii noastre literare.*

Cuvinte-cheie: *lirică românească din secolul al XVIII-lea, traduceri din literaturile europene*

Abstract: *The posthumous literary path of Ioan Cantacuzino (20.01.1757-03.07.1828; great sword bearer, political thinker, man of letters and polyglot; an important name of Romanian lyric from the second half of the 18th century and the beginning of the next; the first Romanian poet with a printed book) contributes actively to a scientific bibliography constantly maintained. Present in literary history books and representative monographies, his verses are incorporated in anthologies (older and newer) and in critical editions, printed in Bucharest, Iași or Chișinău. His work which also includes rich lectures, translations and adaptations from the poets of the century „attest the remarkable alignment to that era's European poetry”, and his interpretations in prose are among the first translations of theatre plays from European literature into Romanian language, having a special historical and literary significance which contributes to a more nuanced presentation of the picture of relations between European and Romanian culture from the 18th century. His words are the eloquent proof of some linguistic reality and searches, pointing to significant moments from the history and becoming of our literary language.*

Keywords: *Romanian lyric from the 18th century, translations from European cultures*

*E un autor care m-a entuziasmat
Mircea Anghelescu*

Se naște la Constantinopol, pe 20 ianuarie 1757, ca fiu al clucerului Răducanu Cantacuzino și al domniței Ecaterina, fiica fostului domnitor al Moldovei Ioan Mavrocordat; doi ani mai târziu îl aflăm, împreună cu părinții, la București, unde beneficiază de o educație potrivit rangului social al familiei. De la București, drumurile vieții îl poartă în Rusia, unde va sta mai mulți ani, împreună cu fratele său mai mic Nicolae; apoi înapoi în Muntenia, iar de aici în Moldova, căutând un sprijin la rudele pe linia mamei. Și din nou în Rusia, de acum pentru totdeauna.

„Era de-o talie de mijloc, avea o figură spirituală și plăcută... Caracterul lui era drept, statornic și cam original; el își iubea mult patria și multă vreme a visat libertatea ei, a Moldaviei și a Greciei... La 1791 Ioan Cantacuzino sosi la Petersburg... La 1796, împărăteasa Ecaterina II îi dăruie o moșie în guvernământul Hersonului, pe marginea dreaptă a râului Bug, unde, împreună cu fratele său Nicolae întemeie târgul Cantacuzinca... întorcându-se la Petersburg, mai petrecu vreo patru ani și la 1813 veni la Odesa, unde șezu până la 1818. În acest an Cantacuzino, sătul și ostenit de lume, se trase la moșia lui. Acolo, în pustiile Rusiei, el petrecu 11 ani, ca un adevărat filosof, posedând o mare bibliotecă, primind deosebite jurnale străine; el redijă mai multe memoaruri interesante pentru Țara Românească și la trei iulie 1828 muri în brațele nepoților și se îngropă în grădina sa, într-un loc ales de dânsul de mai înainte”, ne spune, în *Biografia istorice* [4, p. 30], Nicolae Bălcescu, despre spătarul Ioan Cantacuzino (Date privind vibranta sa biografie,

Aceste două antologii venind cu date și mostre din compunerile poetice ale lui Cantacuzino sunt susținute de un studiu, semnat, evident, de Efim Levit și inclus în volumul colectiv *Cercetări de istorie literară*. Chișinău: Știința, 1978, p. 21-36 (*Noua revistă filologică. Revistă de știință, cultură și civilizație*, care apărea la Bălți, acu niște ani (mai apare?!)) a găsit necesar să-l reproducă la Rubrica *Recuperări*. Vezi nr. 1-2 (5-6), 2012, p. 30-42). Tratatul de *Istoria literaturii moldovenești. De la origini până la 1840*. Volumul I. Chișinău: Știința, 1986, al cărui redactor științific și coautor a fost Efim Levit, include un capitol pe care cercetătorul îl dedică acestui nume de reținut în istoria literaturii române.

Dintr-un interviu publicat în 1996, realizat de ziarista Tatiana Rotaru (Săptămîna, Chișinău, 1996, 13 septembrie, p. 16-17), desprindem: „În curs de apariție se află o lucrare pregătită în colaborare cu filologul ieșean, profesorul Ion Nuță. Este vorba de o ediție critică facsimilată a primei culegeri tipărite de versuri românești moderne aparținând principelui Ioan Cantacuzino, ce a văzut lumina tiparului prin 1793-95, în tipografia lui Mihail Strelbițchi, stabilit atunci la Dubăsari”.

Dacă timpul ar fi fost mai îngăduitor, poate că Efim Levit (1921-2001) ar fi apărut în calitate de coalcătutor al ediției de la Iași, din 2005. Poate că aceasta ar fi ieșit chiar mai repede. Asupra acestui lucru indică colaborările anterioare (a scos, împreună cu Sava Pânzaru și Ion Nuță, ediția critică, în două volume, Alexei Mateevici. *Opere*. Chișinău: Știința, 1993), dar, mai ales, cuvântul său, or, cuvântul istoricului literar chișinăuian a avut întotdeauna greutate. Oricum, *Bibliografia la zi*, întocmită laborios de cercetătorul Ion Nuță, cuprinde și referințele despre Ioan Cantacuzino semnalate la Chișinău, și le voi aminti: Pavel Balmuș. *Începuturile poeziei moldovenești*, Literatură și artă, nr. 19, 11 august 1977; Victor Cirimpei. *La izvoarele poeziei moderne moldovenești*, Nistru, nr. 9, 1977; Haralambie Corbu. *Integritatea procesului literar*, Moldova socialistă, nr. 191, 17 august 1977; Vasile Nastasiu, *Poezia – o continuitate a genului*, Moldova, 1977, nr. 8 – abordări prilejuate de marcarea a 220 de ani de la nașterea lui Ioan Cantacuzino și apariția volumului antologic *Poezia moldovenească modernă la începuturile ei (1770 – 1840)*. În *Bibliografia* menționată, Efim Levit este cuprins cu tot ce a publicat sau comunicat despre poetul Cantacuzino, a cărui viață și creație l-a preocupat în mod aparte.

Stihurile lui Ioan Cantacuzino au reținut atenția multor cercetători. Echilibrată și plină de farmec este aprecierea lui Eugen Simion (vezi și *Dicționarul general al literaturii române. C/*, p. 57); o prezentare nuanțată aflăm la Mihai Cimpoi, în *Istoria deschisă...: Ioan Cantacuzino „alternează cântecul de lume petulant cu cel de tânguire sentimentală și senzualitate erotică, cu satira, epitalamul de sorginte biblică și pastorală marcată de o tulburare sentimentală [9, p. 40]; iar Nicolae Manolescu vede în autorul acestor versuri un amator de diminutive, un hedonist, dar și un satiric al necumpătării, recunoscându-i o singură poezie meritorie, „unică” – RĂSUFLARE [16, p. 102], pe care și Mircea Scarlat o considera de o importanță excepțională, remarcând, implicit, *registru tematic* extrem de larg al textelor poetice, *vitalismul necenzurat* al acestui poet-pionier, dar și *structura de moralist* [19, p. 193].*

Antologia poeziei românești din Basarabia (1770-2020), în riguroasa selecție a lui Nicolae Leahu, reține încă un titlu din creația lui Ioan Cantacuzino, *Dimineața poeticească* [3, p. 83-86].

Sintagme și întorsături din condei „vădind grație și proștețime”, „apropiere de metrica și limba poeziei populare” [13, p. 57] (*Peșteri cărărite, porumbițe înfocate; duhul vișorelui; giocelul câmpului; craiul de flori; inimă, nu fii copilă; eu la chip neagră sânt / dă soare și dă vânt; sânt neagră, iar frumoasă / și mult drăgăstoasă*) indică nu numai asupra traducerii „extrem de libere” [5, p. 69], din *Cântarea cântărilor*, traducere în care Andrei Nestorescu identifica și unele influențe din versiunea cuprinsă în *Biblia* de la București (1688), dar, mai ales, asupra harului de poet, aproape de firul ierbii și de trăirea adevărată (cum e acest fragment, bunăoară: *Soro, deșchide mai tare, / Că m-au bătut roa cea mare; sau: Spune-mi, unde câmpesc, / Unde l-amiaz umbresc, / Unde, oițile tale, / Iubite, în ce vale / Pasc și se odihnesc, / Să viu, să te găsesc...*). „Prin versul liber, cursiv și aerisit, scăpat de sub apăsarea tiranică a cadenței, străbate ceva din parfumul sensual și naivitatea rustică a textului biblic, atât de aproape de sufletul țăranului român”, observa și Paul Cornea [10, p. 144], iar George Ivașcu întrezărea, în aceste imagini, prefigurată, „reală forță metaforică a lui Tudor Arghezi, din *Mirele și Mireasa* [14, p. 339]. Stihuiorul nu este străin de rostul bucuriei estetice (gândul nostru aleargă, involuntar, la Miron Costin, care asemuia *cântările; stihurile – pietrelor scumpe, florilor neveștezite*, explicând, în *Prédoslovie* la *Viața lumii: Acest feliu de scrisoare ce se cheamă stihuri să se vadă că poate și în limba noastră a fi. ...Și nu numai aceasta, ce și alte dascălii și învățători ar putea fi pre limba românească...*) [11, p. 318], iar „efortul său de a-și apropria sensibilitatea poetică occidentală” [3, p. 24] este grăitor.

Tălmăcind din poezii occidentale, *după italienește*, din Metastasio, sau *după franțozește*, din poezia cardinalului de Bernis, va căuta să și explice rețeta „meșteșugului poeticesc”: „Poetul, văzând dimineața

primăvara, încă până nu răsare soarele, cât e de frumoasă, îndată începe a o cânta în bucuria sa cea mare și găiește tot cu m(e)taforuri și prin mitologie, făcând tot icoane pă scurt”. Revelator, acest preambul la *Dimineața poeticăscă*, din care reținem un mic fragment:

O, privigătoare,
Cât ești(i) cântătoare!
Glasul tău învie
Pădurea pustie,
Versul tău cel frumos
Face un loc norocos [6, p. 74].

Poezia e urmată de *Însămănări asupra stihurilor de mai sus* (șapte la număr), din care cititorul află, între altele, că Aurora era *dumnezeica dimineții(i)*; Flora, *cea a florilor*; Zefir era numele „vântului celui mai răcoritor, închipuit după mitologie, iar pă Amor crez că nu face trebuințe a-l spune cum s-au iconit; el au fost și este și va fi” [6, p. 75].

Noroade pricepute, zice poetul, modelând, desăvârșind, *au întrupat ne'ntrupiri, au iconit nevediri, dând poezi(e)i drum, peste munți și ape*.

Că scriitorii împodobesc / Limba, Patria-și slăvesc, zice Ioan Cantacuzino, în „emblematica” (Andrei Nestorescu) sa poezie *Răsufare*.

Cercarea, oferită drept *mostră* și altora, *spre îndemnare*, l-a impus în istoria literaturii române.

Cu acest poem (poem îi zice Mircea Scarlat, și ne însușim această formulă), Ioan Cantacuzino a ținut să-și încheie volumul de autor. Deschide, însă, peste timp, alte cărți importante. Citez, din același succint, dar foarte esențializat cuvânt introductiv semnat de Andrei Nestorescu la ediția din 1993: „Arta poetică” a lui Ioan Cantacuzino, suficient de semnificativă pentru ca Nicolae Manolescu să înceapă cu ea *Istoria critică a literaturii române* (1990) și să considere că, *dacă ar fi fost cunoscută, ar fi avut în generațiile următoare ecoul Testamentului lui Ienăchiță Văcărescu*” [5, p. 7]. Termenul „poezie” este, de altfel, folosit pentru prima oară la noi de Ioan Cantacuzino [13, p. 57].

Traduceri.

Moștenirea literară a lui Ioan Cantacuzino rămasă în manuscris conține și „traduceri din operele unor scriitori caracteristici atât fazei de expansiune, cât și celei de declin a luminilor” [10, p. 145]. Alexander Pope, tradus prin intermediarul francez al lui Silhouette, Th. Gray, Marmontel, Florian, Baculard d'Arnaud, Metastasio, Montesquieu, J.J. Rousseau, La Fontaine.

A tradus romanul istoric moralizator al lui Florian *Numa Pompilius*, de care s-a arătat interesat și Alecu Beldiman [10, p. 146]. O dedicație către mitropolitul Gavriil Bănulescu, arhiepiscop al Ecaterinoslavului și al Hersonului („cu care era în bune relații și care va fi fost la curent și cu îndeletnicirile-i literare, dovadă că s-a simțit obligat să-i dedice tălmăcirea romanului”) [15, p. 26], care precede manuscrisul acestei traduceri a reținut atenția cercetătorilor. Cităm după *Istoria poeziei românești* de Mircea Scarlat: „Eu am citit pă Florian, sau pă Numa al său. Placul mult ce am aflat au deșteptat mie o nespasă voință doritoare ca și simpatrioții mei a să împărtăși cu mine la această citanie și trufie aleasă a iconitilor cucernicii. Și cum aceasta să se împlinească? Alt nu era mijloc decât a mă pune a tălmăci. Am tălmăcit după puțința mea, în limba mea. Și mai ales după nebogata noastră ajutorință ce un scriitor află pe rumânie scriind, căci el, dreptul grăind, nu găsește mulți alți mai vrednici ostenitori ce ar înlesni lui drumul la asemenea trude” [19, p. 243]. Decelată cu savoare, ceva mai devreme, și de Paul Cornea, în excelenta sinteză *Originile romantismului românesc* („Referința repetată la „inimă”, căreia i se asociază termenul de „cucernicie”, nu este desigur întâmplătoare: începuse să facă și la noi ravagii apetitul romanescului acționat de mobile altruiste, acea tipică îngemănare de lacrimi și predicăie a virtuții, care colorează mai toate derivațiile preromantice de origine rousseau-istă”) [10, p. 146], o secvență din această mărturisire a tălmăcitorului Cantacuzino va fi luată drept motto de Andrei Nestorescu la studiul introductiv al ediției *Narchis sau îndrăgitul însuși de sine*, prima traducere din opera lui J.-J. Rousseau în românește, apărută în Colecția editată de Institutul de Istorie și Teorie Literară „George Călinescu” *Texte uitate, texte regăsite (Izvoare ale culturii românești)*. Volumul 3. București: Fundația națională pentru cultură și artă, 2004, p. 240-303.

Narcisse... este o comedie de situații, tratată de însuși autorul ei drept o „jocă de tinerețe” [18, p. 246]. Importanța acestei traduceri pentru istoria literaturii române este că ea apare drept una dintre primele traduceri de piese de teatru din literatura europeană în românește. Fiind prima *comedie* tradusă direct din franceză în limba română, a unui scriitor important, faptul în sine îi sporește însemnătatea ca obiect de studiu. Realități interesante de natură lingvistică vor avea să descopere specialiștii în domeniu în acest text

îngrijit cu acribie de Andrei Nestorescu, care distinge câteva linii de reținut: a) traducerea marchează un prim moment semnificativ în procesul de formare a *terminologiei dramatice românești*; b) folosirea curentă a grecismelor (expresie a cotidianului social-lingvistic), pe de o parte, dar și căutarea unor echivalente (uneori amuzante), pe de altă parte. „Aproape fiecare frază, atât în sine, ca purtătoare de fapte de limbă și de stil, cât și prin comparația cu originalul francez, poate face obiectul unor observații filologice” [18, p. 250].

O altă traducere realizată de Ioan Cantacuzino asupra căreia a migălit cercetătorul Andrei Nestorescu este *Cercarea asupra omului (An essay on man)* de A. Pope (7), în traducere integrală, prin intermediar francez, traducătorul din engleză fiind Etienne de Silhouette (1709-1767). Toate datele indică anii 1792-1796 [17, p. 282] ca perioadă probabilă a realizării traducerii, anul 1807, specificat pe prima filă a manuscrisului (*Cercarea asupra omului de Alexandru Pop. Scrisă și tălmăcită dupe franțozește de C. Ioan C. la anul 1807 la Odesa / Cercarea asupra omului. Sintesită de Alexandru Pop în stihuri pe limba englezască. Tălmăcită după franțozește*) reprezentând, în opinia editorului, „momentul efectuării de către copist a versiunii destinate publicării” [17, p. 283]. Ediția este însoțită de un glosar, de peste 100 de termeni, a cărui utilitate este evidentă. Reținem un termen: *simpatriot* (= compatriot), întâlnit și în alte texte ale lui Cantacuzino, un cuvânt empatic, care ni-l aduce pe autor mai aproape. O traducere care se impune, inclusiv prin faptele de limbă surprinse, care întregesc contextul lingvistico-cultural al epocii.

Nu e lipsit de interes să amintim că poezia *Satiră: Omul* care deschide volumul său de versuri este, de fapt, o prelucrare liberă a principalelor elemente satirice cuprinse în lucrarea lui A. Pope [17, p. 283], versul său dând glas „spiritului satiric al secolului” [12, p. 365].

Mircea Angheliescu, regretatul profesor bucureștean, cercetător de vocație, ne spune despre Cantacuzino, într-un interviu: „E un autor care m-a entuziasmat. Nu eu am atras atenția asupra lui, dar l-am citit și am găsit câteva chestiuni de nuanță care nu fuseseră discutate până acum”, motivându-ne să adăstăm asupra acestor pagini și gânduri care vin spre noi de departe.

Mircea Scarlat vedea în el „începătorul care intuiește doar ce este de făcut și definește ceea ce alții vor face” [19, p. 194].

Poezii noi, a spus poetul Cantacuzino, acum mai bine de două veacuri, lăsând deschis genericul pentru toți cei chemați, pentru toți cei aleși.

Bibliografie:

1. Angheliescu, Mircea. *Preromantismul românesc (până la 1840)*. București: Minerva, 1971, 276 p.
2. *Antologia poeziei moderne moldovenești. 1770-1840*. Ediția a doua, revăzută și completată. Îngrijirea textului, studiu introductiv, schițe, note și comentarii de Efim Levit. Redacție științifică: Pavel Balmuş. Chișinău: Literatura artistică, 1988, 558 p.
3. *Antologia poeziei românești din Basarabia (1770-2020)*. Selecție, studiu introductiv și note biobibliografice de Nicolae Leahu. Chișinău: Știința, 2021, 407 p.
4. Bălcescu, Nic. *Spătarul Ioan Cantacuzino*. În *Biografii istorice*. București: Editura librăriei Universala, Alcalay&Co. p. 7-32 (După *Magazinul istoric*. I, 1845). [Așezarea *Kantacuzinka* sau *Kantakuzovka*; aflăm dintr-o sursă on-line. Din 1946, localitatea poartă numele *Pribujani*, în traducere însemnând *de lângă Bug*. A existat și o frumoasă biserică, care însă nu s-a păstrat].
5. Cantacuzino, Ioan. *Poezii nouă*. Ediție îngrijită de Andrei Nestorescu. București: Bd. Schitu Măgureanu, nr. 1, 1993, 76 p.
6. Cantacuzino, Ioan. *Poezii noi. Alcătuite de I... C....* Ediție critică, studiu introductiv, note, variante, comentarii, glosar și bibliografie de Ion Nuță. Iași: Tipografia Moldova, 2005, 230 p.
7. Cantacuzino, Ioan. *Cercarea asupra omului*. În: *Texte uitate, texte regăsite (Izvoare ale culturii românești)*. Volumul 2. București: Fundația națională pentru cultură și artă, 2003, p. 279-328.
8. Cantacuzino, Ioan. *Narchis sau îndrăgitul însuși de sine*. În: *Texte uitate, texte regăsite (Izvoare ale culturii românești)*. Volumul 3. București: Fundația națională pentru cultură și artă, 2004, p. 241-303.
9. Cimpoi, Mihai. *O istorie deschisă a literaturii române din Basarabia*. Ediția a II-a, revăzută și adăugită. Chișinău: Arc, 1997, 431 p.
10. Cornea, Paul. *Originile romantismului românesc. Spiritul public, mișcarea ideilor și literatura între 1780-1840*. București: Minerva, 1972, 758 p.
11. Costin, Miron. *Opere*. Ediție critică cu un studiu introductiv, note și comentarii, variante, indice și glosar de P.P. Panaitescu. București: Editura de stat pentru literatură și artă, 1958, 533 p.

12. Duțu, Alexandru. *Coordonate ale culturii românești în secolul XVIII (1700-1821). Studii și texte*. București: Editura pentru literatură, 1968, 397 p.
13. Faifer, Florin. *Ioan Cantacuzino*. În: *Dicționarul general al literaturii române. C/*. Ediția a II-a, revizuită, adăugită și adusă la zi. București: Muzeul literaturii române, 2016. p. 56-58.
14. Ivașcu, George. *Istoria literaturii române*. Volumul I. București: Editura științifică, 1969, 630 p.
15. Levit, Efim. *Ioan Cantacuzino*. În: *Cercetări de istorie literară*. Chișinău: Știința, 1978, p. 21-36.
16. Manolescu, Nicolae. *Istoria critică a literaturii române*. I. București: Minerva, 1990, 337 p. Vezi și *Istoria critică a literaturii române. 5 secole de literatură*. Pitești: Paralele 45, 2008, 1526 p.
17. Nestorescu, Andrei. *Prefață la: Ioan Cantacuzino. Cercarea asupra omului*. În: *Texte uitate, texte regăsite (Izvoare ale culturii românești)*. Volumul 2. București: Fundația națională pentru cultură și artă, 2003, 328 p.
18. Nestorescu, Andrei. *Studiu introductiv la: Ioan Cantacuzino. Narchis sau îndrăgitul însuși de sine*. În: *Texte uitate, texte regăsite (Izvoare ale culturii românești)*. Volumul 3. București: Fundația națională pentru cultură și artă, 2004, 303 p.
19. Scarlat, Mircea. *Istoria poeziei românești*. Volumul I. București: Minerva, 1982, 425 p.
20. Scarlat, Mircea. *Istoria poeziei românești*. Volumul IV. Cu un *Argument* de Nicolae Manolescu. Ediție de Dora Scarlat. București: Minerva, 1990, 309 p.

METODE ȘI TEHNICI SPECIFICE DE PREDARE-ÎNVĂȚARE A LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE

SPECIFIC METHODS AND TECHNIQUES FOR TEACHING-LEARNING ROMANIAN LANGUAGE AND LITERATURE

Valeriana PETCU

Universitatea de Stat „B.P.Hasdeu” din Cahul

E-mail: petcu.valeria@usch.md

Rezumat: *Eficiențizarea procesului instructiv este condiționată de cunoașterea și utilizarea frecventă la orele de limbă și literatură română a metodelor didactice și tehnicilor în diversitatea lor. Sunt considerate ca instrumente importante aflate la dispoziția cadrului didactic. Metodele și tehnicile sunt corelate eficient cu particularitățile grupului de elevi cu care lucrează, precum și cu obiectivele ce urmează să fie atinse. Sistemul metodelor didactice, în special, metodele interactive, facilitează contactul direct al elevului cu materia ce urmează să fie studiată și produce antrenarea activă și permanentă a elevilor și înarmarea acestora cu capacitățile necesare unei activități de învățare productivă. Învățare productivă creativă poate reprezenta o modalitate foarte eficientă de instruire a elevilor în spiritul unei atitudini conștiente și active.*

Cuvinte cheie: metode, tehnici, interactiv, cultura comunicării, creativitate

Abstract: *The efficiency of the instructive process is conditioned by the knowledge and the frequent use in the Romanian language and literature classes of the didactic methods and techniques in their diversity. They are considered as important tools available to the teacher. The methods and techniques are effectively correlated with the particularities of the group of students they work with, as well as with the objectives to be achieved. The system of didactic methods, especially the interactive methods, facilitates the direct contact of the student with the subject to be studied and produces the active and permanent training of the students and their arming with the necessary capacities for a productive learning activity. Creative productive learning can be a very effective way to train students in a spirit of conscious and active attitude.*

Keywords: methods, techniques, interactive, communication culture, creativity

Este cunoscut faptul că termenul de metodă provine din limba greacă. În traducere „methodos”, este ados, cale și „metha” spre și înseamnă calea care duce spre adevăr, descoperirea realității, calea prin care se cercetează această realitate [1, p. 115].

Din lucrările de referință cercetate în acest context putem remarca că lecțiile de limbă și literatura română contribuie esențial la îmbunătățirea performanțelor școlare prin optimizarea procesului de predare-învățare care depinde, în mare măsură, de metodele și tehnicile utilizate. Activitățile didactice, prin care elevii dobândesc cunoștințe, formează și dezvoltă abilități creative, competențe și comportamente. Succesul elevilor este asigurat de selectarea și folosirea corespunzătoare de către profesor a metodelor didactice.

Eficiențizarea procesului instructiv este condiționată, în foarte mare măsură, de cunoașterea și folosirea metodelor didactice și tehnicilor în diversitatea lor, ca instrumente importante aflate la dispoziția cadrului didactic, corelarea acestora cu particularitățile elevilor cu care lucrează, precum și cu obiectivele ce urmează să fie atinse. Sistemul metodelor didactice, în general, dar mai cu seamă ansamblul metodelor interactive, facilitează contactul direct al elevului cu ceea ce este de studiat și produce antrenarea activă și permanentă a elevilor și înarmarea acestora cu capacitățile necesare unei activități de învățare productivă. Învățare productivă creativă poate reprezenta o modalitate foarte eficientă de instruire a elevilor în spiritul unei atitudini conștiente și active.

Cercetând Curriculumul național la limba și literatura română pentru treapta liceală, indentificăm că strategiile didactice la disciplina dată vor avea legătură directă și deplină cu formarea continuă la liceeni a culturii comunicării.

Ac acestea, aplicate eficient, se referă la aprofundarea cunoașterii normelor și, totodată la înțelegerea diverselor mecanisme de funcționare a limbii române în situații de comunicare diverse. Este de menționat și faptul că actul de comunicare atât oral, cât și scris, conduc la obținerea unui stil individual în funcție de rigorile logice și formale de construcție a actului de comunicare. Cultura comunicării presupune și

redactarea elocvență a textelor nonliterare și textelor literare, dar și dezvoltarea la orele de limbă și literatură română a abilităților de documentare și procesare a informației. Acestea fiind spuse, putem afirma cu certitudine că o sarcină importantă în activitatea cadrelor didactice este să le ofere elevilor posibilitatea de a se manifesta, stimulându-le gândirea critică, independentă și spiritul inventiv. În acest sens sunt antrenate diverse instrumente, unele sprijinindu-se pe antrenamentul imaginației, altele – pe activitatea gândirii creatoare, lăsând câmp deschis afirmării originalității și formării capacităților de reflecție, analiză și, evident, sinteză.

Stimularea creativității și învățării eficiente, nu reprezintă un scop în sine, ci o alternativă pedagogică pentru a pregăti elevul să anticipeze unele probleme și să construiască o societate mai puternică. Elevul, care mereu este provocat spre o învățare eficientă și creativă, va deveni în timp o persoană capabilă să găsească soluții și să se adapteze într-o societate aflată mereu în progres.

De-aceea este important să analizăm metodele interactive ce dezvoltă creativitatea, gândirea critică, dar și cultura comunicării. Folosirea în cadrul lecțiilor de limba și literatura română a acestor metode se soldează cu performanțe, care îi fac mult mai responsabili pe elevi în rezolvarea de sarcini la fiecare cerință. Elevii observă că implicarea metodelor interactive în lecție e foarte importantă, necesară și oportună, solicitând învățătorului să folosească mai des astfel de metode [2, p. 116].

Metodele interactive (activ-participative) lasă mereu spațiu de manifestare a creativității elevilor care participă activ și conștient la propria instrucție și educație. Activizarea elevilor în cadrul lecțiilor de limbă și literatură română cu ajutorul acestor metode îi fac pe elevi mai cointeresați, mai atenți, mai activi pe parcursul orelor.

Pedagogul trebuie să cunoască și să aplice numeroase metode didactice moderne. O condiție obligatorie constă în utilizarea acestor elemente la toate orele de limbă și literatură română. Metodele participative sunt mult mai obositoare pentru actorii actului didactic. Spre deosebire de metodele clasice, cele participative necesită mai multă implicare în actul didactic. Astfel metodele clasice sunt cu mult mai pasive și, evident, mai relaxante. Cert este faptul că elevii din clasele superioare, care au, conform documentelor curriculare, un număr foarte mare de ore săptămânal sau zilnic, nu vor participa activ în activități.

Metodele participative necesită un efort și un număr de ore de pregătire mai mare pentru profesor: proiectarea didactică, materiale didactice adecvate pentru implementarea diverselor metode. În acest sens, este recomandabil ca profesorul să posede diverse abordări a conținuturilor lecției. Acest fapt denotă caracterul discontinuu de învățare la școală și acasă: la școală este colectiv, grupuri, iar acasă – individual și reflexiv.

Așadar, aceste tipuri de metode și anume metodele activ-participative urmează să fie folosite cu prudență. Cert este faptul că ele nu trebuie ignorate, întrucât motivează elevii și îi dinamizează.

Astăzi metodologia se caracterizează printr-o permanentă deschidere spre inovație. Tendințele principale de modernizare a instruirii vizează valorificarea deplină a metodelor în vederea activizării elevilor, aplicarea cu prioritate a metodelor interactive care să-l transforme pe elev în cooparticipant al propriei instruirii.

Aplicarea metodelor solicită timp. Pluralitatea de idei, implicarea în acțiune, descoperirea de noi valori, responsabilitatea didactică precum și încrederea în capacitatea de a le utiliza în mod creator duc la eficientizarea procesului instructiv-educativ.

Metodele interactive ajută la crearea de situații de învățare între profesor și elevi. Ele presupun o învățare prin comunicare și colaborare, confruntare de idei și argumente [19, p. 14].

În predarea și studierea limbii și literaturii române, se transmite elevilor dragostea pentru carte și capacitatea de a ști să prețuiască literatura, de aceea considerăm util de a discuta despre aceste metode interactive utilizate pe larg la disciplina sus-menționată.

Una dintre metodele frecvent utilizate de cadrele didactice este *brainstormingul*. În literatura de specialitate, *brainstormingul* este considerată o metodă interactivă. În practica didactică, metoda presupune respectarea următoarelor etape:

- 1) Comunicarea regulilor și sarcinii de lucru, prin întrebări deschise / problematizante (Ce s-ar întâmpla dacă ...? Care sunt asemănările și deosebirile dintre ...?), prin solicitarea unei definiții (Ce este ...?), prin asociere spontană de idei (Scrieți tot ceea ce va trece prin minte despre ...);

- 2) Emisia și înregistrarea ideilor produse (activitate individuală / activitate în perechi / activitate în grupuri mici);

- 3) Prezentarea ideilor în fața întregii clase;

4) Evaluarea ideilor produse și prezentate prin intermediul brainstormingului.

Nu trebuie neglijate avantajele, respectiv, dezavantajele metodei, a căror cunoaștere poate determina o utilizare corectă a brainstormingului:

- lipsa criticii imediate conduce la inhibarea și diminuarea blocajelor în gândire;
- duce la obținerea rapidă și spontană a ideilor sau a soluțiilor dorite;
- permite participarea tuturor actanților;
- dezvoltă elevilor diverse abilități de lucru în echipă, educă spontaneitatea, dar și creativitatea și spiritul de cooperare, și de competiție.

Metoda brainstorming-ului se desfășoară în trei etape: etapa de pregătire, etapa productivă și etapa selecției ideilor emise [3, p. 21]. Așadar, metoda dă rezultate spectaculoase atunci când se definește un concept literar.

Explozia stelară este o metodă care are drept scop obținerea diverselor întrebări și, evident, conexiuni între noțiuni. Fiind, de cele mai multe ori organizată în grup, face ca să participe la acest exercițiu întregul colectiv, stimulând, astfel, crearea de întrebări diversificate sau utilizarea așa-numitei „construcții de idei pe idei”.

La mijlocul tablei se scrie ideea sau conceptul ce urmează să fie discutat. Ulterior se propun, cât mai multe întrebări corespunzătoare care se referă la această noțiune sau teză, utilizându-se întrebările tradiționale: Care sunt consecințele? etc.

Aplicarea corectă a metodei respective presupune respectarea câtorva etape distincte. Prima etapă vizează problema pusă în discuție, a doua - se referă la organizarea clasei, a treia vizează elaborarea unei liste cu diferite întrebări cu privire la problema de discutat și ultima etapă prevede anunțarea rezultatelor.

O variantă, la fel de eficientă a metodei, preferată de elevi în activitățile practice la orele de limbă și literatură română, cât și de profesori în activitățile didactice curente sau în cele demonstrative, presupune notarea problemei sau a conceptului, apoi activitatea frontală, care constă în selectarea celor mai consistente și mai interesante interogații care să conțină termenul respectiv. Pentru fiecare interogație propusă de câte un elev, profesorul poate numi un alt elev, care să dea și răspunsul cel mai potrivit. În acest caz, explozia stelară se poate transforma într-o metodă evaluativă.

În contextul afirmației de mai sus vom remarca faptul că avantajele metodei constă în faptul că utilizarea în actul de predare-învățare denotă o atmosferă relaxantă, implică activ elevii în demersul didactic și poate fi aplicată pe larg, la lecțiile de verificare a cunoștințelor.

O altă metodă utilizată la orele de limbă și literatură română este – „*Rețeaua de discuții*”. Etapele concrete ale utilizării rețelei de discuții sunt următoarele: profesorul adresează o întrebare care solicită răspunsuri afirmative și negative. Elevii meditează pe marginea acesteia și își formulează propriile răspunsuri, pe care le vor consemna pe o foaie de hârtie, în stânga, respectiv în dreapta întrebării.

Tabelul 1. Metoda „Rețeaua de discuții”

Argumente pro	Crezi că... / Are dreptate să...	Argumente contra

Așadar, avantajele metodei respective constau în faptul că metoda presupune o participare activă a tuturor celor care iau parte la oră, totodată dezvoltă spiritul de cooperare, a toleranței și a respectului față de părerea celorlalți, dar și posibilitatea ca fiecare elev să își susțină punctul de vedere asupra unui subiect, să își contruiască un șir de argumente pe care să le prezinte colegilor.

Principalul risc ține de potențiala agresivitate a unor elevi îndreptată înspre colegii ale căror argumente nu le pot demonta logic, ci prin „atacul la persoană” [4, p. 106].

Altă metodă de explorare este *controversa academică*. Este o metodă didactică eficientă, întrucât se bazează pe argumente pro sau contra despre o idee propusă la lecție. Elevii sunt împărțiți pe grupuri, găsesc soluțiile unui subiect controversat propus de către cadrul didactic. Elevii din grup se divizează câte doi, astfel ca o pereche să aducă argumente pro și respectiv - contra. Grupurile rămase realizează o scurtă dezbateră, apoi identifică argumentele pro sau contra. Perechile inițiale se despart, apoi formează un nou grup care pe parcursul a cinci minute discută și argumentează poziția inițială cu privire la aspectul, opinia descoperită inițial. Apoi se trag concluziile. Concluziile sunt relatate la toate grupele din clasă.

În contextul acestor constatări este important să ne oprim și să analizăm și metoda „*cvintetului*”, care este o poezie de 5 versuri, prin intermediul ei se rezumă un fragment analizat sau se caracterizează un

personaj literar dintr-un text studiat. Primul vers conține un singur cuvânt-cheie (un substantiv) despre subiectul discutat. Al doilea vers caracterizează obiectul și este alcătuit din două adjective. Versul al treilea conține trei lexeme la gerunziu. Versul al patrulea este alcătuit respectiv din patru lexeme și denotă emoțiile sau sentimentele vizavi de subiectul propus. Cel de-al cincilea vers, respectiv ultimul, exprimă esența problemei.

Metoda „*Discuția*” este o altă metodă utilizată frecvent la orele de limbă și literatură română. Metoda în sine ajută la o comunicare eficientă pe parcursul lecției. Ea respectă niște etape ce vizează faptul că participanții trebuie să cunoască regulile de discuție. Elevii sunt aranjați în cerc sau semicerc. Cadrul didactic are rolul de a prezenta subiectul discuției cu claritate, să încurajeze exprimarea corectă a tuturor ideilor, iar fiecare elev își exprimă punctul de vedere despre subiectul discutat.

Există, în literatura de specialitate, câteva sugestii de aplicare a metodei respective și care urmează să fie respectate. Este bine ca întrebările propuse să aibă mai multe potențiale răspunsuri, astfel încât elevii să poată oferi mai multe răspunsuri bine formulate și argumentate. Totodată urmează să fie o discuție care să permită o explorare eficientă a situației analizate, iar elevii să dispună de suficient timp de reflecție și să-și poată organiza răspunsurile. Un rol deosebit la aplicarea metodei date îi revine profesorului care trebuie să-și încurajeze elevii timizi ca să participe activ la discuție, dar și să formuleze întrebări care presupun evaluarea elementelor situației, și să accentueze în mod pozitiv răspunsurile corecte [5, p. 7].

Aspirația spre dezvoltarea spiritului creativ în cadrul lecțiilor de limbă și literatură română a dus la conceperea unei metode numită sugestiv metoda „*eseul*”. Această metodă oferă posibilitatea elevilor să își susțină diverse idei personale legate de anumite aspecte. Etapele de realizare și tehnoredactare a unui eseu presupune clarificarea temei ce urmează a fi tratată, totodată urmează fie înțeleasă cerința pusă în discuție, dar și să fie încadrat subiectul într-o epocă istorică, într-un curent literar, deci într-un context anumit etc. În aceeași ordine de idei, se identifică cunoștințelor obținute în tratarea subiectului, se stabilește planul eseului și se redactează eseuul este vorba de „prezentarea reflecțiilor personale cu privire la subiectul tratat, raportate atunci când este cazul la ideile altora [6, p. 164]. Ca orice text scris eseuul conține cele trei elemente de bază: introducere, dezvoltare / tratare și concluzie.

Tehnicile didactice, după cum menționează I. Bontaș, reprezintă acele îmbinări de procedee și / sau soluții practice, însoțite după caz, de mijloace, pentru realizarea efectivă a unor activități didactice, de exemplu: tehnica muncii intelectuale pentru realizarea metodei lecturii, tehnica efectuării lucrărilor de laborator (atelier) pentru realizarea metodei exercițiului, tehnica folosirii mijloacelor audio-vizuale pentru realizarea metodei demonstrației intuitive [7, p. 144].

O tehnică eficientă ce poate fi utilizată la orele de limbă și literatură română pentru a încheia lecția este *tehnica eseului de cinci minute*. Ea ajută elevii să-și adune toate ideile legate de tema lecției și îi oferă cadrului didactic o idee mai clară despre cum s-a desfășurat lecția pe plan intelectual, dacă elevii au înțeles mesajul și au memorat ideile principale. Acest eseu de cinci minute, presupune două activități: să scrie un lucru pe care l-au învățat din lecția respectivă și să formuleze o întrebare pe care o au în legătură cu ceva neînțeles din lecție. Profesorul colectează produsele elevilor efectuate în aceste cinci minute și folosește conținutul acestora pentru a-și planifica lecțiile următoare [8, p. 286].

În ceea ce privește tehnica „*Agenda în trei părți / Jurnalul triplu*” este considerată o strategie de lungă durată. Se lucrează într-un tabel divizat în trei: textul, idei postlectorale, comentariul. Profesorul propune, la începutul disciplinei, elevilor o secvență dintr-un text literar ce urmează să fie lecturat atent. Tehnica respectivă este o continuare a agendei cu notițe paralele, întrucât se completează permanent. Lecturile sunt monitorizate de profesor, el oferă sugestii individuale, iar elevii primesc un feedback. Comentariile elevilor pot servi la elaborarea eseurilor, compunerilor etc.

Tabelul 2. *Agenda în trei părți / Jurnalul triplu*

Comentariul elevului	Gânduri postlectorale	Sugestiile cadrului didactic

Atunci când elevii completează tabelul, sunt convinși că ideile proprii se referă la subiectul studiat. Profesorul discută individual cu participanții și verifică dacă completează corect jurnalul și dezvoltă la elevi intuiția. Toți elevii sunt obligați să completeze agenda [9, p. 21].

Agenda cu notițe paralele este o tehnică frecvent utilizată la orele de limbă și literatură română, care pune accentul pe scriere. Fiind utilizată, are drept scop racordarea textului la viața, emoțiile și trăirile sufletești ale cititorului, astfel încât să analizeze ulterior, în scris, starea sa emoțională postlectorală.

Tabelul 3. Agenda cu notițe paralele

Citatul	Comentariul

Profesorul formulează sarcina, iar elevii identifică un fragment pe care îl transcrie în coloana întâi și îl comentează în cea de-a doua coloană. Pentru realizarea unui comentariu adecvat, elevii trebuie să dispună de timpul necesar, suficient pentru o astfel de sarcină. Profesorul completează și el o agendă cu notițe paralele. Comentariile trebuie să fie originale. Elevii și profesorul vor lectura ceea ce au selectat în agendele cu notițe paralele și vor argumenta răspunsurile.

Participanții trebuie să țină cont ca textul să aibă două pagini, să fie necunoscut, analizat și discutat. De asemenea completarea agendei trebuie să fie individuală și se vor lectura pasajele selectate și comentariile, doar atunci când toți elevii au completat agenda.

Profesorii pot propune elevilor ca temă pentru acasă să completeze o altă agendă cu notițe paralele după modelul din clasă.

Interogarea reciprocă este o tehnică ce se realizează prin intermediul întrebărilor și este utilizată la înțelegerea unui text. Elevii adresează întrebări colegilor pentru a evalua și a stabili dacă a fost înțeles textul literar.

Etapetele de realizare a tehnicii respective se respectă riguros. La începutul activității, elevii scriu, în câteva minute, pe caiete întrebări pe baza textului lecturat. În dependență de obiectivele lecției, cadrul didactic sugerează elevilor că urmează să formuleze diverse tipuri de întrebări. Apoi fac schimb de caiete și elevii răspund la întrebările formulate de către colegi.

Tehnica dată poate fi utilizată la înțelegerea unui text, recapitularea sau evaluarea cunoștințelor.

Tehnica *scaunul autorului* propune elevilor să redacteze un text original, pe baza evocării unei experiențe anterioare. Elevii scriu cinci minute un text, apoi recitesc colegului de bancă, deoarece este util să cunoască reacțiile altcuiva. Colegii își exprimă opinia despre text cu o atitudine pozitivă. Ei își corectează greșelile și totodată își verifică punctuația și ortografia. Textul este corectat de către autor, ulterior - de o comisie de corectură.

În aceeași ordine de idei poate fi utilizat pe larg și *referatul* care redă esența unei probleme. Pe perioada elaborării referatelor, elevii învață să conceapă un plan bine structurat, identifică, selectează și prelucrează, din diverse surse, conținuturi adecvate, utilizează, argumentează diverse citate și ordonează, în ordine alfabetică, bibliografia.

Așadar, prin elaborarea referatelor, elevii selectează și comunică informații, concep un plan, elaborează un text științific. Când redactează referatele, ei își exprimă și argumentează opiniile personale despre diverse informații publicate în lucrările științifice și pot ordona o bibliografie. Referatele redactate sunt prezentate în fața unui public [10, p. 151].

Cert este faptul că o metodă, un procedeu, o tehnică devin eficiente dacă sunt corect și ingenios racordate la sarcini, respectiv la obiectivele propuse, dacă sunt raportate „situației didactice respective, criteriului oportunității, adecvării la o anumită realitate” dacă sunt congruente segmentele care compun metoda (procedeele didactice), precum și alternanța, succesivitatea artificiilor metodologice calitatea coordonării și articulării între metode, între un procedeu și o metodă [11, p. 83].

Așadar, învățământul modern are un rol deosebit în fomarea unor personalități capabile să opereze cu diverse informații, să facă din ele un instrument de cercetare, căutare și, evident, descoperire de adevăruri științifice noi.

Generalizând cele menționate mai sus, subliniem că școala îi oferă o pregătire deosebită elevului prin intermediul orelor de limbă și literatură română și în vederea integrării în societate.

În concluzie, putem spune că prin utilizarea diverselor metode tradiționale, cât și cele moderne includem elevul într-o largă rețea de sociabilitate. Punctele forte ale integrării metodelor în actul de predare este colaborarea între colegi și cadre didactice. Prin implicarea elevilor la diferitele activități școlare, se transmit cunoștințe profunde la disciplină, satisfacție sau insatisfacție. Unul dintre dezideratele școlii de azi este implicarea activă a elevului în procesul de studii prin intermediul diverselor strategii didactice centrate pe cel ce învață.

Bibliografie:

1. Axentii, I. A., Barbă, M. Metodologii didactice interactive de organizare a procesului de învățământ. Cahul: Tipografia „Centografic” SRL, 2011.
2. Dragoș, V. Metode interactive în învățământul primar. În: Cartea Înnoirea Educației. Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Știință, 2011.
3. Vrînceanu M. 1001 idei pentru o educație timpurie de calitate. Chișinău: Editura „Pro Didactica”, 2013.
4. Ilie, E. Didactica limbii și literaturii române. Editura Polirom, Iași, 2014.
5. Scheau, I. Gândirea critică - metode active de predare-învățare. Cluj Napoca: Editura Dacia, 2004.
6. Albulescu, I., Albulescu, M. Predarea și învățarea disciplinelor socio-umane. Iași: Editura Polirom, 2000.
7. Bontaș, I. Pedagogie. Ediția III-a, București: Editura ALL, 1996.
8. Pavelescu, M. Metodica predării limbii și literaturii române. București: Editura Corint, 2010
9. Cartaleanu, T., Cosovan, O., Sclifos, L., Crețu, N. Aplicarea tehnicilor de dezvoltarea gândirii critice. Chișinău: Didactica Pro, 2003.
10. Dumitru, I. Al. Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă. Timișoara: Editura de Vest, 2000.
11. Cucoș, C. Pedagogie. Iași: Polirom, 1996.

PARTICULARITĂȚI ALE SCRITURII ÎN *JURNAL CUBANEZ* DE AURELIU BUSUIOC

WRITING PARTICULARITIES IN AURELIU BUSUIOC'S *JURNAL CUBANEZ*

Oxana STANȚIERU

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

E-mail: oxana.stantieru@usarb.md

Rezumat: *Experiențele de călătorie, memoriile despre locuri și oameni au constituit de-a lungul timpului un aspect important al istoriei culturale. Astfel, jurnalul de călătorie, prin însemnările zilnice care reflectă varii ipostaze ale memoriei, construiește un tablou al unei epoci și păstrează vie imaginea omului în căutarea de sine.*

Aureliu Busuioc, reprezentant exponențial al generației șaizeciste, autor canonic al literaturii române din Basarabia, prin „Jurnal cubanez”, experimentează unul dintre genurile biograficului, oferindu-ne nu doar impresiile de moment despre Cuba, ci și interpretarea ironică dintre paranteze, ulterioară momentului trăirii. Jurnalul devine o posibilitate de a scrie, de a-și satisface necesitatea de a descoperi și a se descoperi, de a se proiecta în raport cu „celălalt” de „dincolo”.

Cuvinte cheie: *Aureliu Busuioc, jurnal de călătorie, genurile biograficului*

Abstract: *Travel experiences, memories of places and people have been an important aspect of the cultural history over the years. Thus, the travel journal, through the daily notes that reflect various hypostases of the memory, builds a picture of an era and keeps alive the image of the man in search of himself.*

Aureliu Busuioc, an exponential representative of the the generation of '60s, a canonical author of the Romanian literature from Bassarabia, through “Jurnal Cubanez”(Cuban Journal), experiments a kind of self life writing, providing us not only with immediate impressions about Cuba, but also with the ironic interpretations left in brackets, written long after the jouney itself. For the moment, the journal becomes an opportunity to write, to satisfy the need to discover and to come to know himself, to project himself in relation to the “other” from “afar”.

Keywords: *Aureliu Busuioc, travel journal, self life writing*

Jurnalul de călătorie, cunoscut din cele mai vechi timpuri și dezvoltat în perioadele ulterioare, când călătoriile au devenit posibile și la modă, nu-și pierde nici astăzi actualitatea. Criticul literar Eugen Simion, un nume de referință pentru cei interesați de proza biografică, în *Ficțiunea jurnalului intim*, volumul I, afirmă că „jurnalul de călătorie este un text *al șocului și al meditației* și, totodată, este un text despre *altul*, despre *exterior*” [3, p. 179]. Această observație explică punctual motivul de ce se consideră că acest tip de jurnal cultivă preponderent *le dehors*. De rând cu observațiile despre *celălalt*, diaristul notează impresii, reflecții provocate de aceste contacte, construind un discurs de tip „*voiajor*” [Ibidem]. Aparent, acest tip de jurnal nu respectă rigorile diarismului, unii exegeți considerând că lipsește elementul esențial, *eul* vorbitor, constatare, considerăm, eronată, deoarece călătorind *eul*-auctorial descoperă și se autodescoveră prin observații, reflecții, meditații, devenind cronicar al lumii din jur [Ibidem].

Aureliu Busuioc, unul dintre scriitorii canonici ai literaturii române din Republica Moldova, a scris un jurnal, numit *Jurnal cubanez*, început în 27.01.1983 și publicat într-un volum în 2011, la Prut Internațional. Criticul literar Maria Șleahțișchi îl numește „Jurnal din «era lui Andropov»” [4, p. 19], iar Mircea V. Ciobanu consideră că acest jurnal, alături de alte cărți din genul literaturii de frontieră „îmbogățesc peisajul literar basarabean” [2, p. 12].

Autorul semnează două texte *În loc de prefață și Postfață* la o distanță considerabilă de momentul scrierii, în 1997 și 2009 respectiv, în care nuanțează detalii importante despre contextul scrierii și cel al publicării. Or, această distanțare de momentul trăirii, dar și al mărturisirii, îi oferă posibilitatea să dea aprecieri mai curajoase călătoriei, mai în stilului scriitorului. Jurnalul începe cu o antiteză dintre Roma, spre care, după cum se știe, duc toate drumurile și Moscova, mai exact aeroportul Șeremetievo 2, de unde se pleca în toate direcțiile lumii. Narratorul este atent la detalii și observă diferența dintre etajul unu, „cu grăniceri suspicioși și brutali, cu vameși prost-crescuți... cu tejghele pline cu vase nespălate și cozi imense... pasageri dormind pe prea puținele scaune sau întinși direct pe betonul (colorat!) al podelelor” [1, p. 9] și etajul doi care dădea impresia unei lumi ideale, din punct de vedere al organizării, iar pasagerii ce-și

așteptau decolarea la acest etaj erau reprezentanți ai ministerelor, ambasadelor și funcționari de partid de rang înalt. Numărul turiștilor și civililor era extrem de redus. Această diferență izbitoare, care nu l-a mirat pe narator, transmite sentimentul de exclusivitate pe care-l trăiau cei de la etajul doi al aeroportului. Ei plecau în exteriorul țării și aveau un statut aparte, dar și o misiune nobilă de a reprezenta patria comunismului. Aureliu Busuioc urcă la acest etaj pentru anumite concesii, „cumpărându-și” statutul temporar. Tot aici, în prefață, găsim explicația cum a fost posibilă această călătorie spre „insula libertății”. Or, Andropov, care a venit în urma lui Brejnev, era mare amator de „scris” poezii și Aureliu Busuioc mai și acceptase să rămână secretar al Uniunii Scriitorilor pentru un nou termen. Un nou detaliu, scris între paranteze (explorate din plin de autor pentru a-și semna intervențiile din 1997), dezvăluie sacrificiul asumat pe care-l face Aureliu Busuioc, acceptând funcția la Uniunea Scriitorilor: el nu va avea timp pentru scris. Abia în 1986, după sfârșirea „mandatului” de secretar, Aureliu Busuioc își satisface nevoia și dorința de a fi păstruns de procesul scrierii. Astfel, lucrul la jurnal se va transforma într-o adevărată oportunitate de a face literatură, după o pauză de mai bine de 10 ani, când nu a făcut literatură propriu-zisă. Soarta manuscrisului nu a fost, însă, pe măsura așteptărilor autorului. Deja pregătit pentru publicare, Aureliu Busuioc nu a reușit să-l publice, fiindcă nu mai deținea statutul de privilegiat pe care i-l oferea activitatea la Uniunea Scriitorilor. Mai târziu, în perioada când în țară venise „Perestroika”, scriitorul însuși reține manuscrisul, motivând prin apariția unui număr mare de „foști disidenți”. Or, Aureliu Busuioc nega apartenența sa la această categorie de scriitori. Nici în 1997, când revine la jurnal și hotărăște să-l publice în revista *România literară*, nu găsește în el urme de disidență, ci doar „impresiile și observațiile unui cetățean nimerit prin voia destinului dintr-o colonie în alta, ale unui om bătut de mentalitatea timpului (care mentalitate dea Domnul să dispară odată cu noi!), educat în spiritul vremii...” [*Ibidem*].

Au existat suficienți exegeți care au pus la îndoială autenticitatea jurnalului, care căutau „noduri anacronice” [2, p. 12]. Tot ei, însă, în alt context, semnaleză că „Scriitorul spune întotdeauna adevărul. Vorba lui Münchhausen, el toată viața mărturisește, chiar dacă nimeni nu-l crede. Pe de altă parte, scriitorul ficționează, interpretează, comentează chiar și atunci când scrie cel mai autentic jurnal sau reportaj. Dar din acest (pseudo)jurnal desprindem, mai mult decât din manuale ori din notele de călătorie, atmosfera din Cuba, pe cea din URSS sau din orice sistem totalitar ajuns până la paroxismul idioțeniei” [*Ibidem*].

Nu putem ști cu certitudine câte schimbări a suferit jurnalul, de fiecare dată când autorul pregătea manuscrisul pentru publicare, dar putem fi siguri că acestea au existat.

Destul de scurt ca întindere (27.01.1983-15.02.1983), jurnalul lui Aureliu Busuioc conține însemnările de călătorie în Cuba, o evadare înafara imperiului sovietic, o posibilitate de a descoperi pe *celălalt* și *altceva*, la invitația „Casei celor două Americi” și însoțit de rusul N., șeful delegației, care, din aeroport, își manifestă interesul pentru băuturile tari, în special votcă. Portretizarea lui este scurtă, dar exactă, fiindcă pe lângă descrierea fizică „e bine turnat, înalt, blond și ochii albaștri” [1, p. 14], autorul surprinde o caracteristică constantă a ochilor lui N. „cam tulburii”. Aureliu Busuioc îl va descoperi din altă perspectivă mai târziu și portretele își vor schimba registrul. Fiind un adevărat explorator al ființelor umane, Aureliu Busuioc reușește să prindă nuanțe, detalii, trăsături într-o manieră absolut inspirată. Astfel, merită atenție multiplele portrete creionate de scriitor: stewardesele sunt „păsăruici cu pălăriuțe cochete” [*Ibidem*, p. 14], soția unui neamț e „o jordine cu un cap mai înaltă și totalmente lipsită de proeminențe” [*Ibidem*, p. 40], un latinoamerican este cu „mustața-omidă și părul lins, cu brațele în veșnică gesticulație și înconjurat de vreo patru femei [...], un gigolo” [*Ibidem*], șoferul Juan este jovial și grijuliu, „un șmecher cum sunt probabil toți șoferii din lume angajați la instituții de stat” [*Ibidem*, p. 52].

În aceeași ordine de idei, relevăm un număr impunător de evocări de locuri și experiențe atestate în jurnal. În drum spre Cuba, trăiește experiența inedită a unei furtuni, pe care o descrie cu fascinație, cu tușe darnice și energice: „Nu cred că pixul meu e în stare să redea toată măriștea și înspăimântătoarea frumusețe a celor văzute și trăite. De la treizeci și șase de mii de picioare înălțime, fulgere groase cât pulpa unui Goliat deschid în bezna de nepătruns suprafețe de zeci, dacă nu de sute de mile pătrate, pe care poți deosebi nu doar talazurile, ci și firul alb al creștelor înspumate. E fascinant și groaznic tabloul, și numai trepidațiile permanente sau izbiturile periodice ale navei te mai întorc din când în când cu picioarele pe... era să scriu pe pământ”, ca să-ți atragă atenția că ești, de fapt, un înotător mediocru” [*Ibidem*, p. 14].

Aterizarea la Havana îl dezamăgește oarecum, deoarece, notează ironic, semăna cu „un lung slalom cu hopuri” [*Ibidem*, p. 14]. La vama de la aeroport sunt întâmpinați de traducătorul-însoțitor permanent Enrique, numit de narator ironic Cicerone, cu o rusă destul de aproximativă. Dezamăgirea este însă recompensată de hotelul «National» în care au fost cazați. Naratorul este surprins de luxul, dar mai ales de curățenia apartamentelor. Construit în preajma ambasadei SUA, hotelul crea impresia de edificiu construit

să dureze secole, iar camerele erau, în accepția diaristului, exagerat de curate și îngrijite: («ca pe vremea lui Batista», cum a încercat să ne provoace recepționera!), totul solid, durabil, pentru «long time»...” [Ibidem, p. 17].

Cuba pe care o vizitează Aureliu Busuioc este și mai săracă decât Uniunea Sovietică, o țară a contrastelor. Statul tânăr nu reușise să șteargă urmele vieții anterioare, care își manifesta încă prezența prin arhitectura clădirilor, vie în memoria cubanezilor.

Natura fermecătoare, drumurile – adevărate „tuneluri verzi”, plantațiile de mango, de portocali și lămâi nu au fost în stare să ascundă realitatea deloc idilică în care trăiau băștinașii. Comunicativ de fire, dar și din lipsă de comunicare, autorul caută detalii despre viața cubanezilor de rând. Naratorul preferă să găsească răspunsuri la multiplele sale întrebări discutând, dar și urmărind comportamentul cameristelor, al șoferului, al bătrânului negru de la ascensor. Astfel, naratorul află că unele produse de consum se oferă pe cartele, dar marea lui mirare a fost că în patria trestiei-de-zahăr fiecărui om i se oferă doar un kilogram de zahăr pentru nouăzeci de zile. Sistemul de cartele, care l-a mirat atât de mult pe Aureliu Busuioc în 1983, a fost mai târziu introdus și în „prospera” lui patrie, demonstrând că așa-zisul „schimb de experiență” funcționa în ambele direcții.

Havana, capitala statului, pe care o vizitează din mașină, este și ea o dovadă vie a bipolarității. Prima impresie a naratorului este mai mult decât pozitivă. Casele, adevărate cetăți înconjurată de parcuri imense, creau impresia că orașul e populat doar de milionari. Chiar și carosabilul trainic dădea impresia „că nu-l pot sparge nici camioanele și turismele fără uși, ruginite, posibil și fără cauciucuri, prin comparație cu care, «moskviciurile» par mașini adevărate. Case cu mai multe nivele doar în cartierul rezidențial: hoteluri, bănci, oficii rămase de la americani” [Ibidem, p. 18-19]. .

A doua impresie despre capitală era lipsită de încântare, deoarece scotea în evidență sărăcia populației, care încerca să întrețină în curățenie străzile, dar nu avea suficienți bani pentru reparația caselor. Este de apreciat măiestria lui Aureliu Busuioc să atenuieze, prin menționarea unui detaliu, adevărul pe care reușește să-l surprindă din mașină: „Deși nu există clădire fără un parc mai mic sau mai impresionant în jur, e totuși o întreprindere falimentară să încerci a cunoaște o așezare din automobil” [Ibidem, p. 19].

În această lume a contrastelor, vizita scriitorilor sovietici este și ea plină de contraste. Aureliu Busuioc era dornic de contactul cu tot ce putea oferi Cuba, iar rusul N. se eschiva, pe cât se putea, de întâlnirile cu realitatea țării pe care o vizitau. Fragmentele de jurnal ne conving de faptul că aflarea celor doi scriitori era planificată foarte aproximativ, întâlnirile lor erau de regulă foarte scurte, amânate de nenumărate ori, fie erau contramandate în ultimul moment, iar pentru ultimele zile nu aveau suficientă motorină. Aceste detalii îl fac pe autor să înțeleagă că „orice reprezentant al Moscovei, fie vilegiaturist, fie membru al altei colonii de acolo”, era o persoană nedorită, și lucrul acesta, mai direct, mai subtil, îți era neapărat adus la cunoștință” [Ibidem, p. 11]. Numele fiecărui director de editură, revistă sau altă instituție vizitată este acompaniată de o paranteză în care naratorul semnaleză valoarea nesemnificativă a scriitorilor din țara-soră. Nici numele directorului revistei scriitorilor „Union”, Otto Fernandez, nu a fost de găsit în vreo enciclopedie sovietică. Diaristul insistă pe durata scurtă a vizitelor din program, de la 10 la 40 de minute, dovadă vie a formalității, a lipsei de interes față de vizitatorii impuși.

O adevărată provocare trăită de autor este magazinul diplomatic, un loc râvnit de orice membru al delegațiilor străine. Aureliu Busuioc reușește să creioneze atmosfera acestui loc, dar și frustrarea pe care a trăit-o din cauza capacității foarte modeste de cumpărare, chiar și în comparație cu translatorul și șoferul: „Magazinul e uriaș, garnisit astfel ca până și nemții să se poată simți ca acasă. Nu însă și noi: cu excepția câtorva boarfe de sintetică, a pălăriilor din fibre de cocotier și a băuturilor alcoolice - toată bogăția de pe polițe se oferă doritorilor contra valutei forte... N. ia calea direct spre raionul îmbuteliat. Pune în coș vreo zece sticle de coniac și cam tot atâtea de holercă din trestie-de-zahăr. Mă interesez dacă e milionar. Nu-mi poate răspunde, dar îmi arată cu degetul etichetele mărunte, greu lizibile de pe sticle: Dumnezeu! Coniac armenesc de zece ani la prețul celei mai ieftine jumătăți de votcă de-acasă! Nu rezist nici eu tentației: oricum mai îneci amarul necumpărării unui casetofon sau a unor blugi valutari... (După o scurtă discuție șușotită cu una din frumoasele și severele – cu noi – vânzătoare, Enrique și șoferul părăsesc dugheana cu niște pachete în care nu face impresia să scoată scânteii sintetice...)” [Ibidem, p. 27].

Interesul pentru Cuba s-a manifestat și prin dorința de a vizita locurile care păstrau vie memoria lui Hemingway. Or, laureatul Premiului Nobel pentru Literatură și-a scris cele mai faimoase lucrări, „Bătrânul și marea” și „Pentru cine bat clopotele”, în perioada aflării în Cuba. Era o curiozitate explicabilă ca un scriitor să-și dorească să contempleze peisajele și arhitectura care l-au inspirat pe marele scriitor american. Deși casa-muzeu era în lucrări de reparație, iar nava „Pilar”, vestită pentru activitatea lui Hemingway de a

vâna submarine germane, tocmai era transportată pentru restaurare, Aureliu Busuioc a putut contempla din depărtare nu doar tunul La Vegja, ci și „rotunda de piatră albă în interiorul căreia străjuia bustul bîtrânului vânător și pescar cu ochii ațintiți spre gulfstream [...]” [*Ibidem*, p. 50].

Se consideră că orice scriitor voiajor trăiește, inevitabil, un sentiment de înstrăinare și separare atunci când vizitează pământuri străine, fiind departe de societatea, religia și cultura nativă. Această înstrăinare, totuși, îl ajută pe diarist să înțeleagă, prin exercițiul de comparare, nu doar lumea nouă, pe celălalt, ci și pe sine. *Jurnalul cubanez* păstrează vie lipsa de comunicare a autorului-narator. Colegul de călătorie, acest enigmatic N., era mereu fie absent, fie într-o stare nepotrivită pentru comunicare, deoarece, după cum notează diaristul, colegul intrase „în ceea ce rușii numesc „zapoi”, expresie fără echivalent în vreo limbă modernă, stare ce presupune o totală ignorare a oricăror evenimente, inclusiv apocalipsa sau apelul de seară în armată, și că berea ar fi fost ultima picătură de care N. avea nevoie pentru a-și definitiva statutul...” [*Ibidem*, p. 26]. Considerăm că imposibilitatea de a-și manifesta deschis impresiile, lipsa de un fel anume de comunicare declanșează o stare de plictis care se manifestă prin declarația: „Sunt sătul de libertate, firește, de libertatea de a-mi omori timpul cum mă duce capul. Vreau să discut cu cineva, să polemizez, să află de la niște oameni vii cum o duc și cum nu... Vreau să am ce povesti acasă!” [*Ibidem*, p. 40]. Cele câteva cunoștințe de care se învrednicește sunt, după cum le numește însuși autorul, „unilaterale”, în sensul că îi cunoștea el nu și invers. Or, comunicarea presupune interacțiune bilaterală. Această stare se agravează până la primul acces de dor de casă. Renumitul pește marlin nu poate să-i înlocuiască gustul peștelui de acasă, prins în Marea Neagră. Acest paradox este neașteptat și pentru narator. Nu mai reacționează cu aceeași emoție la experiențe noi. Acesta îi accentuează, prin comparație, dorul de casă.

Ameliorarea se produce odată cu ieșirea din criză a lui N., care devine foarte activ, bun povestitor și cunoscător al literaturii sovietice, dar, spre bucuria lui Aureliu Busuioc, avea și manuscrise refuzate de edituri. Metamorfoza lui N. din 07.02., „Ziua marilor surprize”, va declanșa în Aureliu Busuioc dorința de a-l descoperi, de a-i citi profilul. N., vorbăreț și caustic, devine un tovarăș agreabil pentru a petrece finalul călătoriei. Dacă începutul călătoriei curge într-un tempou lent, atunci finalul, sub influența lui N., care vrea să recupereze timpul pierdut, este accelerat.

Marea surpriză, dar și admirație, trăită de scriitor, este atitudinea statului față de noua generație: „Un adevărat cult al copilului. (Că i se inoculează în acest fel o anumite ideologie și un anumite soi de patriotism – e altă poveste, dar cunoaștem și alte metode care urmăresc același scop...)” [*Ibidem*, p. 21]. Este evident că această paranteză, precum și multe altele din acest jurnal, nu ar fi putut face corp comun cu textul inițial. Marcă a scriiturii diaristice a lui Aureliu Busuioc, parantezele sunt folosite pentru a explica și a da replică propriilor observații și mărturisiri.

În același context, ținem să menționăm că meditația despre timp, valoarea și „scurgerea” acestuia, scrisă în parantezele notelor din 14.02., sunt o adevărată revelație. Diaristul încearcă să-și explice rostul acelei călătorii în Cuba, care, de multe ori, părea lipsită de semnificație, o adevărată „pierdere de timp”. Totuși, se consolează cu ideile altora, mai „șmecheri” ca el: „Nu vreau să cred așa ceva, zicea și șmecherul acela de francez că nimic nu se pierde, totul se transformă. Chiar și timpul... Iată substratul care rămâne și pe care – nu, nu aici cu uruitul turbinelor în urechi! – vei crește rodul viitor, ce nu va putea să nu-ți fie de folos” [*Ibidem*, p. 56].

Operă literară de frontieră prin excelență, jurnalul lui Aureliu Busuioc reconstituie evenimente din deplasarea în Cuba, observațiile sale despre necunoscut, străin, neobișnuit, despre *celălalt*, într-un limbaj ironic și cu o doză de umor fin, atât de tipice pentru scriitorul basarabean. În felul acesta, însemnările din jurnal devin ocazii atât pentru reimaginarea și interpretarea experienței de călătorie, cât și pentru poziționarea imaginii mobile în raport cu cea de acasă și cu normele sale ideologice. Dincolo de faptul că acest jurnal poate fi considerat „o poveste amuzantă și scârboasă totodată, amintindu-ne de stupideniile regimurilor-surori” [2, p. 12], el aduce în prim-plan un portret al scriitorului din URSS, în ultimul său deceniu, în opoziție cu *celălalt*, din Cuba, trăirile și impresiile topite în discursuri ale curiozității, surprizei și ale melancoliei. Însemnările diaristice ale scriitorului Aureliu Busuioc, în timp, se încarcă de valoare documentară și incită interesul celor preocupați de genurile biograficului, deoarece poartă mărcile reprezentative ale epocii în care au fost scrise, dar și a timpului care a făcut posibile comentariile din paranteze.

Bibliografie:

1. Busuioc A. În căutarea pierderii de timp. Chișinău: Prut Internațional, 2011. 248 p.
2. Ciobanu Mîrcea V. Literatură și autenticitate. În: *Contrafort*. Chișinău, 2012 mai-iunie, Anul XVIII, nr. 5-6 (211-212), p. 12.
3. Simion E. Ficțiunea jurnalului intim (I). Există o poetică a jurnalului. București: Univers Enciclopedic, 2001. 290 p.
4. Șleahțișchi M. Diariști și memorialiști basarabeni: din postbelic în actualitate (II). În: *Revista Sud-Est Cultural*. Chișinău, 2019, nr. 3, pp. 15-26.

CRONOTOPUL ROMANULUI *GRĂDINA DE STICLĂ* DE TATIANA ȚIBULEAC

THE CHRONOTOP OF THE „GLASS GARDEN” NOVEL BY TATIANA ȚIBULEAC

Silvia COTORCEA

drd., Universitatea de Stat din Moldova
Profesoară de limba și literatura română, IPLT „Spiru Haret”, mun. Chișinău
Email: crlescic@yahoo.com

Rezumat: În studiul de față am încercat să explicăm relația spațiu-timp, să identificăm cronotopul și structurile cronotopice în opera „Grădina de sticlă” de Tatiana Țibuleac. Astfel, am remarcat că orașul Chișinău, spațiul unde se desfășoară acțiunea, este identificat în text ca un loc pestriț, atât din punct de vedere cultural, cât și politic.

În acest sens, structurile cronotopice evidențiate au un caracter interdisciplinar și pot fi analizate doar prin intermediul vieții personajelor din roman.

Cuvinte cheie: timp, spațiu, cronotop, Chișinău, renaștere națională

Abstract: In this study we try to explain the relationship between time and place, to identify the chronotop and chronotopic structures in the „Glass garden” novel by Tatiana Țibuleac. Thus, we notice that Chișinău, where the action takes place, is identified in the text as a city spotted both: culturally and politically.

On this line, highlighted chronotopic structures have an interdisciplinary character and can be analyzed only through the life of characters in the novel.

Keywords: time, space, chronotop, Chișinău, national renaissance

Știința explică că nu există concepte simple. Astfel, fiecare concept este relativ și absolut. Această multiplicare și relativitate este prezentă în raport cu propriile componente semantice, iar absolutismul este calitatea sa supraordonată.

Parcurgând epoci, evenimente, oameni, o categorie teoretică își redactează propria istorie, își multiplică sensurile, le ascunde pe cele arhaice, provoacă la alte concepte, se modifică dialogic.

În realitatea științifică de astăzi, unde termenii se multiplică în conformitate cu noile teorii expuse, iar metodele de cercetare se substituie și se împletesc, este important să testăm „puterea” unor concepte care au fost abordate în mai multe arii de sens.

Deci, dacă un concept este rezistent, el își va demonstra caracterul inter-/multi-/transdisciplinar fără ca manevrele sale să se contrazică și să se blocheze reciproc.

În acest sens, cercetarea noastră se centrează pe reprezentarea literară a conceptelor: *spațiu*, *timp* și *cronotop*, în perspectivă identitară și comparativă în romanul *Grădina de sticlă* de Tatiana Țibuleac. În prealabil, considerăm necesară fundamentarea teoretică a conceptelor, sub aspect diacronic și sincron, urmărind și formularea analizelor și exemplificarea spațialității, temporalității, având ca reper concertul bahtinian de *cronotop*.

Din capul locului, Bahtin relevă conținutul specific al cronotopului literar: „Noi înțelegem cronotopul ca o categorie a formei conținutale în literatură. În cronotopul literar artistic are loc contopirea însemnelor spațiale și temporale într-un întreg concret și plin de sens. Timpul, aici, se condensează, se comprimă, devine plastic-vizibil, spațiul însă capătă dinamism, absoarbe mișcarea timpului, a subiectului, a istoriei. Însemnele timpului se relevă în spațiu, iar spațiul capătă sens și este măsurat prin timp. Intersectarea seriilor și contopirea însemnelor temporale și spațiale constituie caracteristica cronotopului artistic” [1].

Prezentarea *dimensiunii temporale* în romanul sus-menționat, nu evidențiază doar mijloacele artistice sau principiile teoretice utilizate, ci conturează ansamblul de idei, simboluri, motive care alcătuiesc tema operei literare.

În acest sens, timpul poate fi clasificat conform următoarelor categorii:

- existențială;
- filosofică;
- istorică;
- structurală.

Deci, receptarea textului dat, conform categoriilor menționate, implică utilizarea procedurilor artistice ca: deconstruirea, contractarea, dilatarea, subiectivizarea, inversarea cronologică etc.

Or, în textul analizat, categoria existențială a timpului este identificată prin impactul acestuia asupra formării comportamentului copilului, adolescentului, maturului și evenimentele sociale, economice și politice avute loc în Chișinău și, respectiv, consecințele acestor fapte consumate, în timpul aflării personajului peste Prut. De asemenea, putem evidenția influența timpului aceluși secol și în momentul adopției personajului principal și amprentele rămase din existența sa la orfelinat sau circumstanțele create, care au cauzat o maturizare prematură, un furt al copilăriei, puterea rece de a învinge, izvorâtă din lipsa de dragoste.. (*Mi-ar fi plăcut să fie multe alte lucruri - prima mea amintire - , dar n-a fost. Nu mi-a ajuns frumusețe. Frumusețea mea au cheltuit-o alții și mi-au lăsat doar cioburile. Le-am adunat, le-am dus acasă și le-am trăit cum am putut.*)

Din punct de vedere filozofic, dimensiunea temporală se aliniază cu ce a spus Kant în scrierile sale: „Noi percepem lumea potrivit unor forme și structuri care nu aparțin lucrurilor însele, ci aparțin sensibilității noastre.” Astfel, mesteacănul, descoperit întâi din punct de vedere gustativ de un copil venit de la orfelinat, apoi văzut ca un loc de joacă și odihnă, în cele din urmă, devine locul tragediei umane, locul în care i se fură inocența personajului principal și o silește grotesc spre maturitate. Semnificațiile simbolice ale acestui copac se perindă în memoriile personajului, având dublu caracter: pe de o parte - starea de bine, copilărie, naivitate, pe de altă parte - copilul căruia i s-au furat visele și nevinovăția.

Categoria structurală a timpului, în special, noțiunea de temporalitate se identifică în ideea de roman al unei întregi generații feminine într-o lume crudă, lume care se găsește între coagulare și dezagregare, între luptă și fatalitate, între întreg și sfârșit.

Dacă vorbim de timpul istoric, putem menționa ideea de existență a unei lumi asemeni unei corăbii (Chișinăul) la granița dintre două ape. Prima, cea prin care este obișnuită să treacă cu toate furtunile și zilele calde (Estul), iar a doua, o imagine vagă, paradoxală în raport cu prima, în care teama și neadaptarea, de cele mai multe ori, predomină (Vest).

Astfel, crearea categoriilor temporale menționate în text prin deconstruirea timpului, prin subiectivitate, prin fragmentare, dilatare, etc., are ca scop conturarea unui Chișinău mozaicat în timp, cu dublu caracter.

Istoricul literar rus, Dimitri Lihaciov, distinge timpul ca o categorie care are funcție artistică diferențindu-se în *timp real* (al istoriei) și *timp imaginar* (cel al povestirii).

Timpul real și timpul imaginar în romanul Tatianei Țibuleac se substituie, formând o imagine dialogică a Chișinăului. Momentele subiectului se prezintă prin prisma trecutului fragmentar, evidențiat în câteva reflecții sugestive din prezent. Vorbind de un discurs sincronice a două etape din viața personajului principal, ambele aflându-se pe scara dramatismului, tragicului, romanul dat are ca repere istorice evenimentele din anii '85-'91 (*Umărul drept avea o linie adâncă, sângerie, care nu s-a vindecat până în ziua în care a venit Gorbaciov*) ai secolului trecut, când exista Uniunea Sovietică, când se introduce după ordinul lui Gorbaciov „legea seacă” (alienarea mintală a Tamarei Pavlovna se începe de aici), când oamenii își pierd banii puși la păstrare în bancă, când se introduc cupoanele, când are loc cutremurul din 1986 (*Iar noaptea a fost cutremur. Venise din Vrancea, ni s-a spus la televizor. Asta ne făcea România: ne trimetea cutremure.*), când are loc explozia de la Cernobîl (*La lecția de limba moldovenească am învățat ce înseamnă radiație și explozie, iar la rusă - зepoй și долг*) și când decadența se face prezentă și simțită, compromițând ideea de renaștere națională, iar războiul din Transnistria este mai mult văzut ca un război care se purta în sinea personajului principal (*Pe mine mă durea în cot de Transnistria și de morții altora. De împușcăturile lor, de eroi, de trădători. Eu eram mortul meu. În mine se purta războiul cel mai crunt*).

În aceeași ordine de idei, *dimensiunea spațială* în literatură scoate în vizor tipul și acțiunea personajelor în raport cu valorile artistice promovate de către autor. Teoria literaturii și cercetătorii din domeniu evidențiază existența a patru categorii spațiale:

- spațiul artistic;
- spațiul fizic;
- spațiul social;
- spațiul spiritual.

În acest sens, itinerarul artistic al personajului literar este urmărit doar în *spațiul fizic, social și spiritual*.

Astfel, spațiul fizic al romanului îl reprezintă orașul Chișinău. În mozaicul oraș are loc acțiunea din text, aici acționează personajul-narator Lastocika, aici își exprimă dorințele (*de a ajunge medic*) și stările

sufletești de la liniște (*luată de la internat și având o mamă*) până la furie (*învățarea limbii ruse, comportamentul alienat al Tamarei Pavlovna*), de la admirație (*grădina de sticlă, grădina polcovnicului, frumusețea Ecaterinei etc.*) până la ură (*copilăria petrecută pe străzile orașului adunând sticle goale*). Câteva structuri cronotopice care încheagă în sine tot ce înseamnă orașul Chișinău și spațiul unde are loc acțiunea sunt: drumul/stația de troleibuz, terenul de joacă din fața blocului/curtea, apartamentele femeilor care au stat la baza formării caracterului personajului Lastocika, cafeneaua, parcul, biblioteca, grădina de sticlă etc.

Cronotopul drumului este unul ilustrativ pentru acest roman, reprezentând o realitate trăită atât fizic, cât și la nivel de conștiință, prin asociere cu chinurile interioare de reconstituire a trecutului. Mixajul timpului și spațiului suferinței/disperării/căutării se produce în cadrul cronotopului drumului. Dacă am putea face o comparație, în mare parte romanul pare o retrospectivă a drumului interminabil al copilului în devenire într-o perioadă decadentă (drumul de la internat până acasă: *...De la gard până acasă mai era o vale. Douăzeci de pași de femeie mare și treizeci și doi de femeie mică. Îi cheltuiam cu mare grijă, fără grabă, mai ales fără grabă. Ca să nu facem stricăciune tocmai atunci.*; drumul parcurs zi de zi pentru a aduna sticle: *... Eu mergeam înainte, ca un spărgător de gheață, cu două plase. Ea se târa din urmă, abia-abia, încărcată ca o remorcă. Îmi părea că duc pe umeri un oraș întreg.*; drumul până la și însuși punctul de colectare a sticlelor: *... m-a împins înăuntru ca într-o groapă. Acolo, în gaura aceea, avea să îmi cheltui cea mai mare parte din copilărie.*; drumul educației: *Atunci Bella m-a privit lung, mi-a întins o batistă și m-a întrebat moldovenește, așa cum doar ea putea: „ Pentru țe trebuie tine limba maldavenească?” I-am răspuns și așa a rămas.*; drumul devenirii: *Să mă fac doctor- era tot ce-mi rămăsese*).

Stația de troleibuz, spațiul fizic vs. social, se aliniază și ea simbolic lângă cronotopul drumului. Astfel, ea reprezintă punctul static al drumului de unde putem privi orașul, destinele oamenilor, situația socială și politică. Or, perioada anilor '85-'91 ai secolului trecut o vedem prin lumea pestriță, de toate naționalitățile și rangurile sociale, care viețuiau împreună și vorbeau „limba normală”. Pe lângă cele menționate mai sus, evidențiem faptul că stațiile de transport erau o sursă de venit al Tamarei Pavlovna și Lastocika: *...În stație, sub un stâlp, sticle. Una mare și groasă, am ridicat-o prima. „De șampanie!” , i-au licărit ochii și m-a lăudat. Celelalte aveau pe ele un strat de vomă înghețată și le-am lăsat să-mi lunece din mâini. O greșeală - am înțeles imediat.*

Terenul din fața blocului/curtea unde locuiau Tamara Pavlovna și Lastocika reprezintă tabloul carnavalesc din acea perioadă, un spațiu social care colcăie de multitudinea de voci ale unor figuri cicatrizate de viața social-politică. El desemnează spațiul așteptărilor, întâlnirilor și se asociază cu relațiile dintre personaje și identificarea fiecăruia cu locul dat (*...Curtea era plină și toată lumea se adunase pentru mine./ În verile lungi și calde în care orașenii plecau în concedii adevărate, doar curtea noastră rămânea mereu plină... Moldoveni, ucraineni, evrei, ruși...Mai eram și eu. Un copil speriat și singur, care, la fel ca păsările, a început să-și clădească cuib din murdărie și resturi. Lastocika îmi spuneau toți și nu era cuțit pe lume care să dezlipească de mine acest nume.*).

Un alt element important care alcătuiește și întregește cronotopul orașului sunt apartamentele descrise și ilustrate în text ca spații sociale. Or, acest spațiu este direct proporțional cu viața intimă a personajelor, viața care are loc după draperiile ferestrelor. Imaginea spațiilor de locuit, de la personaj la personaj, în corelație directă cu situația social-economică, familială, se plasează între grotesc și tragic, între urât și frumos, între decadent și eroic și se implantează în conștiința personajului-narator ca niște reguli de educație a viitoarei femei (*...Blocuri, blocuri, blocuri. Niciunul mai înalt de patru. Niciunul mai lat de patru. În geamuri, oamenii mici se văd trăind frumos./ Tamara Pavlovna avea o baie cu faianță albastră, cu floare albastră, cu mijloc albastru. Era frumos în jur, mă simțeam ca într-un desen./ Casa Bellei mirosea a ceva necunoscut. Nici a floare, nici a om, nici a mâncare. M-am uitat în jur și am înțeles ce înseamnă bogăția./ În sertarul din mijloc, Katia își ținea cremele și cea mai de preț comoară: parfumul franțuzesc*).

Cafeneaua, spațiu fizic, apare ca un simbol al bunăstării, libertății, frumuseții și fuga după ea, dar, pe de altă parte, și al dramaticului, al singurătății. Or, lunile absente ale Tamarei Pavlovna, mergând cu negoțul de contrabandă al medicamentelor, au fost substituie de banii oferiți fetei și singurătatea până la bucurie vs. dramatism (*Nu era cafeaua în oraș în care să nu mă fi știut vânzătoarele. „Prichindel”, „Ludmila”, „Guguț”, „Lainer”... Nu știu dacă mergeam acolo doar pentru înghețată. Cred că și pentru bucuria de a privi lumea dintr-un hublou. Dar mai ales pentru sentimentul de a fi înconjurată de frumusețe*).

Un alt spațiu real, recognoscibil și în care se împletesc sentimentul de exaltare, de libertate cu cel de adaptare, apartenență socială, și condiția realității în care trăiește personajul-narator, este parcul *Valea*

Trandafirilor, în special, Roata Dracului. Acest toponim, având și o semnificație simbolică a prieteniei dintre Lastocika și Marcica, aduce în prim plan un alt Chișinău, un oraș dorit de frumos, un oraș măreț, locuitorii lui fiind mai mult decât oameni, dar care era asediat de dezgustătorii oameni de la sat (Mergeam la Roată în fiecare zi, după ore. Marcică îi plăcea sus, iar mie - în mijloc. De acolo, de pe cea mai înaltă curbă, ne credeam stăpânele orașului. Să zboare voia ea, în timp ce eu încercam să mă obișnuiesc cu pământul. Chișinăul mi se părea cel mai frumos loc din lume, iar orașenii - mai mult decât oamenii. Mă dezgustau țăranii, care veneau la oraș doar ca să ajungă la piață).

Biblioteca, acest spațiu social, apare ca o amprentă a două sisteme politice diferite: sistemul dictaturii sovietice vs. renașterea națională și sistemul democratic. În prima parte vedem un centru cultural cu literatură impusă, cu o bibliotecară - figură simbolică - cu privire ursuză, reguli de literatură, citire impuse și neîncredere în vizitatorii bibliotecii. A doua ipostază a bibliotecii se găsește în starea de bine, de comoditate, de democrație a lecturii, de încredere a bibliotecarei pentru personajul principal, care, în cele din urmă, reușește și vede altă semnificație a acestui spațiu, valorificat, astfel, prin literatura prețioasă citită „dintr-o răsuflare” (*Biblioteca noastră se afla pe strada Tolbuhin și era rusească... Mersul la bibliotecă mă enerva, din cauza bibliotecarei... Eram nevoită să-i povestesc, pe pagini, ... vs. Aveam totuși o bucurie. Ni se schimbase bibliotecara de pe sector... Nu chinuia copiii cu întrebări prostești, ci dimpotrivă, le propunea cărți interesante, chiar și acelea de pe rafturile de sus).*

O altă structură cronotopică este **grădina de sticlă**, un spațiu metafizic, fabulos, ireal, existând doar în imaginația personajului-narator. Acest spațiu spiritual reflectă o imagine de poveste a eului personajului-narator, or culorile reflectate de la lumina care străbate prin construcția sticloasă sunt cele care lipsesc în viața copilului abandonat, în viața copilului fără copilărie. De fapt, acest spațiu reflectă relațiile eroinei cu lumea din jurul ei, reprezentând drama personală, drama copilului-matur, care caută răspunsuri, și astăzi, în părinții care au abandonat-o. Mai mult decât atât, *sticla* a devenit o identificare a propriei persoane, doar că nu vorbim de un „întreg”, ci de lupta permanentă a eroinei noastre de a se aduna și reconstrui din cioburi de sticlă întreaga viață.

(Un rând vișiniu, un rând alb:trandafirie.

Un rând cărămiziu, un rând maro:miere.

Un rând verde, un rând alb:turcoaz.

Albele singure:argint.

Grădina mea de sticlă).

În acest sens, un alt moment important în reprezentarea *cronotopului*, în raport cu experiențele psihologice ale personajului-narator, sunt culorile. Verde (*vara*), roșu (*sânge, trandafirii din grădina Polcovnicului, 23 februarie*), alb (*înmormântarea Marcicăi, floarea/ planta cu care a asemănat-o Bella pe Lastocika- Miresuica*), galben (*fața de masă, unicul lucru luat la plecare, considerat prețios*), dar cea mai importantă culoare este *albastru*, prezentă peste tot, simbolizând puritatea și dorința de seninătate a zilelor în viața unui copil lipsit de cer și de soare.

Astfel, *cronotopul orașului Chișinău* are la bază un conținut „cultural-istoric determinat de conținutul istoric al creației culturale-umane” [1]. Deci, remarcăm formarea aceluși sentiment de timp care a stat la baza divizării și formării timpului social, al vieții cotidiene (*ieșirile și discuțiile din curtea blocului*), al sărbătorilor (*Anul Nou, 23 februarie*), riturilor legate de muncile agricole (*Poama cea mai mare bogăție a plaiului!*, *scria pe foaia lipită de parbrizul Ikarusului care urma să ne ducă într-un colhoz din suburbie.*), de anotimpuri (*vara era anotimpul conservelor*), de perioadele zilei (*Vin sticlăresele! era sfârșitul. Noi eram sfârșitul.*), de stadiile creșterii plantelor (*grădina Polcovnicului*).

De asemenea, este important de remarcat că dialogismul bahtinian al *cronotopului orașului Chișinău*, evidențiat mai sus, este direct proporțional cu „ideea/concepția filosofico-antropologică dialogistică a personajelor, or natura dialogică a conștiinței umane este definită prin natura dialogică a existenței în timp și spațiu” [2]. (*În dosul acelei uși strâmte și murdare mi s-a deschis o lume întregă. Am pășit în ea pe negândite, cu frica unui copil care trăise până atunci doar din resturi. De când ajunsesem la Chișinău, îmi însăilasem o viață cu un soare în mijloc – Tamara Pavlovna. Strălucea, ardea și prefăcea totul în scrum. Era ca o pasăre măiastră – Tamara mea Pavlovna! Ucigătoare, dar miloasă. Vicleană, dar cu dreptate.*)

În concluzie, putem afirma că acea corelație dintre timp și spațiu nu este o idee nouă în istoria culturii. În domeniile literaturii și artei, unde spațiul nu este doar spațiu, iar timpul nu este doar timp, conceptul de *cronotop* poate să asigure prezervarea bogăției simbolice care se ascunde sub reperatele semantice fixate la suprafață și, nu în ultimul rând, să garanteze posibilitatea existenței în fictiv. *Cronotopul* este o temă

deschisă, interdisciplinară și poate fi abordată doar prin varietatea modalităților de exprimare a operei literare.

Prin prezentarea modelelor temporale, Bahtin indică deschiderea spre dialogarea cu alte dimensiuni temporale. Doar situația extrapozițională a receptorului îi poate deschide orizonturi spre viitor, dezvăluindu-i sensuri și rosturi. Dimensiunea cronotopică în romanul *Grădina de sticlă* de Tatiana Țîbuleac posedă o coloratură emoțional-valorică. Meritul cronotopului textului constă în disponibilitatea de a dialoga atât cu Altul cât și cu Sine. Tendința cronotopului spre comuniune, conferă operei atât valoare semantică, cât și dimensiune estetică. Cronotopii se pot încorpora unul într-altul, ei pot să coexiste, să se împletească, să se succedă, să se compare, să se confrunte sau să se afle în raporturi și mai complexe.

Bibliografie:

1. Bahtin, Mihail Mihailovici, *Probleme de literatură și estetică*, Editura Univers, București, 1982;
2. Anatol Gavrilov, Ion Plămădeală, Aliona Grati, Olesea Gîrlea, Dumitru Apetri, Sergiu Cogut, Galina Anițoi, *Relecturi și reinterpretări ale textului literar*, Chișinău, Pro Libra, 2018;
3. Tatiana Țîbuleac, *Grădina de sticlă*, Chișinău, Cartier, ediția a IV-a, 2020.

ROLUL COMUNICĂRII ÎN PROMOVAREA CULTURII ORGANIZAȚIONALE

THE ROLE OF COMMUNICATION IN ORGANIZATIONAL CULTURE PROMOTION

Aliona MUSTEAȚĂ

Profesor grad did. I.I.P. Colegiul de Medicină Cahul

Rezumat: *Comunicarea este un element foarte important și semnificativ pentru dezvoltarea continuă a unei organizații. Aceasta este necesară pentru crearea unei colaborări intense în toate sferile de activitate și are efecte vizibile asupra creșterii performanței organizaționale și asupra luării deciziilor. Toate organizațiile se bazează pe comunicare eficientă pentru obținerea unui randament pozitiv. Comunicarea are rol de a transmite informații către publicul larg, beneficiari direcți sau indirecti, despre misiunea și viziunea organizației, politicile pe care le promovează, procedurile de lucru, obligațiile cât și despre diferite activități petrecute în cadrul organizației. Oricât de simplu nu ar părea rolul comunicării, cercetările au arătat că aceasta poate dezvolta sau distruge o organizație, astfel, o bună strategie de comunicare este esențială pentru ca ea să supraviețuiască sau să se mențină pe piața muncii.*

Cuvinte cheie: *comunicare, cultură organizațională, management*

Summary: *Communication is a very important and significant element for the continuous development of an organization. This is necessary for the creation of an intense collaboration in all spheres of activity and has visible effects on the increase of the organizational performance and on the decision-making. All organizations rely on effective communication to achieve a positive feedback. The role of the communication is to convey information to the general public, direct or indirect beneficiaries, about the mission and vision of the organization, the policies it promotes, the work procedures, the obligations as well as about the various activities carried out within the organization. As simple as the role of communication may not seem, research has shown that it can develop or destroy an organization, so a good communication strategy is essential for it to survive or stay in the job market.*

Keywords: *communication, organizational culture, management*

În aceste timpuri în care republica Moldova se confruntă cu un val masiv și de durată a emigrării populației, îndeosebi a specialiștilor, fiecare organizație este nevoită să promoveze și să dezvolte cultura organizațională astfel încât acesta să se poziționeze în topul organizațiilor de profil pe piața muncii din regiune pentru a fi cea mai bună opțiune pentru potențialii angajați și beneficiarii direcți sau indirecti.

Forma și calitatea relațiilor interpersonale într-o organizație este redată de comunicarea ascendentă, descendentă sau orizontală realizată între actorii implicați. Atunci când comunicarea este inefficientă poate duce la apariția conflictelor interpersonale în interiorul colectivului.

Termenul de comunicare este derivat din cuvântul latin – *Communis*, care conform DEX înseamnă: ”A face cunoscut, a da de știre; a informa, a înștiința, a spune”.

Comunicarea eficientă este strategică pentru atingerea obiectivelor organizaționale, care, ulterior este reprezentată de succesul și îmbunătățirea continuă a calității serviciilor pe care o prestează. Abilitățile de comunicare ale unui manager sunt vitale nu numai în luarea deciziilor, ci și în transmiterea ordinelor și dispozițiilor către alte persoane. În majoritatea organizațiilor, managerii se concentrează adesea pe îndeplinirea obiectivelor și se așteaptă ca rolul unei comunicări eficiente să fie realizată de către subdiviziunile existente sau departamentul resurse umane. Cel mai important factor ce duce la dezvoltarea spre excelență a organizației se bazează pe contribuția angajaților la locul de muncă, de aceea informarea eficientă și corectă cu privire la rolurile și atribuțiile acestora în organizație poate spori performanța. Managerii au la dispoziție diverse instrumente de comunicare care, atunci când sunt bine echilibrate și ușor de înțeles, pot stimula activitatea. Comunicarea perfectă se realizează atunci când o informație sau o idee este transmisă astfel încât imaginea mentală percepută de receptor să fie aceeași cu cea imaginată de emițător. Cele mai valoroase resurse dintr-o entitate sunt angajații, iar performanța acestor entități poate fi îmbunătățită prin calitatea și eficiența schimbului de informații cu privire la elaborarea și implementarea politicilor. Prin urmare, este responsabilitatea managerilor să îmbunătățească circulația fluxului de informații pentru a crește performanța organizației, precum și productivitatea angajaților. Astfel comunicarea devine esențială pentru toți participanții, deoarece integrează atingerea scopurilor manageriale.

Comportamentul organizațional se referă la modul în care angajații pot fi motivați să lucreze împreună astfel încât să obțină un randament cât mai eficient. Comunicarea organizațională este importantă pentru a direcționa angajații spre atingerea obiectivelor comune fiind necesară o interacțiune sistematică și în același sens. Nu de fiecare dată aceste interacțiuni sânt reușite putem fi uneori mulțumiți, dar alteori frustrați de incompetență, insensibilitate, lipsă de coordonare și birocratie, toate acestea rezultând din comunicarea organizațională ineficientă. O înțelegere mai profundă a comunicării ne permite să înțelegem mai bine factorii care contribuie la atingerea unei organizații de succes.

Concepte precum „comunicarea organizațională” sau „comunicarea corporativă” au devenit de ceva timp termeni cheie pentru management, antreprenoriat și resurse umane.

O definiție general acceptată a culturii organizaționale include sistemul de valori, simboluri și convingeri împărtășite de membrii grupului, inclusiv întruchiparea acestor valori, simboluri și înțelesuri la nivelul obiectelor materiale și practicilor ritualizate. Ideea de cultură include și obiceiurile și tradițiile, istoria, fie aceasta mitică sau actuală, convingeri tacite, norme și expectanțele, sensuri și/sau semnificații comune asociate cu obiecte și ritualuri împărtășite și sensuri intersubiect [1, p. 8].

Astfel cultura organizațională cuprinde valorile, atitudinile și comportamentele specifice membrilor unei anumite colectivități. Valorile sunt conceptele adoptate de către individ și influențează atitudinile care la rândul lor circumscriu comportamentul fiind considerat cel mai adecvat și eficient în contextul grupului de apartenență. Caracterul dinamic al relațiilor dintre individ și comportamentul grupului ca un tot întreg va influența cultura organizațională, ulterior acest ciclu se reia continuu.

Atitudinile reprezintă felul de a fi sau a se comporta o persoană. Aceasta poate avea o serie de atitudini față de un obiect, ființă, lucruri sau mediul înconjurător. Cunoașterea atitudinilor unei persoane putem explica comportamentul acesteia. De ex. dacă o persoană va dori să activeze într-o anumită echipă datorită climatului de lucru cooperant sau a stilului de coordonare democratic al managerului nimerind în aceste condiții această persoană va avea o atitudine pozitivă față de activitate și ulterior va obține performanțe. Atitudinile sânt învățate, iar formarea și schimbarea acestora se realizează prin comunicare.

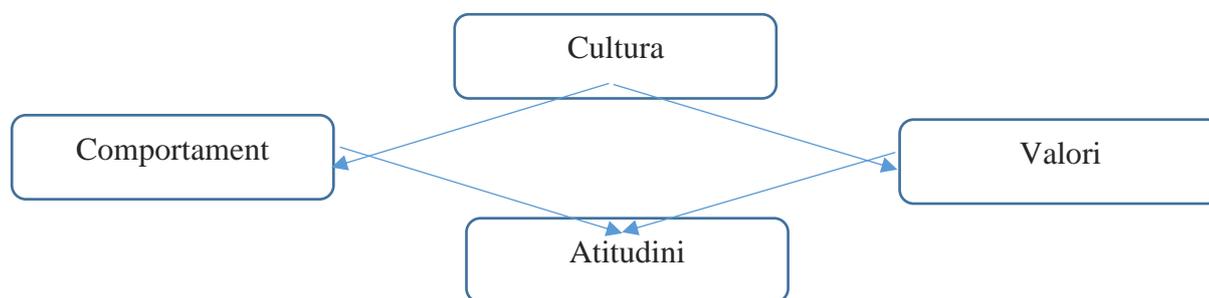


Figura 1.

Pentru ca organizația să funcționeze eficient și să prospere, trebuie să implementeze strategii de comunicare clare și instrumente de comunicare potrivite.

Strategiile de comunicare sunt planuri de acțiuni aplicate pentru îmbunătățirea comunicării în cadrul unei organizații. Pe lângă stabilirea obiectivelor pentru atingerea unui plan de succes, o strategie de comunicare implică, de obicei, selecția de instrumente care să permită un amestec strategic de stiluri de comunicare verbală și nonverbală. Utilizarea strategiilor de comunicare la locul de muncă îmbunătățește cunoștințele companiei, ușurează comunicarea între departamente și, în cele din urmă, face procesele de activități mai raționalizate și mai eficiente.

Comunicarea eficientă îi ajută pe membrii echipei să construiască relații puternice și să contribuie pozitiv la dezvoltarea culturii organizaționale și la creșterea performanței acesteia. Pentru implementarea unei strategii eficiente de comunicare în cadrul organizației se recomandă:

- ✓ Folosirea instrumentelor eficiente de comunicare. Există multe instrumente pe care le putem folosi pentru a face comunicarea internă în cadrul echipei mai eficientă: grupuri de lucru, videoconferințe, mesaje audio, resurse intranet etc.
- ✓ Organizarea întâlnirilor cu angajații în mod regulat. Aceasta ajută la îmbunătățirea comunicării și crearea unei colaborări strânse.
- ✓ Recunoașterea realizărilor. Ca manager este important să menținem moralul ridicat și motivația puternică a echipei. Recunoscând public realizările individuale sau de grup, vom arăta că

observăm și că ne pasă de ei și de modul în care aceștia au performanță ceea ce ulterior poate duce la creșterea productivității.

✓ Transmiterea instrucțiunilor clare. O modalitate în care comunicarea tinde să eșueze este felul în care liderii de echipă transmit instrucțiunile. Comunicarea neclară poate cauza neînțelegeri sau poate opri complet activitatea. Este necesar să ne asigurăm că includem instrucțiuni detaliate pentru fiecare sarcină sau proiect.

✓ Crearea un mediu deschis. Pentru a deschide fluxul de comunicare, trebuie să ne asigurăm că membrii echipei se simt suficient de confortabil să vină la noi atunci când au o problemă, au făcut o greșeală sau au o întrebare. Atunci când transmitem clar echipei că ne pot contacta pentru orice, fie personal, fie printr-un alt fel, îi vom face să se simtă confortabil și le vom crea un mediu deschis de comunicare.

✓ Deschiderea pentru feedback. Comunicarea deschisă presupune deschiderea pentru a primi feedback de la membrii echipei pentru a ne îmbunătăți propriul stil de comunicare și stilul de conducere/management. Putem avea un sistem în care membrii echipei să poată trimite cu ușurință feedback-ul, poate prin e-mail, față în față sau anonim. De asemenea trebuie încurajați membrii echipei ca să ofere sugestii cu privire la ceea ce ar putea fi îmbunătățit pentru obținerea satisfacției beneficiarilor direcți și indirecti cât și pentru îmbunătățirea calității serviciilor prestate de către organizație.

O comunicare eficientă la nivel de organizație ne poate aduce doar beneficii: obținem o echipă bine consolidată, unită, puternică bazată pe colaborare ceea ce va duce la succesul grupului; productivitate crescută, idei noi inovative în activitățile pe care le realizează.

Importanța comunicării într-o organizație poate fi rezumată astfel:

✓ Comunicarea promovează motivația prin informarea și explicarea angajaților referitor la sarcinile ce urmează a fi îndeplinite, modul în care urmează a fi realizate și căile de îmbunătățire pentru obținerea performanței.

✓ Comunicarea este o sursă de informații pentru membrii organizației în procesul de luare a deciziilor, deoarece ajută la identificarea și evaluarea soluțiilor alternative pentru îndeplinirea acțiunilor.

✓ Comunicarea joacă, de asemenea, un rol crucial în modificarea atitudinilor individului, adică un individ bine informat va avea o atitudine mai bună decât un individ mai puțin informat. Reviste organizaționale, jurnale, întâlniri și diverse alte forme de comunicare orală și scrisă ajută la modelarea atitudinii angajaților.

✓ Comunicarea ajută și la socializare. Nu putem supraviețui fără comunicare.

✓ Comunicarea ajută, de asemenea, la evaluarea calității proceselor. În fiecare organizație există un nivel de ierarhie și anumite principii sau linii directoare pe care angajații trebuie să le urmeze. Aceștia trebuie să respecte politicile organizaționale, să-și îndeplinească eficient rolul de serviciu și să comunice superiorilor orice problemă de muncă și nemulțumire. Astfel, comunicarea ajută la controlul funcției de management.

Pentru a obține un sistem de comunicare eficient la nivel de organizație, managerul necesită să dețină competențe manageriale în transmiterea și primirea mesajelor. Acesta trebuie să identifice barierele apărute în calea comunicării, să analizeze motivele apariției lor și să ia măsuri preventive pentru a le evita. Astfel, responsabilitatea principală a unui manager este de a dezvolta și menține un sistem de comunicare eficient în organizație.

Deci, comunicarea organizațională se referă la formele și canalele de transmitere a informației între membrii organizațiilor. Diverse studii au demonstrat o relație puternică între nivelurile de comunicare dintr-o organizație și performanța și satisfacția la locul de muncă.

Bibliografie:

1. Cândea, R., M., Cândea, D., Comunicarea managerială aplicată. Editura Expert, 1998.
2. Dobrescu, M., Comunicarea managerială. Editura: Wolters Kluwer, 2011.
3. Dobrescu, E., Comunicarea managerială. Metodologie și eficiență. Editura: Wolterskluwer, 2011.
4. Richard Scott. W., Instituții și organizații, Iași: Polirom, 2004
5. Rückle, Horst., Limbajul corpului pentru manageri. Editura Tehnică, București, 2000.
6. <https://www.forwardfocusinc.com/consciously-communicate/the-importance-of-organizational-culture-and-communication/>
7. <https://haiilo.com/blog/how-to-build-great-communication-culture/>

METODE DE STIMULARE A CREATIVITĂȚII LA ORLELE DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

METHODS FOR STIMULATING CREATIVITY IN ROMANIAN LANGUAGE AND LITERATURE CLASSES

Nicoleta PESCARU

Liceul Tehnologic Administrativ și de Servicii „Victor Slăvescu” Ploiești

E-mail: pescarunicoleta@yahoo.com

ORCID ID: 0000-0002-9874-5611

Rezumat: *Studiul limbii și literaturii române are o contribuție esențială la formarea unei personalități autonome a elevilor, capabili de discernământ și gândire critică, să-și argumenteze propriile opțiuni, înzestrați cu sensibilitate estetică, având conștientizarea propriei identități culturale și manifestând interes pentru multitudinea formelor de expresie artistică.*

Setul de valori și atitudini se bazează pe educarea creativității, și de aceea putem spune că profesorul are responsabilitatea de a gândi și de a dezvolta temeinic metodele de stimulare-disciplinare a creativității utilizate la orele de limba și literatura română, deoarece acestea pot forma abilități necesare de-a lungul vieții, omul consacându-și independența și modul în care își gestionează resursele creative.

Astfel, pot fi folosite o serie de metode care stimulează creativitatea elevilor atât la orele de predare, cât și de recapitulare, precum brainstormingul, metoda Philips 66, explozia stelară, studiul de caz, metoda de translație din planul vizual în planul ficțional, dar și alte metode pe care fiecare profesor le poate crea, precum metoda interdisciplinară (Recitatorul – Desenatorul – Profesorul- Poetul).

În lucrarea de față, metoda aflată în centrul atenției a fost cea interdisciplinară- asumarea celor patru roluri, corelată cu brainstormingul și cu cea a translației din planul vizual în cel ficțional.

Cuvinte cheie: *creativitate, imaginație, cooperare, atractivitate, aptitudini*

Abstract: *The study of Romanian language and literature has an essential contribution to the formation of an autonomous personality of students, capable of discernment and critical thinking, able to argue their own options, endowed with aesthetic sensitivity, having awareness of their own cultural identity and showing interest in variety of forms. of artistic expression. ”(cf. Curriculum for the 10th grade, Presentation note)*

The set of values and attitudes is based on the discipline of creativity, and therefore we can say that the teacher has the responsibility to think and to thoroughly develop the methods of stimulating-disciplining creativity used in Romanian language and literature classes, because they form skills needed throughout life, man consecrating his independence and the way he manages his creative resources.

Thus, a number of methods can be used that stimulate students' creativity in both teaching and recapitulation classes, such as brainstorming, the Philips 66 method, the stellar explosion, the case study, the method of translating from the visual to the fictional plane. , but also other methods that each teacher can create, such as the interdisciplinary method (Reciter - Drawer - Teacher - Poet).

In the present paper, the method in focus was the interdisciplinary one - assuming the four roles, correlated with brainstorming and with the translation from the visual to the fictional plane.

Cuvinte cheie: *creativity, imagination, cooperation, attractiveness, skills*

Introducere

Tema cercetării „Metode de stimulare a creativității la orele de limba și literatura română” este de actualitate, pentru că răspunde cerințelor noi de formare și dezvoltare a competențelor de comunicare, de colaborare, de a învăța să înveți.

Creativitatea este o structură caracteristică a psihicului, care face posibilă realizarea de noi producții și lucrări. Se dezvăluie și se definește ca o trăsătură foarte complexă a întregii personalități, care implică componente intelectuale, emoționale, voluntare și de caracter. Potrivit lui Bontaș și Nicola, creativitatea este o capacitate (proprietate, dimensiune) complexă și fundamentală a personalității, care, bazându-se pe date sau produse anterioare, în combinație cu investigații și date noi, produce ceva nou, original, de valoare și eficiență științifică. . util din punct de vedere social, ca urmare a influențelor și relațiilor factorilor subiectivi și obiectivi - posibilitățile și calitățile persoanei și condițiile de mediu ale mediului socio-cultural.

Fiecare individ are o doză de creativitate. Marii pedagogi: Jean Piaget, Comarova, Nicola au arătat că există un potențial creativ la naștere care se dezvoltă ulterior sub influența procesului educativ și a mediului.

Creativitatea, fiind dimensiunea principală a omului contemporan, trebuie să fie o problemă centrală a școlii. Pentru a dezvolta abilitățile creative ale elevilor, profesorii trebuie să cunoască mai întâi trăsăturile comportamentului creativ, care se referă la: nivelul de inteligență generală; gândire divergentă; fluența gândirii; receptivitate la problem; spirit de observație; imaginație creative; originalitate; capacitate combinatorie; perseverență, idei de inițiativă.

Creativitatea este un proces complex, care angajează întreaga personalitate a elevului, care urmează să fie dezvoltat în diferite moduri, atât în procesul educațional, cât și în activitățile extrașcolare. Școala, definită de atribute precum accesibilitatea, creativitatea, flexibilitatea și continuitatea (V. Chiș), este principalul factor care poate contribui, în mod decisiv, la valorificarea potențialului creativ al elevilor pentru a le stimula înclinațiile creative și educația creativității. (M. Ionescu)

Metodele de stimulare a creativității sunt acele procedee orientate spre dezvoltarea mentală a elevului capabil de idei noi, de rezolvare a problemelor. Planul pentru o predare creativă în școală reprezintă participarea elevilor la situații educaționale în urma cărora se dobândesc cunoștințe noi, priceperi, deprinderi și se formează competențe. Creativitatea promovează învățarea logică și gândirea profundă. Astfel, aplicarea strategiilor de predare creativă sunt benefice atât cadrelor didactice, cât și elevilor.

De aceea, mi-am propus să observ gradul lor de eficacitate și de aplicabilitate, folosindu-le la clasa a XI-a, la o activitate din cadrul proiectului „*Aproape de Eminescu*»- Ziua Culturii Naționale, derulat de Casa de Cultură I.L.Caragiale a Municipiului Ploiești.

Obiectivele cercetării au presupus :

- Identificarea avantajelor aplicării metodelor de stimulare a creativității;
- Analiza gradului de implicare a elevilor în rezolvarea cerințelor ;
- Observarea modalităților de cooperare în cadrul lucrului în echipă ;
- Exersarea capacităților creatoare a elevilor.

Intenția a fost de a desfășura o activitate plăcută, care să atragă și să mențină atenția elevilor, dar și de a le forma competențele necesare cooperării, comunicării și exprimării libere a opiniilor și a imaginației. În aceeași măsură, mi-am propus să demonstrez că mai multe forme de artă, de inteligențe (desen, muzică, literatură) sporesc gradul de creativitate.

Metodologia cercetării

Adrian Stoica afirmă că metoda este o cale prin care profesorul le oferă elevilor șansa de a-și demonstra nivelul de cunoștințe, de formare a diferitelor capacități prin intermediul diverselor instrumente.

Una dintre metodele de învățământ creative, folosită adesea la orele de limba și literatura română, dar și la această activitate, a fost cea a **asumării celor patru roluri**

(Recitatorul – Desenatorul – Profesorul – Poetul), corelată cu **brainstorming-ul** și cu **metoda translației din planul vizual în cel beletristic**.

Metoda pe care am creat-o și am aplicat-o, *Asumarea celor patru roluri*, a pornit de la ideea că textul literar poate fi interpretat variat, din punct de vedere artistic. Astfel, cele patru roluri propuse aparțin acestei zone, pentru că elevii își pot descoperi talentul actoricesc, pe cel grafic, dar și pe cel poetic. Să nu uităm că și profesorul contribuie cu talentul său didactic de formator și creator.

Avantajele acestei metode sunt: formarea de competențe organizatorice, prin distribuirea rolurilor în cadrul echipei; participarea activă și echitabilă a tuturor membrilor grupei; stimularea inteligențelor multiple și a creativității.

Brainstormingul este una din cele mai cunoscute metode pentru stimularea creativității. Etimologic, brainstorming este de origine engleză, din cuvintele „brain”= *creier* și „storm”= *furtună*, plus desinența „-ing” specifică limbii, ceea ce înseamnă „furtună în creier”- efervescența, o cale de intensă activitate imaginativă, un asalt de idei. Este „ metoda inteligenței în asalt.” De aceea, se poate integra și combina cu cea menționată anterior, datorită schimbului de idei dintre membrii echipei.

De fapt, un principiu al brainstormingului este: cantitatea generează calitate. Conform acestui principiu, pentru a ajunge la idei viabile și unice, este nevoie de un nivel ridicat de productivitate creativă. (Osborne, 1959). Prin utilizarea acestei metode se provoacă și se cere participarea activă a elevilor, se dezvoltă capacitatea de a trăi anumite situații, de a le analiza, de a lua decizii privind alegerea soluțiilor optime și se exercită atitudinea creativă și de exprimare a personalității.. Aceasta permite și încurajează

formularea de idei, lăsând frâu liber imaginației elevilor, sponateității și creativității. Lecția devine antrenantă, prin folosirea acestei metode, pentru că un răspuns poate provoca asociații și combinații pentru emiterea unui nou demers cognitiv-inovativ.

Metoda translației din planul vizual în cel ficțional urmărește: încurajarea elevilor de a emite judecăți de valoare, referitoare la un tablou celebru sau a capacității de surprindere a mesajului transmis de pictor în formă și culoare.

Aceasta a fost adaptată activității prin exercitarea rolurilor desenatorului și al poetului, pornind de la textul de bază.

Rezultate

Elevii au fost împărțiți pe grupe a câte 4 membri și au primit câte o poezie a lui Eminescu, precum: „Dorința”; „Din valurile vremii”; „O rămâi!; „De câte ori, iubito”, „Revedere” ; „Somnoroase păsărele”. Cerința a fost de a surprinde mesajul textului, prin distribuirea a 4 roluri: Desenatorul; Recitatorul; Profesorul și Poetul. Fiecare grupă s-a organizat liber, distribuindu-și ipostazele în funcție de conștientizarea abilităților și a aptitudinilor.

Rolul Desenatorului a fost de a surprinde prin contur ideea poetică, urmând să explice celorlalți corespondența cu textul. Acest moment este favorabil discuțiilor și asaltului de idei, toți elevii fiind implicați.

Rolul Recitatorului a fost de a interpreta, într-o manieră artistică, poezia, având libertatea de a alege un fundal muzical adecvat din piesele compozitorilor romantici: Schumann, Chopin, Lizst.

Rolul Profesorului a fost de a sintetiza ideile și semnificațiile textului eminescian, folosind harta conceptuală, unde se regăsesc tema, motivele, sentimentele, ipostazele instanței poetice. În momentul prezentării sale pe scena clasei, acesta i-a provocat pe colegi să-și exprime părerile, declanșându-se, astfel, asaltul de idei.

Rolul Poetului a fost de a compune un catren în manieră romantică, prin alegerea a 4 cuvinte din poezia echipei.

Etapa finală a presupus expunerea produselor artistice realizate în cadrul activității.

Interacțiunea s-a realizat prin discuțiile dintre membrii altor echipe pe marginea întrebărilor legate de modalitatea de a transpune în desen mesajul poetic.

Discuții

Metodele creative susțin cu siguranță valorile disciplinei prevăzute de programă referitoare la:

- 1) Creșterea interesului pentru lectură, a plăcerii de a citi;
- 2) Susținerea gândirii proprii, reflexive și critice în raport cu diversele mesaje receptate;
- 3) Stimularea încrederii în propriile abilități de comunicare;
- 4) Acceptarea opiniilor celorlalți;
- 5) Îmbogățirea orizontului cultural
- 6) Dezvoltarea interesului pentru comunicarea interculturală.

Concluzii

Creativitatea este o abilitate, ce se dezvoltă în școală, pentru ca elevul să devină maturul capabil să rezolve problemele identificate.

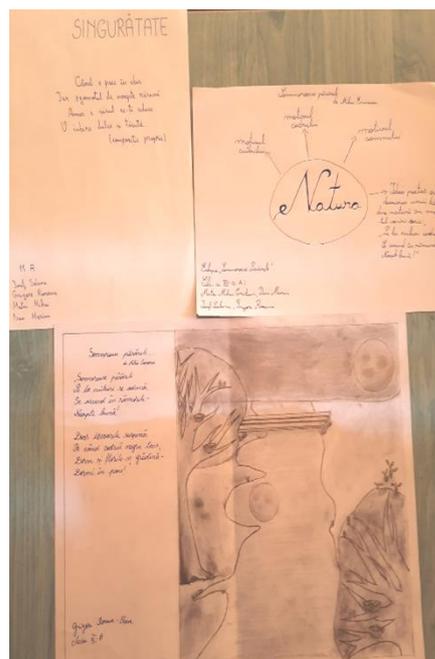
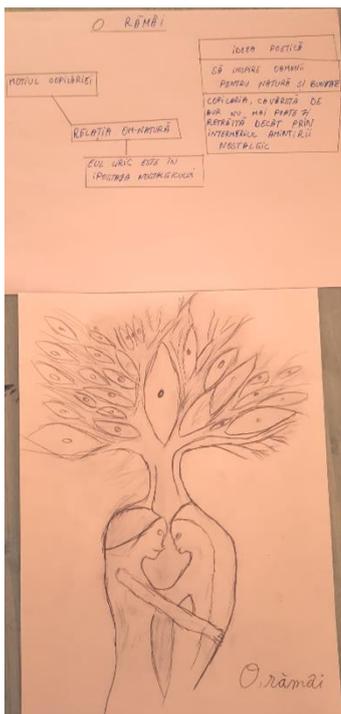
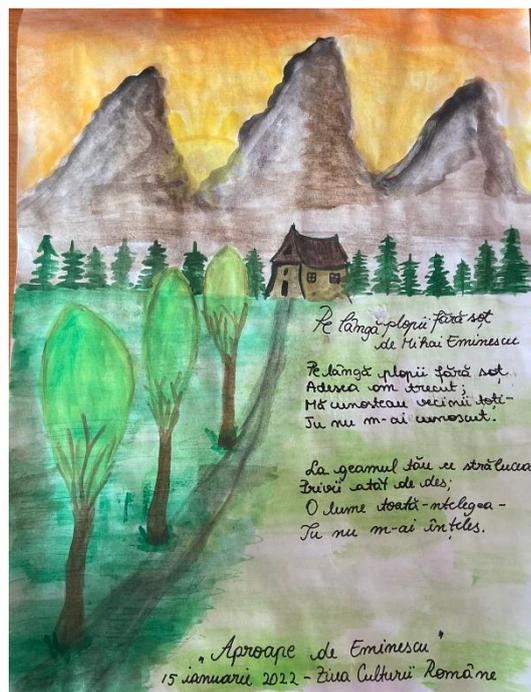
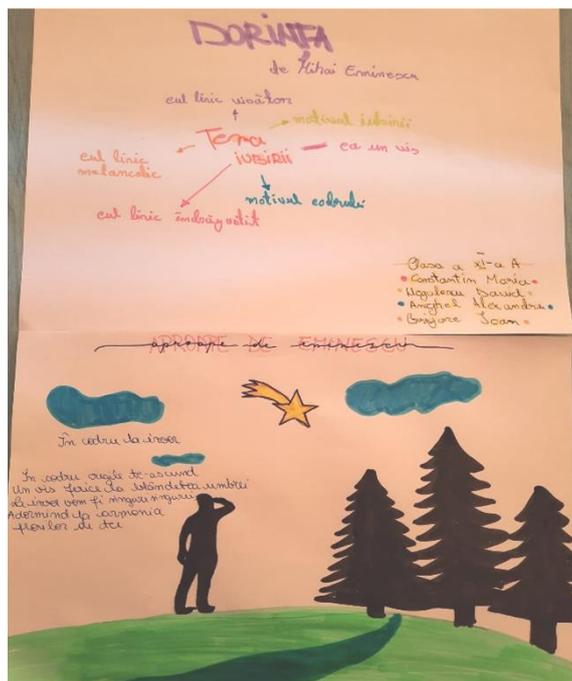
Psihologii au arătat că prin învățarea „pasivă”, creierul nu poate face legături pentru că nu este un simplu receptor de informație. De aceea, elevilor trebuie să li se ofere ocazia discuției, investigației, acțiunii și a predării, asumându-și rolul de profesor. De asemenea, interacțiunea cu ceilalți asigură învățarea reciprocă.

Metodele de stimulare a creativității aplicate s-au dovedit eficiente deoarece activitatea a avut un grad sporit de atractivitate, implicare și colaborare, iar imaginația și creativitatea ajung la cote maxime, dacă elevii lucrează liber și lipsiți de orice constrângeri.

Bibliografie:

1. Cerghit Ioan, Metode de învățare, Ediția a IV-a revăzută și adăugită, Colecția Colegium, Editura Polirom, Iași.
2. Cosmovici Andrei (1996), Psihologie generală, Editura Polirom, Iași.
3. Cosmovici Andrei, Luminița Iacob (1999), Psihologie școlară, Editura Polirom, Iași.
4. Nicola Ioan (2003), Tratat de pedagogie școlară, Editura Aramis, București.
5. Sălăvăstru Dorina(2004), Psihologia educației, Editura Polirom, Iași.

ANEXA 1 – Materiale din expoziția grupelor



VIII. ȘTIINȚE FILOLOGICE: LIMBI MODERNE

UNDERLEXICALIZATION AND THE TRANSLATION OF HISTORY TEXTS

SUB-LEXICALIZAREA ȘI TRADUCEREA TEXTULUI ISTORIC

Floriana POPESCU

Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați

E-mail: Floriana.Popescu@ugal.ro

ORCID ID: 0000-0003-2158-2559

Rezumat: *Produsele obținute prin meșteșugul și arta traducerii sunt pline de elemente lingvistice sau textuale care aparent nu pot fi echivalate dintr-o limbă în alta, ilustrând, cu alte cuvinte, situații de intraductibilitate. De cele mai multe ori, exemplele de intraductibilitate sunt legate de construcții comparative, frazeologisme, clișee lingvistice și proverbe. Rezolvarea acestei variabile numită intraductibilitate este foarte dificilă deoarece se bazează nu numai pe cunoștințele traducătorilor care trebuie să cunoască în detaliu atât limba sursă cât și limba țintă ci și pe inspirația, creativitatea și talentul lor. Cea mai dificilă fațetă a intraductibilității este reprezentată de cuvinte foarte simple care funcționează perfect în limba sursă dar care nu au un echivalent în limba țintă. Dificultatea devine și mai accentuată în cazul textelor istorice cu referiri la artefacte proprii limbii sursă dar care nu au și o reprezentare grafică (desen, pictură, gravură) și care sunt total necunoscute în limba țintă. Lucrarea se referă la asemenea cazuri de intraductibilitate redade exclusiv prin lexeme. Soluțiile de echivalare propuse au scopul de a ajuta lectorul cufundat într-un peisaj istoric situat cu câteva secole în urmă să înțeleagă sensurile cuvintelor destinate a umple spațiile lexicale fără acoperire în limba țintă, cunoscute, după anul 2010, ca situații de sub-lexicalizare.*

Cuvinte cheie: *intraductibilitate, sub-lexicalizare, arhaisme, naționalisme, specialisme*

Abstract: *The art and craft of translation is replete with cases of apparent untranslatability which can be solved more or less favourably. More often than not the instances of untranslatability are linked to such lexical patterns as similes, idioms, clichés and proverbs, which are peculiar to the source language. They require translators' thorough knowledge of both the source and target languages as well as inspiration, creativity and talent. But the most difficult translation conundrums to solve are represented by those very simple words the source language possesses and the target language lacks. The difficulty is even higher in the particular case of source language history texts, which deal with artefacts that are not only unknown in the target language, but lack any other representation (such as a picture, drawing, etc.) as well. The paper approaches a few such cases of untranslatability which are accounted for by the phenomenon of underlexicalization and advances solutions to support final readers immersed in a century-old historic landscape to fully grasp the meanings of the words intended to fill in the lexical gaps.*

Keywords: *untranslatability, underlexicalization, archaisms, nationalisms, specialisms*

Introduction

Research and stories of the past will always be an attractive, captivating and important issue within the culture and civilization of human communities, be they former empires, conquering hoards in quest for better living conditions or peaceful countries protecting their own inhabitants. When these inhabitants are settled down close to rivers, seas and oceans they are the preservers of consistent knowledge of water-related occupations, crafts, traditions that refer not only to fishing but also to shipbuilding and navigation.

Any national history of navigation is a complex and intriguing book that can open a great deal of research pathways including, for example, aspects pertaining to the fields of linguistics and the practice of translation. The languages of naval architecture and shipbuilding have been but less explored than both the language and/or linguistics of the seafaring peoples and their histories. Nevertheless, major and numerous concerns in both the history and state-of-the-art of these fields have been recorded [1], [3], [4], [5], [7], [13], [29] and [31]. Even less literature has been published in the field of translation studies to approach translational aspects emerging from the activity of turning special vocabulary of shipbuilding and seafaring from one language into another [10].

This article is devoted to the terminological analysis of ship typologies Turkish names as they occur

in the English excerpts underlying our corpus source and their Romanian versions. The analysed text revealed that the shipbuilding and seafaring terminology of the Romanian culture and history showed a few lexical gaps which will certainly welcome new terms that continue the old pathways of vocabulary enrichment (mainly adoption and naturalization).

A Brief Review of Literature

Although the naval and seafaring terminologies have had a long and rich tradition in the cultural history of Romania, little has been published about their features, in general, and their nomenclatures, in particular. Given their restricted field of usage, the terminologies used in naval architecture and shipbuilding have been rather sporadically and occasionally analysed, as parts of individual research plans not as well-established and carefully designed team-research projects. Except for the two doctoral dissertations that have been defended until now [2], [28], no other comprehensive study has been identified to this day. Nevertheless, a few other contributions, which developed this research pathway, were devised to:

- (a) review the close links which interrelate the fields of naval architecture, shipbuilding and life at sea or maritime activities [16]
- (b) discuss the peculiarities of the English language of naval architecture [21], [22], [23], [24], [25], [26], [9] or of shipbuilding and maritime English [11]
- (c) outline the presence of the English element in the Romanian shipbuilding terminology [14]
- (d) tackle aspects regarding the translation of English shipbuilding vocabulary into Romanian [15], [17], [18], [19] and [27].

Specialist literature appears to have established a few research questions but no study has been devised to track manifestations of the phenomenon of underlexicalization and the solutions to solve it. It is the concern of this article to identify cases of lexical gaps in the target language and synthesize the solutions which were advanced in the texts underlying the current research. This case study is among the very few works focused on the Romanian vocabulary of shipbuilding history dwelling on the possibilities of this language to find equivalents to Turkish archaic denominations as they are used in an English volume.

The issue of underlexicalization was rather recently advanced in the linguistic metalanguage [12, p. 972] it is conceptually complex and dependent upon its wider context, being used in literary criticism linguistics and stylistics. Within linguistics, underlexicalization has been viewed as both a personal trait which features “those who lack sufficient vocabulary, or those who will refer to an unknown concept as thing or stuff” [12, p. 975]. Of the other meanings assigned to this notion our choice is that of a purely linguistic nature, underlexicalization being a concept related “to the lack of sufficient vocabulary or lexis in the process of stating a specific concept” [12, p. 975] in a language. Viewing things from the wider perspective of translation studies, underlexicalization may as well be accepted as a manifestation of the presence of culture-specific elements in the specialist literature of any source language text whose equivalent in the target language cannot be identified in any lexicographic product of the latter and which requires caution and particular attention in the translation practice. The Romanian language, which has acquired a few Turkishisms, most often naturalized them with insignificant or no phonetic modifications: e.g. *fistic* (< *fistic* “pistachio”).

Research Objectives and Methodology

Our study follows a translation assignment that was intended to provide researchers with important historical data required to produce the comprehensive research project developed between 2012 and 2015 which was focused on the history of Galatz Shipyard. As interesting translational issues could be formulated during the elaboration of the Romanian version, a question seemed to require an answer: what are the proportions of underlexicalization in this particular type of text? No indisputable answer with a generalizing value is envisaged, but keeping the proportions, a percentage can nevertheless be obtained and it could be further infirmed or confirmed by new research. Aiming to find the answer to the aforementioned question this project was developed.

The lexical exploration and thorough analysis of a seven-page excerpt, covering the pages 89-95 from the historical volume *Ottoman Sailing Ships from Galleys to Galleons. Particulars of Ships and Their Equipment* [8] were shaped into the corpus of this article. In addition to data synthesis, both the quantitative and the qualitative analyses were part of our research methodology. The method of comparative analysis was rarely used, but it was of great help in the drawing of final conclusions.

Findings

Given the limited number of pages under scrutiny, our findings are linked exclusively to ship nomenclature and will be resumed below.

(a) Four sections of the previously mentioned book were thoroughly examined and they are:

- i. section *Types of Ottoman Warships, during the Galley Period. Çektiri and Variations* briefs eight types of ships and, in the particular cases of Turkish-built ships, an emphasis is laid on the features or technical characteristics of such crafts. As a general remark, they comprise data about their times of glory, size and masts, capacity and ammunition or weaponry on board. The description of each type is ship-specific, some of them being more comprehensive than others.
- ii. section *Sailed Ship Era Ottoman Warships. Galleons and Their Various Types. How Various Communities Influenced Each Other in the Era of Sailing Ships* describes fourteen types of ships.
- iii. section *Merchant Sail Ships Sailing the Mediterranean and Ottoman Seas* considers only two types of merchant ships, although “the Mediterranean as the cradle of a wide and fundamental culture had hundred, even thousands of different types of vessels” [8, p. 94].
- iv. section *According to Sketches drawn in 1855/1856. Various Sailing Trade Vessels, used in Istanbul*, two more types of ships are given a full presentation and a few others are only mentioned.

(b) denominations of four main types of ships and twenty-seven subtypes of ships were listed in the research corpus of the current article;

(c) numerous denominations have an unknown etymology.

All in all, the types of ships in the abovementioned sections, which used to be crossing the waters during the glorious times of the Ottoman Empire, amounts to roughly thirty categories; our study makes their synthetic lists in three different tables which have a similar structure, intended to serve our comparative purposes. Thus, their first column presents the Turkish name of ships and the second gives their European equivalents. It is extremely important to mention that “European” is used as a generic term for one or more languages of the Indo-European family, and it conceals no discrimination at all between non-Turkish and Turkish names.

Table 1: Galley Ottoman Warships

Turkish denomination	European equivalent denomination(s)
<i>Frikate/Firkata</i>	Frigate (English)
<i>Perkende/Pergende</i>	Brigantino/Bregantin (Italian) / Brigantine (English)
<i>Kalite</i>	Galiotta/ Galliot (Italian/English)
<i>Kadirga</i>	Galley (English) / Galeere (German) / Gali
<i>Baştanda</i>	Basterde / Riyale (Spanish) / Reale
<i>Mavna</i>	Galeasse
<i>Göke</i>	Kogge / Coge
<i>Şebek</i>	Chebec (French) / Schebecke (German) / Xebec (Catalan) / Feluka (Italian)

Each of the denominations in the first column of the table above represents a typology of ships, all known as “Çektiris”, the Turkish word for “Galley”. “Çektiris” is a general term for boats that use rows to move from one place to another. Thus, the first denomination in Table 1, the Firkatas were boats that had from 10 to 17 rows of oars; the smallest of these, which had 10 rows of oars, was called *Kirlangiç*, meaning “swallow” also known as tartan. The *Baştanda* class included those ships with a number of oar benches amounting from 26 to 36. While the largest of them, the *Pasha Baştanda* had 36 rows of oars the smallest, *Ortalik Baştanda* had only 26 rows of oars.

The 18th century witnessed a fresh start in the evolution of shipbuilding when galleons were beginning to be made. The class of warships generically called galleons included various types of ships, of which the smallest could carry up to 400 men and the largest 1000. The text underlying this research comprises linguistic considerations which reflect the author’s preoccupation for terminological aspects.

Thus “the term *Kalyon* was used as a general name [...] Later, *Kalyon* was used for fully rigged two and three deck warships” [8, p. 92].

The class of galleons included the richest typology of ships, as follows:

Table 2: Galleon Ottoman Warships

Turkish denomination	European equivalent denomination(s)
<i>Kalyon</i>	Galleon
<i>Üç Ambarlı</i>	Three Decker
<i>Kapak</i>	Two Decker
<i>Karaka</i>	No equivalent
<i>Karavele / karavela</i>	Caravelle (Portuguese)
<i>Firkateyn</i>	Frigate
<i>Korvet</i>	Corvette
<i>Gulet / Uskola</i>	Galiotta/ Galliot (Italian/English)
<i>Brik</i>	Brig
<i>Uskuna</i>	Schooner
<i>Barça</i>	Barge
<i>Polaka</i>	Polaca
<i>Şalopa</i>	Sloop
<i>Sokoleva / Çekelve</i>	Celbes

What surprises in the case of terminology in general and the nomenclature of Galleon Ottoman warships, in particular, is the presence of Turkish synonymous denominations. The concept of terminology per se is based on words which have only one meaning and thus enable the avoidance of any ambiguity, but few as they are, exceptions do exist. In this particular case the exceptions are *Kalita* or *Kalite* and *Gulet* or *Uskola*.

Table 3: Merchant and Trade Ships

Turkish denomination	European equivalent denomination(s)
Buriş	Bouriche
(a) Çektirme	No equivalent
(b) Trocandiri	No equivalent
(c) Sacaleve	No equivalent
(d) Pereme	No equivalent; named after “Porta Perema”, the anterior of the Spice Bazaar in Istanbul (Güteryüz 2004: 95)
(e) Bumbarta	Bombard
(f) Alamana	No equivalent; a traditional Marmara and Western Black Sea type of fishing boat (Güteryüz 2004: 102)
Inebolu Kayığı	Inebolu Boat
Marmara Kancabaş	No equivalent
Izmir Kayığı	Izmir Boat/small boat

The merchant and trade ships in Table 3 are of four major classes with a few various types which are listed from (a) to (f). Of the total number of thirty-one denominations that were used in the Turkish volume six represent cases of underlexicalization in both English and Romanian nomenclatures of ships, which means 19.35 per cent of the source language nomenclature elements that cannot find an equivalent in the target language vocabulary.

Discussions

The current paper was devised to make an inquiry of the instances of underlexicalization on the basis of a limited text dealing with the Turkish history of ships, warships and shipbuilding. The research

hypothesis did not come out of the blue; it occurred during the works of a translation project, which was further examined and interpreted from the comparative perspective. This comparative view was possible due to the English translation of a Turkish history and it brought to light the same facets of underlexicalization in both English and Romanian. It was rewarding to notice that both English and Romanian have the same lexical gaps which amount to nearly a fifth of the whole nomenclature, which is not a tiny percentage. The high lack of terminological denominations resulted from the specificity of some ships which were designed and crafted by Turkish professionals. In addition to other examples, this would be the case of *pereme*, *çektirme* and *Marmara Kancabaş*.

English itself, on the other hand, lacks an equivalent for the Turkish *karaka*, a denomination that has been assimilated in both Romanian (*caracă*) and other European languages, such as French (*caraque*), or Italian (*caracco*) [20, p. 12].

If the Romanian nomenclature of ships outside the limits of the study corpus were considered, one could come with instances showing the adoption of Turkish words that denote ships, such as: *bakigi caighi*, *balik kaygi* (types of fishing boats), *baluk*, *caik*, *ceam* (sailing ship used for the transport of timber, sand, etc.), *seram* or *ceram*, *cebec* (sailing ship). In addition, not only denominations of ship typologies but also other names related to the world of ships originate in Turkish. A modest selection of naval Romanian Turkishisms will be illustrated with: *ghiulea* (< gülle “cannon ball”), *covertă* (< güverte “deck”), *hartă* (< harita “map”), *călăfătuire* (< kalafat “couling”), *liman* (< liman “harbour”) *marangoz* (< marangoz “carpenter”), *pupa* (< pupa “poop”), *busolă* (< pusula “compass”) [6, p. 102]

Conclusions

This study was carried out from the perspective of an external terminologist, i.e. a philologist who interpreted the shipbuilding terminology. It was designed to identify the lexical gaps in English and Romanian naval lexicons and to discuss the adequate solutions to cover them. The study stated that a fifth of the Turkish nomenclature of ships could hardly find a proper equivalent in English or Romanian. Over the centuries these languages have had to adopt or adapt the language-specific denominations of these ships thus enriching their terminologies with new elements added to the respective lexicons. The Romanian lexicon, in particular, is much indebted to Turkish wherefrom both terms related to shipbuilding or ship exploitation and words of the language stock have been adopted or naturalized. Of the nearly 2,000 elements of the word stock our selection includes: *abanos* “ebony”, *arab* “Arabian”, *alune* “hazelnuts”, *basma* “babushka”, *pahar* “glass”, *zahăr* “sugar”, *cămașă* “shirt”, *lale* “tulip”, *musafir* “guest”, *papuci* “slippers”, *rahat* “Turkish delight”, *şal* “shawl”, *tütün* “tobacco”, and *zor* “hurry”. The century-old history of Turkish additions to the Romanian lexicon will always pave the way for translators’ attempts to solve underlexicalization conundrums.

Last but not least, the shipbuilding vocabulary of both English and Romanian comprise a large number of multi-word lexical units, whose cases of underlexicalization are worth researching.

Bibliography:

1. Agoston, G., and Masters, B., *Encyclopedia of the Ottoman Empire*, New York: Facts on File, 2009. 689 p.
2. Bejan, N., *Scientific and Technical Terms in English: the Register of Shipbuilding*, Unpublished Doctoral Dissertation, 1981. 181 p.
3. Black, J., “A Post-Imperial Power? Britain and the Royal Navy”, *Orbis*, 2005, 49(2): 353-65.
4. Bostan, I., “Ottoman Maritime Arsenals and Shipbuilding Technology in the 16th and 17th Centuries”, *Foundation for Science Technology and Civilisation*, 2007. 16 p.
5. Boyacıoğlu, F., “The Historical Development of the Foreign Language Education in the Ottoman Empire”, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2015. 651-7, 7 p.
6. Ciorănescu, A., *Dicționarul etimologic al limbii române*, București: Saeculum I.O. 2002, 1055 p.
7. Ferreiro, L. D., *Ships and Science. The Birth of Naval Architecture in the Scientific Revolution, 1600-1800*, Cambridge, Massachusetts, London: the MIT Press, 2007. 468 p.
8. Güleriyüz, A., *Ottoman Sailing Ships from Galleys to Galleons. Particulars of Ships and Their Equipment*, Istanbul: Denizler Kitabevi, 2004. 136 p.
9. Ionescu, A., Popescu, F., *The English Language of Naval Architecture*, LAP Lambert Academic Publishing, 2021. 244 p.

10. Kaplinska, D., Balkan, I., “The Problem of Translation of German Vocabulary of Shipbuilding and Seafaring”, *Young Scientist*, 2020, 10(86): 467-72.
11. Maftai, C., Popescu, F., “A Linguistic Description of Shipbuilding and Maritime English”, *Annals of Dunărea de Jos University of Galati. Fascicle XIII. Language and Literature*, 2005. 23(24): 147-56.
12. Nafchi, A. M., Kordiani, M. M., Biabani, A., “A Study of Underlexicalization in Zoya Pirzad’s Novel We Will Get Used to It”, *International Journal of Humanities and Cultural Studies*, 2016, 3(1): 970-82.
13. Pérez Fernandes, R., Cosma, E. Péter, “A Future Foretaste: Shipbuilding Industrial Tendencies, Transactions of the Royal Institution of Naval Architects. Part A”, *International Journal of Maritime Engineering*, 2020, 162(A4), 7 p.
14. Popescu, F., “Anglicisms in the Romanian Shipbuilding Specialized Terminology”, *Romanian Journal of English Studies*, 2006, 3(3): 160-3.
15. Popescu, F., “Translating Shipbuilding and Maritime Eponyms”, Antofi, S. (ed.) *Discursul intelectual la răspântiile istoriei*, pp. 107–110, Galați: Editura Europlus, 2007. 165 p.
16. Popescu, F., „English for Naval Architecture Purposes (E.N.A.P.), English for Shipbuilding Purposes (E.SB.P.), English for Purposes (E.M.P.) – a Terminologically-Related Triad”, “*Mircea cel Bătrân*” *Naval Academy Scientific Bulletin*, 2016, XIX(2): 529-32.
17. Popescu, F., “Paronyms and Other Confusables and the ESP Translation Practice”, *Analele Universității Ovidius din Constanța. Seria Filologie*, 2019, XXX(1): 220-32.
18. Popescu, F., “Abbreviations in English Shipbuilding Terminology and Their Translation into Romanian”, *Translation Studies. Theory and Practice*, 2021a. 1, (1): 73-81.
19. Popescu, F., Foreignisms in the Romanian Lexicons of Naval Architecture and Shipbuilding, *Perspectivele și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației. Vol. VIII, Partea 2*. 2021b, pp. 265-9, Cahul: Universitatea de Stat din Cahul.
20. Trișcă, A., “An Overview of Modal Auxiliary Verbs in Naval Architecture Texts”. *The Scientific Journal of Humanities Studies*. 7, (12): 630-8.
21. Saverien, *Dizionario Istorico, Teorico, e Pratico di Marina*, Venezia: Battista Albrizzi Q. Girolamo, 1769. 602 p.
22. Trișcă, A., “Characteristics of Phrasal Verbs in Naval Architecture Texts”. *Translation Studies: Retrospective and Prospective Views*. 2015, VI, (16): 56-66.
23. Trișcă, A., False Friends Encountered in the Naval Architecture Language”. Iulian Boldea. (ed). *Debates on Globalization Approaching National Identity through Intercultural Dialogue and National Identity*. 2015a, pp. 414-8. Târgu-Mureș: Arhipeleag XXI Press.
24. Trișcă, A., “Noun Strings Used in Naval Architecture Texts”. Iulian Boldea. (ed). *Debates on Globalization Approaching National Identity through Intercultural Dialogue and National Identity*. 2015b, pp. 496-501, Târgu-Mureș: Arhipeleag XXI Press.
25. Trișcă, A., “Compound Nouns in Naval Architecture Texts”. *Scientific Journal of Humanistic Studies*, 2015c, 7(12): 61-73.
26. Trișcă, A., “Collocations in Naval Architecture Texts”. Aneta Dlutek (ed.) *New Dimensions of Philology*. 2016a, pp.149-155. Plock: Poland.
27. Trișcă, A., “Challenges in Translating Compound Nominal Phrases in Texts Used in Shipbuilding”. *US-China Foreign Language*, 2016b, 13 (7): 516-22.
28. Trișcă, A., “A Brief History of English Naval Architecture Terms”. Iulian Boldea. (ed) *Literature and Discourse*. 2017, pp. 248-57, Târgu-Mureș: Arhipeleag XXI Press.
29. Trișcă, A., *Naval Architecture Language in Translation*, Unpublished Doctoral Dissertation, 2019. 460 p.
30. Wada, Y., Hamada, K., Hirata, N., “Shipbuilding Capacity Optimization Demand Forecasting Model”, *Journal of Marine Science and Technology*, 2021. 19 p.
31. Woodward, W. A., *The Expansion of the British Empire*, Cambridge: At The University Press, 1902. 380 p.

**REVENIND LA PROBLEMA STRUCTURILOR FONETICE COMPUSE ÎN LIMBILE
ENGLEZĂ, GERMANĂ ȘI FRANCEZĂ (STUDIU DE SINTEZĂ)**

**RETURNING TO THE ISSUE OF COMPOUND PHONETIC STRUCTURES IN ENGLISH,
GERMAN AND FRENCH (SYNTHESIS STUDY)**

Alexei CHIRDEACHIN

Universitatea de Stat din Comrat

E-mail: chirdeachin@yahoo.com

ORCID ID: 0000-0002-0417-7626

Rezumat: *Structurile fonetice complexe sau compuse reprezintă un fenomen care face posibilă caracterizarea unităților sistemului fonetico-fonologic al unei limbi nu numai articulatoric, dar și structural. În această ordine de idei, lucrarea de față constituie un studiu de sinteză ce se referă la structuri fonetice compuse din limbile engleză, germană și franceză. Se descrie în forma de sumar problematică aferentă reflectată în literatura de specialitate, studiile efectuate cu caracter neexperimental (inclusiv didactic în cadrul segmentului aplicativ al studiilor) și experimental și se prezintă concluziile principale în baza acestora cu caracter lingvistic din punct de vedere general, articulatoric, acustic, cantitativ / statistic, grafic, dar și cu cel didactic.*

Cuvinte cheie: *structuri fonetice compuse, unități monofonemice compuse, articulatoric, structural*

Abstract: *Complex or compound phonetic structures are a phenomenon that makes it possible to characterize the units of the phonetic and phonological system of a language not only articulatorily, but also structurally. In this context, the present article is a synthesis study that refers to compound phonetic structures in English, German and French. It describes the related issues reflected in the specialized literature, the studies carried out from non-experimental (including didactic aspect within the applied segment of the studies) and experimental point of view in the form of the summary and presents the main conclusions based on them from linguistic (general, articulatory, acoustic, quantitative / statistical, graphic) and didactic perspective.*

Keywords: *compound phonetic structures, compound monophonemic units, articulatory, structural*

Structurile fonetice complexe sau compuse sunt un fenomen care face posibilă caracterizarea unităților sistemului fonetico-fonologic (sunetele vorbirii și fonemele limbii) al unei anumite limbi nu numai din punct de vedere al **articulației (vocale și consoane**, la fel ca și unele unități fonetico-fonologice, clarificarea naturii și statutului cărora în plan articulatoric sugerează necesitatea unor cercetări specializate, precum vocalele nazale în franceză), dar și din punct de vedere al **structurii: unități simple și complexe sau compuse**. Primele includ monoftongi la nivel de vocalism și consoane simple (oculsive și fricative, laterale, vibrante, semivocale) la nivel de consonantism. A doua grupă include diftongii și triftongii la nivelul vocalelor și africaterile la nivelul consoanelor (Tab.1). Unele structuri fonetico-fonologice complexe sau compuse (denumite în continuare SFC) există atât la nivel fonetic, cât și la nivel fonologic, fapt ce permite să fie recunoscute ca având statutul deplin de unități monofonemice complexe sau compuse (denumite în continuare UMC). Altele există doar la nivel fonetic sau doar la nivel fonologic, motivul pentru care apartenența lor la categoria UMC poate fi privită ca fiind convențională. Printre cercetători în domeniul lingvisticii nu există o părere unică privind natura fonetică și statutul fonematic al unor unități sau altora, dar și privind numărul lor într-o limbă sau alta.

Tabelul 1. Caracteristica unităților fonetico-fonologice după articulație și structură

Structura \ Articulația	Simple	Complexe (compuse)
Vocalism	Monoftongi	Diftongi, triftongi
Consonantism	Consoane simple (oculsive, fricative, laterale, vibrante, semivocale)	Africate

Pe parcursul anilor 2002-2022 au fost realizate o serie de studii asupra structurilor fonetice compuse

în limbile engleză, germană și franceză, inițial ca cercetare doctorală asupra africatelor din limbile română și engleză (2002-2007) sub conducerea Dlui Prof.univ. dr.hab. Nicanor Babîră (1940-2021), luându-și în continuare forma actuală, ceea ce a fost reflectat în unele lucrări științifice și metodicodidactice publicate în perioada de referință, dintre care cele mai importante au fost incluse în bibliografia articolului de față [5-21, 40], lucrarea prezentă fiind un articol de sinteză. În special, au fost supuse studiului africatele din limba engleză, diftongii și africatele din limba germană, diftongii convenționali și trifongul convențional (structurile fonetice compuse care fonetic și în cazul diftongilor fonologic se manifestă ca un întreg, însă nu sunt general recunoscute ca având statutul de unități monofonematice) din limba franceză. La realizarea acestor studii au fost utilizate următoarele **metode de cercetare**:

1. Metoda descriptivă – SFC (în special cele menționate supra) din limbile engleză, germană și franceză au fost descrise și analizate (în baza literaturii de specialitate și pe lângă aceasta în cazul africatelor engleze în baza datelor materialelor experimentale) din punct de vedere al caracteristicilor generale, articulatorii și acustice. Pentru aceasta s-au folosit **metodele de analiză și sinteză, metodele inductivă și deductivă**;

2. Metoda comparativ-contrastivă – structurile vizate au fost comparate între ele în limbile străine în cauză, dar și cu cele din limba română. Această metodă a fost folosită și pentru a determina motivația lingvistică, sursele și cauzele greșelilor tipice (eventuale / prognozate și în cazul limbii engleze observate în mod real în procesul didactic) de pronunție și citire ale studenților vorbitori de limbă română la învățarea limbilor străine discutate în lucrarea de față sub aspect de SFC;

3. Metoda cantitativă (statistică) – a fost aplicată în două direcții:

a) determinarea ocurenței / frecvenței SFC:

- în baza inventarului fonetico-fonematic la nivel fonematic și grafematic (limba franceză);

- în baza textelor din presă (limba germană). Pentru aceasta au fost folosite șase texte din diferite ediții ale ziarului „Pester Lloyd” în limba germană;

- în baza textelor din 2 manuale universitare (la limba engleză generală pentru începători și la cea de afaceri pentru pregătirea specialiștilor în economie), fiind analizate 1341 de cuvinte, precum și în baza a 3 dicționare, fiind supuse analizei 31606 cuvinte, în total 826 pagini (limba engleză);

b) determinarea corelației statistice a greșelilor tipice de pronunție și citire (eventuale / prognozate și în cazul limbii engleze observate în mod real în procesul didactic) ale studenților vorbitori de limbă română în cadrul utilizării metodei observării procesului didactic.

4. Metoda matematică – a fost aplicată în trei direcții în contextul aplicării metodei statistice:

a) calcularea valorilor acustice ale SFC în baza datelor inițiale din literatură de specialitate în vederea precizării acesteia (limba germană);

b) calcularea datelor despre frecvența SFC și corelarea greșelilor tipice eventuale / prognozate de pronunție și citire ale studenților vorbitori de limbă română la învățarea limbii germane;

c) întreprinderea tentativei de a elabora o formulă de prognozare a greșelilor tipice în baza coraportului dintre frecvența unităților fonetico-fonologice și valorile greșelilor tipice aferente acestora (valabil pentru toate limbile străine vizate).

5. Metoda observării procesului didactic (limba engleză), efectuată în grupele cu predare în limba română la unele instituții de învățământ superior din Republica Moldova, în total 196 studenți. În vederea depistării greșelilor tipice ale studenților la însușirea pronunției africatelor engleze, au fost supuse analizei statistice 1200 greșeli. În cadrul utilizării acestei metode a fost aplicată și metoda conversației. În cazul limbii germane au fost întreprinse unele tentative de prognozare a greșelilor tipice eventuale aferente SFC;

6. O serie de metode experimentale (oscilografiera, spectrografiera, suprimarea consecutivă a segmentelor secvențelor sonore, fotografierea organelor articulatorii exterioare) aplicate în cazul limbii engleze în cadrul cercetărilor experimentale efectuate în Laboratorul de Fonetica Experimentală al Universității Naționale “T.Șevchenko” din Kiev (29 iunie-2 iulie 2005) sub îndrumarea conducătorului științific de doctorat și a conducătorului științific și șefului laboratorului menționat cu asistența laborantului superior al acestuia. La experimente au participat patru subiecți / informatori, câte doi pentru fiecare limbă (engleză și română), cu respectarea cerințelor științifice față de subiecți. Oscilogramele și spectrogramele au fost realizate cu ajutorul programei digitale Praat în laboratorul menționat supra. Au fost segmentate și prelucrate 38 de oscilograme, 38 de spectrograme, analizate 5 fotografii digitale ale poziției organelor articulatorii exterioare. Pe lângă aceasta, a fost utilizată și **metoda suprimării consecutive a secvențelor sonore** (inclusiv pentru analiza sonorității) propusă de A.Avram. În baza acestei metode a fost cercetată dinamica duratei tuturor africatelor și sonoritatea africatei /dʒ/ în limba engleză. Drept bază experimentală

au servit înregistrările la calculator prin intermediul programei digitale *Praat* a cuvintelor engleze *beach*, *breach*, *chalk*, *char*, *charm*, *drudge*, *gip* separat și în contrast cu corespondentele lor din limba română la nivel de înveliș sonor: *bici* – *beach*, *brici* – *breach*, *cioc* – *chalk*, *cea* – *char*, *ce-am* – *charm*; *dragi* – *drudge*, *gip* – *gip*; sunetele /ʃ/, ʒ/ aparte. Au fost înregistrate la oscilograf și spectrograf digital din cadrul programei menționate 24 silabe și sunete, 99 cuvinte separate și 52 în fraze. În cazul limbii germane au fost examinate și analizate materialele experimentale de palatografie, spectrografie, sonografie din literatura de specialitate.

Rezultatele acestor studii ne-au permis să conchidem următoarele:

1. Sistemul fonetico-fonologic al unei limbi este un fenomen complex. Studiarea comparată a sistemelor fonetice din limbile înrudite și din cele neînrudite (în cazul de față germanice și romanice) demonstrează că acestora le sunt caracteristice secvențe consonantice complexe / compuse, printre care se evidențiază diftongii, triftongii și africaterile ca unități monofonematice.

Observăm prezența a trei tipuri de SFC în limbile de referință: fonetico-fonologice (având statutul deplin de UMC), pur fonetice și pur fonologice / fonematice (care există numai la nivel fonetic sau numai la nivel fonologic / fonematic respectiv), dintre care unele sunt recunoscute ca unități monofonematice în literatura de specialitate (în special, africaterile /pf/ din limba germană), pe când altele nu sunt (de exemplu, toți diftongii convenționali din limba franceză).

Nu există un consens cu privire la natura fonetică și statutul fonologic al SFC. Unii cercetători le consideră unități monofonemice, în timp ce alții privesc aceste fenomene fonetice ca secvențe de sunete simple. Pentru a clarifica statutul fonetico-fonologic al fiecărei structuri în parte în fiecare dintre limbile examinate, este necesar să se efectueze cercetări fonetice, inclusiv de natură experimentală (din punct de vedere al articulației, parametrilor acustici și caracteristicilor perceptivă), și fonologice (sub aspect funcțional). Astfel, este necesar să se determine natura fonetică și statutul fonologic al SFC prin experimente instrumentale.

În limbile engleză și germană africaterile sunt clasificate după aceleași criterii ca și toate celelalte consoane (modul de articulare, locul de articulare, participarea coardelor vocale). Dar nu este posibil să se clasifice și diftongii ca monoftongi după aceleași caracteristici (acest lucru este posibil doar pentru elementele lor separate, dar nu și pentru diftongi ca un întreg). Dacă statutul monofonematic al diftongilor și africaterilor este general acceptat de majoritatea cercetătorilor în domeniu cel al triftongilor constituie o problemă controversată. Pentru a determina natura fonetică, statutul fonologic și rolul lor în general și în cazul fiecărei structuri / unități în special, trebuie, după cum s-a menționat supra, să se efectueze cercetări experimentale și neexperimentale asupra lor. În această ordine de idei, observăm că nu există o opinie unanimă în rândul cercetătorilor despre natura fonetică a diftongilor și a africaterilor, dar experimentele mărturisesc caracterul lor monofonematic unificat.

În limba franceză problema diftongilor este complexă și contradictorie. Pe de o parte, conform definiției tradiționale general acceptate care este reluată practic în toate lucrările în domeniu, franceza modernă nu mai are diftongi: grupurile de foneme /*ui*/ notate cu *ui* în *nuit*, /*wa*/ cu *oi* în *fois*, sunt secvențe de tip semivocală + vocală. Pe de altă parte, aceste secvențe au o fonație glisantă și trecerea de la un element la altul este treptată. Funcțional (fonologic) aceste structuri se manifestă ca un întreg. Problema științifică a existenței diftongilor în limba franceză (independentă de aspectele regionale) rămâne deschisă. Cea a existenței triftongilor este cu atât mai contradictorie pentru că astfel de secvențe (cum ar fi /*wa*/) au și o fonație glisantă și o trecere treptată de la un element la altul, dar elementele lor pot aparține silabelor și morfemelor diferite. În lucrarea noastră ne folosim de noțiunile de diftong convențional și triftong convențional respectiv pentru a indica aceste structuri fonetice.

2. Analiza procesului articulatoric, în baza studierii literaturii de specialitate, a materialelor de röntgenocinematografiere, dar și a celor ce țin de filmarea și fotografierea organelor articulatorii exterioare demonstrează că în limba engleză africaterile prezintă unități fonetice a două nuanțe articulatorice încadrate într-un singur fonem pronunțat printr-o singură mișcare articulatorică. Africaterile, spre deosebire de ocluzivă și fricativă, îi este specifică o articulare ce presupune o astfel de poziție a limbii, încât la înlăturarea ocluziei se formează fricțiune, și nu explozie, ceea ce, pe de altă parte, nu ne permite să vorbim de o succesiune consecutivă a celor două elemente, ci despre un continuum unitar (diftong consonantic).

Pe parcursul dezvoltării istorice apariția africaterilor engleze /ʃ/, ʒ/ constă în dezvoltarea lor din fonemele ocluzive /k, g/, în unele cazuri din /tj, dj/ și din împrumuturi. În limba germană a avut loc diftongizarea monoftongilor și monoftongizarea diftongilor. În ceea ce privește africaterile, remarcăm transformarea de la ocluzive la africaterile (deși în cazul africaterii /tʃ/ apariția sunetului se atestă prin contopirea

elementelor oclusiv și fricativ, în împrumuturi și în cuvinte onomatopice) și de la africte la fricative. Aceasta mărturisește tendința de simplificare a sistemului fonetic care are loc în limbă.

În limba franceză dezvoltarea istorică a sunetelor vocalice complexe de asemenea se caracterizează prin simplificarea lor structurală, în special prin monoftongizarea polifongilor: nucleul este elementul care rămâne și glide-ul este cel care dispăre. O schimbare similară are loc și în cazul africteelor: elementul lor ocluziv dispăre acestea transformându-se în fricative în acest fel.

3. Analiza parametrilor acustici ai africteelor în limba engleză în baza literaturii lingvistice și a experimentelor efectuate prin aplicarea metodelor de oscilografie, spectrografie și suprimarea consecutivă a secvențelor sonore, denotă că la nivel de consonantism UMC au parametrii lor acustici specifici care demonstrează că atare sunete compuse sunt secvențe fonematice unitare. Spectrogramele arată procesul difuz / neclar al trecerii de la primul element la cel de-al doilea, bara atestată fiind asemănătoare cu cea dintre ocluzia și înlăturarea ei din ocluzive. Analiza dinamicii duratei ne demonstrează că durata totală a africteei este comensurabilă cu cea a oricărei consoane (ocluzive sau fricative) în parte, pe când cea a secvenței consecutive a sunetelor oclusiv și fricativ este aproximativ de două ori mai mare. Suprimând consecutiv secvența totală a duratei, am observat absența totală a elementului fricativ, nu întotdeauna a fost deslușit cel oclusiv, în majoritatea cazurilor neclar sau intermediar între oclusivă și africată. Sonoritatea sunetului /dʒ/, singura africată sonoră în limba engleză, în poziția inițială este mai puternică decât în cea finală. Sonoritatea se plasează spre partea inițială a secvenței. În general, valorile sonorității și ale celorlalți parametri acustici în limba engleză sunt mai mari decât în cea română, ceea ce se explică prin faptul că africteele engleze se pronunță cu mai multă energie și cu o încordare mai mare a organelor aparatului de articulație.

În limba germană se atestă următoarea situație: analiza caracteristicilor acustice mai mărturisește că diftongul /au/ și uneori diftongul /oi/ au valori acustice minime, iar diftongul /ai/ au valori acustice maxime. Cauza este că, pe de o parte, elementul /a/ (ca monoftong și ca nucleul diftongului) se rostește cu un efort mai mare decât /o/ (ca monoftong și ca nucleul diftongului). Pe de altă parte, la rostirea glide-ului /i/ efortul este mai mare decât în cazul glide-ului /u/.

4. Africteele limbii engleze au ortografie foarte complicată, fiind redată prin mai multe grafeme, simple și compuse, fapt ce se explică prin principiul etimologic al ortografiei engleze. În ortografia limbii germane în unele cazuri grafemele corespund pronunției, în altele reprezintă pronunția de la o etapă precedentă a dezvoltării istorice a limbii, dar există câteva reguli de utilizare. Acest lucru este posibil datorită principiului ortografiei preponderent morfemice în limba germană.

Particularitățile grafice ale SFC în limba franceză sunt următoarele: există 2 unități, diftongii convenționali /^wa/ și /œⁱ/, primul fiind ascendent și al doilea descendent, fiecare având câte 2 modalități de reprezentare grafică (*oi, oy* și *oeil, euil(le)* respectiv). Celelalte unități, diftongii convenționali /^wɛ/, /^wi/, /^ɹi/, /aⁱ/, /eⁱ/, /iⁱ/ și trifongul /^waⁱ/, au fiecare câte o singură modalitate de reprezentare grafică (*oin, oui, ui, ail(le), eil(le/l), ill(e); oy* respectiv). Pe de altă parte, dintre grafemele care reprezintă SFC, 9 unități grafice (*oi, oin, oui, ui, ail(le), eil(le/l), ill(e), oeil, euil(le)*) reprezintă câte 1 diftong convențional fiecare (/^wa/, /^wɛ/, /^wi/, /^ɹi/, /aⁱ/, /eⁱ/, /iⁱ/; /œⁱ/ respectiv) și 1 unitate (*oy*) reprezintă 2 polifongii, diftongul /^wa/ și trifongul /^waⁱ/. Însă nu există o regulă cu privire la utilizarea pozițională stabilă a grafemelor și fonemelor în cazul SFC /^wa/ și /œⁱ/ și a grafemei *oy*., ceea ce este condiționat de caracterul etimologic al ortografiei franceze.

5. Analiza cantitativă arată că ocurența africteelor în limba engleză constituie un tablou complex, datele oscilând în funcție de sursele în baza cărora a fost efectuată analiza statistică. Datele privind dinamica ocurenței în baza textelor din manuale denotă că ea este ascendent-descendentă cu tendință spre ascendență. Cu toate că frecvența în texte din manuale constituie aproximativ 4%, ocurența reală calculată în baza dicționarilor – 10% (adică a 10-a parte din vocabular), extrema minimă a diapazonului de ocurență fiind litera K (4,75%), iar cea maximă – litera J (99,30%). La literele X și Y africteele nu au fost atestate. Dinamica ocurenței la literele O, U, W, Z este ascendentă (procentajul de ocurență e direct proporțional numărului de cuvinte din dicționar), la litera J – descendent-ascendentă (de la dicționarul 1 până la dicționarul 2 procentajul de ocurență se află în descreștere, de la dicționarul 2 până la dicționarul 3 – în creștere), la celelalte litere – ascendent-descendentă (de la dicționarul 1 până la dicționarul 2 procentajul de ocurență a UMCC se află în creștere, de la dicționarul 2 până la dicționarul 3 – în descreștere; aici nu au fost incluse literele X și Y unde ocurența africteelor nu se atestă). La toate literele cu dinamica ascendent-descendentă, în afară de K și M, la dicționarul 3 procentajul ocurenței este mai mare decât la dicționarul 1. Aceasta ne permite să concluzionăm că dinamica ocurenței africteelor în limba engleză este ascendent-descendentă cu tendință spre ascendență, ceea ce confirmă rezultatele studiului asupra textelor din manuale.

Frecvența adevărată a africatelor engleze în baza dicționarilor, după cum s-a menționat supra, constituie aproximativ 10%. În acest context, considerăm că UMC merită o atenție deosebită din punct de vedere atât lingvistico-teoretic, cât și metodico-didactic.

În limba germană la nivelul vocalismului diftongul (/ai/) are o dinamică descendent-ascendentă a frecvenței este cu tendință spre descendență, în timp ce dinamica frecvenței altor doi diftongi (/oi/ și /au/) este ascendent-descendentă cu tendință spre ascendență. Acest lucru ne permite să concluzionăm că principalele dinamici de frecvență ale UMC la nivel de vocalism sunt ascendent-descendente cu tendință spre ascendență cu unele elemente de dinamică de frecvență descendent-ascendentă cu tendință spre descendență. La nivel de consonantism există următoarea situație: dinamica frecvenței africatei /pf/ este descendent-ascendentă cu tendință spre descendență, în timp ce dinamica frecvenței africatelor /tf/ este ascendent-descendentă cu tendință spre ascendență. În ceea ce privește africata /ts/, observăm că dinamica frecvenței este descendent-ascendentă cu tendință spre descendență cu unele elemente de dinamică ascendent-descendentă cu tendință spre ascendență. În acest fel ajungem la concluzia că principala dinamică de frecvență ale UMC sunt ascendent-descendentă cu tendință spre ascendență cu unele elemente ale dinamicii de frecvență descendent-ascendentă cu tendință spre descendență cu unele elemente de tendință spre ascendență. În plus, trebuie luat în considerare faptul că valoarea medie procentuală a corelației UMC la nivel de vocalism din numărul total de cuvinte din mostra analizată este de 15,7%. În total valoarea medie a frecvenței UMC din limba germană este de 9,5%. În general, corelația procentuală medie a UMC este de 25,33% (aproximativ un sfert din inventarul fonetic și fonemic al limbii germane). Acest lucru arată că este necesar să se acorde o atenție deosebită procesului de predare a SFC din limbile engleză, germană și franceză, inclusiv UMC din primele două limbi.

Valorile ocurenței SFC în limba franceză la nivelul inventarului fonologic vizează numărul egal de diftongi convenționali ascendenți și descendenți, ceea ce asigură o relație echilibrată între aceste două categorii de diftongi. Relația dintre diftongi convenționali și triftong convențional condiționează dinamica valorilor totale, medii, a extremelor și a amplitudinii.

6. De obicei, influența limbii materne este cauza sau sursa greșelilor tipice în procesul de învățare a limbii străine. Dacă elevul sau studentul a învățat o altă limbă străină (de exemplu, în cazul limbilor examinate ne referim la celelalte două limbi față de limba vizată) mai înainte sau o învață concomitent (mai ales dacă a început să studieze limba respectivă mai devreme decât cea vizată), această limbă străină poate fi și ea sursa greșelii. Experiența de învățare anterioară a unei alte limbi poate afecta procesul de însușire a limbii actuale. În acest fel, există 2 tipuri de erori de învățare a limbii: 1) Greșeli apărute sub influența limbii materne; 2) Greșeli condiționate de experiența învățării anterioare a unei alte limbi. Atât limba română cât și celelalte limbi străine față de cea în cauză dintre cele trei limbi străine vizate au aproximativ aceeași corelare a cazurilor originii greșelilor tipice. Observăm, de asemenea, tendința că greșelile de citire sunt mai multe decât cele de pronunție. În majoritatea cazurilor, manifestarea greșelilor de pronunție este influențată de limba maternă (română), în timp ce originile greșelilor de citire constituie preponderent limbile străine.

Pentru a determina frecvența relativă reală a greșelilor tipice asociate cu pronunția anumitor sunete (în cazul de față SMC din limbile străine vizate), se propun următoarele. Notând frecvența de inventar a sunetelor ca a , frecvența lor reală relativă ca b , frecvența de inventar a greșelilor tipice asociate cu pronunția sunetelor corespunzătoare (în cazul dat SFC din limbile străine menționate) ca c , frecvența lor reală relativă ca d , putem aplica formula: $a:b=c:d$; $d=(b \cdot c):a$. Diferența dintre diapazoanele de oscilație este determinată de o serie de factori, cum ar fi nivelul general inițial de pregătire lingvistică, direcționarea tematică a materialului didactic etc. Frecvența relativă reală a greșelilor tipice de pronunțare a sunetelor limbilor studiate (în special SFC) necesită clarificare prin monitorizarea procesului de învățare și prelucrarea statistică a datelor obținute. Dar deja la această etapă, este necesar să se respecte condiția ca parametrii implicați în calcul să aparțină aceleiași categorii cantitative.

Astfel, rezultatele statistice confirmă tendința că greșelile de citire sunt mai multe decât cele de pronunție. Ele confirmă, de asemenea, că în majoritatea cazurilor apariția greșelilor de pronunție este influențată de limba maternă (română), în timp ce la originile greșelilor de citire sunt preponderent limbile străine. Pentru a preveni și corecta aceste greșeli, în procesul de învățare a pronunției este necesar să se compare sunetele și grafemele învățate cu sunetele și grafemele corespunzătoare ale limbii materne și celelalte limbi străine studiate. În această ordine de idei, trebuie să se ia în considerare următoarele:

a) studierea unei limbi străine (în cazul dat ne referim la limbile engleză, germană și franceză) presupune cunoașterea tuturor aspectelor ei, un rol de primă importanță îi revine celui fonetic. Dificultățile

de pronunțare a limbii străine studiate nu pot fi depășite decât studiind minuțios fonetica. În acest context un rol decisiv îl are analiza comparativ-contrastivă a foneticii limbii studiate și a celei materne, dar și a limbii străine învățate anterior sau în paralel cu cea vizată;

b) la predarea și învățarea unei limbi străine este necesar să se țină cont de particularitățile fonetice ale limbii studiate și a celei materne, dar și a limbii străine învățate anterior sau în paralel cu cea vizată. Prin confruntarea acestor doi sau trei factori avem posibilitatea de a evidenția deosebirile și similitudinile fonetice dintre limbile menționate, fapt care contribuie în mod considerabil la învățarea celei vizate, pe de o parte, și la aprofundarea cunoștințelor de limbă maternă, pe de altă parte;

c) studiul comparat al limbilor maternă și străină, adică stabilirea și explicarea lingvistică a asemănărilor și deosebirilor lor, trebuie să fie un obiect de studiu al cercetătorilor în domeniul foneticii, fonologiei și al lingvisticii comparativ-contrastive, deoarece aplicarea procedurii confruntării tipologice are o mare importanță la studierea limbilor străine, ea căpătând o răspândire tot mai largă și la cercetarea a două sau mai multe limbi din punct de vedere teoretico-lingvistic.

Studierea limbii străine nu înseamnă numai o simplă asimilare teoretică a unor cunoștințe aferente de limbă. Posedarea ei activ-comunicativă include, pe lângă vorbire, scriere și audiere, elemente lingvistice și psihologice. Pentru a formula o teorie a predării celei de-a doua limbi, trebuie, înainte de toate, să știm ce cuprinde procesul audierii și acela al vorbirii, pentru ca apoi să reușim a explica felul în care se poate însuși acest proces. Învățarea limbii străine se definește drept achiziționare a deprinderilor de a folosi structura ei în limitele unui vocabular general, și anume: în aceleași condiții în care se desfășoară comunicarea firească între vorbitorii nativi, respectând un ritm normal în actul vorbirii (vorbirea propriu-zisă, telefonică, computațională). Însușirea limbii străine înseamnă cultivarea aptitudinilor de a folosi unitățile și modelele de exprimare, asociate cu unitățile și modelele de conținut cu care împreună formează limba. Învățarea limbii străine presupune și obișnuința de a înțelege unitățile și metodele de conținut când ea se percepe auditiv. Cu alte cuvinte, prin stăpânirea limbii străine se înțelege obținerea exprimării, a conținutului și a asocierii lor în scopul folosirii lor cursive și corecte în limitele compartimentelor limbii străine (fonetico-fonologic, gramatical, lexical și (orto)grafic).

În baza rezultatelor statistice ale observării procesului didactic la nivel de facultate conchidem că în predarea materialului teoretico-practic în ce privește structuri fonetice compuse (inclusiv cele cu statut de UMC) din limbile străine menționate este necesar să apelăm la corespondentele acestora din limba maternă (română) unde sunt, ținându-se cont de deosebirile și similitudinile lor articulatorii și acustice. Materialele observărilor noastre privind procesul de învățământ în grupele cu predare în limba română confirmă că UMC /tʃ, dʒ/ din cea engleză prezintă dificultăți serioase pentru studenți vorbitori de limbă română, ceea ce se evidențiază printr-un număr mare de greșeli la articularea acestor sunete consonantice compuse. Aceste sunete din limbile engleză și română coincid după cele 3 criterii de clasificare a consoanelor – modul de articulare (consoane semiocclusive, numite și semiconstrictive), locul de articulare (foneme prepalatale) și participarea coardelor vocale (africate surdă și, respectiv, sonoră), dar se deosebesc în ceea ce privește trăsăturile secundare.

Pronunția sunetelor în general și a SFC (inclusiv UMC) în special în limbile engleză, germană și franceză nu poate fi separată de celelalte compartimente ale limbii. Dificultățile specifice limbii străine studiate ce apar în vorbire necesită tratarea lor specială care se încadrează în desfășurarea normală a orelor de auditoriu. Antrenarea prin exerciții practice de fonetică în diverse serii și seturi urmează nemijlocit după explicațiile articulatorii și acustice ale sunetului predat.

La predarea structurii respective dintr-una dintre limbile menționate este necesar să se respecte recunoscutele principii fundamentale ale didacticii generale și particulare: de la cunoscut la necunoscut, de la simplu la complicat, accesibilitatea, continuitatea și succesivitatea în prezentarea materialului curricular, principiul însușirii conștientizate a materiei, cel al însușirii temeinice a materiei, consolidarea ei etc., apoi urmează exersarea în complex și automatizarea ei graduală. De asemenea este strict necesar să se respecte următoarea continuitate în predarea SFC, care conduce la succese în învățarea pronunțării lor: prezentarea și explicarea materialului, reținerea lui de către elev / student, deținerea temeinică a cunoștințelor acumulate, nivelul de aptitudini și deprinderi în problema dată al elevului / studentului, aplicarea în practică și transmiterea cunoștințelor căpătate altora. Profesorul de limba străină trebuie să manifeste un interes deosebit față de lingvistica comparativ-contrastivă, care determină similitudinile și deosebirile limbilor. Particularitățile comune și cele distinctive reprezintă dificultăți mari la învățarea celei de-a doua limbi.

Astfel, însușirea și stăpânirea unei limbi are drept scop comunicarea în ea. Noțiunea de comunicare

înseamnă în primul rând aspectul ei oral, ceea ce înseamnă primordialitatea foneticii, mai ales în cazul sunetelor complexe / compuse. La învățarea unei limbi străine este necesară compararea limbii respective cu limba maternă a elevului / studentului, dar și cu cealaltă limbă străină studiată, pentru a evita și corecta greșelile tipice cauzate de influența acestora.

Bibliografie:

1. Babără N. Pronunțarea și ortografia engleză în contextul didacticii (studiu lingvistico-statistic)//Probleme de lingvistică generală și romanică. Vol. II. – Chișinău: CE USM, 2003. – P. 17-22.
2. Babără N. Varietatea fonologică și variațiile fonetice ale vocalismului și consonantismului englez (în baza materialelor experimentale)//Conferința Științifică Internațională „Învățământul Superior și Cercetarea – Piloni ai Societății Bazate pe Cunoaștere” dedicată jubileului de 60 ani ai Universității de Stat din Moldova, 28 septembrie 2006. Rezumatele comunicărilor. Științe socioumanistice. Vol. I. – Chișinău: CEP USM, 2006. – P. 13-14.
3. Babîră N. Fonetica: ramuri, concepte, teorii și metode de cercetare//Univers pedagogic. – 2019. – Nr. 3 (63). – P.14-22. URL: http://ise.md/uploads/files/1574204431_revista-nr_3_19.pdf (vizitat la 26.01.2022).
4. Bratu F. Phonétique et diction français. – Suceava: Euroland, 1997. – 143 p.
5. Chirdeachin A. Despre unele particularități acustice ale semioclusivelor prepalatale în română și engleză//Limba română. – 2005 (anul XV). – Nr. 12. – P. 64-66.
6. Chirdeachin A. Particularități ale modalităților de redare în ortografie a unităților consonantice compuse în limbile română și engleză//Studia Universitatis. Seria „Științe Umanistice”. – 2008. – Nr. 6 (16). – P. 183-185.
7. Chirdeachin A., Babără N. Natura fonetică, statutul fonematic și numărul unităților consonantice compuse în limbile germanice (studiu de sinteză)//Studia Universitatis. Seria Științe Umanistice. – 2008. – Nr.10 (20). – P. 192-195.
8. Chirdeachin A., Babără N. Unele cercetări experimentale asupra parametrilor acustici ai unității consonantice compuse prepalatale palato-alveolare surde în limbile germanice (în baza materialului englez)//Revista de Lingvistică și Știință Literară. – Nr. 1-2. – 2008. – P. 109-112.
9. Chirdeachin A. Quantitative Eigenarten der komplexen monophonematischen Einheiten im Deutschen: linguistische und didaktische Aspekte//Studia Universitatis. Seria Științe Umanistice. – 2010. – Nr.4 (34). – S. 131-140.
10. Chirdeachin A. Einige akustische und graphische Besonderheiten der Komplexen monophonematischen Strukturen als Phonetische und Phonologische Operationseinheiten im deutschen//Studia Universitatis. Seria Științe Umanistice. – 2011. – Nr.4 (44). – P. 164-181.
11. Chirdeachin A. Unele particularități articulatorii ale unităților monofonematice consonantice compuse în limba engleză (aspectele sincronice și diacronice)//Studia Universitatis. Seria Științe Umanistice. – 2011. – Nr.4 (44). – P. 182-188.
12. Chirdeachin A., Babără N. Particularități cantitative ale unităților fonematice în contextul sistemului fonologic germanic (în baza materialului limbii engleze)//Philologia. – 2011. – Nr.1-2 (253-254). – P. 114-124.
13. Chirdeachin A., Babără N. Studiul acustic al unității consonantice compuse prepalatale sonore în limba engleză (prin prisma materialului limbii române)//Philologia. – 2011. – Nr.3-4 (255-256). – P. 138-143.
14. Chirdeachin A. Considerațiuni cu privire la dificultăți tipice studenților vorbitori de limbă română la însușirea pronunției limbilor germanice (unități monofonematice compuse din limbile engleză și germană)//Analele Universității „Dunărea de Jos” din Galați. Fascicula XXIV. Actele Conferinței internaționale „Lexic comun – Lexic specializat. Limba română în timp și spațiu”. 11-12 iulie 2013. – Anul VI (2013). – Nr.1-2 (9-10). – P. 458-461.
15. Chirdeachin A. Particularități generale și funcționale ale unităților monofonematice compuse în contextul lingvistic și în cel glotodidactic (în baza materialului limbilor engleză și germană)//Intertext. – 2013 (Anul 7). – Nr. 3/4 (27/28). – P. 125-134.
16. Chirdeachin A. Considerațiuni cu privire la aspectul fonetico-fonologic al procesului de traducere orală (în baza materialului unităților monofonematice consonantice compuse din limba engleză)//Intertext. – 2014. – Nr.1/2 (29/30). – P. 145-150.

17. Chirdeachin A. Fonetica limbii engleze (africatele). Note de curs. – Chișinău: ULIM, 2014. – 44 p.
18. Chirdeachin A. Particularități de predare-învățare a pronunției engleze în contextul formării și dezvoltării competențelor comunicative (în baza materialului unităților monofonematice consonantice compuse)//Intertext. – 2015. – Nr.3/4 (35/36). – P.102-109.
19. Chirdeachin A. Contribuții la studiul glotodidactic al unităților monofonematice consonantice compuse: de la informația lingvistică la practica lingvistică (în baza materialului limbii engleze)//Analele Universității „Dunărea de Jos” din Galați. Fascicula XXIV. Actele Conferinței internaționale „Lexic comun – Lexic specializat. Interculturalitate și plurilingvism în context european”. 11-12 iunie 2015. – Anul VIII, 2015. – Nr.1-2 (13-14). – P. 200-211.
20. Chirdeachin A. Aspects généraux et fonctionnels des structures phonétiques composées dans la langue française//Intertext. – 2016. – Nr.3/4 (39/40). – P.142-153.
21. Chirdeachin A. Aspectes articulatoires des structures phonétiques composées dans la langue française : particularités synchroniques et diachroniques//Analele Universității „Dunărea de Jos” din Galați. Fascicula XXIV. Actele Conferinței internaționale „Lexic comun – Lexic specializat. Cultură și identitate europeană. Latinitate și romanitate”. 14-15 octombrie 2016. – Anul IX, 2016. – Nr.1-2 (15-16). – P.276-292.
22. Ernst P. Germanistische Sprachwissenschaft. – Wien: WUF, 2004. – 302 s.
23. Evdoșenco A. Introducere în studiul filologiei române. – Chișinău: Lumina, 1987. – 168 p.
24. Jones D. An Outline of English Phonetics. – Cambridge: W. Heffer & Sons LTD, 1964. – 380 p.
25. Gogălniceanu C. The English Phonetics and Phonology. – Iași: Chemarea, 1993. – 354 p.
26. Léon M., Léon P. La prononciation du français. – Paris: Armand Colin, 2004. – 128 p.
27. Munteanu E. Introducere în lingvistică. – Iași: Polirom, 2005. – 340 p.
28. Pavel M. Prononciation du Français Actuel. – Iași: Casa Editorială Demiurg, 1996. – 133 p.
29. Roach P. Phonetics. – Oxford: Oxford University Press, 2001. – 116 p.
30. Roach P. English Phonetics and Phonology. – Cambridge: Cambridge University Press, 2004. – 283 p.
31. Scripcic G. Langue français contemporaine. Phonétique et phonologie. – Galați: Galați University Press, 2011. – 210 p.
32. Tătaru A. Limba română. Specificul pronunțării în contrast cu germana și engleza. – Cluj-Napoca: Editura Dacia, 1997. – 212 p.
33. Turculeț A. Introducere în fonetica generală și românească. – Iași: Casa Editorială Demiurg, 1999. – 288 p.
34. Vater H. Einführung in die Sprachwissenschaft. 4. Auflage. – München: W.Fink Verlag, 2002. – 336 S.
35. Zacher O. Deutsche Phonetik. – Ленинград: Просвещение, 1969. – 207 S.
36. Бабырэ Н.М. Фонетический и фонологический статус сложных гласных звуковых комплексов германских и романских языков. – Кишинёв: МолдГУ, 1992. – 136 с.
37. Бабырэ Е.Д., Бабырэ Н.М. О необходимости сравнительно-сопоставительного и контрастивного исследования языков в научных и практических целях//Лингвистические исследования научной, художественной и публицистической литературы. – Кишинёв: Штиинца, 1990. – С. 24-40.
38. Гак В.Г. Введение во французскую филологию. – Москва: Просвещение, 1986. – 184 с.
39. Голубев А.П., Смирнова И.Б. Сравнительная фонетика английского, немецкого и французского языков. – Москва: Academia, 2005. – 208 с.
40. Кирдякин А.А., Бабырэ Н.М., Сулак С.К. К вопросу о применении квантитативного подхода в дидактическом прогнозировании в контексте постановки произношения на иностранном языке//Global Science and Innovations 2019: Central Asia. – № 2(7). – Сентябрь-октябрь 2019. – С. 244-248.
41. Левицкий В.В. Основы германистики. – Вінниця: Нова книга, 2006. – 527 с.
42. Реформатский А.А. Фонетика//Реформатский А.А. Введение в языковедение. – Москва: Аспект Пресс, 2005. – С.157-243.
43. Семчинський С.В. Вступ до порівняльно-історичного мовознавства (на матеріалі індоевропейських мов). – Київ: Київський університет, 2002. – 174 с.
44. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Москва: Едиториал УРСС, 2004. – 432 с.

**PROBLEME DE PREDARE A LITERATURII STRAINE ȘI ROLUL EI ÎN DIDACTICA LIMBII
(CORAPORT ÎNTRE ACTIVITĂȚI DE CONTACT DIRECT ȘI INDIVIDUALE)**

**ISSUES IN TEACHING FOREIGN LITERATURE AND ITS ROLE IN LANGUAGE
TEACHING (CORRELATION BETWEEN DIRECT CONTACT AND INDIVIDUAL
ACTIVITIES)**

Alexei CHIRDEACHIN

Universitatea de Stat din Comrat
E-mail: chirdeachin@yahoo.com
ORCID ID: 0000-0002-0417-7626

Sofia SULAC

Universitatea de Stat din Comrat
E-mail: sulak_sofia@mail.ru
ORCID ID: 0000-0003-2325-548X

Rezumat: Pregătirea profesională a specialiștilor în domeniul limbilor străine cuprinde următoarele aspecte: lingvistic (disciplinele teoretice și practice aferente materialului de limbă studiată), extralingvistic sau socio-cultural (literatura străină ce ține de limba studiată și cultura și civilizația popoarelor și țării / țărilor vorbitoare de limbă respectivă) și aplicativ (psihopedagogic, didactic, dar și ceea ce ține de teoria și practica traducerii). Literatura este o disciplină care făcând parte din segmentul extralingvistic / socio-cultural de pregătire a specialiștilor în domeniul limbilor străine totodată stă la intersecția segmentului lingvistic și a celui extralingvistic / socio-cultural. Conform cerințelor actuale de ordin legislativ și curricular procesul didactic aferent pregătirii profesionale a specialiștilor în domeniul limbilor străine la nivelul învățământului superior nu include numai ore de contact direct, ci și lucrul individual. În acest context, activitățile individuale aferente procesului didactic (în cazul de față predării-învățării literaturii străine) presupun consultarea surselor bibliografice care includ lucrări de cercetare și critică literară, biografiile autorilor, operele literare propriu-zise.

Cuvinte cheie: pregătirea profesională în domeniul limbilor străine, predarea-învățarea literaturii străine, activități de contact direct, lucru individual

Abstract: The professional training of specialists in the field of foreign languages includes linguistic (theoretical and practical disciplines related to the studied language material), extralinguistic or sociocultural (foreign literature related to the studied language and the culture and civilization of the nations and countries speaking of the respective language) and applied (psycho-pedagogical, didactic, translation theory and practice) aspects. Literature is a discipline that is part of the extralinguistic / socio-cultural segment for the training of specialists in the field of foreign languages and is at the intersection of the linguistic and extralinguistic / sociocultural segments. The teaching and learning process related to the professional training of specialists in the field of foreign languages at the level of higher education does not only include direct contact hours, but also individual work, which involves consulting the bibliographic source related to works of research and literary criticism, biographies of authors, literary works.

Keywords: professional training in the field of foreign languages, teaching and learning foreign literature, direct contact activities, individual work

După cum se știe, pregătirea profesională a specialiștilor în domeniul limbilor străine cuprinde următoarele aspecte:

1. **Lingvistic:** disciplinele teoretice și practice aferente materialului de limbă studiată din punct de vedere al compartimentelor ei de bază (fonetico-fonologic, gramatical / morfosintactic, lexical și ortografic, în plan sincron și diacronic);
2. **Extralingvistic sau socio-cultural:** disciplinele ce oferă unui viitor specialist posibilitatea de a se familiariza cu factorii care nemijlocit nu țin de materialul de limbă ca sistem de compartimente și unități operaționale aferente acestor compartimente, dar care au influențat și continuă să influențeze într-un fel sau altul dezvoltarea și funcționarea limbii ca mijloc de comunicare și ca mediu de viață cotidiană și profesională. În acest context, ne putem referi la:

- a) **literatura** poporului / popoarelor limbii studiate;
 - b) **cultura și civilizația** popoarelor și țării / țărilor vorbitoare de limbă respectivă. S.Popov și M.Kolesar menționează: “Importanța și utilizarea limbii se poate înțelege mai bine dacă aceasta este privită în corelație cu cultura, înțelegând ca fiind caracteristica distinctă a fiecărei comunități sociale. Legătura dintre cultură și limba pe care o predăm este atât de strânsă încât nu putem afla sensul adevărat al anumitor cuvinte sau expresii dacă nu cunoaștem suficient cultura în care cuvintele și expresiile respective sunt utilizate” [8, p.507].
3. **Aplicativ:** disciplinele ce vizează formarea și dezvoltarea capacității unui specialist în domeniul limbilor străine să-și aplice cunoștințele, abilitățile și deprinderile / competențele profesionale în activitatea practică. În această ordine de idei, ne putem referi la două direcții:
- a) **psihopedagogică și didactică:** capacitatea de a transmite altora cunoștințele obținute și de a-i îndrepta în activități didactice practice în vederea formării și dezvoltării abilităților și a deprinderilor / competențelor comunicative;
 - b) **teoria și practica traducerii:** capacitatea de a efectua traduceri orale și scrise din și în limba străină studiată folosind-o astfel ca limbă sursă și limbă țintă.

Astfel, literatura este o disciplină care făcând parte din segmentul extralingvistic / socio-cultural de pregătire a specialiștilor în domeniul limbilor străine totodată stă la intersecția segmentului lingvistic și a celui extralingvistic.

Pe de o parte, literatura contribuie la aprofundarea cunoștințelor de limbă și în special la îmbogățirea vocabularului, dar și la o înțelegere mai clară a corectitudinii utilizării unităților de vocabular și a structurilor morfosintactice într-o situație sau alta.

Pe lângă aceasta, literatura unei limbi străine ca disciplină academică contribuie nu numai la dezvoltarea gândirii într-o limbă anumită prin studiul aspectului socio-cultural al vieții popoarelor și țărilor limbii studiate, ci și la perceperea în ansamblu, ca un întreg, a materialului în toate disciplinele predate ce țin nemijlocit de limba studiată, jucând astfel un rol integrator. În această ordine de idei, E.R.Ticuță menționează: “Literatura furnizează elevilor o mare varietate de structuri lexicale sau sintactice. Elevii sunt familiarizați cu diferite stiluri literare, cu modalități variate de a scrie, prin citirea unui text considerabil și contextualizat. Ei studiază despre sintaxă și despre diferite tipuri de discurs, diferite tipuri de enunț, o varietate de structuri și o multitudine de modalități de legare a ideilor, care extind și îmbunătățesc abilitățile lor de a scrie într-o limbă străină. Elevii devin, de asemenea, mai creativi și mai încrezători în forțele proprii atunci când încep să observe bogăția și diversitatea limbii și încearcă să utilizeze materialul studiat ca sursă de inspirație pentru scrierile lor proprii. Astfel, ei își îmbunătățesc capacitatea comunicativă...” [11, online]. Considerăm că aceste principii se pot referi și la studierea limbii și literaturii străine la nivelul învățământului superior, în special în cadrul pregătirii specialiștilor filologi în domeniul limbilor străine.

Pe de altă parte, literatura ajută să se înțeleagă mai bine fondul socio-cultural al epocii aferente etapei respective a istoriei literaturii. În acest context, când se vorbește despre legătura dintre limbă și cultură în programele de studiu, cursurile de cultură sunt privite ca fiind posibilitatea de contextualizare a studiului limbii străine și ca factor de motivare. General vorbind, cursurile de limbi străine trebuie să cuprindă nu numai construcția lingvistică ci și cunoștințe despre felul cum trăiește, muncește și gândește poporul a cărui limbă este studiată [8, p.508]. Astfel, literatura este de o mare importanță în crearea acestei legături între limbă și cultură (și civilizație) fiind intermediară între acestea.

Astfel, menirea literaturii ca disciplină de studiu nu rezidă numai în familiarizarea cu autorii și operele lor ci și în familiarizarea cu fondul socio-cultural, cu situația în lume în general și în țara activității autorului în special la etapa respectivă a istoriei literaturii, cu tendințele în literatură prin care se caracterizează etapa în cauză și care condiționează felul cum a fost scrisă o operă literară sau alta, dar și într-o cunoaștere mai aprofundată a limbii, într-o înțelegere mai bună a legităților ei la nivel structural, semantic și funcțional, atât în plan sincronic cât și sub aspect diacronic / istoric. După cum menționează D.Donoagă, textul literar exploatat adecvat poate să fie un mijloc eficace pentru a favoriza lectura, scrisul și schimbul de idei în limba străină, permițând de asemenea atât integrarea elementelor culturale, cât și a aspectelor lingvistice [5, online].

În această ordine de idei, în procesul de predare în timpul lecțiilor teoretice este necesar ca studenții să fie familiarizați, după cum s-a menționat supra, cu fondul socio-cultural, cu situația în lume în general și în țara activității autorului în special la etapa respectivă a istoriei literaturii, cu tendințele în literatură prin care se caracterizează etapa în cauză și care condiționează felul cum a fost scrisă o operă literară sau alta și care arată apartenența operei date curentului literar respectiv. Activitățile practice în cadrul seminarelor

trebuie și ele să vizeze aceste obiective, ceea ce presupune nu numai răspunsuri la întrebări pe marginea materialului predat la ore teoretice, dar și citirea lucrărilor de cercetare și critică literară, biografiile autorilor, la fel ca și citirea și analiza operelor literare propriu-zise din perspectiva tendințelor specifice curentului literar și perioadei respective din istoria literaturii, condiționarea trăsăturilor curentului literar actual de premisele și factorii la nivelul celui precedent și determinarea rolului factorilor curentului actual în apariția premiselor și formarea trăsăturilor curentului literar următor, atât în plan literar cât și în cel extraliterar, paralele între situația socio-culturală din lume și din țara unde a fost scrisă opera literară respectivă.

Totodată trebuie să se țină cont și de faptul că conform cerințelor actuale de ordin legislativ și curricular desfășurarea procesului didactic aferent pregătirii profesionale a specialiștilor în domeniul limbilor străine la nivelul învățământului superior nu include numai ore de contact direct, ci și lucrul individual. În acest context, activitățile individuale aferente procesului didactic (în cazul de față predării-învățării literaturii străine) presupun consultarea literaturii de specialitate ce include, după cum s-a menționat supra, lucrări de cercetare și critică literară, biografiile autorilor, opere literare.

Dezvoltarea tehnologiilor informaționale și implementarea lor în procesul didactic nu anulează necesitatea și importanța lucrului cu carte în format tradițional, ci îl completează.

Lucrul cu carte contribuie la dezvoltarea abilităților care altfel nu pot fi dezvoltate. Alături de aceasta, el contribuie la dezvoltarea canalului kinestezic de percepție, fapt ce contribuie, la rândul său, la transformarea informației în cunoștințe deoarece asigură implicarea înțelegerii logice și nu a memorizării mecanice în procesul de formare a cunoștințelor. În aceste condiții se creează o bază mai solidă pentru transformarea ulterioară a cunoștințelor în abilități și apoi în deprinderi, parcurgându-se astfel cele trei nivele (cunoaștere și înțelegere/comprehensiune, aplicare și integrare) și asigurându-se premisele pentru formarea și dezvoltarea competențelor comunicative.

În vederea celor menționate, recomandăm următoarele activități didactice individuale:

1. Conspectarea cărților consultate. După fiecare temă sau unitate de temă predată, studentul urmează să conspcteze din surse de cercetare, critică literară, biografii ale autorilor, din opere literare. Cu acest scop se recomandă să se utilizeze un caiet de 24-96 de foi (în funcție de volumul de ore prevăzute pentru cursul respectiv, în cazul nostru pentru istoria literaturii străine). Se propune elaborarea unui tabel cu trei coloane, unde prima (cea mai îngustă, cel mult două pătrățele sau un centimetru) va reflecta numărul de ordine, cea de-a doua (nu mai mult de patru centimetri sau opt pătrățele) – datele bibliografice ale cărții conspectate, și cea de-a treia (principală) – conspectul nemijlocit al conținutului tematic (Tab.1). Se recomandă să se conspcteze cel puțin cinci cărți alături de opere literare propriu-zise și biografii ale autorilor;

Tabelul 1. Forma de conspctare a materialului bibliografic consultat

Nr./r.	Datele bibliografice ale cărții	Conținutul tematic
1.		
2.		
N.		

2. Analiza comparativ-contrastivă a materialului conspctat din diferite cărți cuprinde două etape:

a) Analiza comparativ-contrastivă a materialului preluat din cărți conspctate. Pentru aceasta se propune elaborarea unui tabel sumativ care ar reflecta trăsături comune (pentru toate cărțile incluse și pentru unele dintre ele) și distinctive ale cărților consultate (Tab.2);

Tabelul 2. Analiza comparativ-contrastivă a materialului conspctat din cărți

Nr./r.	Datele bibliografice ale cărții	Trăsături comune		Trăsături distinctive
		pentru toate cărțile incluse	pentru unele cărți (se indică și numerele de ordine ale cărților respective)	

1.			
2.			
N.			

b) Analiza comparativ-contrastivă a materialului preluat din cărți conspectate cu cel predat de cadru didactic în timpul lecției (Tab.3).

Tabelul 3. Analiza materialului conspectat în plan comparativ-contrastiv cu cel predat în cadrul lecției

Nr./r.	Datele bibliografice ale cărții	Materialul bibliografic în plan comparativ-contrastiv cu cel predat în cadrul lecției	
		Trasaturi comune	Trăsături distinctive
1.			
2.			
N.			

3. Elaborarea referatelor și a prezentărilor de tip Power Point. În referate și prezentări se reflectă rezultatul lucrului menționat în pt. 2 (a și b). Aceste activități pot fi realizate atât în cadrul evaluării formative la seminare (în mod deosebit la sfârșitul predării temei înainte de a trece la cea noua) cât și în cel al evaluării sumative (la sfârșitul semestrului sau al cursului);

4. Elaborarea portofoliilor cu următorul conținut (prima pagină fiind foaia de titlu și a doua – tabla de materii cu indicarea listei documentelor incluse):

a) Fișa de evidență a materialului bibliografic consultat care se perfectează în forma de tabel cu patru coloane, unde prima (cea mai îngustă, cel mult două pătrățele sau un centimetru) va reflecta numărul de ordine, cea de-a doua (principală) – datele bibliografice ale cărții conspectate, cea de-a treia – semnătura studentului, cea de-a patra – semnătura cadrului didactic (Tab.4);

Tab.4. Fișa de evidență a materialului bibliografic consultat

Fișa de evidență a materialului bibliografic consultat			
al studentului <i>Numele, Prenumele</i> , Facultatea _____, anul _____, grupa academică _____, disciplina _____, cadrul didactic responsabil <i>Numele, Prenumele, titlul științific și (dacă este cazul) științifico-didactic, funcția</i>			
Nr./r.	Datele bibliografice ale cărții	Semnătura studentului	Semnătura cadrului didactic responsabil
1.			
2.			
N.			

b) Conspectul nemijlocit al materialului bibliografic prelucrat (a se vedea pt.1);

c) Copiile paginilor din cărți conspectate (paginile copiate din sursa bibliografică respectivă trebuie să conțină foaia de titlu a cărții, cea cu indicarea datelor bibliografice ale cărții (dacă este cazul), tabla de materii, textul propriu-zis, și să fie capsate sau prinse cu clamă, pe verso indicându-se datele bibliografice ale cărții respective dacă acestea nu sunt indicate în ea);

d) **Referatele și prezentările de tip Power Point** (în forma imprimată și electronică);

e) **Alte materiale** (dacă este cazul) [3, p. 97-106].

Reieșind din cele examinate, observăm că îmbinarea activităților de contact direct cu cele individuale în cadrul predării istoriei literaturii limbii studiate prezintă un potențial foarte mare pentru lucrul asupra perfecționării performanței de limbă care nu se termină odată cu finalizarea disciplinei respective, ci continuă pe tot parcursul studiilor de facultate, contribuind la o formare și dezvoltare armonioasă a competențelor comunicative bazate pe cunoștințe, abilități și deprinderi temeinice și a integrării acestora în sistemul individual de cunoștințe, abilități și deprinderi al studentului.

Bibliografie:

1. Babîră N. Studii lingvistico-didactice contrastive : (Abordări teoretico-practice). – Chișinău: S.n., 2020. – 216 p.
2. Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare. Chișinău: S. n., 2003. – 204 p.
3. Chirdeachin A., Babâră N. Coraport între activități de contact direct și cele individuale în cadrul predării cursului universitar de fonetică//Probleme de filologie: aspecte teoretice și practice. Ed. a 2-a. 11 decembrie 2015. – Bălți: S.n., 2016. – P. 97-106.
4. Codul educației al Republicii Moldova, nr. 152 din 17.07.2014. URL: <http://usmf.md/wp-content/uploads/2013/08/Codul-Educatiei.pdf> (vizitat la 28.05.2022).
5. Donoagă D. Textul literar și potențialul său intercultural la ora de limbă străină. URL: http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1270/Conf_2018_V1_pg335-340.pdf?sequence=1&isAllowed=y (vizitat la 27.05.2022).
6. Ilie L.-N. Teaching Literature to Foreign Students: Difficulties and Suggestions // Paths of Communication in Postmodernity. – Târgu-Mureș: Arhipelag XXI Press, 2020. – P.165-171. URL: <http://asociatia-alpha.ro/cci/06-2020/CCI-06-Lite-d.pdf#page=165> (vizitat la 20.01.2022).
7. Petriciuc L. Dezvoltarea competenței de comunicare în limba engleză prin intermediul textului literar. Rezumatul tezei de doctor în științe pedagogice. – Chișinău, 2021. – 34 p. URL: http://www.cnaa.md/files/theses/2021/56941/lilia_petriciuc_abstract.pdf (vizitat la 21.01.2022).
8. Popov S., Kolesar M. Cultura / civilizația și rolul acestora în predarea / învățarea limbii străine // Annales Universitatis Apulensis. Series Philologica. – 2021. – Nr.13. Tom 2. – P. 505-510. URL: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=33556> (vizitat la 27.05.2022).
9. Riverol J.E. de. Literature in the Teaching of English as a Foreign Language // Revista Alicantina de Estudios Ingleses. – 1991. – 4. – P.65-69.
10. URL:https://www.researchgate.net/publication/39438841_Literature_in_the_teaching_of_English_as_a_foreign_language (visited on January 20, 2022).
11. Ruzbeh Babae, Wan Roselezam Bt Wan Yahya. Significance of Literature in Foreign Language Teaching // International Education Studies. – 2014. – No. 4. Vol. 7. – P.80-85. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1069281.pdf> (visited on January 20, 2022).
12. Ticuță E.R. Literatura în predarea limbii engleze // Școala argeșeană. – Octombrie 2016. URL: <http://www.scoalaargeseana.ro/didactica-magna/1334-literatura-in-predarea-limbii-engleze> (vizitat la 25.01.2022).
13. Țăroiu V. Rolul literaturii în predarea limbilor străine // iTeach: Experiențe didactice. – 23 decembrie 2021. URL: <https://iteach.ro/experiencedidactice/rolul-literaturii-in-predarea-limbilor-straine> (vizitat la 25.01.2022).

**ЛЕКСИЧЕСКАЯ НОМИНАЦИЯ ПЕРВОГО ЖИЛЬЯ БЕССАРАБСКИХ НЕМЦЕВ
(1814/1940) В КОНТЕКСТЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ**
**LEXICAL NOMINATION OF THE FIRST HOUSING OF THE BESSARABIAN GERMANS
(1814/1940) IN THE CONTEXT OF LINGUOCULTUROLOGY**

Наталья ГОЛОВИНА

Измаильский государственный гуманитарный университет
golovinanb2017@gmail.com

Аннотация: В статье рассматривается вопрос о специфике языковой номинации жилых построек немецких колонистов в начальный период их размещения на территории Бессарабии. В работе предлагается лингвокультурологический анализ названий жилья переселенцев на основе междисциплинарного подхода. Это позволяет интегрировать лингвистические знания с историей, культурологией, краеведением и другими науками. Главную цель работы определяет задача ретроспективного анализа предметного и языкового сегментов сферы жилищного строительства в немецких колониях южной части исторической области Бессарабия на хронологическом срезе середины второго десятилетия XIX – первой половины XX в. Основное внимание обращено на лингвистические и экстралингвистические факторы, их взаимосвязь, а также роль в формировании лексических номинантов жилья колонистов. Результаты работы представляют интерес для их использования на практических занятиях по теории немецкого языка для студентов-бакалавров и магистров.

Ключевые слова: лексическая номинация, лексико-семантическая структура, дом, жильё, лингвокультурология

Abstract: The article deals with the issue of the specifics of the language nomination of residential buildings of German colonists in the initial period of their placement on the territory of Bessarabia. The article proposes a linguistic and cultural analysis of the names of the settlers' housing on the basis of an interdisciplinary approach. This allows you to integrate linguistic knowledge with history, cultural studies, local history and other sciences. The main goal of the work is determined by the task of a retrospective analysis of the subject-language segments of housing construction in the German colonies of the southern part of the historical region of Bessarabia in a chronological context of the middle of the second decade. 19th - first half of the 20th century. The main attention is paid to linguistic and extralinguistic factors, their relationship, as well as their role in the formation of lexical nominatives of the colonists' dwelling. The results of the work are of interest for their use in practical classes on the theory of the German language for undergraduate and graduate students.

Keywords: lexical nomination, lexico-semantic structure, house, dwelling, linguoculturology

Introduction

История немецких колонистов Бессарабии (1814/1940), к которой в последнее время проявляет интерес все большее количество представителей разных наук, пока еще продолжает оставаться достаточно малоизученной страницей в летописи народов Придунав'я, чем, собственно, и заслуживает особого внимания со стороны современных ученых. Сегодня одним из наиболее значительным исследованием, посвященным проблеме социального и культурного развития бессарабских немецких колоний, является книга профессора Свободного университета Берлин г-жи Уте Шмидт “Bessarabien. Deutsche Kolonisten am Schwarzen Meer” (2012). В украинской науке XXI века некоторые результаты историко-этнографических исследований Дунайского региона, так или иначе затрагивающие вопросы немецких поселений, опубликованы в научных сборниках Киевского национального университета им. Тараса Шевченка (напр., Batshinska O. Ukrainians and Germans in southern Bessarabia: Some aspects of interaction in the XIXth century, 2004), Запорожского национального университета (Balitsky O. Yu. Migration processes in southern Bessarabia in the second half of the XIXth century, 2010), Измаильского государственного гуманитарного университета (Tsyganenko, L. German colonies on the lands of southern Ukraine, 1999; Golovina, N. Interlanguage Contacts of the German Settlers and the Peoples of Danube Region, 2016; Flora and Fauna of the Danube

Region in the Folk Medicine Texts of Bessarabian Germans (1814/1940). Pragmatic Aspect, 2017; Agriculture of the Danube Region in the Discourse of Bessarabian Germans (1814/1940), 2018). Несомненная большая работа характерна для тома, что современный период исследования немецкой колонизации Бессарабии характеризуется многоаспектностью, среди которых имеются данные с историческим использованием успешно страноведческий, краеведческий, лингвистический, социолингвистический, культурологический, прагматический, переводческий и др.

Основным источником исследовательского материала данной работы являются сведения о традиционных сооружениях (постройках), предназначенных для проживания немецких переселенцев в южной части Бессарабии на хронологическом срезе середины второго десятилетия XIX – первой половины XX в., полученные нами в результате анализа исторических текстов художественной литературы, научно-популярных книг, газетных статей, архивных документов и пр. Главную цель статьи определяет задача лингвокультурологического анализа лексико-семантической структуры языковых единиц с общим значением “жилье” на основе взаимосвязи языковых и неязыковых факторов их формирования.

Research Methodology

В ходе работы были привлечены различные методы лингвистического анализа:

- метод выборки, наблюдения за языковым материалом,
- метод описания, семантический, структурный,
- лингвокультурологический, контекстный, деривационный анализ.

При проведении исследования также использовался ономазиологический подход, прием толкования и комментирования лексики.

Findings

В поисках информации о внутреннем содержании денотативного и сигнификативного компонентов значения лексемы *Haus* / *дом* в немецкой культуре мы обратились к лексикографическим и научным трудам, согласно которым первое упоминание о *доме* в немецком языке восходит к готскому слову-композиту *gud-hûs* (букв., господний дом), используемому в других древних диалектах также в форме *hûs* с общим значением “всякое человеческое жилище”: старое, новое, большое, маленькое, высокое, низкое, крепкое, массивное, полуразрушенный дом, заброшенный дом; <...> [3, X, с. 641]. По утверждению известного украинского германиста В. В. Левицкого, раннее инд.-евр. обозначение дома **tim-*, как некоего строения, вероятно было вытеснено в германских прозрачно мотивированным и более экспрессивным корнем **husa-* с буквальным значением “покрытие, укрытие, крыша”. Очевидно, что первичное название крыши жилой постройки было метонимически перенесено на все строение” [1 с. 63]. Археологические находки указывают на то, что в древнейшей фазе своего развития дома в поселениях германцев имели форму вытянутого прямоугольника (6×13 м) с внутренними перегородками, разделяющих его на три нефа. В средней части дома с очагом, дым от которого выходил через отверстие в крыше, размещались люди, тогда как два боковых нефа со стойлами предназначались для домашнего скота [1, с. 63; 2, с. 33].

В качестве строительных материалов для создания дома использовалось природное сырье: деревянные столбы, балки, ветки деревьев и кустарников. Языковыми свидетельствами деревянной архитектуры германцев является нем. *Zimmer* – “комната”, ранние формы которого в двн. *zimbar*, *zimpar*, свн. *zimber* отвечают значению “строительный лес” [3, XXXI, с. 1286]. Другими показательными примерами, указывающими на применение в раннем домостроительстве техники воздвижения стен методом плетения живых веток и сухого хвороста служат “герм. **wandu-* (> двн. *want* – “стена”) – “ч.-л. сплетенное” или “прут”, что подтверждает, с одной стороны, значение гот. *wandus* – “прут, ветка”, с другой, – значение лексической морфемы **windan* – “вить, плести”. Эти и другие факты позволяют, в свою очередь, определить в общих чертах основные этапы процесса постройки дома: сначала строился деревянный каркас, между вертикально поставленными и поперечными балками (стволами деревьев) укреплялись сплетенные из веток стены, затем пространство между балками заполнялось смесью из глины, соломы или травы, которой обмазывали также стены дома. Крышу возведенного жилища покрывали камышом или соломой. Добавим, что германцы устраивали свои жилища и в специально вырытых земляных ямах, утепляя

их сверху толстым слоем веток, травы и навоза. Ямочные или земляные жилища германцев историки считают самым древним видом жилья индоевропейцев.

Пройдя сквозь множество веков, генетическая память о коллективном опыте предков сооружения жилых помещений из подручных средств с использованием простых и доступных способов сыграла для первых немецких переселенцев роль мудрого наставника и надежного помощника в осуществлении их мечты – построить свою вторую Родину. Ее начало было положено в последние месяцы 1814 г., когда для прибывших на юг Бессарабии сотен немецких семей, из лесов Молдовы в спешном порядке доставлялись бревна, доски, брус и другие материалы из древесины.

Одним из исторических фрагментов, представляющих важные сведения о технологии строительства первого жилья немецких колонистов на отведенных для поселенцев участках бессарабской земли, является отрывок из книги Вильгельма Клюдта “Die deutschen Kolonisten in Bessarabien in ihrem sittlichen und religiösen Zustande. bis zum Jahre 1861” (1900):

“Man schlug 4 starke Eckpfosten in die Erde, legte Balken mit Sparren darauf, deckte die Balken mit dünnen Stangen und das Sparrwerk mit Rohr und Gras, füllte die Zwischenwände bis an die Balken mit einem Strauchgeflechte, beklebte das ganze inwendig und auswendig mit Lehm, – und das Kolonistenhaus war fertig” [6, с. 5] –

В качестве угловых опор будущего строения в землю вбивали четыре бревна, на них устанавливали балки со стропилами, к которым подбивали тонкую дранку, а между ними заполняли камышом и травой. Как изнутри, так и снаружи, полученную конструкцию тщательно обмазывали глиной – и дом колониста был готов (здесь и далее пер. авт. – Н. Г.).

Если говорить о подземных строениях, как первом жилье многих семей, которым не хватило стройматериалов, то они создавались следующим образом:

“Man grub eine große, tiefe, viereckige Grube in die Erde, deckte sie mit Stangen, Rohr, Gras und Erde, bestrich das Ganze inwendig mit Lehm, und die Kolonistenwohnung war fertig” [там же, с. 5-6] –

В земле выкапывалась большая, глубокая, четырехугольная яма, которую накрывали досками, палками, камышом, травой и землей, обмазывали внутри глиной, получая в результате квартиру колониста.

Таковыми двумя основными способами было сделано жилье для немцев в колониях Тарутино и Бородино (1814 г.), Малоярославец, Кульм, Красна, Клэстиц, Ляйпциг (1815 г.), Париж, Березино, Арциз, Бриенны (1816 г.), Теплиц (1818 г.), Кацбах, Сарата (1821 г.), Гнаденталь (1833 г.), Лихтенталь, Денневиц (1834 г.), Плоцк (1839), Гофнунгсталь (1842).

Как видим, несмотря на значительную временную дистанцию между древними германцами и немцами Варшавского герцогства, первые дома колонистов не только сильно напоминали общую архитектуру стародавнего жилища их предков, но и абсолютно дублировали технологию его строительства, с той только разницей, что деревянные столбы и балки, солома и глина являлись частью природных ресурсов Бессарабии. В этой связи вполне уместным будет привести несколько примеров названий широко распространенных в Придунавье деревьев и кустарников, которые благодаря использованию немцами в качестве строительных материалов, вскоре стали частью их обиходной речи, обогатив ее лексикой, заимствованной из языков и наречий местных жителей: *kowyl, tyrssa, kalyna, wyschennyk, bobownyk, oreschnik, ljaschnik, tawolga* и др. [4, с. 67].

В процессе строительства эти уникальные с точки зрения своей первобытности архитектурные объекты, как референты универсального понятия ‘дом’, под которым в первом значении подразумевается “жилая постройка”, получают в разговорной речи немецких колонистов свои особенные названия: *Kolonistenhaus, Kolonistenwohnung, Wohnhütte, Erdbude*.

В структурном отношении указанные лексические единицы номинации первичного жилья колонистов представляют группу сложнопроизводных слов, образованных морфологическим способом путем слияния двух полнозначных слов, основ производящих слов с соединительной морфемой или без нее. Так, структурным типом названий *Kolonistenhaus, Kolonistenwohnung* служит модель L1 + F + L2, где L = Lexem (лексема), F = Fugeelement (интерфикс), тогда как номинанты *Wohnhütte, Erdbude* являются безинтерфиксными сложными словами, образованными на основе словообразовательной модели L1 + L2.

При буквальном переводе данные слова означают: *колонистский дом, колонистская квартира, жилой домик (хижина), земляной домик (будка)*. Следует отметить, что указанные

названия мы относим к категории слов-реалий на основании отсутствия равнозначного по структуре прямого эквивалента в других языках, а также на основании характерного для них регионального подтекста, который несет в себе фоновую информацию, придающую номинантам достаточно сильно выраженную коннотацию, под которой следует понимать сопутствующее значение языковой единицы, включающее дополнительные семантические или стилистические функции, устойчиво связанные с основным значением в сознании носителей языка. Отсутствие лексических эквивалентов слов-компонентов *Kolonistenhaus*; *Kolonistenwohnung*, обнаруженные нами в тексте, повествующем о начальном этапе становления бессарабских немецких колоний, объясняется тем, что их значение может быть истолковано как дом, квартира, построенные для проживания в них колонистов, а также сооруженные самими колонистами, что, в свою очередь, подтверждается трансформационным анализом латентных (внутренних) семантических отношений (реляций) между компонентами сложного слова с признаками их финальности, а именно: *Kolonistenhaus* → *S2 für S1*, *Kolonistenhaus* → *S2 von S1*; *Kolonistenwohnung* → *S2 für S1*, *Kolonistenwohnung* → *S2 von S1*. Отдельно следует обратить внимание на то, что данные номинанты характеризуются разным набором сем в их структуре. Так, в структуре обозначения жилья *Kolonistenhaus* присутствует сема “надземное строение”, тогда как в слове *Kolonistenwohnung* – “подземное”, что подтверждается приведенными выше историческими сведениями В. Клюдта. Отсюда следует вывод, что синонимом лексического номинанта *Kolonistenwohnung* служит *Erdbude*, поскольку в структуре их значений обнаруживается один и тот же сигнификат – “вырытое в земле углубление”, а синонимом номинанта *Kolonistenhaus* является *Wohnhütte*, поскольку оба слова содержат в своем значении сигнификативный компонент “маленькое, примитивное строение с одним помещением”.

В архитектурной коллекции домостроений на более позднем этапе основания немецких колоний своим особенным колоритом в предметном и языковом отношении выделяются дома, построенные на деньги царского правительства, получившие в связи с этим обстоятельством свое выразительное название *Kronshaus*. Основу структуры номинанта составляет словообразовательная модель L1 + F + L2 – *Kron* + s + *Haus*. Нетипичное соединение основы лексической морфемы *Kron* от *Krone* со значением “корона” с лексической морфемой *Haus* со значением “дом” в значительной степени усложняет задачу поиска прямого эквивалента лексической единицы, что также позволяет отнести ее к словам-реалиям. Экстралингвистическим фактором возникновения номинанта *Kronshaus* (мн. ч. *Kronshäuser*), а также его варианта *Kronshäuschen*, уменьшительная форма которого указывает на небольшой размер дома, является средства финансирования строительства жилых домов для немецких колонистов. То обстоятельство, что деньги на них выделялись из царской казны, стало решающим как для процесса формирования названия, так и для его внутренней формы, содержащей важную историческую информацию о способах массового привлечения рабочих рук немецких переселенцев.

О некоторых особенностях внешнего вида так называемых “коронодомиков” сообщается следующее:

“Das Haus der Ansiedler, das Kronshäuschen, war langgestreckt und umfaßte zwei Zimmer, eine Küche und einen Hausgang. Der Eingang befand sich in der Mitte des Hauses. Man kann zunächst in den Hausgang und von hier geradeaus in die Küche und rechts und links in die Zimmer. Die Anordnung der Gebäude war folgende: Zuerst stand das Haus mit dem Giebel zur Straßenseite, dann folgte die Sommerküche und anschließend die Stallungen und Wirtschaftsgebäude. Auf manchen Höfen stand die Sommerküche einzeln auf der anderen Hofseite” [5, с. 77] –

Дом поселенцев, коронодомик, был вытянутой прямоугольной формы, объединяющий две комнаты, кухню и коридор. Вход располагался в центре дома. Можно было войти в дом, а оттуда пройти прямо в кухню и комнаты слева и справа. Размещение зданий было следующим: Сначала находился дом, за ним следовала летняя кухня и в конце конюшня и хозяйственные постройки. Во многих дворах летняя кухня располагалась отдельно на другой стороне двора.

Discussions

Немецкий дискурс в исторической области Бессарабия, объединяющий в себе самые разнообразные лексико-семантические группы номинантов, является богатым источником для их лингвокультурологического анализа, сквозь призму которого становится возможным

установление взаимосвязи понятий ‘язык’ и ‘культура’, ‘национальные особенности языка’ и ‘национальные культурные особенности народа’.

Процесс формирования лексической номинации строительных объектов первого жилья немецких колонистов характеризуется взаимодействием лингвистических и экстралингвистических факторов. Ведущее место среди лингвистических факторов занимает словообразование немецкого языка, одним из наиболее активных способов которого является осново- и словосложение. Первенство среди экстралингвистических факторов как явления внеязыковой действительности, по праву, принадлежит историческому опыту представителей немецкого социума в условиях их адаптации к окружающему миру.

Conclusions

В заключении следует отметить, что номинация первого жилья бессарабских немцев (1814/1940) представляет особую лингвокультурологическую ценность, поскольку в ее лексических единицах интегрированы социо- и лингвокультурные сведения, позволяющие на основе их ретроспективного анализа, а также анализа их контекстуального окружения установить особенности вычленения фрагментов действительности и формирования соответствующих понятий о них в форме языковых и речевых единиц, что составляет определенную часть языковой картины мира немецких колонистов.

Практическая ценность знаний, полученных в результате исследования заявленной темы обусловлена возможностью их использования в процессе подготовки соискателей бакалаврского/магистерского уровня высшего образования к их будущей профессиональной деятельности в отрасли германской филологии.

Bibliography:

1. Левицкий В.В., Гайнц-Дітер Поль. Історія німецької мови (німецькою мовою). Вінниця: НОВА КНИГА, 2010. 256 с.
2. Монгайт А. Л. Археология Западной Европы. Бронзовый и железный века. М.: Наука, 1974. 408 с.
3. Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm auf CD-ROM und Internet. Bd. X; Bd. XXXI. URL: http://woerterbuchnetz.de/cgi-bin/WBNetz/wbgui_py?sigle=DWB
4. Golovina, N. Die ländliche Baukunst der deutschen Ansiedler in Bessarabien und ihr sprachliches Abbild//Balti: Universitatea de Stat “Alecu Russo”, 2017. p. 62-71.
5. Höger, E. Heimatbuch Borodino und Friedrichsfeld. Herausgegeben von Ernst Höger in Zusammenarbeit mit Erwin Heer, Wilhelm Schaupp und Artur Schock. Neuhofen, 1982. 409 S.
6. Kludt, W. Die deutschen Kolonisten in Bessarabien in ihrem sittlichen und religiösen Zustande. Bis zum Jahre 1861. Odessa, 1900. 69 S.

LE FILM EN CLASSE DE FLE

FILMUL LA ORA DE LIMBA FRANCEZĂ

Medina Loredana STANCIU

Liceul Tehnologic Administrativ și de Servicii Victor Slăvescu

Municipiul Ploiești, România

E-mail: medina.stanciu@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-0244-5025

Résumé: *Pourquoi le film en classe de fle? Parce que nous pouvons l'exploiter et le travailler dans une multitude de variantes, toutes ayant un même but: offrir des outils pédagogiques afin de mieux intégrer la cinématographie dans l'enseignement des langues étrangères, et en spécial du français. Le film LES INTOUCHABLES est un excellent liant, tant artistique que pédagogique, à même de renforcer les compétences requises par le programme d'études et à développer la curiosité des élèves par l'ouverture culturelle, au langage médiatique et à l'éducation citoyenne. Je vous propose des activités différentes de compréhension orale, compréhension écrite, de production orale et de production écrite, activités traditionnelles, mais aussi des activités créées sur des outils numériques, tels que learningapps.org, quizizz.com, flevideo.com, wordwall.net, quizlet.com.*

Mots clés: *le film, la motivation, l'interculturalité, enseigner*

Abstract: *De ce filmul la ora de limba franceză? Pentru că putem să îl exploatăm și să îl lucrăm într-o multitudine de variante, toate având același scop: să ofere mijloace pedagogice în vederea unei mai bune integrări a cinematografeiei în predarea limbilor străine, și în special a limbii franceze. Filmul LES INTOUCHABLES este un excelent mijloc, atât artistic, cât și pedagogic, capabil să consolideze competențele cerute de programa de studii și să dezvolte curiozitatea elevilor prin deschidere culturală, limbaj media și educație civică. Vă propun activități diferite de înțelegere orală, înțelegere scrisă, producere de mesaje scrise și orale, activități tradiționale, dar și activități create pe platforme online, cum ar fi: learningapps.org, quizizz.com, flevideo.com, wordwall.net, quizlet.com.*

Cuvinte cheie: *filmul, motivația, interculturalitatea, învățarea*

Introduction

Le film possède l'avantage d'avoir un effet motivant auprès des élèves. À l'instar de l'œuvre littéraire, l'œuvre cinématographique offre tout un panel d'activités qui peuvent être exploitées en classe de FLE. Le potentiel communicatif, l'entraînement de la compréhension orale, ainsi que la dimension interculturelle du film constituent d'autres éléments qui renforcent l'intérêt de l'utilisation de ce média dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère.

À l'aide de ce document authentique, on a l'intention d'aborder quelques aspects de la société française contemporaine:

- mettre en opposition les banlieues parisiennes et les quartiers élégants, les riches et les pauvres,
- penser au thème de l'embauchement,
- parler des problèmes de santé (le handicap).

Quant à la grammaire, nous saurons à réutiliser les temps et les valeurs des verbes.

Quant au lexique, nous pouvons utiliser des mots et des expressions en argot et verlan.

Méthodologie de la recherche

Ce film est inspiré par une histoire vraie, celle de Philippe Pozzo de Borgo, un riche tétraplégique, et de son aide à domicile, Abdel Sellou. Le film raconte la relation extraordinaire qui s'entame entre cet aristocrate riche et ce jeune homme pauvre, juste sorti de prison et qui habitait la banlieue de Paris. Le film commence par une des scènes finales du film: Driss et Philippe sont suivis par la police à cause de la vitesse, mais Driss réussit à tromper la police, en leur disant que Philippe a une crise et qu'il a besoin d'aller immédiatement à l'hôpital.

Ensuite le film continue par le retour en arrière à la scène quand Philippe a embauché Driss. Philippe cherchait quelqu'un qui puisse le soigner et Driss avait besoin d'une signature de ses papiers pour toucher les Assedic. Même si Driss n'est pas intéressé par le job, il accepte pourtant de travailler un mois pour

Philippe. C'est un mois d'essai, pendant lequel les deux personnages apprennent à se connaître et à se respecter. Le début est assez difficile pour le jeune homme de Sénégal, mais au fur et à mesure il réussit à faire face à tous les obstacles de ce métier. Le film présente aussi des scènes assez ludiques: la scène de l'exposition des peintures, la scène de l'anniversaire de Philippe, la scène du vol avec le parapente. Tout marche bien jusqu'au moment où le petit frère de Driss vient le chercher, parce qu'il a besoin de lui. Alors Philippe laisse Driss partir, en comprenant que sa famille a besoin de lui. Philippe cherche à trouver d'autres aides à domicile, mais personne ne lui convient pas. Il devient triste et déprimé, ce qui pousse Yvonne à appeler Driss et à le prier de venir parler avec Philippe. On revient ainsi à la scène initiale du film. Driss roule avec vitesse et après avoir trompé la police, il conduit Philippe au bord de la mer, où il laisse Philippe en compagnie d'Éléonore. Les deux personnages refont leurs vies et restent de vrais amis, même s'ils viennent des couches sociales si différentes.

Je pense que le problème que pose ce film est celui du handicap et des relations qui existent entre des personnes appartenant à des milieux sociaux opposés: les riches et les pauvres des banlieues parisiennes. Les gens peuvent sentir beaucoup d'émotion en visionnant ce film, ce qui montre le fait que nous sommes capables de nous aimer, malgré nos différences sociales.

Je vous présente maintenant quelques activités qu'on pourrait faire dans la classe avec les élèves.

Niveaux: A2-B2

Objectifs

- Éveiller la curiosité, l'intérêt et l'implication des élèves face à un document authentique.
- Déclencher la production orale et écrite.
- Favoriser le travail en autonomie avec le soutien de l'enseignant.
- Amener à s'exprimer sur le thème du handicap rarement traité au cinéma.
- Amener à s'exprimer sur le problème cliché des banlieues.
- Considérer que l'amitié et la solidarité sont l'affaire de chacun, et que ces valeurs existent réellement, pour peu que nous le voulions...

Objectifs communicatifs:

identifier et présenter les éléments d'une situation de communication, faire des hypothèses, exprimer son opinion, rapporter des propos, rédiger différents types de scénarios de films, faire la critique d'un film.

Objectifs (socio-)

linguistiques: poser des questions et y répondre dans le cadre d'un dialogue, utiliser le discours indirect, enrichir le vocabulaire lié au cinéma.

Objectifs (socio-)

culturels: découvrir et présenter une personne célèbre du monde du cinéma.

Éducation aux médias : analyser la fonction des plans dans une scène de film, étudier le rôle des composants sonores dans une scène, identifier les plans utilisés dans une séquence.

Activité 1: Avant le visionnage du film

- Est-ce que vous allez souvent au cinéma? Aimez-vous le cinéma? Dites pourquoi.
- Quand avez-vous été au cinéma la dernière fois?
- Quel(s) film(s) avez-vous vu? Quel(s) était/étaient le(s) thème(s) du film?
- Le film vous a plu? Pourquoi?
- Quel genre de film préférez-vous : comédie, drame, science-fiction? Pourquoi?
- Lisez-vous les critiques des films qui viennent de sortir?
- Connaissez-vous des films français? Si oui, lesquels?
- Quels acteurs français/ francophones pouvez-vous citer? et réalisateurs?

Activité 2: Découvrir le film par la bande annonce

Décrivez les deux personnages principaux.

De quel genre du film s'agit-il? Qu'en pensez-vous? Essayez de justifier.

Film d'animation	Drame
Film d'action	Film fantastique
Comédie	Film de guerre
Comédie musicale	Film historique
Documentaire	Thriller

Regardez la bande annonce et répondez aux questions suivantes:

1. Comment s'appelle le film ?
Les Intouchables
Gaumont
On ne sait pas.
2. Pourquoi le jeune arrive-t-il à la maison de Philippe?
Il cherche du travail.
Il s'est trompé de maison.
Il vient chercher ses papiers.
3. Comment s'appellent les acteurs principaux?
François Cluzet
Omar Sy
Eric Toledano
Olivier Nakache
4. Quelle musique écoutait Philippe?
Rock
Musique classique
Pop
5. L'expression „se barrer” signifie:
Partir, s'enfuir
Se lever
Se presser

Activité 3: Après le visionnage du film entier

A. Quels sont les problèmes abordés dans le film ? Cochez la bonne réponse et justifiez votre choix. Donnez des exemples des scènes du film où on aborde ces problèmes.

- Les inégalités sociales
- La maladie, et en spécial le handicap
- L'amitié
- La solidarité
- Les banlieues parisiennes

- B. Selon vous, que signifie Intouchables? A qui renvoie-t-il et pourquoi?
- C. Quel est le moment du film qui vous a impressionnés? Pourquoi?
- D. Avez-vous apprécié le film ? Oui /Non
- E. Décrivez deux scènes que vous avez préférées. Pourquoi?
- F. Quels sont, selon vous les aspects positifs de ce film?
- G. Quels sont, selon vous, les défauts de ce film?
- H. À votre avis, peut-on rire de tout?
- I. Est-ce que vous voulez recommander ce film? Pourquoi?

Activité 4: Décrire les personnages

Faites le portrait de chacun des personnages.

Imaginez un dialogue entre Philippe et Driss sur leurs préférences musicales.

Activité 5: L'argot et le verlan

Une vanne= une plaisanterie, une blague

Le baratin= des paroles inutiles

Les ASSEDIC= ancien organisme qui distribuait l'argent aux demandeurs d'emploi.

Charrier: taquiner, se moquer de quelqu'un

Déconner: raconter, dire des bêtises

Glousser: rire en poussant de petits cris

Larguer: laisser tomber, lâcher, se débarrasser de qqch/qqn

Louper: rater, manquer

Se barrer: partir, s'enfuir, se tirer

À plus: à plus tard

Aller mollo: aller doucement

Avoir d'autres chats à fouetter: avoir des affaires plus importantes en tête.

Abruti: idiot, stupide, ahuri

Dégueulasse: sale, dégoûtant; salaud

Une clope: une cigarette

Connard: stupide, imbécile

Kiffer: aimer bien, apprécier

L'oseille (f.): l'argent

Pécho: séduire, flirter, chopper (verlan)

Chanmé – méchant (verlan), génial

Chelou: louche (verlan)

Chôme: moche (verlan)

Activité 6:

Production orale: Racontez la suite du film.

Production écrite: Rédigez une critique du film.

Résultats

En classe de fle, la cinématographie représente un point de départ pédagogique motivant pour les élèves en général. Mes élèves apprécient vraiment le cinéma, quel que soit leur niveau en français. C'est d'ailleurs l'art le plus facile à aborder en classe, car chaque personne a une culture cinématographique et le film, même s'il s'agit d'une comédie, d'un drame ou d'un film d'action, inspire toujours et donne des raisons pour enseigner et pour apprendre le français.

Le cinéma est un support d'une grande richesse pédagogique. S'il offre des ressources linguistiques et culturelles au professeur pour sa classe, il permet aussi d'entraîner le spectateur-apprenant dans le plaisir d'une histoire, d'une poésie, d'un rêve.

Discussions

Après avoir visionné le film et après avoir fait les exercices proposés, on observe que les élèves sont plus intéressés de voir d'autres films français et ainsi d'améliorer leur niveau de français, non seulement

du point de vue linguistique, mais aussi culturel. Toutes ces activités sont des suggestions, des idées à travailler dans la classe. On peut trouver tous les exercices proposés sur les applications suivantes: learningapps.org, quizizz.com, flevideo.com, wordwall.net, quizlet.com. Ce sont des activités interactives pour les niveaux B1-B2, des activités assez ludiques, très variées, qui ont favorisé la motivation et l'implication des élèves dans les activités proposées.

Conclusions

Comme nous l'avons mentionné en introduction, le film *Intouchables* fait partie des films phares du cinéma français de ces dernières années. En parallèle de la littérature, il est important que les élèves apprennent à connaître en classe de FLE d'autres facettes de la vie culturelle et artistique du monde francophone. Le cinéma constitue l'une de ces facettes et le film *Intouchables* offre par son succès et les thèmes pertinents qu'il aborde une excellente base de travail.

Bibliographie/Sitographie:

1. https://enseigner.tv5monde.com/sites/enseigner/files/2020-11/field_media_document-2858-aadapter-filmsfictions_0.pdf
2. https://www.cia-france.com/francais-et-vous/sous_le_platane/51/film-intouchables-deuxieme-partie
3. https://www.cia-france.com/francais-et-vous/sous_le_platane/49/film-intouchables-realise-par-olivier-nakache-et-eric-toledano
4. https://www.youtube.com/results?search_query=+driss+raconte+sa+vie+a+philippe
5. https://www.lemonde.fr/cinema/article/2011/11/01/intouchables-derriere-la-comedie-populaire-une-metaphore-sociale-generouse_1596827_3476.html
6. <http://flevideo.com/>

COMPARATIVE ANALYSIS OF EMOTIVE PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE ENGLISH, RUSSIAN AND GAGAUZIAN LANGUAGES

ANALIZA COMPARATIVĂ A UNITĂȚILOR FRASEOLOGICE ENGLEZE-RUSE-GĂGĂUZE CU CONOTAȚIE EMOȚIONALĂ

Parascovia Nicolaeva

Comrat State University

E-mail: nikolaevapr@rambler.ru

ORCID ID: 0000-0003-3654-4678

Abstract: *This research is done to describe a comparative study of English, Russian and Gagauzian emotive phraseological units. It provides an approach to the solution of one of the problems of comparative study of the phraseological material of different languages at the semantic level. This article is of great importance, as it helps to identify similarities and differences in the language picture of the world and reveal the peculiarities of the three languages. It also suggests that the component analysis reveal three types of interlingual phraseological compliances / non-compliances: semantic equivalents, semantic analogues and partial semantic analogues.*

Keywords: *compliances, equivalents, similarities, differences, emotive*

Abstract: *Această cercetare este realizată pentru a descrie un studiu comparativ al unităților frazeologice emotive engleze, ruse și găgăuze. Ea oferă o abordare a soluționării uneia dintre problemele studiului comparativ al materialului frazeologic al diferitelor limbi la nivel semantic. Acest articol este de mare importanță, deoarece ajută la identificarea asemănărilor și diferențelor în imaginea lingvistică a lumii și dezvăluie particularitățile celor trei limbi. De asemenea, sugerează că analiza componentelor relevă trei tipuri de complianțe/neconformități frazeologice interlingve: echivalente semantice, analogi semantici și analogi semantici parțiali.*

Cuvinte cheie: *complianțe, echivalente, asemănări, diferențe, emotiv*

Introduction

It is a common knowledge that any linguistic picture of the world is represented by phraseological units which are set expressions. Many languages are rich in them. Here, in this short work of ours, we will focus on the phraseological units of the English, Russian and Gagauzian languages. These linguistic phenomena are a special layer of the language and part of people's culture. They are connected with the way people think and express their emotions. Love, joy, happiness, sadness, contempt, hatred, indifference, surprise, anger, fear and many other emotions can be expressed more vividly and expressively using phraseological units.

Unfortunately, in the age of computer technology and communication through technical means, people began to read much less and, accordingly, they cannot use phraseological units in their speech. They forget that reading is a great opportunity for them to increase their knowledge about the world they live in and enrich their vocabulary. In three above mentioned languages (English, Russian and Gagauzian), there are many phraseological units that accurately reflect the state of a person, his emotions, the situation in which he or she finds himself/herself, his/her mood and character. This is the relevance of our investigation.

The relevance of this study is determined by the need to study phraseological units in the functional, semantic and linguocultural aspects. The topic of intercultural differences is always interesting and captivating. In our opinion the phraseological units, like nothing else, fully reflect the peculiarities of the mentality and way of life of different peoples. Verbalization of emotions is a description of experiences, thoughts, feelings, both positive and negative, with the help of a word. A person expresses his emotions through various language units, one of which is a phraseological one. The topic of comparative analysis of emotive phraseological units in three languages is open and not fully understood, which confirms its relevance.

The object of the study is the linguistic means of expressing emotions in the English, Russian and Gagauzian languages.

The subject of this study is the features of expressing emotions through phraseological units in English, Russian and Gagauzian languages.

The objectives of the research are to consider the emotional component of the English, Russian and Gagauzian languages, to identify the similarities and differences in the semantics of the phraseological units of the English, Russian and Gagauzian languages, expressing the emotions and feelings of a person, as well as reflecting the cultural and psychological characteristics of the three peoples.

Research Methodology

The objectives of the study determined the research methods used: the study and analysis of literature on research issues. This allowed us to find out more information on the topic. The method of linguistic description has been also used. It helped to describe and explain emotive phraseological units. The method of translation and interpretation permitted us to render the semantics of the studied phraseological units of the three languages. The method of comparative analysis has been of great help as well. It allowed us to compare emotive phraseological units of the three languages. The method of quantitative calculations has been used too. Emotive phraseological units of the three languages have been calculated and certain conclusions have been made.

Findings

The study of phraseological units has a large theoretical and practical significance. It contributes to the understanding of the language picture of the world and improvement of intercultural communication. One of the rich sources of figurative expressions in many languages is presented by emotive phraseological units.

Interest in the study of emotions arose long time ago. There are singled out positive and negative emotions. For example, the state of pleasure or suffering is associated with the awareness of the coming good or disaster.

Traditionally, emotions are classified according to the criteria of sign. According to the sign, emotions are divided into positive and negative. Positive emotions characterize the satisfaction of human needs, for example, joy, delight, pleasure, etc. Negative emotions, on the contrary, reflect the dissatisfaction of human needs, such as sadness, anger, etc.

Now let us carry out a comparative analysis of emotive phraseological units of English, Russian and Gagauzian languages. We are going to collect English phraseological units with their Russian semantic equivalents, semantic analogues and partial semantic analogues in Gaguzian. If the semantic equivalents, semantic analogues and partial semantic analogues are not found, a literal translation into Gagauzian will be given. Two English-Russian dictionaries have been used for collecting emotive phraseological units: by Kunin A.V. and by Ambrajeychik A. We have collected the following ones:

1. *After one's heart* [4, p. 15].
2. *An albatros about one's neck* [4, p. 16].
3. *Alive and kicking* [4, p. 16].
4. *All to pieces* [4, p.21].
5. *Animal spirits* [4, p.22].
6. *Call names* [1, p.218].
7. *Catch somebody on the raw* [1, p.219].
8. *Cry one's eye out* [1, p.219].
9. *Curse one's luck* [1, p.223].
10. *Cut to pieces* [1, p.223].
11. *Devil is not so black as he is painted* [1, p.224].
12. *Do well* [1, p. 225].
13. *Down in the mouth* [1, p. 226].
14. *Down on one's luck* [1, p. 226].
15. *Draw (pull) the wool over smb's eyes* [1, p. 226].
16. *Drive out fire with fire* [1, p. 227].
17. *Dull as ditchwater* [1, p. 227].
18. *Earthly paradise* [1, p. 227].
19. *Easily moved to tears* [1, p. 227].
20. *Flash fire* [1, p. 231].

21. Feed one's sight [1, p. 230].
22. *Feel like a wet rag* [1, p. 230].
23. *Fling (throw) mud at smb.* [1, p. 230].
24. *Flip one's lid* [1, p. 231].
25. *To fly into a passion anger* [1, p. 231].
26. *Frighten smb. out of his wits* [1, p. 232].
27. *Gather life's roses* [1, p. 234].
28. *Get hot* [1, p. 234].
29. *Get in smb's hair* [1, p. 234].
30. *Get on smb's nerves* [1, p. 234].

The results can be found in table 1.

Table1: Emotive phraseological units in three languages.

English Phraseological unit	Russian Phraseological unit	Gagauzian Phraseological unit	Type of the emotion	Way of rendering
1. <i>After one's heart</i>	по душе, по сердцу кому-либо	Üürenä görä	Calmness (positive)	Semantic equivalent
2. <i>An albatros about one's neck</i>	печальное обстоятельство	Üzücü durum	Sadness (negative)	Semantic analogue
3. <i>Alive and kicking</i>	полон жизни	Canlı hem şen	Delight (positive)	Semantic analogue
4. <i>All to pieces</i>	изнуренный, измученный	Hepsi parça parça	Exhaustion (negative)	Semantic equivalent
5. <i>Animal spirits</i>	жизнерадостность	Yaşamaya sevinmäk	cheer (positive)	Partial semantic analogue
6. <i>Call names</i>	сквернословить	öfkelenmää	anger (negative)	Semantic analogue
7. <i>Catch somebody on the raw</i>	задеть за живое	Pek acıtmaa	offence (negative)	Semantic analogue
8. <i>cry one's eye out</i>	выплакать все глаза	bitirmää yaşları	desperation (negative)	Semantic equivalent
9. <i>Curse one's luck</i>	проклинать судьбу	Kaderi sorgulamaa	desperation (negative)	Semantic equivalent
10. <i>cut to pieces</i>	разнести в пух и прах	parçalamaa hepsini	discontent (negative)	Semantic equivalent
11. <i>Devil is not so black as he is painted</i>	не так страшен чёрт как его малюют	Şeytan diil okadar korkutucu nicä o sayılır.	fear (negative)	Semantic equivalent
12. <i>Do well</i>	достичь успеха	başarıya ulaşmaa	joy (positive)	Semantic equivalent
13. <i>Down in the mouth</i>	в воду опущенный	Küsülü durmaa	disappointment (negative)	Semantic analogue
14. <i>Down on one's luck</i>	счастье изменило	Kysmet olmayacak	disappointment (negative)	Semantic analogue
15. <i>Draw (pull) the wool</i>	пускать пыль в глаза	birinin gözlerine toz atmaa	offence (negative)	Semantic analogue

<i>over smb's eyes</i>				
16. <i>Drive out fire with fire</i>	клин клином вышибают	<i>Ateşe ateşle karşılık vermää</i>	<i>irritation</i> (negative)	Semantic analogue
17. <i>Dull as ditchwater</i>	тоска зеленая	<i>Hendek suyu kadar donuk</i>	<i>grief</i> (negative)	Semantic analogue
18. <i>earthly paradise</i>	рай земной	<i>Yeryüzü cenneti</i>	<i>happiness</i> (positive)	Semantic equivalent
19. <i>Easily moved to tears</i>	глаза на мокром месте	<i>Kolayca gözyaşlarına düşkündür</i>	<i>grief</i> (negative)	Semantic equivalent
20. <i>Flash fire</i>	метать искры	<i>Ateş etmä</i>	<i>anger</i> (negative)	Partial semantic analogue
21. <i>Feed one's sight</i>	насладиться зрелищем	<i>Gösterinin dadını çıkartmaa</i>	<i>admiration</i> (positive)	Semantic analogue
22. <i>Feel like a wet rag</i>	быть совершенно разбитым	<i>Heptän kırılmaa</i>	<i>exhaustion</i> (negative)	Semantic analogue
23. <i>Fling (throw) mud at smb.</i>	облить грязью	<i>çamur atmaa</i>	<i>offence</i> (negative)	Semantic analogue
24. <i>Flip one's lid</i>	прийти в бешенный восторг	<i>Kapak çevirmää</i>	<i>happiness</i> (positive)	Semantic analogue
25. <i>To fly into a passion anger</i>	прийти в ярость	<i>öfkelenmää</i>	<i>anger</i> (negative)	Semantic analogue
26. <i>Frighten smb. out of his wits</i>	перепугать до смерти	<i>Korkutmaa aklının dışında</i>	<i>fear</i> (negative)	Semantic analogue
27. <i>Gather life's roses</i>	срывать цветы удовольствия	<i>yaşamanın güllerini toplamaa</i>	<i>delight</i> (positive)	Semantic equivalent
28. <i>Get hot</i>	становиться опасным	<i>Korkunç hale gelmää</i>	<i>threat</i> (negative)	Semantic analogue
29. <i>get in smb's hair</i>	выводить из себя	<i>başını belaya sokmaa</i>	<i>anger</i> (negative)	Semantic equivalent
30. <i>Get on smb's nerves</i>	дествовать на нервы	<i>sinirlerini bozmaa</i>	<i>Irritation</i> (negative)	Semantic equivalent

Discussions

Having worked with two dictionaries, 30 phraseological units have been chosen for this short research. All of them express emotions. The results of the study show that phraseological units expressing positive emotions make up 8 items, 22 of them express negative feelings. In the phraseological units of the three languages, the following positive emotions were identified: joy, admiration, cheer, calmness, delight, happiness. Among negative emotions, the following ones have been identified: anger, irritation, fear, threat, exhaustion, grief, offence, sadness, discontent, disappointment, disperation. It should be noted that emotive phraseological units were randomly selected and it can be seen that negative emotions are dominant. The attention should be paid on the fact that the Russian translation of the English phraseological units expressing emotions were taken from the the same dictionaries. As for the Gagauzian variants, they were rendered by such ways of translation as semantic equivalent, semantic analogue, partial semantic analogue. The research shows that 12 out of 30 emotive phraseological unit are rendered by semantic equivalent, 2 – by partial semantic analogue and 16 semantic analogue. The semantic analogue way of translation prevails.

Thus, we can notice that the study of emotions from a linguistic point of view is rather complicated by the difficulty of recognizing and distinguishing sometimes emotions. Emotions are a very important part of human life. Language is a means of accumulating and storing information, therefore, language is a collector of knowledge and ideas about the world. The research showed that the selected types of emotions are represented in the phraseological units of all three studied languages. The quantitative analysis of phraseological units of the English, Russian and Gagauzian languages shows both similarities and differences in the linguistic picture of the world of the three peoples.

Conclusions

In the course of our research, we have come to the conclusion that the study of phraseology is necessary for the knowledge of the language itself. There is a close relationship between phraseological units and vocabulary, so their study helps to understand their formation and use in speech. Phraseological units expressing emotions are organized systematically. The expression of emotions in language, in particular with the help of phraseological units, is an important object of the research in the field of linguistics. Emotive phraseological units are an important part of the phraseology of the English, Russian and Gagauzian languages. They fully convey emotions of a person, thanks to their imagery and inner form.

Bibliography:

1. Амбражейчик, А. 2000 русских и 2000 английских идиом, фразеологизмов и устойчивых сочетаний. Мн.: «Попурри», 2007. 304 с.
2. Антрушина Г. Б. Лексикология английского языка: учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по пед. спец./Г. Б. Антрушина, О. В. Афанасьева, Н. Н. Морозова. – 3-е изд., стер. – М.: Дрофа, – 2001.
3. Изард Кэррол Э. Психология эмоций/Пер. с англ. А. Татлыбаевой. – СПб.: Питер, – 2000.
4. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь. Москва: «Русский язык», 2001. 512 с.
5. Шаховский В. И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка/В. И. Шаховский. – М.: ЛКИ, – 2008.
6. www.oed.com

THE DEPICTION OF THE MID-VICTORIAN MIDDLE-CLASS SON IN JULIA KAVANAGH'S *QUEEN MAB*

PORTRETUL FIULUI DIN CLASELE DE MIJLOC ALE EPOCII VICTORIENE MIJLOCII ÎN ROMANUL *QUEEN MAB* DE JULIA KAVANAGH

Alina PINTILII

Universitatea de Stat „Bogdan Petriceu Hasdeu” din Cahul

E-mail: pintilii.alina@uscb.md

Rezumat: *Prezentul articol explorează imaginea complexă a fiului din clasele de mijloc ale epocii victoriene mijlocii care acționează ca un tată față de frații lui pe care Julia Kavanagh o ilustrează în romanul ei Queen Mab. Acesta compară personajul Robert Ford cu idealurile ideologiei domestice victoriene atribuite fiilor și taților din clasa mijlocie, precum și cu paradigma socio-istorică corespunzătoare, încercând să determine măsura în care cele din urmă sunt utilizate în portretizarea celui dintâi. Ca rezultat al cercetării efectuate, s-a constatat că, în timp ce figura paternă a lui Robert întruchipează idealul paternității domestice în multe privințe, imaginea lui de fiu nu este creată în conformitate cu standardele ideologiei domestice victoriene, nu doar din cauza condițiilor familiale nefavorabile care i-au influențat copilăria, dar și din cauza atitudinii lui neprietenoase față de tatăl său, cu care el are o relație tensionată. În plus, reprezentarea fiului din roman distorționează șablonul socio-istoric al fiului din clasele de mijloc ale primelor decenii ale celei de-a doua jumătăți a secolului al XIX-lea.*

Cuvinte cheie: *fiul din clasele de mijloc, epoca victoriană mijlocie, ideal, șablon socio-istoric, reprezentare ficțională*

Abstract: *This paper explores the complex image of the mid-Victorian middle-class son who acts as a father to his siblings that Julia Kavanagh depicts in her novel Queen Mab. It compares the fictional character Robert Ford with the ideals of Victorian domesticity attached to middle-class sons and fathers, as well as with its corresponding socio-historical paradigm, attempting to determine the degree to which the latter are employed in the portrayal of the former. As a result of the research, it was found that while Robert's paternal figure embodies the ideal of domestic fatherhood in many respects, his image as a son does not fully conform to the standards of Victorian domesticity, not only due to the unfavourable family circumstances which influence his boyhood, but also due to his unfriendly attitude towards his father, with whom he has a tense relationship. Additionally, the novel's representation of the son distorts the socio-historical template of the middle-class son living during the first decades of the second half of the nineteenth century.*

Keywords: *middle-class son, mid-Victorian era, ideal, socio-historical template, fictional representation*

Introduction

Queen Mab is a three-volume novel written by Julia Kavanagh and published in 1863. It depicts a mid-Victorian middle-class family and deals particularly with its parent-child relationships. In spite of revolving around one single family, the novel creates three intricate images representing various family roles, which are revealed through the unconventional relationships they are involved in. The complexity of these parental and filial figures, however, does not derive from the nature of the relationships defining them, but from the duality characterising each. For instance, the representation of the middle-class son living during the first decades of the second half of the nineteenth century, through the character of Robert Ford, combines two family roles: the role of son and that of father. The latter is assumed by the son, because his father neglected it. The present paper describes the above-mentioned roles and compares them with the idealised expectations assigned to them and with the socio-historical prototype of mid-Victorian middle-class sons, aiming to evaluate the extent to which Julia Kavanagh adopts these perspectives in the construction of the corresponding image of the son.

Research Methodology

Certain methods of investigation were employed in order to achieve the research objectives. Firstly, data

regarding idealised expectations for middle-class Victorian boys and their actual experiences were collected from sociological and historical books and explored in order to reconstruct the ideal and socio-historical images of the mid-Victorian middle-class son. In addition, special attention was paid to the Victorian concept of ideal paternity. Secondly, the character depicted as a son in the novel *Queen Mab* by Julia Kavanagh was meticulously analysed and compared with the ideals ascribed to mid-Victorian middle-class boys and their fathers, as well as with the socio-historical template of mid-nineteenth-century middle-class sons. This comparative analysis enabled the assessment of the degree to which the ideal and socio-historical dimensions were used in the creation of the fictional son.

Findings

Although Robert's father image has various attributes associated with the ideal domestic fatherhood, it does not totally embody this idealised parental model. Moreover, his filial figure also does not conform to the requirements of the domestic ideology on account of his insufficient formal education, lack of a good profession and his troubled relationship with his father. These aspects of Robert's image as a son, along with the parental role he performs, are the major points of dissimilarity between the fictional and socio-historical representations of the mid-Victorian middle-class son.

Discussions

Robert Ford's depiction as a son is closely related to his father's image as a parent. The connection between the two is not due to the relationship existing between Mr. Ford and Robert, but due to the fact that these characters share the same family role, specifically the role of father. The parental responsibilities ideologically and conventionally assigned to the role of father that John Ford neglects are fulfilled by his son, who, unlike his parent, possesses many of the attributes ascribed to the paternal ideal, without fully embodying it. By disfiguring the traditional, idealised image of the Victorian father in the parent and reconstructing it in the son, the novel creates a filial figure which diverges from the socio-historical paradigm of mid-nineteenth-century middle-class sons, who usually met the requirements of the domestic ideology for boys and who infrequently found themselves in the role of father to their younger siblings and in cold, strained relationships with their fathers.

The image of the son represented by the character of Robert Ford disrupts the idealised expectations for Victorian boys with regard to the educational and professional spheres of their lives. Middle-class Victorian boys were expected to have a decent formal education, to be professionally properly trained and helped by their fathers to get well-paid jobs, so that they could successfully perform their role as breadwinners of their future families [2, p. 29; 6, p. 87-91]. Neither of the requirements mentioned above is fulfilled in Robert's life, for which reason his experience as a Victorian son departs from that of most mid-nineteenth-century middle-class boys, who assisted their fathers at work and often took up their occupations [4, p. 146; 8, p. 132]. His schooling is interrupted by periods of absence because his father has no money to pay for it. Moreover, his father offers him no professional training, nor is he concerned about placing him in a worthwhile line of endeavour. Consequently, he fails to enter a job that affords a middle-class young man sufficient money to marry and to keep his family, being thus impelled to migrate to Australia.

Despite his incomplete schooling and the deficient instruction received at home, his difficult family situation determines Robert to cultivate the qualities these types of education were supposed to develop in Victorian boys. Endowing the character with traits like self-command, masterfulness, decisiveness and others associated with the traditional ideal of masculinity and paternity [7, p. 5; 9, p. 41, 89, 123; 5, p. 46; 1, p. 109-110], the novel depicts Robert in stark contrast to his father. Unlike his father, who is unpolished and whose unfortunate temper, contradictory personality and weak character undermine his domestic authority, Robert is domineering, but not rude, being polite even to those from lower classes: "strict politeness to servants was one of Robert's good qualities" [3, p. 264, vol. 1]. Furthermore, as opposed to the father, who gets angry easily and does not try to master his words or actions, the son has such good self-control that he is able to conceal his negative feelings [3, p. 89, vol. 1], although "the temper of his father, blunt and violent by fits, [occasionally rises] within [him]" [3, p. 140, vol. 2].

Robert's image as a character, which is far from being portrayed in exclusively positive terms, has some other features that make it the antithesis of the novel's father figure. One of them is fairness, which is particularly displayed in Robert's relationship with his brothers, but which is not a characteristic defining his father's personality: "it was not in Mr. Ford's nature to be fair even to his own son" [3, p. 120, vol. 2]. Another feature is Robert's "innate love of order and neatness" [3, p. 293, vol. 1]. The external narrator

clearly indicates the difference between the two characters regarding their standing towards tidiness, explicitly stating that John Ford does not value cleanliness and order, which is also confirmed through implicit qualification. Above all, Robert has a caring and self-sacrificing attitude towards his brothers. While his father contents himself with giving his boys a place at his table, no matter if there is food on it or not, arguing that they will be poor as he is poor, Robert is willing to give them his bread in order for them not to starve. Similarly, if Mr. Ford does not care about the jobs and future careers of his children, then his eldest son is seriously worried about his siblings' employment and even takes them with him in Australia to find them good jobs there.

Presented in contrast to John Ford's characteristics, all the previously mentioned attributes of Robert Ford do not only demonstrate that the fictional son meets the expectations of the domestic ideology concerning the character traits of Victorian boys, but also describe him as fitting the role of father to his younger brothers better than his father. Being aware of his parent's shortcomings and failure to take care of the children and to satisfy their basic needs, Robert assumes his father's family role since his early adolescence. The external narrator fully reveals the way in which he performs his paternal role and the feelings that lead him to be a good father to his siblings:

but Robert, seeing how weak and helpless their father was, had learned to treat them with genuine, though imperious fondness, and taught them to rely on his support, and obey his authority. [...] William and Edward knew no law save the will of Robert. As a rule he was just to them. He protected them against insult and attack, fought all their battles, and would have done without his dinner before they should want. There was boyish vanity in this assumption of protection and power, but there was a fine and generous feeling too; the sense in which his father lamentably failed of what we owe to those with whom God has given us the ties of kindred [3, p. 89-90, vol. 1].

The excerpt discloses that Robert shows many of the qualities attributed to the ideal Victorian father in his relationship with his brothers. He combines authority and justice with love and self-deprivation. He fulfills the father's responsibility of protecting his children and that of satisfying their essential needs. This narratorial depiction of Robert as a father is consistent with his words and actions and confirmed by the other characters' opinions, like that of Mabel, who tells Robert that “[he] stint[s] [him]self for them” and that he is “not a brother – [he is] a father to them” [3, p. 270-271, vol. 1] and John Ford's bitter acknowledgement that his younger sons “have an elder brother that is more than a father to them” [3, p. 306, vol. 1]. Although Robert acts as a good and responsible father to his siblings, the similarity between his father figure and the idealised model of paternity promoted by Victorian domesticity is not complete. Actually, the novel does not aim at accurately replicating the traditional paternal ideal by creating the father image represented by Robert, since it focuses only on those aspects of fatherhood that describe John Ford and his son in opposition to one another and that make the latter a good substitute for the former.

The lack of total compatibility between Robert's father image and the traditional paternal ideal is due to, among other things, his negative feelings that, along with his genuine tenderness for his brothers, prompt him to assume the role of father. Robert is both directly and indirectly qualified as a proud boy and young man. His excessive pride does not only govern his actions and attitude towards the others, but also leads him to concern himself with the well-being of his younger siblings, which is explicitly stated in the quotation above. However, as Robert grows up, his youthful conceit disappears from his relationship with his brothers and “the daily sacrifices he [makes] for [them] [...] flow[s] without effort from the fulness of his heart” [3, p. 272, vol. 1]. Consequently, Robert's fondness for his younger siblings, which he has always felt, increases as time passes, making him more and more involved in their lives.

Apart from Robert's boyish vanity and deep love for his brothers, there is one more feeling that encourages him to become closer to them, but which alienates him from his father. The external narrator, who focalizes Robert's inner feelings, reveals that this character has “a secret and unfortunate contempt” for his father which “help[s] to foster the tenderness which he [feels] for his younger brothers” [3, p. 89, vol. 1]. While strengthening the relationship between Robert and his siblings, the contempt he feels for the parent he should respect determines, to a certain degree, his conflictual relationship with his father. Robert is fully aware of his father's weak, contradictory personality and of his inability to properly fulfil the family role allotted to him. Nonetheless, he does not sympathize with him. Instead, being unlike his father in many respects, Robert adopts a careless and sometimes hostile attitude towards him, which produces, along with his father's flaws and failures, “a line of separation” [3, p. 253, vol. 1] and a tense relationship between

them. Such a father-son relationship was not common among the middle classes of the Victorian era, as although struggles between sons and fathers existed, they were exceptions to the rule because most children of these classes were dutiful and respectful to their parents, as the domestic ideology of the time expected them to be [2, p. 24, 31-32].

Conclusions

On the whole, the representation of the mid-Victorian middle-class son through the character of Robert does not replicate the ideal models of the family roles it incorporates and deviates in three ways from its corresponding prototypical image. Firstly, unlike most middle-class Victorian boys, Robert does not meet the requirements of Victorian domesticity relating to formal education and professional career, although he develops many character qualities that define the ideal Victorian boy. Secondly, he acts as a father to his younger siblings, his paternal figure being a major, though not complete, reconstruction of the traditional ideal of fatherhood that is mutilated in his parent. Thirdly, Robert has a strained and problematic relationship with his father, through which he violates Victorian idealised expectations about father-son relationships. Hence, the major image of the mid-Victorian middle-class son in *Queen Mab* is originally but realistically depicted. Moreover, this image is also particularly complex because of its duality, produced by the fact that the character embodying it simultaneously performs two family roles that greatly influence each other.

Bibliography:

1. Davidoff, L., and Hall, C. *Family Fortunes: Men and Women of the English Middle Class, 1780-1850*. London: Hutchinson Education, 1987
2. Frost, G. S. *Victorian Childhoods*. USA: Greenwood Publishing Group, 2009
3. Kavanagh, J. *Queen Mab*. London: Hurst and Blackett Publishers, 1863
4. Mitchell, S. *Daily Life in Victorian England*. London: Greenwood Press, 2009
5. Nelson, C. *Invisible Men*. Georgia: University of Georgia Press, 1995
6. Nelson, C. *Family Ties in Victorian England*. London: Praeger, 2007
7. Sanders, V. *The Tragi-Comedy of Victorian Fatherhood*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009
8. Shoemaker, R. B. *Gender in English Society, 1650-1850: The Emergence of Separate Spheres?* New York and London: Routledge, 2013
9. Tosh, J. *A Man's Place: Masculinity and the Middle-Class Home in Victorian England*. New Haven and London: Yale University Press, 2007

THE REPRESENTATION OF SELF IN CLASS ACTIVITIES BASED ON PROVERBS AND SAYINGS

REPREZENTAREA SINELUI ÎN ACTIVITĂȚI CARE AU LA BAZĂ PROVERBE ȘI ZICĂTORI

Cosmina Nicoleta DUMITRU

Școala Gimnazială „George Emil Palade” Ploiești

E-mail: cosmina.dumitru@yahoo.com

ORCID ID: 0000-0003-4293-3346

Rezumat: *Lucrarea de față s-a conturat în urma parcurgerii de-a lungul anului școlar precedent, împreună cu una dintre clasele a VI-a din încadrare, a unui curs opțional de tip Curriculum la Decizia Școlii. Disciplina a fost intitulată „Reading to Learn” și a vizat stimularea interesului elevilor pentru lecturarea unor texte variate, urmărind sensibilizarea interculturală și dezvoltarea competențelor de comunicare, totul pornind de la premisa că învățarea oricărei limbi străine se produce concomitent cu însușirea unor aspecte specifice culturii în care s-a dezvoltat limba vizată. Aproape orice tip de text (proverbul fiind inclus în listă) poate servi drept punct de plecare în sublinierea unor stereotipuri culturale, în evidențierea naturii plurifațetate a sinelui și în prezentarea diversității culturale. Unul dintre conținuturile tematice incluse în programa disciplinei a avut la bază utilizarea proverbelor în cadrul activităților orei de limba engleză, cu intenția de a îi ajuta pe elevi să observe și să explice specificitatea culturală și diversele aspecte ale identității. Pe de o parte, dimensiunile reduse ale proverbelor nu descurajează elevii; dimpotrivă, îi motivează să parcurgă sarcinile de lucru și să dorească să ia parte la activități, să producă mesaje în limba engleză și să își exprime opiniile în legătură cu subiectul. Pe de altă parte, proverbele ilustrează adesea modul în care oamenii generalizează idei, transmit sfaturi și înțelepciune sau experimentează apartenența la un anumit grup social. Lucrarea va prezenta procedurile și rezultatele activităților bazate pe aceste texte de dimensiuni reduse (proverbele), derulate împreună cu elevii mei în cadrul disciplinei opționale mai sus precizate.*

Cuvinte cheie: *proverb, zicătoare, înțelepciune, stereotip, cultură, identitate culturală, sine*

Abstract: *This paper was prompted by my last year experience of teaching an optional course to some of my 6th graders. The course was entitled ‘Reading to Learn’ and the main focus was to enhance students’ appetite for reading various texts while pursuing intercultural awareness and communicative competence, starting from the assumption that the acquisition of any target language comes along with aspects of the culture within which it has appeared and developed. Almost any type of text (the proverb included) can serve as a starting point in underlining cultural stereotypes, in emphasizing the multifaceted nature of the self and in pointing out cultural diversity. One of the topics included in the course curriculum was based on the use of proverbs in class activities, with the clear intention to help students notice and explain cultural specificity and aspects of the multifaceted identity. On the one hand, the typical short length of proverbs does not scare away the students; rather, it motivates them to carry out the tasks and to willingly take part in activities, to produce language and express their views regarding the topic. On the other hand, more often than not, proverbs are illustrative of the way in which people generalize ideas, pass on advice and wisdom or experience belongingness to a certain group of individuals. The current paper will outline the procedures and the findings of the activities based on these small units of text (proverbs) carried out with my pupils within the above mentioned optional course.*

Keywords: *proverb, saying, wisdom, stereotype, culture, cultural identity, self*

Introduction

Cultural differences appear at various levels; nonetheless, they are very obvious in the language people employ within each different cultural group. For instance, there is always a core set of values and attitudes, shared by the citizens of a country, living within the borders of a state. However, it is not always the beliefs which differ, but rather the way in which people explain them. What exactly determines the members of one nation to act alike or feel the same in particular situations may have just as much to do with speaking the same language, which fact imposes a common pattern of looking at things, of

conceptualizing them and the relationships between them, as it has with nationalism and patriotism. A language encodes many of its cultural aspects and testifies to the manner in which people speaking it interpret life, events and experiences they go through. Using one's native language represents a means of perceiving oneself, a reflection of one's identity and of the self's place in context. A general representation of identity is visible and likely to be perpetuated via speaking a language. Proverbs and sayings play a significant role in the process of transforming and using a language over the years. Not only do they provide practical advice and general truths about human nature – more often than not going as far as imposing stereotypical perspectives –, but they also provide patterns of conceptualizing situations or human features. Human traits of character are visible in every cultural space, in variable proportions though. The manifestations of the self are part of the cultural heritage of every people, as they are intrinsically human. Yet, in many cases, each culture interprets and conceptualizes them differently, if not entirely uniquely.

Research Methodology

This paper provides a few examples of activities based on proverbs and sayings, also presenting the way in which many of them were used in my classes during the optional course mentioned before. Besides acquiring reading, listening, speaking or writing skills, the activities also aimed at enhancing a sense of comparison in students regarding the way in which Romanian and English pass on wisdom and advice – alongside stereotypes – by means of proverbs. Students were also expected to account for this linguistic process and to explain the mechanism used by the two cultures in order to define the self. The activities focused on several clusters of proverbs, depending on the central idea referred to, namely *attitude towards work*, *reciprocity in human relationships* and *human behaviour*.

When discussing reading activities, theorists consider the proper criteria for text selection in their works. Understanding the text and performing the task appropriately depend on many factors and, as Duff and Maley (2007:7) point out, it is the teacher's duty to decide upon the group's interest in the content of the text, the language level appropriacy, the right length for the time span available, the cultural or literary background required in order to comprehend the text, the existence of any culturally offensive subject matters within the text lines and the suitability of the text for language learning exploitation. Savvidou (2004) remarks that 'headlines and advertisements are common examples of discourse which exploits literary language' and she acknowledges that there are plenty of examples of such texts which 'make explicit use of alliteration, assonance, register, imagery, ellipsis and rhythm - stylistic devices which are more commonly associated with literature than with standard, transactional language.' Similarly, Duff and Maley (2007:27) speak about street literature, referring to publicity material, advertising, brochures, headlines, street signs etc., which share a lot of literary techniques and devices with literary texts, making extensive appeal to rhyme and rhythm, quotes and references, word play, invented names, 'twisted' proverbs and imagery.

Starting from questioning the validity and the implications of separating language and culture, Elmes (2013) summarizes the three possible relationships between the two concepts:

1. The structure of the language determines our view of the world, which means that the language habits of our community will generate predisposition towards certain thinking patterns or interpretations. This hypothesis suggests that a culture cannot exist if there is no standard language at its centre. Although the claim acknowledges the existence of additional influences on culture, other than language, according to it, the words we use to denote are also meant to help us classify and attribute roles to people and things whereas linguistic conventions and structures manipulate our understanding of the world.

2. The culture is mirrored in the language people employ, that is, people belonging to a particular cultural group use that language which best reflects their cultural values. According to this claim, there are as many languages as cultures that use them and the language functions and complexity depend on the degree of proficiency of that culture in different fields. The need for a new lexical item will be addressed by means of borrowing or coining it. Language is adjustable to cultural necessities and it is therefore produced in the rhythm in which it is required in order to display culture.

3. The neutral claim, also the most unlikely in Elmes' opinion, states that there is no direct relationship between the two concepts. The view acknowledges that analysing language or culture without regard of the other is possible but with no practical relevance and then Elmes argues that any speech act obviously develops a relationship between the speaker and the receiver and attributes each of the two at least one specific role, in which case culture would definitely have an impact on the exchange.

Class activities related to proverbs and sayings

This part of the optional curriculum based on proverbs required a series of fifty-minute lessons, during which I presented my 6th grade students with a variety of class activities, with the possibility to adapt them to higher levels, too. The tasks can also be integrated into units related to cultural differences regarding jobs, general feelings about work, friendship or human relationships. Moreover, the advanced students are expected to be familiar with literary stylistic devices and they should be knowledgeable enough to recognise and explain them. Likewise, the students who receive the expansion activities should be familiar or presented with Geert Hofstede’s theories and research on the cultural dimensions which characterize cultural organizations. I collected their answers and compared them with my expectations regarding their ability to notice similarities or differences between English and Romanian regarding the way in which the main idea of each proverb is conceptualized, by that understanding how they provide advice or how they explain behavioural patterns.

The aims of my activities were:

- to find out how proverbs function when spreading wisdom;
- to discover the cultural significance of each proverb;
- to draw attention to differences between Romanian and English regarding the origins of proverbs and the ways of explaining them;
- to study and interpret proverbs, to explain the stylistic device behind each one and the process via which it becomes applicable to a number of situations.

Activity 1. The teacher gives students a list of English proverbs and requires them to find the Romanian equivalent. The lesson(s) can be based on pairs of proverbs in any two languages the students study, depending on the existence of appropriate level of proficiency. A possible alternative is to offer students the two lists of proverbs and require them to match the items in the two columns.

1. As you sow, so shall you reap. *e.g. Cum îți așterni, așa dormi.*
2. Haste makes waste.....
3. The early bird catches the fly.....
4. Money begets money.....
5. A chain is no stronger than its weakest link.....

1. As you sow, so shall you reap.	a) Așa se rupe de unde este mai subțire.
2. Haste makes waste.	b) Cine se scoală de dimineață departe ajunge.
3. The early bird catches the worm.	c) Ban la ban trage.
4. Money begets money.	d) Cum îți așterni, așa dormi.
5. A chain is no stronger than its weakest link.	e) Graba strică treaba.

Activity 2. The teacher asks students to rank the pairs of proverbs from the one which literally translates from one language into the other, to the one which offers the least degree of similarity between the two utterances in terms of sentence topic used or lexical items involved. Students are also asked to explain what each proverb means and to provide examples. Advanced students could also be required to explain the semantics (i.e. identify metaphors, personifications, similes, metonymies) at the basis of each pair of proverbs.

Activity 3. The teacher gives the following short poem to students and asks them to write similar such poems for each of the proverbs they have been working with.

Early bird

Oh, if you’re a bird, be an early bird
And catch the worm for your breakfast plate.
If you’re a bird, be an early bird –
But if you’re a worm, sleep late.
(from *Where the Sidewalk Ends* by Shel Silverstein)

Below, there are two of their short poems connected to proverbs:

*The chain is strong when all its links are strong,
Every link matters, work with them all!
The chain is strong when all the links are strong,
Every link should have the same power as all.*

(6th grade student)

*I always remember
When my grandma said
Haste makes waste, dear,
Please, don't forget!
(6th grade student)*

Activity 4. The students are required to brainstorm examples of situations to which the proverbs apply or do not apply. Furthermore, they are required to browse the internet in search for commercials or media headlines which make use of the proverbs they have worked with.

My students' internet research led to the discovery of a significant number of headlines and commercials which make use of proverbs and thus they understood the powerful nature of these short texts as idioms and stylistic devices meant to activate the reader's expectations or previous knowledge and to engage them in the thinking process. With no particular attention to the order, here are some of their findings:

- *Haste makes waste, especially in journalism* (<https://temple-news.com/haste-makes-waste-especially-in-journalism/>)
- *Security is Only as Strong as the Weakest Link* (<https://www.infosecurity-magazine.com/opinions/strong-weakest-link/>)
- *Haste makes waste: Lack of focus takes shine off drive*
(<https://timesofindia.indiatimes.com/city/delhi/haste-makes-waste-lack-of-focus-takes-shine-off-drive/articleshow/49927329.cms>)
- *Marketing Strategy: The Early Bird Catches the Worm*
(<https://www.socialmediatoday.com/content/marketing-strategy-early-bird-catches-worm>)
- *Early bird catches more than just the worm*
(<https://www.sciencedaily.com/releases/2015/06/150603093720.htm>)
- *Agriculture & Blockchain: The Early Bird Catches the Worm*
(<https://www.afslaw.com/perspectives/alerts/agriculture-blockchain-the-early-bird-catches-the-worm>)
- *Happiness Begets Money: Emotion and Engagement in Live Streaming*
(https://www.researchgate.net/publication/349635304_EXPRESS_Happiness_Begets_Money_Emotion_and_Engagement_in_Live_Streaming)

Activity 5. (expansion activity) Given the fact that the central idea in all these proverbs is related to people's general attitude towards work, advanced students could be encouraged to analyse the five proverbs in connection to the cultural dimensions defined by Geert Hofstede. Teacher needs to make sure their students are familiar with the cultural dimensions defined by Hofstede and, if need be, teacher distributes hand-outs with graphs/ diagrams with the value of each cultural dimension.

Other activities with proverbs

Level and background knowledge

The activities can always be adjusted according to the actual level of the students, ranging from pre-intermediate to upper-intermediate or advanced.

Time: as required, depending on the number of activities presented in a sequence.

Objectives and expected results

Students will:

- extract the maximum of meaning out of each proverb;
- practise rephrasing skills;
- practise their writing/ speaking skills on topics related to the given proverbs;

- relate proverbs to everyday language and transfer them to other media contexts.

Proverbs (they all have in common their reference to human relationships):

1. *Love is blind.*
2. *Beauty is in the eye of the beholder.*
3. *Out of sight, out of mind.*
4. *A friend in need is a friend indeed.*
5. *If you want a friend, be a friend.*
6. *Kindness begets kindness.*

The above mentioned proverbs have been chosen for their significant applicability to relationships familiar to students as well as for the abundant possibilities they offer to connect them to daily contexts and to question their validity in particular situations. Students will be able to see how the self establishes connections with other selves and to notice that, more often than not, human relationships imply reciprocity of the feeling and restraint from threatening the other's private space or integrity. Furthermore, it is easy for students to identify the Romanian counterparts of these proverbs and to engage in discussions about differences between ways of conceptualizing the same idea. The proverbs reflect the self in such relations, thus offering information for either of the two cultural backgrounds.

Activity 1. Students are asked to expand the proverbs by means of inserting a word, a phrase or a clause.

e.g.

1. *People who love are blind. We should all know that love is blind.*
2. *It is never too late to understand that love is in the eye of the beholder.*
3. *Sometimes I wonder if out of sight is out of mind.*
4. *Everybody says that a friend in need is a friend indeed.*
5. *You know, if you want a friend, be a friend!*
6. *Nobody denies that kindness begets kindness.*

Activity 2. Students are required to add a clause beginning with *otherwise* / *or else* / *that's why* after the proverb.

e.g.

1. *Love is blind, otherwise you wouldn't enjoy it so much / you wouldn't fall in love any more.*
2. *Beauty is in the eye of the beholder, or else you couldn't explain a lot of things in history.*
3. *Out of sight is out of mind, that's why so many distance relationships cannot continue.*
4. *A friend in need is a friend indeed, or else we wouldn't know how to test friendship.*
5. *If you want a friend, be a friend, otherwise you will have no one to count on.*
6. *Kindness begets kindness, that's why she is surrounded by so many nice people.*

Grammar is obviously involved to a considerable extent in the task (note the use modals or of the present conditional form of the verbs). However, by performing this task, students will demonstrate their ability to understand how each proverb works and to internalize the wisdom these proverbs offer. Students may be asked to perform the task individually and afterwards to present their products to the rest of the class, or they freely brainstorm and instantly report them to their classmates. By means of brainstorming sentences (short enough to encourage every student to speak), they exchange views and possible interpretations of proverbs, besides generating an entertaining class environment. They also question the all-time validity of the sayings, they signal exceptions and they question stereotypes behind them. They will notice, for instance, that kindness does not always get to be rewarded with kindness or that they know of many successful distance relationships. Likewise, they may notice that some proverbs function as disciplines against stereotypes.

Activity 3. Students are required to write a short story (80 – 100 words) which either ends with the proverb or begins with it.

e.g.

... *Only then did I remember the old proverb 'Beauty is in the eye of the beholder'.*

... She should have remembered the old proverb 'A friend in need is a friend indeed'.
Do you still think that 'Out of sight, out of mind' is only a cliché? Well, let me tell you a nice story!...

Activity 4. Students are required to write a newspaper headline or an advertising slogan based on each proverb.

e.g.

1. *It takes blindfolding to love such a monster* (newspaper headline)
2. *Don't leave it all on the beholder! Our Beauty Parlour is there for you!* (beauty parlour advertising slogan)
3. *Out of sight, out of mind. But do not worry, we bring thousands of books at your disposal!* (book shop commercial)
4. *A car in need is a car indeed.* (car advertising slogan)

The activity will allow students to observe the meaningful and persuasive message of proverbs and their capacity to transfer condensed meaning to other media, such as press or advertising. They will also remark the role of other graphic/photographic materials to be attached to their written production in order to facilitate the transfer of meaning and to allow proper decoding of the message.

Activity 5. The teacher asks students to interpret the meaning of the proverb or to rewrite it in a way that makes its meaning clear.

e.g. **Love is blind.** *It means that if we love somebody, there is no point in being told and explained that the person does not deserve our love and appreciation as they are dishonest or insincere. We may be well aware of these faults, but we deliberately choose not to believe them.*

Activity 6. Teacher offers hand-outs containing titles of popular stories that students ought to be familiar with and asks them to find applicable proverbs for each of them. They are also required to explain the connection between the story and the title.

Findings

After having covered most of the above activities, I was pleased to notice that my students' answers matched my expectations to a very large extent. To begin with, they noticed that, in some cases, the variants in the two languages are similar, in the sense that the idea is almost similarly conceptualized. For instance, in the pair *Ban la ban trage / Money begets money*, the lexical items (ban/money) in the two languages have the same meaning and the sentences have similar syntactic structures, whereas in the pair *Cine se scoală de dimineață departe ajunge / The early bird catches the worm*, although both illustrative of the concept of diligence, the two languages conceptualize the same idea differently. In the Romanian variant, work is seen as a path to go on and the zeal helps the traveller get far from the departure point.

Similarly, regarding the pair *Graba strică treaba / Haste makes waste*, the students observed that there is apparently little difference between the two proverbs. However, the same idea, expressed in either of the two languages, might offer insight into each cultural background. In the Romanian proverb, the haste causes something to be unaccomplished, therefore the stress is on the fulfilment of the job, whereas in the English one, work is seen as a process and the interest is also in how it is performed. The students saw that, in the case of the English proverb, we do not speak in terms of 'finished' versus 'unfinished', but rather in terms of 'waste' (i.e. badly performed, generating loss) versus 'efficiency'.

Likewise, the same different way of looking at things was noticed in the pair of proverbs referring to cautiousness and good work: *Cum îți așterni, așa dormi / As you sow, so shall you reap*. In the Romanian proverb, ensuring a good life is interpreted in terms of going to sleep or of going to rest. The idea of growing older and exhausted pervades and it suggests the end of the process. The English variant imposes a more pragmatic view, once again. Working hard is looked at in terms of a productive agricultural process, repeatable, cyclical. It is the crops that count, not the good rest.

The way in which self relates to others, its place and importance in a group, are aspects to be found in the pair of proverbs *Așa se rupe de unde este mai subțire / A chain is no stronger than its weakest link*. My students noticed that both of them refer to the importance of each individual worker in a group. However, in the English proverb, the group is seen as a chain, which allows us to see each link or individual as distinct of any other, emphasizing the individualist dimension of British culture. The Romanian proverb

describes the group as a thread; therefore individuals are not distinct one from another, fact which suggests the collective nature of Romanian culture. One of my students related the pair of proverbs to one of the games they sometimes play (*Țară, țară, vrem ostași!*). He noticed that it is usually the smallest child who is required “to attack”, because the group of players intuitively know that it will be less likely for them to break the chain, just as the one who is summoned will look for the weakest link to run towards.

In the pair *Love is blind / Dragostea e oarbă*, the feeling is described in terms of a living creature lacking the ability to see, whereas in the pair *Beauty is in the eye of the beholder / Gusturile nu se discută*, the relativity of tastes is differently explained. In Romanian, beauty is expressed in terms of something to be tasted, known and experienced while eating. In English, the perception of beauty is described not only as something to be visually experienced, but as something to be visually contained; each eye, meaning each person, captures and interprets the image distinctively.

The evolution of intensity in love is expressed in *Out of sight, out of mind / Ochii care nu se văd se uită*. Once again, the container schema is to be found in the English variant: not being contained by somebody’s visual field leads to being excluded from their mind as well. In the Romanian proverb, the idea is suggestively expressed by means of using a part of the body for a person – the eye, which usually plays an important role in establishing contact with the other.

The friends that somebody makes and the way one treats their friends say a lot about a person’s nature. People tend to pay much attention to unwritten rules regarding friendship in particular, human relationships in general. The folklore is very productive in statements concerning aspects such as testing the sincerity of a friend, the dos and don’ts in friendship or judging somebody’s true nature by their company. The proverbs *A friend in need is a friend indeed / Prietenul la nevoie se cunoaște* express the idea of testing a friend in a difficult situation in a similar manner. Nonetheless, the English variant uses the container schema - the person who needs help is contained by the need.

The proverbs *If you want a friend, be a friend / Kindness begets kindness / Ce ție nu-ți place, altuia nu-i face* are meant to provide advice regarding the proper behaviour in groups of people. The impact seems to be more powerful in the Romanian proverb, due to its being direct and denotative, on the one hand, and due to the negative form of the sentence, on the other hand.

Discussions

Studying a second language automatically triggers the need to learn to relate to the culture behind it and to develop the basic skills to communicate inter-culturally, which should require, first and foremost, understanding cultural groups and people in particular. Acquiring linguistic competence will not be enough for learners to prove they are really competent in the target language. All these facts fully justify special attention from foreign language teachers to approach target language and culture together, to recreate genuine cultural contexts and to provide students with plenty of samples of language usage, so that they develop their ability to notice and overcome language traps which may impair intercultural communication. Culture should permanently constitute the background of language teaching, a constant challenge for students to reflect their own culture against the target one, to come to terms with differences and specificity.

While performing the tasks, students were expected to notice that English proverbs tend to have either neutral or positive connotations, whereas the Romanian ones have rather negative connotations or suggest the existence of a superior force controlling one’s life. Therefore in British culture, the individuals are supposed – and it stays within their power – to forge a destiny, which accounts for a high degree of individualism. In the Romanian folklore, it is generally believed that this is the privilege of a mighty force. This is the reason why the English proverb usually represents either a piece of advice or the description of a situation, whereas the Romanian counterpart is to be interpreted more like a warning, which may account for the high power distance index. But beyond these primary interpretations, proverbs encode significant features of a culture and provide information about its representatives and their traditional way of forming ideas about how things are and how they work.

Conclusions

Although the two sets of proverbs I used in the classroom (the English and the Romanian counterpart) were generally perceived as equivalent as far as their central idea is concerned, they allowed students to notice a number of differences related to the representation of identity. Going further, according to the Romanian proverbs, the self is perceived as part of an amorphous group of people, with unclear role in the activity. Satisfaction usually comes at the end of the working process, with no particular interest in its

structure or in how it is performed. The English self, on the other hand, acquires a distinct role, playing an important part in the process. The individual is also concerned with how work is fulfilled as well as with its efficiency, which means work can be intrinsically satisfactory.

The use of the container schema in many of the English proverbs means the self that establishes a connection with another self is contained by the respective relationship and somehow secluded and protected against external threats. In Romanian proverbs, a relationship can be diversely conceptualized. Love, for instance, can be seen in terms of something to be eaten, whereas a person can be referred to as part of the human body.

Similarly, the students learned that non-fictional texts (proverbs in particular) make use of literary devices and techniques, and, while doing so, they understood the connotative power of language, its huge capacity to store and release cultural beliefs, values and attitudes of individuals or communities, and hence they perceived the necessity to pass the discourse through a filter of political correctness.

Bibliography:

1. Duff, A., & Maley, A. (2007). *Literature*. Oxford: Oxford University Press.
2. Greenwood, J. (1994). *Class Readers*. Oxford: Oxford University Press.
3. Hofstede, G. (1994). *Cultures and Organisations: Software of the Mind*. London: Harper Collins Business.
4. Elmes, D. (2013). The Relationship between Language and Culture. Available from https://www.academia.edu/7669078/The_Relationship_between_Language_and_Culture
5. Mahadi, T. S., & Jafari S. M. (2012). Language and Culture. *International Journal of Humanities and Social Science*, Vol. 2/Issue 17 September 2012. Available from http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_2_No_17_September_2012/24.pdf
6. Savvidou, C. (2004). An Integrated Approach to Teaching Literature in the EFL Classroom. *The Internet TESL Journal*, X, 12. Available from <http://iteslj.org/>
6. Silverstein, Shel, (2015). *Where the Sidewalk Ends / Acolo unde nu mai e trotuar*. București: Editura Arthur.
7. Tatira, L. (2001). Proverbs in Zimbabwean Advertisements. *Journal of Folklore Research*, Vol. 38/Issue 3 September – December 2001, 229 – 242. Available from <http://ir.uz.ac.zw/jspui/bitstream/10646/1129/1/Proverbs%20in%20Zimbabwean%20Advertisements.PDF>

Perspectivele și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației

Volumul IX, Partea 2

Piața Independenței 1,
Cahul, MD-3909
Republica Moldova

Tel: 0299 22481
e-mail: rectorat@usch.md

Bun de tipar: Aprobat la Ședința Senatului (Proces Verbal Nr.2, din 28.09.2022)

Format: 21,0 cm x 29,7 cm

Coli de tipar: 40,57

Tirajul: 100 ex.

Tipografia „CentroGrafic” SRL, Cahul

Tel: 0299 25949