

UNIVERSITATEA DE STAT „BOGDAN PETRICEICU 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 XI, Partea II**

**Coordonator: Sergiu CORNEA**

**CAHUL 2024**

Volumul a fost elaborat de un colectiv de autori care și-au prezentat lucrările în cadrul celei de-a XI-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 6 iunie 2024.

**COLEGIUL DE REDACȚIE:**

<b>Ion GHELEȚCHI</b>	Consilier editorial
<b>Anna NICULIȚA</b>	Secretar editorial
<b>Natalia SAITARLÎ</b>	Științe Administrative
<b>Dumitru CALENDARI</b>	Științe Juridice
<b>Irina ȘCHIOPU</b>	Științe Economice
<b>Marina BUNEA</b>	Științe Exacte și Inginerești
<b>Silvia VRABIE</b>	Științe Pedagogice și Psihologice
<b>Polina LUNGU</b>	Științe Istorice
<b>Costin CROITORU</b>	Științe Auxiliare ale Istoriei
<b>Liliana GROSU</b>	Științe filologice: Limba și Literatura română
<b>Irina PUȘNEI</b>	Științe filologice: Limbi moderne

**ISSN 2587-3563**

**E-ISSN 2587-3571**

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

© Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul

**CUPRINS:**

**V. ȘTIINȚE PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE**

<b>Ion PASCAL</b> COMPETENȚELE DE COMUNICARE LA ORA DE EDUCAȚIE FIZICĂ ÎN UNIVERSITATE.....	8
<b>Diana BÎCLEA, Diana MIHĂESCU, Lia BOLOGA</b> ROBOTII EDUCAȚIONALI: O ALTERNATIVĂ MODERNĂ DE PREDARE A MATEMATICII ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR.....	12
<b>Ioana Corina ROTARU</b> CONCEPTUALIZAREA MODELULUI PEDAGOGIC DE VALORIFICARE A EDUCAȚIEI TEHNOLOGICE PE COORDONATA FORMĂRII PREADOLESCENȚILOR PENTRU ROLUL DE PĂRINTE RESPONSABIL.....	22
<b>Maria IANIOGLO</b> COMUNICAREA ASERTIVĂ ÎN CONTEXTUL DEZVOLTĂRII PROFESIONALE A CADRELOR DIDACTICE.....	34
<b>Adriana Denisa MANEA, Maria BARBĂ</b> ÎNVĂȚAREA ÎN ACTUALITATE DIN PERSPECTIVA TEORIEI CONECTIVISTE.....	40
<b>Александр ЖМАЙ</b> СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СТИЛЕЙ ПОВЕДЕНИЯ DISC И ТИПОВ ТЕМПЕРАМЕНТА.....	46
<b>Gabriela PLOSCUȚANU</b> ASPECTE PSIHOLOGICE PRIVIND CONSUMUL DE CAFEA.....	55
<b>Alin Ionuț Cornel MOISE, Lucia SAVCA</b> CUM SĂ FOLOSIM CONFLICTUL CHEIE DIN PSIHOTERAPIE POZITIVĂ ȘI TRANSCULTURALĂ ÎN ȘEDINȚELE CU PĂRINȚII ADOLESCENȚILOR PENTRU ÎMBUNĂTĂȚIREA RELAȚIEI ÎN CAZUL COMPORTAMENTULUI DE CONSUM DE DROGURI SAU PENTRU PREVENIREA ACESTUIA.....	60
<b>Nicoleta CROITORIU</b> ABSORBȚIA ABSOLVENȚILOR CU CES PE PIAȚA MUNCII.....	69
<b>Constantin CHICIUC</b> CONCEPȚIA PERSONALISTĂ A CREATIVITĂȚII.....	74
<b>Andreea-Gabriela MITITELU, Sergiu SANDULEAC</b> PARTICULARITĂȚILE COMPORTAMENTALE ALE PERSOANELOR CARE ÎNCALCĂ ORDINEA PUBLICĂ.....	80
<b>Elena LOSÎI</b> VARIABLE ALE SECURITĂȚII PSIHOLOGICE.....	86
<b>Dumitru IEȘEANU, Tudor BRAGARU</b> ANALIZA PRODUCTIVITĂȚII ELEVILOR PRIN IMPLEMENTAREA TIPULUI DE ITEMI CALCULAT ÎN PROCESUL DE EVALUARE.....	92
<b>Oana-Maria PASCARU, Snejana COJOCARI-LUCHIAN</b> CONSTATĂRI: COMPETENȚA DE AUTOEVALUARE SPRE PERFORMANȚĂ A ELEVILOR.....	99
<b>Iulia RACU, Rodica BALAN</b> STIMA DE SINE LA ADOLESCENȚELE CU COMPORTAMENT ALIMENTAR DISTINCT... <b>Vladimir GUȚU, Mădălina MIȘCALENCU</b> EDUCAȚIA INCLUZIVĂ, O PROVOCARE PENTRU CADRELE DIDACTICE DIN REPUBLICA MOLDOVA ȘI DIN ROMÂNIA.....	112
<b>Gina DAFINOIU</b> PARTICULARITĂȚILE VÂRSTEI TINERE.....	124

<b>Жанна РАКУ, Ирина МУНТЯН</b> РИСКИ ПРОФЕСИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЕГО ЭТАПОВ.....	130
<b>Жанна РАКУ</b> ОСОБЕННОСТИ САМОКОНТРОЛЯ И САМООЦЕНКИ ЛИЧНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ.....	136
<b>Lilia PAVLENKO, Cătălina CERNOPOLC</b> CARACTERISTICILE DEZVOLTĂRII SOCIO-EMOȚIONALE A COPIILOR DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ.....	142
<b>Alexandru BIBIC, Andrei BRAICOV</b> PROVOCĂRILE ECHILIBRULUI DIGITAL-REAL PENTRU ADULȚII CONTEMPORANI.....	148
<b>Igor RACU, Alesia POPOV</b> DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII ELEVULUI MIC ÎN CONDIȚII EXPERIMENTALE.....	153
<b>Ioana AXENTII</b> EDUCAȚIA DE CALITATE – FACTOR CHEIE ÎN PROCESUL DE DEZVOLTARE DURABILĂ.....	162
<b>Angela CARA, Liliana COMAN</b> ANALIZA INTERACȚIUNILOR SOCIALE LA PREȘCOLARI: RAPORTUL SOCIALIZARE- RELAȚIONARE.....	167
<b>Irina TODOS, Svetlana BÎRLEA</b> PROIECTUL UPGRADE – UN NOU PILON ÎN GHIDAREA ÎN CARIERĂ A STUDENTILOR.....	171
<b>Lucia BÎTCA</b> PROMOVAREA RELAȚIILOR SĂNĂTOASE PENTRU A DIMINUA BULLYING-UL ÎN GRUPURILE DE PREADOLESCENȚI.....	175
<b>Maxim ILICIEV</b> INFLUENȚA MEDIULUI INFORMAȚIONAL MODERN ASUPRA MANIFESTĂRII AGRESIVITĂȚII ȘI ANXIETĂȚII LA PREȘCOLARI.....	183
<b>Silvia VRABIE</b> ROLUL ORGANIZĂRII MEDIULUI DE ÎNVĂȚARE ÎN DEZVOLTAREA OPTIMĂ LA VÂRSTĂ TIMPURIE.....	189
<b>Liliana SARANCIUC-GORDEA, Ana CEPOI</b> ASPECTE DE EDUCAȚIE POZITIVĂ ÎN MANAGEMENTUL CLASEI.....	197
<b>Liliana SARANCIUC-GORDEA, Lidia IARUȘ</b> DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR ÎNVĂȚĂTORILOR DE A FORMA LA ELEVI ABILITAȚII DE A RECUNOAȘTE COMPORTAMENTE CORECTE PRIVIND SALUTUL, ȚINUTA, ORDINEA, INTERRELAȚIONAREA (DISCIPLINA „DEZVOLTAREA PERSONALĂ”, CLASA I).....	203
<b>Simion Dănuț SIMION</b> RELAȚIA DINTRE VIAȚA DE FAMILIE ȘI ACTIVITATEA PROFESIONALĂ, INSTITUȚIA DE FORȚĂ A MAI.....	211
<b>Igor ARSENE</b> CERCETAREA ROLULUI ȘI LEGĂTURII DINTRE ȘTIINȚA SPORTULUI, EDUCAȚIE, CULTURĂ FIZICĂ ȘI ECOLOGIE.....	215
<b>Lucia ȘCHIOPU</b> DIGITIZAREA ȘI DIGITALIZAREA PROCESULUI DE DEZVOLTARE PROFESIONALĂ A PERSONALULUI DIDACTIC PENTRU A ASIGURA O ABORDARE DIDACTICĂ EFICIENTĂ.....	222
<b>Inga PLATON, Irina BUNESCU</b> DISLEXIA, METODELE DE DIAGNOSTIC PRECOCE ȘI INTERVENȚII INTERDISCIPLINARE DE REMEDIERE.....	227



<b>Maria DOBRE</b> METODE ȘI TEHNICI DE PROMOVARE A LECTURII ÎN RÂNDUL ELEVILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR.....	236
---	-----

## VI. ȘTIINȚE ISTORICE

<b>Giorgiana IOAN</b> ȘTEFAN CEL MARE PERSONALITATE MARCANTĂ A LUPTEI PENTRU INDEPENDENȚA ȘI APĂRĂTOR AL CREȘTINĂȚII.....	239
<b>Cătălina FRANGOPOL</b> REPERCUSIUNILE POLITICII IMPERIALE RUSE ASUPRA EXPLOATĂRII FORESTIERE ÎN BASARABIA.....	250
<b>Liliia TSYGANENKO</b> PARALELE ISTORICE: SOARTA GERMANILOR DIN DOBRUDJA ȘI BUGEAC.....	255
<b>Artur LEȘCU</b> SUPRIMAREA DE CĂTRE DIRECȚIA GUBERNIALĂ A CORPULUI INDEPENDENT DE JANDARMI DIN BASARABIA A PARTIDELOR DE ORIENTARE LIBERALĂ DIN BASARABIA (1905-1917).....	264
<b>Dmytro BONDARENKO</b> PROIECTELE NEREALIZATE ALE EXPORTULUI CONTRAREVOLUȚIEI MONARHISTE ÎN EUROPA CENTRALĂ ȘI DE EST, 1919–1920.....	269
<b>Marius-Claudiu DINCĂ</b> PREȚURI, SALARIZARE ȘI PUTERE DE CUMPĂRARE ÎN ROMÂNIA INTERBELICĂ: LUCRĂTORII DIN BRUTĂRII ÎN COMPARAȚIE CU ALȚI SALARIAȚI.....	275
<b>Ion Valer XENOFONTOV</b> „FOC ȘI PARĂ” ÎN CHIȘINĂUL INTERBELIC.....	286
<b>Stoica LASCU</b> ATESTĂRI SOCIAL-CULTURALE LA CAHUL ÎN ANII '30.....	291
<b>Doina Gabriela VANCA</b> MULTILINGVISM ȘI MULTINAȚIONALITATE ÎN IMPERIULUI HABSBURGIC / AUSTRO- UNGAR.....	305
<b>Valentin ARAPU</b> FÂNTÂNA – DE LA IZVOR AL VIEȚII LA LOC DE PIERZANIE: CONSEMĂNĂRI MEMORIALISTICE ALE ROMÂNILOR BASARABENI DEPORTAȚI DE CĂLĂII SOVIETICI ÎN SIBERIA ȘI KAZAHSTAN (I).....	313
<b>Iryna DRUZHKOVA</b> PROPRIETATEA INTELECTUALĂ CA FACTOR DE RECUPERARE A ECONOMIEI EUROPENE DUPĂ PRIMUL RĂZBOI MONDIAL.....	318
<b>Marian ZIDARU</b> SCHIMBAREA ÎN POLITICA GUVERNELOR ȘI SERVICIILOR SECRETE BRITANICE ȘI AMERICANE FAȚĂ DE URSS CU PRIVIRE LA ROMÂNIA ÎN PERIOADA 1945-1947.....	326
<b>Maria GOGU-ZINOVII</b> ANATOLIE JAKOVSKY, BASARABEANUL CARE A STAT LA BAZELE CREĂRII MUZEULUI INTERNAȚIONAL DE ARTĂ NAIVĂ „ANATOLIE JAKOVSKY” DIN NISA.....	340
<b>Lidia PRISAC, Ion Valer XENOFONTOV, Iulian SALAGOR</b> FONDUL DE ARHIVĂ PERSONAL AL ACADEMICIANULUI A.M. LAZAREV (1914–1999).....	348

## VII. ȘTIINȚE FILOLOGICE: LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

<b>Liliana GROSU</b> ELEMENTUL SUPERLATIV „CEL MAI” ÎN ROMANUL „CEL MAI IUBIT DINTRE PĂMÂNTENI” DE MARIN PREDĂ.....	365
--	-----

<b>Maria ABRAMCIUC</b> ESEISTICA LUI ARCADIE SUCEVEANU: RIGOARE INTELECTUALĂ ȘI STILISTICĂ.....	371
<b>Ludmila BALȚATU</b> VOCAȚIA SCRITORICEASCĂ A LUI ALEXANDRU VLAHUȚĂ.....	376
<b>Diana CHIBAC</b> COSTUMUL POPULAR - SIMBOL AL IDENTITĂȚII NAȚIONALE.....	380
<b>Daniel CRISTEA-ENACHE</b> UN POET DIN GENERAȚIA 60: MIHAI URSACHI.....	384
<b>Felicia CENUȘĂ</b> TEXTUL LITERAR CA VEHICUL AL MEMORIEI COLECTIVE.....	388
<b>Liliana GROSU, Ala BODLEV</b> PÂINEA – ENCICLOPEDIIE A SIMBOLURILOR CULTURALE. ROLUL PÂINII ÎN RITURILE FUNERARE.....	393
<b>Svetlana KOROLEVSKI</b> VALORIFICAREA LITERATURII ROMÂNE VECHI ÎN SPAȚIUL BASARABEAN. CÂTEVA PUNCTĂRI.....	398
<b>Natalia LUCHIANCIUC</b> BISERICA ALBĂ – ROMANUL-MEDITAȚIE „ASUPRA IDENTITĂȚII ȘI CREDINȚEI DIN MOLDOVA”.....	404
<b>Violeta-Teodora LUNGEANU</b> DIMENSIUNEA PRAGMATICĂ ȘI SOCIOLINGVISTICĂ A COMPETENȚEI DE COMUNICARE: ABORDĂRI ÎN DIDACTICA MATERNEI.....	413
<b>Angela POPOVICI</b> CERCETAREA LA INTERSECȚIA DINTRE INTELIGENȚA ARTIFICIALĂ ȘI PROPRIETATEA INTELECTUALĂ.....	420
<b>Elena-Camelia POPOVICI</b> EVALUAREA – PERSPECTIVELE VIITORULUI.....	425
<b>Natalia STRATAN</b> OBSERVAȚII PRIVIND DERIVAREA REGRESIVĂ ÎN LIMBA ROMÂNĂ ACTUALĂ.....	434
<b>Dragoș VICOL</b> PASEISMUL ARTISTIC ȘI FILONUL ANCESTRALITĂȚII – NOTE SPECIFICE PRIMORDIALE ALE OPEREI LUI MIHAIL SADOVEANU.....	438

## VIII. ȘTIINȚE FILOLOGICE: LIMBI MODERNE

<b>Dana RUS, Alexandra SILVAȘ</b> FOLOSIREA LITERATURII CA MATERIAL SUPT ÎN CADRUL CURSURILOR DE PREGĂTIRE METODICĂ A PROFESORILOR DE LIMBA ENGLEZA.....	445
<b>Elena VARZARI, Oxana STANȚIERU</b> PROVOCĂRI FRECVENTE DE PRONUȚARE ÎN LIMBA ENGLEZĂ CA LIMBĂ STRĂINĂ.....	451
<b>Olga SCIUCHINA</b> ROLUL ȘI LOCUL DICȚIONARULUI ÎN ȘCOALA MODERNĂ ȘI ÎN VIAȚA COTIDIANĂ.....	458
<b>Ioan-Laurian SOARE</b> CHRISTA WOLF ȘI SINELE. EXPLORAREA REALIZĂRII DE SINE ÎN ROMANUL LUI CHRISTA WOLF “THE QUEST FOR CHRISTA T.”.....	463
<b>Svitlana BORTNYK</b> METODOLOGIA PREDĂRII LIMBII ENGLEZE.....	468
<b>Andreea-Romana BAN</b> DEPĂȘIREA PROVOCĂRIILOR LINGVISTICE ÎN TRADUCERE.....	473
<b>Tatiana SANDU, Olga SCIUCHINA</b> INFLUENȚA TEHNOLOGIEI ASUPRA PREDĂRII LIMBII ENGLEZE CA LIMBĂ STRĂINĂ.....	480

<b>Medina Loredana STANCIU</b> PREDAREA CU AJUTORUL STEM/STEAM PENTRU O EDUCAȚIE MODERNĂ ȘI EFICACE.....	485
<b>Людмила ПАРАХОЊКО</b> КОНЦЕПТ «БОГ» В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА (НА МАТЕРИАЛЕ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК).....	488
<b>Larisa USATÎ</b> INTERDEPENDENȚA DINTRE ORTOEPIE ȘI ORTOGRAFIE ÎN LIMBA ENGLEZĂ.....	497
<b>Nicoleta Aurelia MARCU</b> TEHNOLOGIA – UN BENEFICIU SAU O AMENINȚARE PENTRU ÎNVĂȚAREA LIMBII ENGLEZE.....	502
<b>Liliana COLODEEVA</b> STUDIU COMPARATIV AL METODELOR TRADIȚIONALE DE PREDARE FAȚĂ DE ABORDĂRILE SECOLULUI XXI: CU ACCENT PE CELE 4 CS ÎN EDUCAȚIE.....	510

## V. ȘTIINȚE PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

### COMPETENȚELE DE COMUNICARE LA ORA DE EDUCAȚIE FIZICĂ ÎN UNIVERSITATE

#### COMMUNICATION SKILLS AT PHYSICAL EDUCATION IN THE UNIVERSITY

**Ion PASCAL**, asist. univ.,  
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul,  
E-mail: ipascal@mail.ru

**Rezumat:** *Ora de educație fizică se caracterizează, contrar unor idei preconceptuate, printr-un intens proces de comunicare, desfășurat pe mai multe planuri, atât între profesor și student, cât și între studenți.*

*Comunicarea didactică în cadrul acestei discipline din planul de învățământ stă la baza atingerii obiectivelor propuse, alături de motivație. Mai mult, în majoritatea cazurilor, motivația poate fi stimulată cu succes prin adaptarea și individualizarea mesajului didactic, astfel încât să conducă la apariția atașamentului față de această disciplină.*

**Cuvinte-cheie:** *proces de comunicare, profesor, student, atașament*

**Abstract:** *Physical education class is characterized, contrary to preconceived ideas, by an intense communication process, carried out on several levels, both between teacher and student, and between students.*

*Didactic communication within this subject from the curriculum is the basis for achieving the proposed objectives, along with motivation. Moreover, in most cases, motivation can be successfully stimulated by adapting and individualizing the teaching message, so as to lead to the emergence of attachment to this discipline.*

**Keywords:** *communication process, teacher, student, attachment*

Disciplina *educație fizică* face parte din ceea ce numim trunchiul comun al Planului-cadru de învățământ, atât pentru învățământul gimnazial și liceal, cât și pentru ciclul universitar.

Această disciplină îndeplinește câteva funcții specifice în procesul instructiv-educativ:

- *Funcția de dezvoltare armonioasă*, care vizează dezvoltarea somatică și funcțională a adolescentului;
- *Funcția de perfecționare a capacității motrice*, care țintește îmbunătățirea indicilor și aptitudinilor psihomotrice;
- *Funcția de igienă* – se referă la conștientizarea, însușirea și respectarea regulilor de igienă personală și de grup;
- *Funcția educativă*, care ajută la formarea și întărirea unor comportamente ghidate de o ținută morală superioară, precum și la dezvoltarea competențelor de lucru în echipă;
- *Funcția de emulație* – are drept scop stimularea individului în a-și cunoaște și a-și depăși limitele, dezvoltarea spiritului de competiție și a capacității de a lucra în condiții de stres;
- *Funcția recreativă*, care urmărește îndrumarea adolescentului spre activități recreative benefice;
- *Funcția de socializare* – are drept obiectiv formarea unor deprinderi superioare de inițiere și dezvoltare a relațiilor de înțajutorare, colaborare și de integrare cu succes a individului în grupul social din care face parte. Analizând aceste funcții, observăm că în esența tuturor se află necesitatea de a deține competențe superioare de comunicare eficientă. Atât profesorul, ca lider în sala de clasă, ca formator de opinie și modelator de comportamente, cât și studenții trebuie să dezvolte în comun competențe superioare în comunicarea individuală și de grup, pentru atingerea obiectivelor educative și pentru atragerea adolescenților către exercițiul fizic.

Contrar poate unor idei preconceptuate, ora de educație fizică se bazează pe comunicare la fel de mult ca oricare altă disciplină. Mai mult decât atât, la ora de educație fizică se folosesc și simboluri complexe din gestică, semnale auditive cu diferite semnificații, mișcări, posturi statice etc., ce au un rol important în ansamblul comunicării didactice.

În desfășurarea orelor de educație fizică se folosesc metode didactice variate, dominante fiind metodele verbale expositive, metodele verbale conversative, dar și metode care implică, în special, demonstrațiile.

Mesajele verbale sunt prezente, preponderent, sub formă de comenzi, explicații, dar și sub formă de mesaje de motivare, convingere, sugestie.

De remarcat este faptul că un mesaj verbal (comanda pentru executarea unei mișcări sau a unei succesiuni de mișcări) are drept efect declanșarea unei acțiuni motrice la student. Motivarea și convingerea au un rol extrem de important în practicarea exercițiului fizic, iar profesorul nu poate face asta decât prin mesaje verbale, pe suportul unei relații apropiate între cadrul didactic și student, pentru a fi asigurată receptivitatea studentului și disponibilitatea sa de a accepta sugestiile făcute sau de a urma sfaturile, în vederea atingerii performanței.

Deducem că, în genere, feedbackul așteptat de profesor nu este în mod obligatoriu un alt mesaj verbal din partea studentului, ci acțiunea motrică pe care acesta o efectuează și corectitudinea/ acuratețea execuției.

În acest mod sunt activate mai multe funcții: cognitivă, comunicativă, dar și expresivă, fapt determinant pentru atingerea obiectivelor la ora de educație fizică.

Nu mai puțin importante sunt și elementele paraverbale care însoțesc mesajele verbale, elemente care ar trebui să prezinte următoarele elemente distinctiv:

- Volumul vocii, care trebuie să fie variabil, în funcție de circumstanțele de învățare;
- Ritmul pronunțării cuvintelor, care trebuie să fie în acord cu ritmul mișcărilor și cu exigențele de susținere a mesajului verbal;
- Tonul vocii, care trebuie să parcurgă un repertoriu larg, de la fermitate la căldură, în funcție de tipul mesajului și de feedbackul așteptat de la student;
- Dicția, care trebuie să asigure claritatea mesajului;

Comunicarea nonverbală are o pondere mare în cadrul orei de educație fizică și cuprinde două forme potrivite pentru exercițiul fizic:

- Comunicarea gestuală, care are rol de susținere, de completare și uneori poate chiar de înlocuire a mesajului verbal;
- Comunicarea acțională și comportamentală, care face legătură între domeniul conduitelor motrice și zona atitudinală și ideatică;

O parte importantă a componentei comunicaționale nonverbale este limbajul corporal, care este folosit prin tehnici specifice:

- Mișcări, părți ale unei mișcări ori succesiuni de mișcări executate într-o ordine logică și cu un anumit obiectiv;
- Abordarea unor ipostaze statice sau dinamice, prin tensionarea diferitelor grupuri de mușchi;

Aceste tehnici sunt folosite, îndeobște, pentru exprimarea prin limbaj corporal, dar educația fizică nu exclude estetica mișcării: dimpotrivă, mișcărilor corect executate pot fi de foarte multe ori pline de grație și pot transmite emoție.

Una dintre condițiile unei comunicări eficiente este ascultarea activă, ce trebuie să caracterizeze atât cadrul didactic, cât și studentul. Ambele părți implicate în comunicare trebuie să-și asume rolurile și să dovedească nu numai capacitate de emisie a mesajelor adecvate, dar și capacitate de a menține atenția concentrată, de a procesa informația, de a cere lămuriri și de a da feedbackul potrivit.

Combinarea tuturor tipurilor de comunicare (verbală, nonverbală și paraverbală), în proporții echilibrate, este cheia obținerii succesului în comunicarea didactică.

Profesorul este cel care conduce procesul, deci trebuie să fie capabil să formuleze mesajele și instrucțiunile, iar studentul – să execute mișcărilor sau să răspundă potrivit subiectului abordat.

Dacă emisia mesajului înțește provocarea unor schimbări la nivelul receptorului, calitatea/intensitatea acestor schimbări nu poate fi demonstrată decât prin modul în care elevul înțelege și execută comenzile, prin nivelul motivației sale, al perseverenței și al conștiinciozității de care dă dovadă. Este deci evident că în cadrul procesului de comunicare, ascultarea are un rol la fel de important ca și formularea și transmiterea mesajului, ele condiționându-se reciproc.

Condiția cea mai importantă pentru atingerea obiectivelor propuse la ora de educație fizică este aceea a desfășurării unui proces de comunicare caracterizat de eficiență. Asta necesită o codificare adecvată a mesajului didactic, ce ține de capacitatea profesorului de a utiliza în mod potrivit elementele de cod, care

să aibă în vedere vârsta studentului, nivelul la care acesta se află, dar și o decodificare integrală și oferirea unui feedback adecvat de către receptor, adică de către student. Mai mult decât atât, profesorul trebuie să fie un receptor adecvat pentru mesajele emise de studenți, să dea dovadă de răbdare și empatie. Considerăm deci că, în cadrul orei de educație fizică, un obiectiv major care ar trebui enunțat ar fi acela de dezvoltare a competențelor de comunicare la studenți.

În cadrul orei de educație fizică, succesul demersului didactic depinde de modul în care profesorul reușește inițierea și menținerea unor relații sociale echilibrate, precum și câștigarea încrederii studenților, astfel încât să își asigure autoritatea necesară și să dezvolte atașamentul studentului față de exercițiul fizic. Aceste deziderate nu pot fi atinse decât printr-o comunicare didactică eficientă și de bună calitate, ce depinde atât de calitățile emițătorului, respectiv profesorul, cât și de dezvoltarea psihică și de abilitățile receptorului, care, în cele mai multe cazuri, este studentul. Este extrem de important ca studentul să dețină repertoriul lingvistic în care să se afle și termenii specifici educației fizice, iar intervenția profesorului să vină în momentul optim, pentru ca studentul să înțeleagă sensul comunicării.

Putem deci afirma cu convingere că, pentru a se asigura de atingerea obiectivelor propuse în cadrul desfășurării orelor de educație fizică și pentru o comunicare eficientă și benefică, profesorul trebuie nu numai să cunoască nivelul la care studenții dețin competențele de comunicare și sociale necesare, dar trebuie să aibă și capacitatea de a găsi metode adecvate pentru dezvoltarea acestor competențe, cu aplicație directă în zona de cod ce se referă la educația fizică.

În zilele noastre, îmbunătățirea competențelor de comunicare exclude utilizarea metodelor clasice. Unul dintre indicatorii unei educații de calitate este folosirea metodelor interactive. Dezvoltarea competențelor de comunicare și formarea personalității studentului reclamă modernizarea procesului educațional desfășurat în învățământul universitar, iar acest deziderat nu poate fi atins decât prin utilizarea unor instrumente adecvate vârstei și personalității tinerelor generații. Interactivitatea în ora de educație fizică necesită un feedback constant odată cu implicarea studenților în discuții pe teme specifice, legate de acest tip de educație și de importanța achizițiilor din domeniu. Feedbackul este un sprijin important în construirea unor strategii pentru îmbunătățirea comportamentelor și a atitudinii față de educația fizică. Profesorul trebuie nu numai să furnizeze cunoștințe, ci și să stimuleze studenții în deciziile pe care le iau.

Prin urmare, o provocare dinamică a inteligenței ajută la reactivarea cunoștințelor legate de modul de acțiune. Profesorul de educație fizică nu este doar o sursă de informație, ci deține și rolul de mediator în procesul de creare a unui mediu caracterizat de un flux informațional liber, ce ajunge în totalitate la studenți.

Valențele învățării interactive sunt de necontestat prin faptul că inițiază și dezvoltă competențe și abilități de comunicare ce constituie o ante-condiție pentru adaptarea cu succes în viața profesională, oricare ar fi domeniul de activitate.

Practica tradițională din ora de educație fizică, ce constă în cea mai mare parte în implementarea modului de execuție al mișcării și în monitorizare, nu poate conduce la îmbunătățirea abilităților de comunicare și a atitudinii față de mișcare.

Formarea interactivă la lecțiile de educație fizică are la bază câteva aspecte comunicaționale de bază, ce se referă la implementarea unității de învățare, stimularea activităților motorii și dezvoltarea autocontrolului în învățare. Înțelegerea adecvată a informației în procesul instructiv-educativ este realizată prin procesul de comunicare, însoțit de multiple aspecte nonverbale opto-kinetice, precum gesturile, expresiile faciale, elementele paraverbale de tipul tonului și volumului vocii. Profesorul previzionează și construiește un model de comunicare interactivă de transmitere, recepționare, procesare și control a informației educaționale.

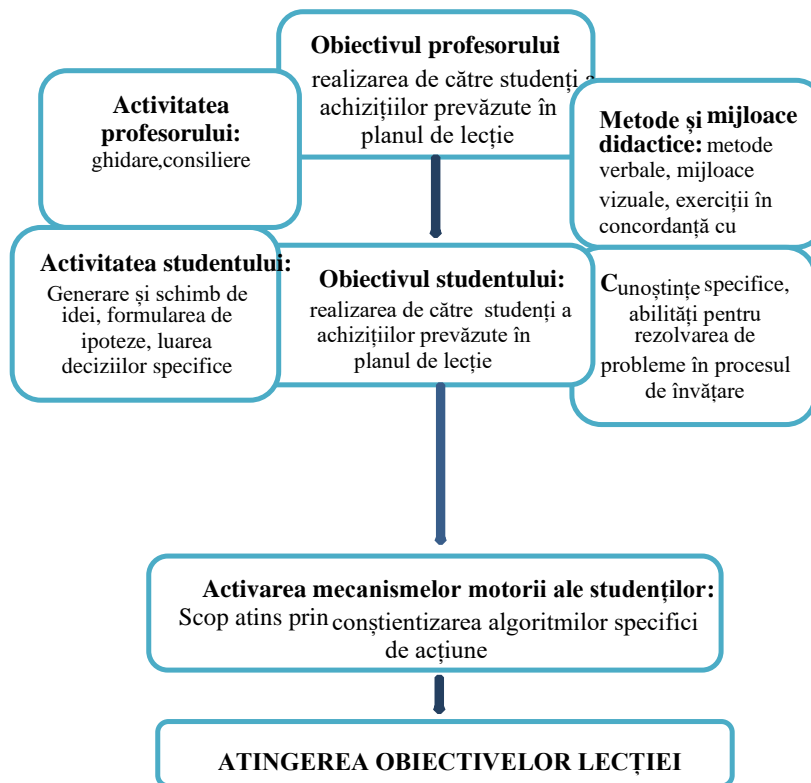


Fig. 1. Structura modelului de lecție interactivă

Așa cum se poate observa din figura nr. 1, este crucial statutul și comportamentul profesorului în legătură cu fiecare dintre studenții săi, precum și modul în care profesorul abordează lecția, printr-o comunicare intensă și activă în procesul de învățare, diversitate, modele comportamentale îmbunătățite și activități mereu înnoite.

În acest context, prioritățile sunt: dialogul, activitatea mentală, libertatea de alegere, evaluarea pozitivă, polifonia, capacitatea studentului de a crea și a valorifica un climat favorabil, organizarea comunicării și a motivării, integritate și claritate.



## ROBOȚII EDUCAȚIONALI: O ALTERNATIVĂ MODERNĂ DE PREDARE A MATEMATICII ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

### EDUCATIONAL ROBOTS: A MODERN ALTERNATIVE FOR TEACHING MATHEMATICS IN PRIMARY SCHOOL

**Diana BÎCLEA**, dr., conf. univ.,  
Universitatea "Lucian Blaga" din Sibiu  
E-mail: diana.biclea@ulbsibiu.ro  
ORCID ID: 0000-0001-5737-2209

**Diana MIHĂESCU**, dr., lect. univ.,  
Universitatea "Lucian Blaga" din Sibiu  
E-mail: diana.mihaescu@ulbsibiu.ro  
ORCID ID: 0000-0003-1937-4785

**Lia BOLOGA**, dr., lect. univ.,  
Universitatea "Lucian Blaga" din Sibiu  
E-mail: lia.bologa@ulbsibiu.ro  
ORCID ID: 0009-0007-9973-6964

**Rezumat:** *Această cercetare a folosit un design cu metode mixte, care încorporează atât abordări calitative, cât și cantitative, pentru a explora în detaliu perspectivele actualilor și potențialii profesori de școală primară asupra eficienței roboților educaționali ca alternativă pentru predarea matematicii. Abordarea calitativă a facilitat o explorare în profunzime a experiențelor și opiniilor participanților, oferind o înțelegere nuanțată și detaliată a fenomenului investigat.*

**Cuvinte-cheie:** *profesori, roboți educaționali, matematică*

**Abstract:** *This research used a mixed-methods design, incorporating both qualitative and quantitative approaches, to explore in detail the perspectives of prospective and current primary school teachers on the effectiveness of educational robots as an alternative for teaching mathematics. The qualitative approach facilitated an in-depth exploration of participants' experiences and opinions, providing a nuanced and detailed understanding of the phenomenon under investigation.*

**Keywords:** *teachers, educational robots, mathematics*

#### Introduction

Robotics integration into education is becoming more and more popular as a potential tool to improve learning, particularly in STEM subjects [5,10]. Worldwide adoption of educational robots, including in elementary schools, is occurring to supplement and enhance the teaching of mathematics. An innovative substitute for teaching mathematics in elementary schools is the rise of educational robots. Research has demonstrated that the use of educational robots can greatly boost students' motivation and engagement. Educational robots are emerging as a modern alternative to teaching mathematics in primary schools.

Educational robots have been shown to increase student engagement and motivation significantly. According to a study by Čelarević și Mrakić [2], robots provide interactive hands-on experiences that make learning more enjoyable and engaging for students. Similarly, Van Horn [12] highlighted that the interactive nature of robots can create intense and memorable learning experiences for children, making subjects like mathematics more appealing. Furthermore, students are more engaged by robots' novelty and technological sophistication than they are by conventional teaching techniques. Students' increased interest in the material not only helps them pay attention in class, but it also motivates them to work with their peers and participate actively, which improves learning overall [6, 8, 11].

Empirical studies suggest that implementing educational robots can enhance students' mathematical learning outcomes. According to Huang [7], pupils who engaged with robots performed better in mathematics when compared to traditional teaching techniques. Meta-analyses [3,13,14] that show how educational robots can effectively boost students' computational thinking and problem-solving skills lend support to this. They concluded that using robots to facilitate active, hands-on learning experiences fosters critical thinking, teamwork, and problem-solving abilities. Furthermore, studies have demonstrated that



instructional robots can aid in the development of mathematical ideas. A study by Faisal et al. showed that the use of LEGO robotics as an educational tool improved students' visual understanding of mathematical concepts and their ability to convert units [10].

Educational robots also help students grasp mathematical ideas more deeply by offering hands-on, interactive experiences that abstract theories cannot. They also make it possible to create a more engaging learning environment where children are inspired to take risks, make errors, and grow from them in a secure setting.

Individualized training can be provided by robots that are trained to adapt to the distinct learning preferences and speeds of each student. The ability to customize lessons and provide immediate feedback helps address the diverse needs of students in a classroom, making learning more efficient and tailored [3]. Moreover, this personalized approach can be integrated into collaborative learning environments, as demonstrated by Gonzalez-Segura et al. [4], where students work together to solve mathematical problems using robots. By combining personalized instruction with collaborative projects, educational robots can support both individual learning needs and teamwork skills, creating a more dynamic and inclusive educational experience.

The high expense of acquiring and maintaining these technologies is one of the primary obstacles to the widespread use of educational robots. These instruments are expensive for many schools, particularly those in underfunded areas, which restricts their accessibility [1,7]. For educational robots to be implemented effectively, teachers must receive sufficient training in their use. Robotics integration into the curriculum may not be successful if teachers are not given the necessary training and assistance. Research highlights the necessity of all-encompassing professional development initiatives to provide educators with the abilities and self-assurance needed to use instructional robots successfully [1,3, 9, 15].

Technical difficulties like network problems, software bugs, and robot durability can be quite difficult. Maintaining a seamless learning experience requires ensuring the dependability and appropriate operation of robots [12]. It can be difficult to include robots in the current curriculum. Careful preparation and alignment with learning objectives and educational standards are necessary. Educators must create lesson plans that are cutting-edge and effortlessly integrate robots into their teaching methods [7]. Furthermore, this integration necessitates ongoing professional development to give instructors the knowledge, abilities, and assurance they need to properly deploy robotic technologies. Effective integration of robots into regular classroom activities depends on teachers being ready to fix technical problems and adjust to new teaching approaches. To ensure the robotic instruments' long-term use and efficacy, schools also need to make the appropriate investments in the infrastructure and support systems.

This research aims to assess how well educational robots work as a contemporary substitute for traditional methods of teaching mathematics to elementary school students. The project's goal is to find out how robots might affect students' academic performance, motivation, and interest in mathematics.

The study aims to ascertain the impact of educational robots on the mathematical performance of elementary school students, gauge the level of interest and reception among teachers and students for utilizing these tools in math classes, and identify the challenges and obstacles that educators face when incorporating these tools into the curriculum.

One of the research hypotheses is that incorporating educational robots into math classes enhances student engagement and motivation, as well as improves academic performance for students who may have initially held negative views about the subject. Furthermore, there is a direct link between the efficacy of deploying instructional robots in the classroom and teachers' interest in technology. The expense and complexity of technology are other major obstacles to schools using teaching robots. Independent variables are the employment of educational robots in the classroom and the degree of comfort and familiarity that teachers have with technology. The dependent variables include students' motivation and involvement in mathematics, their attitudes about mathematics, and their academic achievement in mathematics.

The goal of the research is to provide a thorough knowledge of the possible benefits and difficulties associated with the integration of educational robots into the teaching of mathematics in elementary schools by looking at these components.

## **2.1. Methodology**

This study uses qualitative and quantitative research to determine from the perspective of teachers and future teachers, the place of educational robots in the process of teaching mathematics. This approach allowed us to establish some indicators of the understanding of the use of educational robots in teaching

mathematics and through the perspective of the experiences of teachers and future teachers to establish an important and current role of such teaching through educational robots.

In order to value those studied in this article, answers to the following questions were sought:

1. How can teachers and pre-service teachers perceive learning mathematics with educational robots as an alternative to learning mathematics and do they believe that this alternative leads to the motivation of learning mathematics?
2. What are the positions of teachers and pre-service teachers regarding the implementation of such training?
3. What are the basic elements of training with educational robots by applying them to the foundation and development stage of mathematical concepts?

## 2.2. Participants

The study collected responses from a diverse sample of 45 participants, including 23 pre-service teachers/students and 22 primary school teachers. The participants were from Romania, a man and 44 women.

## 2.3. Data Collection Tools

In this study, data was collected through an online survey with open-ended questions, In the questionnaire used a form of Google, asking participants to share their ideas and opinions about educational robots as a mathematics teaching alternative that aims to reduce the fear of unknown mathematics.

In this study, the scale of prospective teachers' and teachers' opinions about "Robotic applications in mathematics teaching". The scale is a five-point c scale (1 strongly disagree, 2 disagree, 3 moderately agree, 4 agree, 5 totally agree). It consists of 17 items, each item in the scale is related to the knowledge of an alternative application of educational robots in the teaching of mathematics in the primary cycle, to the awareness of the fact that it has benefits on the understanding of mathematical concepts and to the desire to apply this alternative to training, these ideas are related to the objectives of the project Developing Mathematics Achievement through Using Robotics Applications in Flipped Learning with the acronym RbtsInMath.

The 17 questions in the questionnaire have been divided into three categories, which will provide answers to the hypotheses made. Thus, the responses are classified according to three Indicators: Indicator 1 evaluates the level of acceptance and interest of teachers and future teaching staff in using educational robots in mathematics lessons; Indicator 2 allows understanding of the complexity of using educational robots and the difficulties of application faced by the respondents; Indicator 3 addresses the idea of applying educational robots as an alternative learning method by teachers and future teachers.

## 3. Findings

### 3.1. Data analysis

Before proceeding with any statistical analysis, ensuring that the data meets certain assumptions is important. Two important requirements mentioned are testing for data normality and linearity. The SPSS 26 application was used to analyse the initial data.

In the analyzed text corpus with platform Voyant we have the most frequent words in the corpus were (Figure 1): agree (699); moderately agree (229); total agree (218); disagree (66); strongly disagree (5)



**Figure 1.** Most repeated words in overall answers

In determining the statistical techniques to be used in the data analysis, kurtosis and skewness values of the distributions were examined to determine whether the distributions showed normal distribution.

**Table 1: Normality test with kurtosis and asymmetry Indicators for the studied scale**

N	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
45	,119	,354	-,268	,695

The value of 0.119 is very close to 0, suggesting that the data distribution is nearly symmetric. Since 0.119 is much smaller than the standard error of 0.354, we can conclude that the deviation from symmetry is not statistically significant. The value of -0.268 indicates a distribution that is slightly flatter than a normal distribution (platykurtic), but this difference is very small. Since -0.268 is much smaller than the standard error of 0.695, we can conclude that the deviation from normality is not statistically significant.

An analysis is made to estimate the normality with the tests Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk in Table 2.

**Table 2: Analysis with the test Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk**

Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
,068	45	,200*	,983	45	,749

The Kolmogorov-Smirnov test indicates that the sample data does not significantly differ from a normal distribution. With a p-value of 0.200, we can conclude that the distribution of the data is consistent with a normal distribution at the 5% significance level. This result supports the earlier interpretation from the skewness and kurtosis values, further confirming that the data distribution is approximately normal.

**Table 3. Linearity test result for each Indicator**

			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
<b>Indicator 1</b>	Between Groups	(Combined)	1,441	1	1,441	3,033	,089
	Within Groups		20,438	43	,475		
	Total		21,879	44			
<b>Indicator 2</b>	Between Groups	(Combined)	,045	1	,045	,145	,705
	Within Groups		13,212	43	,307		
	Total		13,257	44			
<b>Indicator 3</b>	Between Groups	(Combined)	,422	1	,422	,929	,340
	Within Groups		19,514	43	,454		
	Total		19,936	44			

Based on Table 3 we observed the deviation from linearity, a significant result of: Indicator 1- 0.089, Indicator 2-0.705 and Indicator 3-0.340. These results show us that the data is linear and the results are greater than 0.05.

### 3.2. Findings and Interpretation

In the scope of the first subproblem of the research; arithmetic means and standard deviations of teachers' and student/pre-service teachers' opinions about "Educational robots: a modern alternative for teaching mathematics in primary education" are presented in Table 3.

**Table 3: Analysis Results of Teachers' and Pre-service Teachers' Opinions on "Educational robots: a modern alternative for teaching mathematics in primary education"**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Question	45	2,76	5,00	3,8065	,52563
Valid N (listwise)	45				

When examining Table 3, the arithmetic means of the items range from 2.93 to 4.29, and the arithmetic mean of the total scale is 3.81. The teachers and student/pre-service teachers who make up the study group have positive opinions about "Educational robots: a modern alternative for teaching mathematics in primary education" at the level of "Agree".

**Table 4. Response analysis for responses grouped by Indicators**

		Indicator 1	Indicator 2	Indicator 3
<b>Teacher</b>	Mean	3,9318	3,5455	3,5530
	N	22	22	22
	Std. Deviation	,59464	,62980	,55010
<b>Student/Pre-service teacher</b>	Mean	4,2899	3,7391	3,6159
	N	23	23	23
	Std. Deviation	,76906	,71302	,55830
<b>Total</b>	Mean	4,1148	3,6444	3,5852
	N	45	45	45
	Std. Deviation	,70516	,67312	,54890

In Table 4 the highest mean is recorded for Indicator 1, followed by Indicator 3 and then Indicator 2. This suggests that on average the responses associated with Indicator 1 are the highest, this explains that the participants agree with the impact of educational robots on academic performance in mathematics in primary school students, while those associated with Indicator 2 are the lowest, teachers and student/pre-service teachers, believe that there would be some difficulties in applying this method.

The standard deviation is the largest for Indicator 1, indicating greater dispersion of the data around the mean. This could suggest greater variation in responses or measurements associated with Indicator 1. Smaller standard deviations for Indicator 2 and Indicator 3 suggest less variation in their responses compared to Indicator 1. Smaller deviations in Indicator 1 and 3 lead to a connection between the desire to apply educational robots as a learning alternative and the difficulties they may encounter in their application.

**Table 5. Person correlation between Indicators**

		Indicator 1	Indicator 2	Indicator 3
<b>Indicator 1</b>	Pearson Correlation	1	,302*	,567**
	Sig. (2-tailed)		,044	,000
<b>Indicator 2</b>	Pearson Correlation	,302*	1	,532**

	Sig. (2-tailed)	,044		,000
<b>Indicator 3</b>	Pearson Correlation	,567**	,532**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	

All correlations are statistically significant at the 0.05 or 0.01 level, indicating that there are significant associations between Indicator 1, Indicator 2, and Indicator 3 variables.

Correlation coefficients indicate that there is a moderate to strong positive correlation between these variables. In other words, when one variable increases, there is an associated tendency for the other variables to increase as well. The fact that the results suggest that these variables are correlated with each other, reflects the understanding of the fact that the application of educational robots as an alternative to learning mathematics is possible even if there are some difficulties of various natures.

The analysis of the opinions of all participants and the relationship between the answers classified by the group of teachers and the group of student/pre-service teachers is reflected in the Table.

**Table 6. Analysis of Teachers' and Pre-service Teachers' Opinions According to Status Variable**

	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Asymp. Sig.
Teacher	22	20,68	455,00	202,000	,246
Student/Pre-service teacher	23	25,22	580,00		
Total	45				

Table 6, the participant's opinions about "Educational robots: a modern alternative for teaching mathematics in primary school" differ significantly depending on their status, teacher or student/pre-service teacher. The average rank for student/pre-service teachers (25.22) is higher than for teachers (20.68). This suggests that, on average, the observations from the student/pre-service teacher's responses have higher scores on the question variable than those from the group of teachers.

**Table 7. Analysis of Teachers' and Pre-service Teachers' Opinions According to Status Variables and by defined Indicators**

	Status	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	p
<b>Indicator 1</b>	Teacher	22	19,36	426,00	173,000	,067
	Student/Pre-service teacher	23	26,48	609,00		
<b>Indicator 2</b>	Teacher	22	21,32	469,00	216,000	,398
	Student/Pre-service teacher	23	24,61	566,00		
<b>Indicator 3</b>	Teacher	22	22,14	487,00	234,000	,663
	Student/Pre-service teacher	23	23,83	548,00		

In Table 7, Indicator 1, for teachers, the average rank is approximately 19.36, and the sum of ranks is 426.00, and for student/pre-service teachers, the average rank is approximately 26.48, and the sum of ranks is 609.00. These results suggest that, in general, future teachers have higher average ranks than teachers, indicating that he is ranked higher in a certain attribute or quality evaluated.

For Indicator 2, for teachers, the average rank is approximately 21.32, and the sum of ranks is 469.00,

for student/ pre-service teachers the average rank is approximately 24.61, and the sum of ranks is 566.00. Here as well, for the student/ pre-service teachers the average ranks are higher than the teachers, indicating a higher classification in the assessed attribute.

For Indicator 3 the average rank for teachers is about 22.14 and the sum of the ranks is 487.00 for the student/ pre-service teachers the average rank is about 23.83. The sum of the ranks is 548.00, we have higher ranks and previous Indicators than student/ pre-service teachers, which implies positive views towards the use of educational robots as an alternative to learning mathematics.

The value of  $p$  for all Indicators  $p=0.067$ ,  $p=0.398$  and respectively  $p=0.663$ , is higher than normal, this shows that teachers and student/ pre-service teachers have positive opinions towards the application of educational robots but have some reservations about the difficulty of application and the barriers that may arise.

Comparing the medians for each studied group and each Indicator would bring results related to the attitude of teachers and student/ pre-service teachers towards the application of educational robots as an alternative to learning mathematics.

**Table 8. Comparison of Medians by Indicators**

Status		Indicator 1	Indicator 2	Indicator 3
<b>Teacher</b>	Mean	3,9318	3,5530	3,5455
	N	22	22	22
	Std. Deviation	,59464	,55010	,62980
	Range	2,50	2,17	2,25
	Std. Error of Kurtosis	,953	,953	,953
	Std. Error of Skewness	,491	,491	,491
	Std. Error of Mean	,12678	,11728	,13427
<b>Student/Pre-service teacher</b>	Mean	4,2899	3,6159	3,7391
	N	23	23	23
	Std. Deviation	,76906	,55830	,71302
	Range	2,00	2,33	2,25
	Std. Error of Kurtosis	,935	,935	,935
	Std. Error of Skewness	,481	,481	,481
	Std. Error of Mean	,16036	,11641	,14868
<b>Total</b>	Mean	4,1148	3,5852	3,6444
	N	45	45	45
	Std. Deviation	,70516	,54890	,67312

	Range	2,50	2,33	2,50
	Std. Error of Kurtosis	,695	,695	,695
	Std. Error of Skewness	,354	,354	,354
	Std. Error of Mean	,10512	,08183	,10034

In Table 8, the medians compared the opinions of teachers and student/pre-service teachers, for each Indicator. For teachers with the results in Table 8, we have the standard error of the mean for each Indicator of: 0.12678, 0.11728 and 0.13427. And this means that on average the values in the sample vary around its mean with a standard deviation of about 0.12678, 0.11728 and 0.13427 units respectively. For student/pre-service teachers, we have the results for the standard error of the mean is 0.16036, 0.11641 and 0.14868, that is, on average, the values in the sample vary around its mean with a standard deviation of about 0.16036, 0.11641 and 0.14868.

Analysing the data for all participants we have the standard error of the mean is 0.10512, 0.08183 and 0.10034.

These results tell us that the mean for student/pre-service teachers is the highest for all Indicators, the variability of the data is different for each group and the standard error of the mean is relatively small, which indicates a good precision of the estimates. These data suggest that the "Student/Pre-service teacher" group may perform better than the "Teacher" group on these Indicators.

**Table 9. Chi-square test, analysis of medians for Indicators**

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.	
<b>Indicator 1</b>	19,800 <sup>a</sup>	11	,048	There is a significant difference between the group medians for Indicator 1.
<b>Indicator 2</b>	23,467 <sup>c</sup>	12	0,24	The medians differ significantly for the group on Indicator 2.
<b>Indicator 3</b>	9,022 <sup>b</sup>	110	0,530	The medians do not differ significantly in the group for Indicator 3.

In Table 9 for Indicator 1 we have the p-value (0.048) as less than the usual significance level of 0.05, indicating that there is a significant difference between the medians of all Indicator 1. This result suggests that the medians differ significantly between groups for Indicator 1. For Indicator 2 the p-value (0.024) is less than the usual significance level of 0.05, indicating that there is a significant difference between the medians of all Indicator 2. This result suggests that the medians differ significantly between groups for Indicator 2.

## Discussions

The analysis of the obtained results is important, they allow us to correctly define and correspond with the answers obtained to carry out the next actions of the project. The defined Indicators are in a positive significant correlation, which leads to the understanding of the relationships between the variables defined



in this study.

The differences that appeared at the Indicator levels showed that the status of the participants influenced the answers, with teachers and students/pre-service teachers having different answers. The difference between the ranks observed with obtaining the p-value showed that the status had a decisive role in the results.

Based on the data from the ranks (Table 7), we can see that in all three cases, the student/pre-service teachers in each Indicator seem to be ranked higher than the teacher. In conclusion, based on the p-values associated with the Mann-Whitney U test, there is insufficient evidence to suggest that there are significant differences between the groups defined by Indicator 1, Indicator 2 and Indicator 3.

In both cases, the lack of significant differences suggests that there are insufficient reasons to consider that the different groups defined by Indicator 2 and Indicator 3 would be influenced differently by the variable "Status". This could indicate that these Indicators do not have a significant influence on the status or classification of the examined variable.

## Conclusion

As a result of the analyses made, the following conclusions can be established:

1. For all Indicators, the mean for the "Pre-teacher services" group is higher than for the "Teacher" group, indicating better overall performance in the student/pre-teacher setting. It is evident in Table 8, where the medians are compared.
2. The variability of the data is different for each group and Indicator, indicating that the data may have different distributions between the two groups and between Indicators.
3. The standard error of the mean is relatively small for all groups and Indicators, suggesting that the mean estimates are relatively accurate and that the estimated mean is likely to be close to the true population mean.

These results suggest that both teachers and students/pre-service teachers the importance of using modern learning alternatives in mathematics and especially with educational robots. They also know that they may encounter difficulties in application and that complex situations of a different nature may arise, but this does not prevent them from applying educational robots to learning mathematics.

The results show that students/pre-service teachers have a greater perception towards this subject, this can be explained by the fact that they are closer to technology and are more open to challenges compared to teachers who have years of experience and have already tested teaching methods and have well-defined teaching strategies.

## Acknowledgments

This paper was carried out within the project "RbtsInMath - Developing Mathematics Achievement through Using Robotics Applications in Flipped Learning", 2022-1-PL01-KA220-HED-000086524. The project is co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union is supported by the European Commission Erasmus+. The European Commission's support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents, which reflect the views only of the authors, and the National Agency and Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

## Bibliography:

1. Bano, Saira; ATIF, Kanwal; MEHDI, Syed Atif. Revizuire sistematică: Eficacitatea potențială a roboticii educaționale pentru dezvoltarea competențelor în secolul 21 la tinerii care învață. *Educație și Tehnologii Informaționale*, 2023, 1-19.
2. Čelarević, A. și Mrakić, I. Application of Educational Robots in Teaching. *Nauka i tehnologija*, 2023, 11 (1), 8-16.
3. Gavrilas, L.; Kotsis, Kt; Papanikolaou, MS. Exploration of the prospective utilization of educational robotics by preschool and primary education teachers. *Cercetări Pedagogice*, 2024, 9.1.
4. Gonzalez-Segura, Cinhtia, et al. Educational robotics at K-12 schools in the southeast of Mexico. *8th International Workshop on ADVANCEs in ICT Infrastructures and Services*. 2020. p. 1--8.
5. Hidayat, R., Mohamed, M Z B., Suhaizi, N N B., Sabri, N B M., Mahmud, M K H B., & Baharuddin, S



- N B. Artificial intelligence in mathematics education: A systematic literature review. 2022, 17(3), em0694. <https://doi.org/10.29333/iejme/12132>
6. Stephanie Kaye. Holmquist, S K. A Multi-Case Study of Student Interactions with Educational Robots and Impact on Science, Technology, Engineering, and Math (STEM) Learning and Attitude Universitatea din Florida de Sud, 2014. <https://digitalcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=6239&context=etd>
  7. Huang, X. The rise of educational robots: A review of classroom applications. *Proceedings of the 2023 International Conference on Machine Learning and Automation*. voi. 38, 57-65, 2023.
  8. Khanlari, Ahmad. *Teachers' perceptions of using robotics in primary/elementary schools in Newfoundland and Labrador*. 2014. PhD Thesis. Memorial University of Newfoundland.
  9. Kong, Siu-Cheung; WANG, Yi-Qing. Nurture interest-driven creators in programmable robotics education: An empirical investigation in primary school settings. *Research and practice in technology enhanced learning*, 2019, 14.1: 20.
  10. Samara, Vasiliki; KOTSIS, Konstantinos T. Educational Robotics in Primary Education in Greece: Methodological Approaches and Attitudes of Teachers. A Bibliographic Review. *European Journal of Education and Pedagogy*, 2023, 4.2: 194-204. <https://doi.org/10.24018/ejedu.2023.4.2.629>
  11. Sandholm, D., Simonsen, J., Ström, K., & Fagerlund, Å. Teachers' experiences with positive education. 2022. <https://doi.org/10.1080/0305764x.2022.2093839>
  12. Van Horn, Royal. Marvelous toys and educational robots. *Phi Delta Kappan*, 2005, 86.5: 408.
  13. Wang, Kai, et al. The effectiveness of educational robots in improving learning outcomes: A meta-analysis. *Sustainability*, 2023, 15.5: 4637. <https://doi.org/10.3390/su15054637>
  14. Zhang, Yanjun, et al. Educational robots improve K-12 students' computational thinking and STEM attitudes: Systematic review. *Journal of Educational Computing Research*, 2021, 59.7: 1450-1481.
  15. Pellas, Nikolaos. Assessing Computational Thinking, Motivation, and Grit of Undergraduate Students Using Educational Robots. *Journal of Educational Computing Research*, 2024, 62.2: 620-644. <https://doi.org/10.1177/07356331231210946>

**CONCEPTUALIZAREA MODELULUI PEDAGOGIC DE VALORIFICARE A EDUCAȚIEI  
TEHNOLOGICE PE COORDONATA FORMĂRII PREADOLESCENȚILOR PENTRU  
ROLUL DE PĂRINTE RESPONSABIL**

**THE CONCEPTUALIZATION OF THE PEDAGOGICAL MODEL FOR VALUATION OF  
TECHNOLOGICAL EDUCATION IN COORDINATION OF THE TRAINING OF PRE-  
ADOLESCENTS FOR THE ROLE OF RESPONSIBLE PARENTS**

**Ioana Corina ROTARU**, dr.,  
Colegiul Național „Emil Racoviță” din Iași  
ORCID ID: 0000-0001-5381-0013

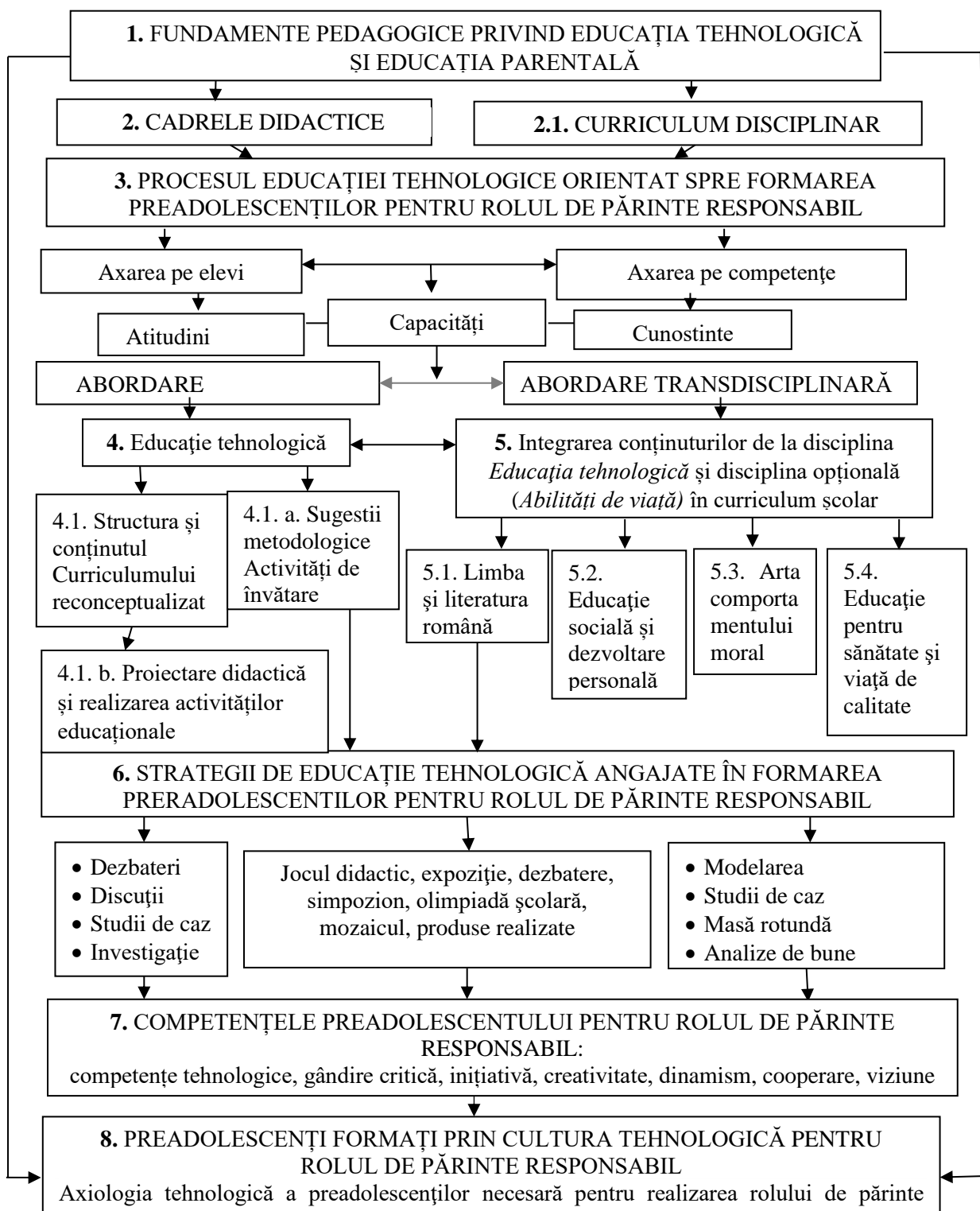
**Rezumat:** *Educația tehnologică prin intermediul acțiunilor educative contribuie la formarea și dezvoltarea personalității preadolescenților pentru rolul de părinte responsabil, profesorii facilitează dezvoltarea și îmbunătățirea competențelor tinerilor privind pregătirea pentru viața de adult. Prin activitățile desfășurate la disciplina educație tehnologică s-au clarificat competențele și valorile preadolescenților pentru rolul de părinte responsabil. Acest deziderat a contribuit la elaborarea modelului pedagogic, care urmează să fie implementat. S-a analizat conținutul și s-a clarificat modul de desfășurare a activităților de inițiere și de pregătire a preadolescenților despre familiarizarea cu specificul educației pentru parentalitate, după care s-a realizat inventarierea instrumentelor metodologice elaborate pe perioada investigației. Curriculumul educației tehnologice în contextul personalității preadolescenților pentru rolul de părinte responsabil are în atenție elevul cu particularitățile, nevoile și interesele sale și scoate în evidență experiențele de viață.*

**Cuvinte-cheie:** *cadre didactice, curriculum disciplinar, educație tehnologică, abordare disciplinară, strategii, competențe*

**Abstract:** *Technological education through educational actions contributes to the formation and development of preadolescents' personality for the role of responsible parent, teachers facilitate the development and improvement of young people's skills regarding preparation for adult life. Through the activities carried out in the technological education discipline, the competences and values of preadolescents for the role of responsible parent were clarified. This desired contributed to the development of the pedagogical model, which is to be implemented. The content was analyzed and the way of carrying out the activities of initiation and preparation of preadolescents on familiarization with the specifics of parenting education was clarified, after which the inventory of the methodological tools developed during the investigation period was made. The curriculum of technological education in the context of the personality of preadolescents for the role of responsible parent takes into account the student with his particularities, needs and interests and highlights life experiences.*

**Keywords:** *teaching staff, disciplinary curriculum, technological education, disciplinary endowment, strategies, skills*

Având în vedere că educația tehnologică prin intermediul acțiunilor educative contribuie la formarea și dezvoltarea personalității preadolescenților pentru rolul de părinte responsabil, profesorii facilitează dezvoltarea și îmbunătățirea competențelor tinerilor privind pregătirea pentru viața de adult, conform acestora s-a elaborat modelul pedagogic Figura 1.



**Figura 1. Modelul pedagogic de valorificare a educației tehnologice pe coordonata formării preadolescenților pentru rolul de părinte responsabil**

În continuare, propunem o analiză sintetică a componentelor concentrând cele prezentate în subcapitolele precedente în favoarea modelului elaborat.

**1. Fundamentele teoretice** privind educația tehnologică sunt reprezentate de conceptul susținut de Cristea S. (2010) [1, p. 220] potrivit căruia „noțiunea de tehnologie vizează procesul de aplicare a științei în viața

socială prin intermediul unor strategii și norme specifice” definit și promovat de autori precum: Shepel V.M., Klarin M.V., Rosenberg M. B., Beckmann J., Vygotsky L., ș.a.

În plan educațional s-au constituit unele răspunsuri specifice prin „noile educații” în cadrul cărora „educația tehnologică constituie o altă perspectivă bazată pe regândirea, reconstituirea, considerarea problematicii variate a învățării școlare”, revenindu-i misiunea de a contribui la efortul comun de îmbunătățire a condiției umane” Moldovan V. (2011) [8, p.85].

Preocupările cercetătorilor din România și Republica Moldova în problematica educației tehnologice au constituit un reper metodologic semnificativ în descrierea acestui tip de educații, aceștia fiind: Văideanu G. (1988), Macavei E. (2001), Momanu M. (2002), Marcu V., Marinescu M. (2007), Cristea S.(2010), Calistru R., Cutasevici A. ș.a.

Fundamentele teoretice despre educația parentală sunt reprezentate de teoria învățării sociale (Watson J., Skinner B., Bandura A.), concepte operaționale (competența parentală, conștiință parentală, autoritate parentală, parentalitate, implicarea parentală etc.) definite și promovate de autorii: Kelly & Emery (2003); Budd (2001); Thomson & Jaque (2017); Bornstein & Zlotnik (2008); ș.a. Cercetători din Republica Moldova și România care au contribuit prin studiile lor, la pregătirea tinerei generații prin activități de formare ce includ acțiuni educative de informare, sensibilizare, învățare, antrenare, clarificare referitoare la valori, atitudini și practici parentale de educație sunt: Dolean I., Grîu N., Mocanu L., E. Vrasmaș, Cuznețov L., Ovcerenco N., Orindaș L., Mitrofan I., Carabet N. și alți autori [7, pp. 7–12].

**2. Cadrele didactice** vor utiliza metode de învățare centrate pe elev, metode și tehnici de învățare (inter)activă, metode ale învățării experiențiale, învățarea prin sarcini de lucru, metoda proiectului, studii de caz, alături de activitățile specifice educației tehnologice în conformitate cu vârsta elevilor.

Procesul educațional este organizat, astfel încât elevii să aibă posibilitatea de a beneficia de metode de învățare bazate pe acțiune: exercițiul, elaborarea proiectelor, studiul de caz, algoritmizarea; oportunitatea de a dobândi abilități tehnice și experiență practică în domeniu tehnologic prin desfășurarea activităților de învățare în sala de clasă și în afara ei, prin vizite la diverse firme, în urma excursiilor la muzee, prin concursuri de artă artizanală, vizite cu explicații și demonstrație la meșteri populari etc.; învățarea prin instruirea directă de către membrii familiei; învățarea reciprocă; învățarea online (e-learning); învățarea ludică etc.

**2.1. Curriculumul** disciplinei „Educație tehnologică” după Crișan Al. (1995) este un curriculum formal, alcătuit din documentele reglatoare, în cadrul cărora sunt „consemnate datele esențiale privind procesele educative și experiențele de învățare pe care școala le oferă elevilor”; „ansamblul finalităților, specificațiilor de conținut, jaloanele procedurale și resursele pentru a desfășura un proces educațional” Potolea D.; „teoria formării acțiunilor mentale” Vîgotski L.S.; „teoriile noi ale învățării” Cristea S., (2005); „instruirea centrată pe competențe” Potolea, D., (2012); „învățarea deplină” Negreț – Dobridor, I., (2007) etc. [3, pp. 9–15].

Aplicarea resurselor metodologice în dezvoltarea atitudinii preadolescentului pentru rolul de părinte responsabil este realizată de către cadrele didactice folosind curriculumul național al disciplinei „Educație tehnologică”. Curriculumul pentru disciplina „Educație tehnologică” orientează activitatea cadrului didactic spre formarea la preadolescenți a competențelor ce țin de asigurarea praxiologică a demersului tehnologic, prin activități de achiziționare a unor cunoștințe funcționale și competențe necesare satisfacerii nevoilor fundamentale ale omului în societatea contemporană, care vor spori capacitatea acestora de a beneficia de progresul tehnologic în viața personală și publică, de a deveni competitivi pe piața muncii, de a aborda un stil sănătos de viață, capacități care stau la baza formării preadolescentului pentru viața de adult [Ibidem 152, p.46-48]. Curriculumul direcționează această metodologie „spre crearea situațiilor de învățare care îi pot oferi elevului experiențe în cunoașterea de sine și a mediului tehnologic, exprimarea de sine prin limbajul specific variatelor tehnologii, însușirea valorilor aferente acestor tehnologii” [9, p. 4]. Conținutul disciplinei „Educație tehnologică” contribuie la formarea viitorilor preadolescenți pentru rolul de părinte responsabil prin asigurarea stării de bine, prin introducerea unor elemente distractive, prin introducerea jocurilor didactice, prin alternarea formelor de organizare a activității, prin diversificarea locurilor de desfășurare a activităților și a mijloacelor folosite – toate acestea, fac ca preadolescenții „să învețe cu plăcere, să dobândească experiențe tehnologice pozitive și să le valorizeze și în alte domenii” atunci când vor deveni adulți [Ibidem 3, pp. 3–4].

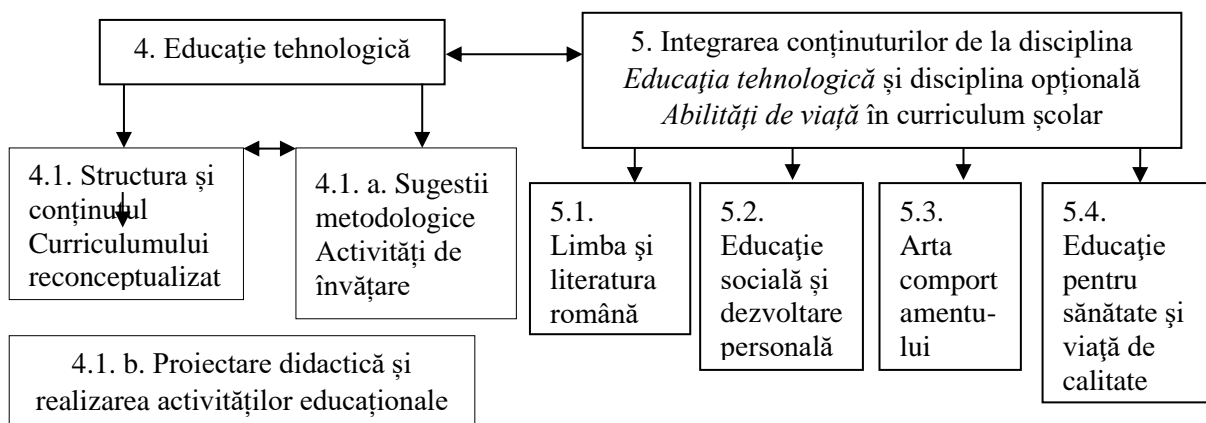
*Curricula* trebuie să îndeplinească următoarele exigențe de ordin general:

- reflectarea orientărilor politicilor educaționale existente și obiectivelor de formare ale acestora pentru învățământul gimnazial;

- relevanța din punctul de vedere al necesităților de formare a elevilor;
- adaptarea multitudinii de factori la reușita școlară;
- „transformarea” obiectivelor de învățare ale anilor de studii în acțiuni;
- prezentarea într-o ordine logică a elementelor componente ale curriculei, astfel încât să fie coerente și ușor utilizabile ca instrument pedagogic;
- existența indicațiilor și a explicațiilor pentru înțelegerea obiectivelor învățării, a competențelor și asigurarea unei eficiențe maxime a activității educative;
- claritatea, explicitarea, fără ambiguități;
- concizia, evitând repetiția în cadrul unităților de conținut [Ibidem 13, p. 57].

Curriculumul, în contextul acestei abordări: – are în atenție elevul cu particularitățile, nevoile și interesele sale; – scoate în evidență și facilitează experiențe de viață, care să contribuie la alegerea drumului dezvoltării preadolescenților; – este orientat spre formarea competențelor de integrare rapidă, eficientă și creatoare în câmpul social necesare vieții de adult; – ține cont de psihopedagogia vârstelor, de particularitățile bio-psiho-sociale și de procesul dezvoltării intelectuale a elevilor.

3. Procesul educației tehnologice orientat spre formarea preadolescenților pentru rolul de părinte responsabil vizează condițiile pedagogice care contribuie la conștientizarea de către preadolescenți a rolului trăsăturilor, percepției, înțelegerii, gândirii, formării voinței, activitatea proprie manifestată în impact asupra lor înșiși (autoeducație), autodezvoltarea, autoorganizarea, autocunoașterea propriei activități de învățare și exprimă convingeri despre intențiile de formare a comportamentelor necesare vieții de adult, respectiv de părinte responsabil. Tehnologiile formării preadolescenților pentru rolul de părinte responsabil sunt tehnologii centrate pe elev în care personalitatea copilului se află în centrul întregului sistem educațional școlar, oferind condiții confortabile și sigure pentru dezvoltarea acestuia. [22, p. 222].



**Figura 2. Interdependența dintre educația tehnologică și elementele particulare ale altor discipline**

4. Educația tehnologică este o disciplină școlară de cultură generală, cu contribuții concludente în procesul de structurare aptitudinală și atitudinală a personalității preadolescenților; cu influențe în orientarea aplicativă a cunoștințelor științifice pe diferite domenii de cunoaștere și de activitate (real, uman, științe exacte etc.) [21]. Scopul acestei discipline constă în „dezvoltarea gândirii centrate pe tehnică și tehnologie și ghidarea spre înțelegerea principiilor de bază care explică „descoperirile științei și tehnicii, dezvoltarea curiozității intelectuale bazate pe cercetarea personală, formarea atitudinii față de mediul tehnic și tehnologic, stimularea spiritului creativ pentru sporirea calității vieții” [24, p. 18].

#### 4.1. Structura și conținutul curriculumului reconceptualizat

Pedagogii, prin intermediul structurii și a conținutului curriculumului reconceptualizat, sunt ghidați cu privire la aplicarea curriculei disciplinare la nivel de proiectare a demersului didactic personalizat, iar instrumentele sunt unitățile de învățare ce alcătuiesc programa școlară a disciplinei „Educație tehnologică” [20].

4.1. a. Sugestiile metodologice propun cadrului didactic soluții pentru proiectarea activităților de predare-învățare-evaluare în concordanță cu specificul disciplinei „Educație tehnologică”; organizarea procesului de învățământ este o acțiune complexă de anticipare a modului de desfășurare a activităților de educație/instruire, realizabilă prin definirea competențelor și a resurselor (conținuturi-metodologie-evaluare) necesare pentru îndeplinirea acestora, valorificabile într-un cadru de organizare specific



sistemului și procesului de învățământ. Pentru formarea competențelor specifice în curriculumul școlar sunt precizate diferite exemple de activități de învățare pentru fiecare în parte construite astfel încât să se integreze strategiile didactice adecvate. Prin intermediul acestora, elevii își manifestă inițiativa, creativitatea și responsabilitatea prin realizarea de produse/lucrări practice [Ibidem 2]; [3, pp. 108–130].

**4.1. b.** Proiectare didactică. Aceasta este procesul prin care se hotărăște anticipat pașii ce urmează a fi parcurși în desfășurarea lecției, definirea obiectivelor preconizate, parcurgerea conținutului curricular, aplicarea strategiilor didactice selectate și a metodelor de evaluare a randamentului școlar, precum și a relațiilor dintre acestea. În timpul proiectării sunt corelate și transpuse componentele curriculumului la condiții pedagogice concrete, selectându-se mijloacele, metodele și formele de instruire adecvate.

Lecția modernă și specificul ei

Lecția este principală formă de organizare a activității educaționale și răspunde anumitor cerințe didactice, pentru a obține randamentul așteptat: – stabilirea locului și a tipului de lecție pentru a se asigura o succesiune logică și integrarea într-un tot unitar; – stabilirea obiectivelor urmărite în funcție de structura lecției și alegerea strategiilor didactice adecvate; – elaborarea structurii metodologice specifice tipului de lecție stabilit; – alegerea strategiilor didactice necesare realizării lecției; – asigurarea relațiilor interdisciplinare și transdisciplinare; – abordarea diferențiată în funcție de particularitățile individuale ale elevilor; – dirijarea de către cadrul didactic a activității independente a elevilor. Pentru ca lecția de educație tehnologică să fie modernă și adecvată învățământului formativ, aceasta trebuie să corespundă următoarelor caracteristici să fie orientată pe obiective și pe formarea competențelor; învățarea să fie centrată pe elevi; activitatea profesorului din timpul lecției să fie de numai 30%, iar cea a elevilor de 70%; axată pe metode optime de predare-învățare-evaluare corelate cu mijloace eficiente de învățământ [Ibidem 6, pp. 123–126].

**5.** Interdependența elementelor particulare ale disciplinelor: Educația tehnologică și disciplina opțională Abilități de viață

Lucrarea de referință *Enciclopedia Titanica* atribuie noțiunii de interdependență următoarele definiții: „este un concept care se referă la setul de relații reciproce care se stabilesc între diferite persoane, elemente, entități sau variabile”; este „o relație de dependență reciprocă și echitabilă, în care toți factorii implicați beneficiază, se completează sau cooperează în diverse moduri între ei”. Relația de interdependență dintre disciplina „Educație tehnologică” și opționalul „Abilități de viață” rezidă în acțiunile desfășurate de preadolescenți printr-o completare sau extindere a cunoștințelor din trunchiul comun cu cele necesare vieții fiecăruia [261]. Marx și Heidegger M., în studiile lor, s-au concentrat asupra „gândirii tehnologice”, extinzând cercetarea pentru a ține cont de relațiile om – educație, om – tehnologie și educație – tehnologie. Relațiile om – educație propun ca elevii să „devină ceea ce sunt”, evidențiind subiectivitatea lor, fără a se concentra pe informații sau conținuturi. Relațiile om – tehnologie permit schimbarea practicii de proiectare, astfel încât tehnologia să nu constituie doar un instrument eficient, ci ceva „la îndemână” pentru nevoile educaționale ale oamenilor [3].

**5.1.** Limba și literatura română: prin intermediul curriculumului se remarcă exemple concrete, figuri artistice ale personajelor care au rol de mamă și tată, fiică și fiu, la care putem aprecia comportamentele parentale. La formarea atitudinii responsabile față de parentalitate am valorificat potențialul din unele opere literare studiate în clasa a VII-a, cum ar fi: *Cum e lumea* de Niculescu V., *Popa Tanda* de Slavici I., *Lacul* de Eminescu M., *Dorința* de Blandiana A., *Poveste sentimentală* de Stănescu N., *Pelerinajul sentimental* de Cazamir O., *Primele iubiri* de Labiș N., *Singur în fața dragostei* de Busuioc A., *Făptura mamei* de Vieru G., *Frumos și sfânt* de Druță I. etc. În urma studierii operelor literare, preadolescenții au constatat că aceste conținuturi contribuie la conștientizarea și înțelegerea fundamentului de parentalitate, la descoperirea motivelor atitudinii parentale, cunoașterea psihologiei relațiilor intrafamiliale, rezolvarea problemelor paternității, formarea la preadolescenți a abilității de apreciere a calităților necesare pentru o parentalitate responsabilă: compasiunea, sensibilitatea, gingășia, toleranța, consolarea, iubirea, înțelepciunea, capacitatea de a ierta, acceptarea compromisului, responsabilitatea, demnitatea etc. [14, p. 23].

**5.2.** Valorificarea conținutului curriculumului la Educația socială și dezvoltare personală a permis organizarea de dezbateri, discuții, studii de caz care permit preadolescenților dezvoltarea și gestionarea bunăstării fizice și emoționale, să trăiască și să desfășoare activități alături de membrii familiei, îmbunătățirea stării de conștientizare, dezvoltarea abilităților personale, îmbunătățirea calității vieții; toate acestea contribuie la pregătirea preadolescenților pentru viața de părinte responsabil [16].

**5.3.** Arta comportamentului moral este disciplina opțională prin intermediul căreia preadolescenții vor fi formați pentru: a deveni cetățeni responsabili, manierați și sensibili la problemele personale și ale

comunității; însușirea și respectarea regulilor de conduită acasă, la școală și în societate; conștientizarea rolului bunelor maniere în viața personală și a comunității [15, p. 286].

**5.4.** Potențialul disciplinei opționale Educația pentru sănătate și viața de calitate are posibilități pentru formarea preadolescenților pentru rolul de părinte responsabil. Curriculumul a permis: formarea comportamentului responsabil pentru viața și sănătatea proprie și a celor din jur, conștientizarea pericolului produselor alimentare modificate genetic consumate în perioada creșterii și a dezvoltării, etc [25].

**Tabelul 1. Competențele formării preadolescenților pentru rolul de părinte responsabil**

<b>Disciplina</b>	<b>Competențe necesare formării preadolescenților pentru rolul de părinte responsabil</b>
<b>Limba și literatura română</b>	– crearea unei viziuni a elevilor prin studiul textelor despre viața cotidiană (hrană, muncă, hobby); condițiile de viață (niveluri de trai); relațiile interpersonale (familie, societate); valorile, credințele și comportamentele; uzanțele (vestimentație, vizite); comportamentele rituale (datini, religie) ale vorbitorilor limbii (circulația cuvintelor în timp și spațiu).
<b>Educație socială și dezvoltare personală</b>	– formarea de atitudini pozitive față de activitate; interes față de valorile de participare și responsabilitate; sentimente, convingeri, manifestări afective, volitive, cognitive în situații de cotidian; priceperi de autoanaliză și autoapreciere, manifestarea spiritului critic, gândirea creativă;  – formarea comportamentelor care permit elevului să-și exploreze trăsăturile de personalitate și abilitățile specifice, să-și asume responsabilitatea pentru comportamentul personal, pentru dezvoltarea atitudinii pozitive față de sine și a modului de interacțiune eficientă cu ceilalți pe tot parcursul vieții.
<b>Educație pentru sănătate și viața de calitate</b>	– identificarea factorilor determinanți pentru menținerea și fortificarea sănătății, demonstrând gândire critică și abilități relevante;  – implicarea în activități de menținere a propriei stări de sănătate și a celor din jur, manifestând responsabilitate și corectitudine;
<b>Arta comportamentului moral</b>	– manifestarea respectului față de familie prin caracterizarea familiei și a rolului acesteia în creșterea și dezvoltarea personală;  – exersarea unor reguli de conduită corectă în cadrul familiei;  –valorificarea resurselor de învățare cu privire la educarea comportamentului moral.

#### **6. Strategii de educație tehnologică angajate în formarea preadolescenților pentru rolul de părinte responsabil**

Strategiile didactice utilizate în predarea disciplinei „Educație tehnologică” urmăresc centrarea pe elev, formarea competențelor generale și specifice disciplinei, dezvoltarea gândirii critice, logice, intuitive; crearea situațiilor în care elevii își manifestă inițiativa, creativitatea și responsabilitatea prin realizarea de produse/lucrări creative.

*Strategiile didactice utilizate în cadrul demersului didactic pentru formarea preadolescenților pentru rolul de părinte responsabil pot fi clasificate astfel:*

1. în funcție de caracterul determinant al învățării: a) *strategii prescrise*, bazate pe dirijarea învățării; explicativ-reproductive (elevii ascultă și reproduc ce au învățat); demonstrative; algoritmice (învățarea dirijată pas cu pas); b) *strategii neprescrise*, de învățare prin efort propriu, prin activitate independentă;

euristice, bazate pe descoperire; învățarea problematizată: experimentare, bazate pe creativitate; c) mixte: euristice – algoritmice [24].

2. în funcție de logica gândirii: a) *strategii inductive*: de trecere de la particular la general, abstract (de la exemple la teorie); b) *strategii deductive*: de trecere de la general la particular, de la teorie la fapte concrete; c) *mixte*: inductive – deductive [18, p. 129].

**Tabelul 2. Strategii didactice utilizate în cadrul demersului didactic pentru formarea preadolescenților pentru rolul de părinte responsabil [14, p. 147]**

Strategii	Conținut
Conversația	o serie de întrebări adresate de către profesor sau elevi și răspunsurile lor pentru a verifica nivelul de înțelegere; se încurajează reflectarea informației din mai multe puncte de vedere.
Dezbaterea	discuții despre anumite probleme în care se urmărește influențarea convingerilor, a atitudinilor și a conduitei preadolescenților cu privire la formarea acestora atunci când vor deveni adulți;
Discuția	schimb reciproc, organizat de informații și idei, de păreri critice etc., încurajează elevii pentru să emită judecăți de valoare și să prezente rezultatul cu privire la rolul pe care-l au părinții în formarea lor pentru atunci când vor avea și ei copii;
Studiul de caz	pune elevii în situații-problemă existente în viața reală, pentru a putea găsi soluțiile de rezolvare a acestor situații;
Jocul didactic	exerciții de activitate individuală sau pe grupe, care contribuie la descoperirea unor relații logice, a unor noi adevăruri, precum și la o mai bună asimilare a cunoștințelor dobândite despre viața de adult, respectiv părinte responsabil
Investigația	căutare de informații pe tema parentalității, în descoperirea a ceva nou despre care preadolescenții nu erau interesați până la acest moment
Expoziția	prezentare de obiecte în scop instructiv, obiecte care pot îmbunătăți spațiul de lucru, de trai împreună cu cei dragi
Simpozion	discuție organizată pe baza unor expuneri asupra unei teme despre parentalitate
Olimpiadă școlară	stimulează imaginația și gândirea; contribuie la dezvoltarea talentelor, a abilităților și a cunoștințelor urmărind formarea preadolescenților din punct de vedere profesional și personal
Modelarea	reproducerea obiectului sau fenomenului de studiat (a proprietăților, a structurii acestuia) într-un sistem construit artificial, într-o falsificare a originalului care reprezintă modelul; este importantă pentru a reproduce după părinți execuția unor activități necesare în viitoarea gospodărie proprie
Masă rotundă	conversație organizată cu un moderator și mai mulți vorbitori aleși care aduc o varietate de perspective unui subiect (ex. îndatoririle unui părinte) și un public care poate pur și simplu observa sau participa punând diverse întrebări. Participanții dezbate subiectele propuse pentru discuții și pot genera idei și soluții pentru rezolvarea problemelor și pentru îmbunătățirea anumitor servicii și proiecte.
Analize de bune practici	îmbunătățirea calității predării și a învățării în diferite școli despre rolul preadolescenților pentru rolul de părinte responsabil, ridicând standardele pentru elevi, indiferent de capacitate și de context socioeconomic



Mozaicul	metodă interactivă de învățare utilizată pentru a găsi căile de acces la propriile cunoștințe, înțelegeri și convingeri despre viața de adult și de părinte responsabil
Simularea/imitarea unei situații reale	(imitarea rolului de mamă /tată responsabil) sau un joc de rol în care elevii au roluri diferite pentru a dezvolta abilități de comunicare și a construi spiritul de echipă pentru creșterii responsabilității

#### 7. Competențele preadolescenților pentru rolul de părinte responsabil

La baza sistemului de învățământ orientat către satisfacerea nevoilor societății se regăsesc competențe noi care izvorăsc din capacitatea de a învăța, a gândi și a interacționa. Anumite competențe se regăsesc în mod sistematic la baza elaborării tuturor conceptelor aflate în centrul preocupărilor unor organizații internaționale de anvergură, precum OCDE sau Forumul Economic Mondial de la Davos (2022).

**Competențele** care vor permite preadolescenților să contribuie la crearea diferitelor valori alături de procesele tehnologice și aplicațiile acestora sunt **creativitatea, gândirea critică** („critical thinking”), **comunicarea și cooperarea** [2].

*Competențele în domeniul tehnologiei* reprezintă competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții existente în Jurnalul Oficial al Uniunii Europene-Recomandarea Consiliului din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții (2018/C 189/01), permit preadolescenților să înțeleagă: progresul, limitările aplicațiilor și tehnologiilor științifice în societate, procesul de luare a deciziilor, valorile morale, cultura etc.

**Gândirea critică** are la bază procesele mentale sprijinite pe *curiozitate, deschidere, flexibilitate* și este utilizată pentru rezolvarea problemelor, în luarea deciziilor sau pentru învățarea unor noi concepte.

**Creativitatea** reprezintă procesul mental care permite transformarea originală a ceva ce există deja sau produce a ceva nou, inedit bazându-se pe inovație, pe originalitate, pe capacitatea de a elabora concepte, pe conexiuni neobișnuite și consideră eșecul ca fiind oportunitatea de ameliorare permanentă.

**Cooperarea** este întemeiată pe *respect și autonomie*, are la bază competențele în comunicare, rezolvarea problemelor/conflictelor, modul de luare a deciziilor sau modul de negociere; nucleul acesteia este fixat în *valori morale* puternice: conștientizarea obiectivelor comune, motivația învățării ce determină concretizarea obiectivelor. Valorile necesare pentru o bună cooperare sunt: ascultarea activă (pentru a înțelege, pentru a se face înțeles), luarea deciziilor (inclusiv capacitatea de a face compromisuri), realizarea unor parteneriate de cooperare, negocierea; inițierea și desfășurarea discuțiilor.

*Atitudinile* formate preadolescenților, necesare pentru a deveni părinți responsabili sunt:

- dezvoltarea capacităților de a înțelege și dezvoltarea criteriilor de apreciere a pericolelor de viață și mediu generate de situațiile de urgență; – atitudinea pozitivă pentru dialog constructiv și față de dezvoltarea personală și de activitățile practice; – aprecierea și promovarea calităților estetice;
- comunicarea informațiilor de interes public /interacționa cu alții, – conștientizarea impactului limbajului asupra celorlalți, – nevoia de a înțelege și de a utiliza limbajul într-un mod pozitiv și responsabil [21];
- respectul pentru adevăr, – perseverența de a găsi argumente, – evaluarea validității argumentelor, – aprecierea critică și curiozitatea, – interesul pentru probleme etice, – respectul pentru securitate, respectul pentru dezvoltarea durabilă, – gândire critică și reflexivă față de informația disponibilă, – interesul pentru implicare în comunitate și consolidarea relații culturale, a relații sociale și a relații profesionale, – colaborarea, – încrederea în sine, – integritatea, – interesul pentru dezvoltări socio-economice, – interesul pentru comunicarea interculturală, – valorizarea diversității și a acordarea respectului cuvenit celor din jur, – disponibilitatea de a stopa prejudecăți prin acceptarea compromisurilor,
- respectul absolut pentru drepturile omului, – aprecierea valorilor și atenuarea diferențelor dintre valori, – manifestarea unui sentiment de apartenență la propria comunitate, – manifestarea simțului responsabilității,
- implicarea în activități civice, – motivația pentru a continua și a reuși în învățarea pe parcursul întregii vieți, – capacitatea rezolvării problemelor pentru a sprijini procesul propriu de învățare, – manifestarea dorinței de a exploata experiențele de învățare, – disponibilitate de a lua inițiative, – alegerea de a fi independent; posibilitatea de a deveni inovator în viața personală și în societate, – motivația și hotărârea în atingerea obiectivele propuse, – înțelegerea profundă a propriei culturi și sentimentul identității ca bază a respectului și a atitudinii deschise față de diversitatea exprimării culturale, – promovarea și dezvoltarea valorilor culturale prin participarea în viața culturală („Instruirea centrată pe competențe”, Goldiș V University Press, Arad, 2012) [9].

Modalitatea de organizare curriculară este *transdisciplinaritatea*. Transdisciplinaritatea se centrează pe viața cotidiană, pe probleme semnificative, așa cum apar în context cotidian și care influențează viața preadolescenților. Competențele și conținuturile se integrează în jurul unor probleme de viață: dezvoltarea personală armonioasă, responsabilizarea socială a preadolescenților, integrarea în mediul natural și sociocultural. [19].

#### 8. Preadolescenții formați prin cultura tehnologică pentru rolul de părinte responsabil

Axiologia tehnologică a preadolescenților necesară pentru realizarea rolului de părinte responsabil. Educația tehnologică contribuie la dezvoltarea comportamentului moral al preadolescenților pentru rolul de părinte responsabil, format prin antrenarea fiecărui preadolescent în activități de-a lungul întregului proces de instruire.

Preadolescenții trebuie să-și formeze competența axiologică, prin învățare, în urma aplicării diverselor mecanisme (condiționarea, recompensa, pedeapsa), prin fenomenul de imitație și metode de identificare în funcție de particularitățile de vârstă ale acestora și de factorii sociali [16, p. 8]. În sens axiologic, educația are funcția de selectare și transmitere ale valorile sociale a tinerei generații, iar ca scop-modelarea personalității. Scopul acestei educații este de *pregătire a individului pentru integrarea reușită în viața socială*; are ca finalitate formarea conștiinței și conduitei axiologice, iar ca obiective: aspirația spre valori, disponibilitatea în valorizarea atitudinilor și a comportamentelor. Prin urmare, personalitatea preadolescenților reprezintă totalitatea trăirilor ca rezultate ale propriilor experiențe în urma interacțiunii cu mediul uman și cu mediul cultural al societății din care face parte, cât și prin raportarea la ceilalți. Aprecierea lucrurilor se face în funcție de nivelul aspirațiilor preadolescenților (succesele și insuccesele trăite anterior), de condițiile personale și de motivație [13, p. 213]. Răspunsurile și deprinderile preadolescenților sunt realizate în urma formării competențelor specifice care dispune de abordarea praxiologică a demersului tehnologic prin activități de acumulare cunoștințelor funcționale și a competențelor necesare satisfacerii nevoilor fundamentale ale omului în societatea contemporană, ce vor spori capacitatea de abordare a unui stil de viață sănătos, de a deveni un adult responsabil, inclusiv și în calitate de viitor părinte [19, p. 7].

Competențele specifice, conform curriculumului disciplinar „Educație tehnologică”, sunt:

1. Identificarea rolului și impactului istoric, cultural și social al tehnologiilor asupra mediului și societății, demonstrând respect pentru valorile dezvoltării durabile [Ibidem 19, p.8]
2. Realizarea proiectelor tehnologice pentru soluționarea unor probleme practice utilitare, manifestând atitudine creativă, responsabilă și etică în utilizarea tehnologiilor
3. Crearea de produse digitale specifice situațiilor de învățare, dând dovadă de corectitudine, adecvare și respect pentru etica mediilor virtuale
4. Transpunerea achizițiilor tehnologice în contexte educaționale și cotidiene, demonstrând spirit de inițiativă și antreprenorial în vederea dezvoltării personale [2],[3],[24]

**Tabelul 3. Competențele formate preadolescenților pentru rolul de părinte responsabil în urma studierii disciplinei „Educație tehnologică”**

Denumirea modului studiat la disciplina „Educație tehnologică”	Competențele/unități de competențe care reflectă rolul de părinte responsabil
Arta culinară și sănătatea	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recunoașterea substanțelor nutritive în produsele alimentare pentru o alimentație sănătoasă</li> <li>• Identificarea vaselor, uneltelor și dispozitivelor necesare pentru prepararea produselor alimentare</li> <li>• Realizarea tehnicilor de lucru, respectând normele sanitare-igienice și regulile de protecție a muncii</li> <li>• Prezentarea unor meniuri pentru masa de sărbătoare și diferite ocazii speciale, folosind terminologia specifică</li> <li>• Evaluarea procesului de preparare a produselor și a mesei servite pentru sărbătoare</li> </ul>
Meșteșuguri populare și moderne: Croșetarea	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Precizarea importanței meșteșugului „Importanța croșetării pentru o gospodărie”</li> <li>• Identificarea materialelor și ustensilelor specifice meșteșugului</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizarea elementelor de bază ale croșetării, respectând normele de protecție a muncii</li> <li>• Descifrarea schemelor de croșetare, utilizând terminologia specifică</li> <li>• Realizarea unui articol croșetat/decorat cu dantelă croșetată, respectând succesiunea operațiilor tehnologice</li> <li>• Evaluarea întregului proces de confecționare a articolului croșetat</li> </ul>
Meșteșuguri populare și moderne: Arta covorului	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificarea tipurilor de covoare tradiționale, analizând tehnica de execuție, funcțiile decorative și destinația acestora</li> <li>• Recunoașterea materialelor și ustensilelor specifice țesutului covorului</li> <li>• Executarea țesutului simplu, respectând normele de protecție a muncii</li> <li>• Proiectarea unui articol țesut, ținând cont de criteriile funcționale și estetice</li> <li>• Realizarea unui covoraș folosind un gherghef</li> <li>• Evaluarea calității și a aspectului estetic al produsului realizat</li> </ul>
Meșteșuguri populare și moderne: Ceramica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clasificarea și identificarea obiectelor de ceramică tradițională în funcție de materia primă folosită și a celor care alcătuiesc arta ceramică modernă</li> <li>• Descrierea etapelor tehnologice de transformare a argilei în produs</li> <li>• Specificarea modului de decorare a produselor din ceramică în funcție de destinație</li> <li>• Realizarea etapelor de modelare a obiectului, respectând regulile de igienă și protecție a muncii</li> <li>• Evaluarea obiectelor confecționate în funcție de modul de realizare, din punct de vedere estetic și funcțional</li> </ul>
Meșteșuguri populare și moderne: Prelucrarea artistică a lemnului	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificarea metodelor de prelucrare mecanică a materialelor lemnoase</li> <li>• Selectarea materialelor și a ustensilelor pentru cioplire și sculptură în volum</li> <li>• Realizarea tehnicilor de lucru la strung, respectând normele sanitar-igienice și regulile de protecție a muncii</li> <li>• Identificarea tehnicilor: cioplirea ornamentului geometric și sculptura în volum</li> <li>• Realizarea unui produs prin îmbinarea mai multor tehnici, respectând succesiunea operațiilor tehnologice</li> <li>• Evaluarea procesului de confecționare a produsului</li> </ul>
Meșteșuguri populare și moderne: Prelucrarea artistică a metalului	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recunoașterea specificului meșteșugului Prelucrarea artistică a metalului</li> <li>• Identificarea materialelor și ustensilelor specifice meșteșugului</li> <li>• Realizarea tehnicilor de lucru cu sârmă și tablă subțire de metal, respectând normele de securitate și sănătate în muncă</li> <li>• Realizarea unui proiect de confecționare a unui articol din sârmă/tabla subțire de metal, respectând succesiunea operațiilor tehnologice</li> <li>• Autoevaluarea/evaluarea proiectelor în funcție de tehnica de lucru, aspect, acuratețe etc.</li> </ul>

Limbaj grafic	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Precizarea importanței desenului în activitatea practică a omului</li> <li>• Identificarea simbolurilor și semnelor grafice convenționale, specifice diferitor domenii de activitate</li> <li>• Respectarea regulilor de prezentare a desenelor</li> <li>• Realizarea proiecțiilor axonometrice ale corpurilor geometrice și ale pieselor după trei vederi</li> <li>• Confeccionarea în volum (machetă) a corpurilor geometrice, prin realizarea desfășuratelor</li> <li>• Aprecierea corectitudinii respectării regulilor de reprezentare grafică a desenelor tehnice</li> </ul>
Designul spațiilor verzi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificarea factorilor de mediu, metodelor de cultivare și creștere a culturilor legumicole și a plantelor decorative</li> <li>• Alegerea instrumentelor și a utilajelor specifice prelucrării solului</li> <li>• Alegerea plantelor, materialelor auxiliare, ustensilelor, pentru crearea unei minigrădini (jardinieră, ghiveci)</li> <li>• Aprecierea calității lucrărilor efectuate în funcție de aspectul plantelor cultivate</li> <li>• Stabilirea factorilor care contribuie la obținerea și dezvoltarea plantelor sănătoase</li> </ul>
Robotică	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizarea corectă a termenilor specifici Roboticii în exprimare și în formularea întrebărilor</li> <li>• Identificarea particularităților distinctive ale roboților „casnici”</li> <li>• Identificarea modului de utilizare a robotului casnic</li> <li>• Recunoașterea unităților funcționale și a componentelor fizice ale robotului</li> <li>• Explicarea utilizării aplicațiilor pentru case a robotului</li> <li>• Explicarea destinației elementelor structurii fizice a robotului</li> <li>• Respectarea regulilor de protecție a mediului ambiant și de muncă în siguranță</li> <li>• Identificarea blocului de comenzi al robotului</li> <li>• Specificarea avantajelor utilizării robotului casnic într-o gospodărie</li> </ul>

În concluzie, modelul pedagogic de valorificare a educației tehnologice pe coordonata formării preadolescenților pentru rolul de părinte responsabil este unul util și include discipline școlare obligatorii și discipline opționale, activități extracurriculare, colaborarea unităților școlare cu familia și comunitatea. Toate cunoștințele însușite, aplicațiile practice desăvârșite contribuie la soluționarea problemelor determinante educației preadolescenților pentru rolul de părinte responsabil. Aspectele de bază ale activităților desfășurate constau în organizarea demersului de descoperire a rolului de părinte responsabil în diverse contexte educaționale formale și nonformale.

#### Bibliografie:

1. Carcea, M. I. Introducere în pedagogie. Manual pentru educație tehnică și profesională. Iași: Gh. Asachi, 2001.146 p. ISBN 978-935-456-104
2. Curriculum național: Aria curriculară Tehnologii: Disciplina educație tehnologică clasele 5-9: Curriculumul disciplinar: Ghidul de implementare a curriculumului disciplinar / Ala Vitcovschi, Angela Eșanu Lilia Prisăcaru [et al.]; coord. naț.: Angela Cutasevici [et al.]; consultanți naț.: Vladimir Guțu [et al.]; Chișinău: Lyceum, 2018. 6 p. ISBN 978-9975-3285-0-0

3. Curriculum disciplinar. Ghidul de implementare a curriculumului disciplinar, Chișinău, 2018. Ordinul Ministrului Educației și Cercetării, nr.1124 din 20 iunie 2018 [online] Disponibil: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/eps\\_gimnaziu\\_2018-08-14\\_curriculum\\_ghid.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/eps_gimnaziu_2018-08-14_curriculum_ghid.pdf) [accesare: 19.11.2022]
4. Curriculum național aria curriculară consiliere școlară și dezvoltare personală disciplina Dezvoltare personală clasele v-ix. Curriculumul disciplinar. Ghidul de implementare a curriculumului disciplinar Chișinău, 2018. [online] Disponibil: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/dp\\_gimnaziu\\_2018-08-24\\_curriculum\\_ghid.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/dp_gimnaziu_2018-08-24_curriculum_ghid.pdf) [accesare: 19.11.2022 ]
5. Curriculum pentru disciplina opțională educație pentru sănătate clasele v-xii [online] Disponibil: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum\\_educatie\\_pt\\_sanatate\\_2019\\_red\\_dupa\\_cnc.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_educatie_pt_sanatate_2019_red_dupa_cnc.pdf)
6. Glăveanu, S. Program de educație parentală. Educația parentală. București: Universitaria, 2012. ISBN 978-606-591-486-5
7. Goje, N. Tehnica și ființa umană. În Revista Internațională de Filosofie Aplicată, Volume 3, pp. 68–82. ISSN 2668-0009
8. Marcu, V. Educația tehnologică în societatea cunoașterii. Oradea: Universității din Oradea, 2006. 56 p. ISBN 978-973-46-195-5
9. Mândruț, O., Ardelean, A. Contribuții la teoria curriculumului: proiectarea documentelor reglatoare și metodologice. Arad: „Vasile Goldiș” University Press, 2015. pp. 47–50. ISBN 978-973-664-713-0
10. Mocanu, L., carabet, N. Educația parentală: Suport de curs. Chișinău: UPS „Ion Creangă”. pp. 7–12. ISBN 978-9975-46-436-9
11. Moldovan, V. Tehnologia ca act de cultură. În a XI a Conferința Națională multidisciplinară cu parctiparea internațională, „Profesorul Dorin Pavel–fondatorul hidroenergeticii românești” Sebeș, 2011. 258 p.
12. Monteil, J. Educație și formare - perspective psihologice. Iași: Polirom, 1997. 190 p. ISBN 973- 606-625-097-2
13. Nicola, I. Tratat de pedagogie școlară. București: Aramis, 2000. 67 p. ISBN 973-30-4683-3
14. Ovcerenco, N. Educația tinerilor pentru parentalitate în contextul noilor probleme sociodemografice, Conferința „Tradiție și Inovare în Cercetarea Științifică” Bălți, Moldova, 8 octombrie 2021, Tiparul: Centrul editorial universitar, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, 2022. 55 p. ISBN 978-9975-50-272-6
15. Pâslaru, V. Valoare și educație axiologică. În: Didactica Pro, 2006, nr.1(35), 8 p. ISSN 1810-6455
16. Potolea, D., manolescu, M. Teoria și metodologia curriculumului. București: Didactică și Pedagogică, 2006. pp. 48–52. ISBN 10-973-04602-6
17. Programe școlare [online] Disponibil: <http://programe.ise.ro/> [Accesare: 20.11.2022]
18. Rotaru, I. C. Valorificare a potențialului educației tehnologice în formarea preadolescentului pentru rolul de părinte responsabil. În Revista „Welcome” 2021, ISSN 2559-1371
19. Rusu, M. Adolescenții secolului XXI. Oportunități și riscuri în dezvoltare personală. Iași: Terra Nostra, 2010. 11 p. ISBN 978-973-1888-49-1
20. VitcovschI, A., Eșanu, A., prisăcaru, L. et al. Curriculum Național, Aria curriculară Tehnologii, Disciplina educație tehnologică, clasele V-IX-a pp. 9-45. ISBN 978-9975-3258-9-9
21. <https://ro.encyclopedia-titanica.com/siglo-de-oro> [Accesare: 20.11.2022]
22. [https://mecc.gov.md/sites/default/files/30.08\\_ed\\_tehdoc\\_final\\_18-19.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/30.08_ed_tehdoc_final_18-19.pdf)
23. <https://www.zf.ro/opinii/despre-competentele-viitorului-20025791>
24. <https://window.edu.ru/catalog>
25. <https://www.ise.ro>



## COMUNICAREA ASERTIVĂ ÎN CONTEXTUL DEZVOLTĂRII PROFESIONALE A CADRELOR DIDACTICE

### ASSERTIVE COMMUNICATION IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS

**Maria IANIOGLO**, dr., conf. univ.,  
Universitatea de Stat din Comrat  
E-mail: maria.ianioglo@gmail.com  
ORCID ID: 0000-0001-7285-541X

**Rezumat:** *Capacitățile de comunicare sunt parte componentă ale succesului social și profesional ale cadrelor didactice. Comunicarea asertivă implică exprimarea opiniilor, sentimentelor și nevoilor proprii într-un mod direct, deschis, clar și respectuos, fără a încălca drepturile sau opiniile celorlalți, ce înseamnă, în primul rând, să știi care sunt nevoile tale și ce vrei să obții. Din perspectiva raporturilor sociale sau profesionale, o comunicare asertivă reprezintă modalitatea de exprimare clară și deschisă, un stil care implică solicitarea propriilor drepturi, refuzarea unor sarcini într-o manieră simplă și directă. Rezultatele studiului au arătat că un profesor cu nivelul ridicat de comportament asertiv și încrezător în sine, prin abilitățile pedagogice înalte, competența de comunicare asertivă asigură o mai bună implementare a scopurilor și obiectivelor educaționale stabilite pentru desfășurarea activității profesionale eficiente.*

**Cuvinte-cheie:** *asertivitate, comportament asertiv, comunicare asertivă, competență de comunicare asertivă*

**Abstract:** *Communication skills are a component of the social and professional success of teaching staff. Assertive communication involves expressing your own opinions, feelings and needs in a direct, open, clear and respectful way, without violating the rights or opinions of others, meaning first of all, knowing what your needs are and what you want to achieve. From the perspective of social or professional relations, an assertive communication represents the way of clear and open expression, a style that involves claiming one's rights, refusing certain tasks in a simple and direct manner. The results of the study showed that a teacher with a high level of assertive and self-confident behavior, through high pedagogical skills, assertive communication competence, ensures a better implementation of the educational goals and objectives set for effective professional activities.*

**Keywords:** *assertiveness, assertive behavior, assertive communication, assertive communication competence*

#### Introducere

Una dintre caracteristicile personale esențiale și importante care sprijină un profesor modern în comunicarea cu cei ce învață, părinții elevilor și alți agenți ai procesului educațional prezintă asertivitatea. Asertivitatea ca o trăsătură a personalității se caracterizează printr-un comportament social pozitiv ce permite persoanei să-și apere și să promoveze drepturile sale, să realizeze scopurile determinate. Dominante în evantaiul dezbaterilor științifice apar valorile asertivității pedagogice, care scot în evidență relevanța și valoarea praxiologică a beneficiilor aduse atât actanților educaționali și instituțiilor de învățământ, cât și asociațiilor și organismelor internaționale: UNESCO, UNICEF, Declarația Universală a Drepturilor Omului a Națiunilor Unite ș.a. Importanța și necesitatea afirmării profesionale direcționează feed-backul în comunicarea profesională a pedagogilor din perspectiva raportării la modele sociale eficiente din punct de vedere profesional al cadrelor didactice.

Gradul de cercetare a problematicii de față este determinat de evoluția ideilor, conceptelor și a practicilor elaborate și pilotate către specialiștii în domeniul psihologiei, educației și sociologiei, recunoscuți la nivel mondial: S. Bishop, S. Chelcea, D. Goleman, A. Salter, Lazarus, I. Dafinoiu, V.G. Romek ș.a. Pentru Republica Moldova o semnificație deosebită au cercetările realizate de către: E. Bîrsan, V. Botnari, I. Chiriac, M. Cojocaru-Borozan, V. Goraș-Postică, M. Ianioglo, V. Stratan ș.a.

Problema cercetării, fiind determinată de divergența dintre importanța comunicării și relaționării eficiente în mediul educațional și absența unui model de comunicare, constă în caracterul incert al

implementării comunicării asertive și necesitatea elaborării unei metodologii de integrare în dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice a comunicării asertive în mediul educational.

Obiectivele cercetării: concretizarea reperelor teoretice referitoare la comportament și comunicare asertivă; caracterizarea specificului asertivității pedagogice; elucidarea semnificației teoretice a comunicării asertive a cadrelor didactice; determinarea caracteristicilor psiho-pedagogice a comportamentului asertiv al pedagogilor.

### **Metodologia cercetării**

Metodologia cercetării științifice a vizat aplicarea în demersul investigațional și experimental a metodelor: *teoretice*: documentarea științifică, analiza și sistematizarea datelor; inducția și deducția; structurarea reperelor teoretice; *praxiologice*: observarea pedagogică, chestionare, fișier de date; *hermeneutice*: interpretarea datelor; comentariul științific; compararea; *experimentale*: experimentul pedagogic (constatarea); *statistice*: analiza matematică a datelor.

### **Rezultate**

În prezent, există o contradicție între necesitatea formării asertivității ca o condiție importantă a competenței sociale a omului modern și lipsa soluționării problemei rolului comportamentului asertiv în activitatea profesională a unui pedagog. Relevanța studiului este determinată de necesitatea concretizării conceptelor teoretice legate de fenomenul asertivității și influența asertivității asupra interacțiunii pedagogice cu elevii. Asertivitatea este competența afectivă de soluționare a problemelor interpersonale cu accentuat caracter constructiv și poate fi evaluată în comunicare prin indicatorul eficiența profesională și personală.

Sensul psihologic al asertivității constă în capacitatea unei persoane de a-și apăra interesele, atingându-și obiectivele și persoana să nu provoace rău altora; asertivitate - calitatea comportamentului alternativ care necesită o pregătire specială, comportament concentrat pe compromis și cooperare ca strategii de conducere axată pe interacțiuni. Sue Bishop definește încrederea sau asertivitatea ca asumarea responsabilității pentru viață, sentimentele și acțiunile tale [9].

I Dafinoiu definește asertivitatea ca fiind capacitatea de a vorbi deschis și îndrăzneț altuia, unei persoane despre sentimentele și dorințele sale fără a aștepta nici-un răspuns de la el, precum și o atitudine pozitivă generalizată stabilă față de propria persoană [6].

Asertivitatea demonstrează recunoașterea propriilor drepturi de a face ce dorești într-o situație inedită, imprezibilă și concretă, mai degrabă decât încercarea de a se adapta așteptărilor din partea celorlalți sau cerințelor existente, asumându-și concomitent drepturi egale pentru fiecare persoană. În esență, asertivitatea costă într-o filozofie a responsabilității personale, în situații când ne referim la faptul că suntem responsabili pentru comportamentul personal în cauză și, totodată, nu avem dreptul să acuzăm pe alte persoane pentru reacțiile lor la comportamentul altor participanți concret.

Ca persoane cu adevărat asertivi, interlocutorii se simț liberi să exprime propria personalitate. Din perspectiva asertivității comunicăm cu ceilalți într-un mod deschis, direct, onest și acceptabil, luând în considerare solicitările, dorințele și nevoile interlocutorilor, participând la desfășurarea evenimentelor existente. În cele din urmă, subiecții acționează în așa fel încât să reușească să respecte pe sine înșine, știind că nu pot câștiga mereu. Persoanele acceptă propriile limitări, dar indiferent de situație creată, depun întotdeauna un efort conștiincios în scopul menținerii sentimentului de valoare față de sine. Prin asertivitate, în literatură de specialitate se înțelege o trăsătură personală care se definește ca autonomie, independență cu referire la influențele și evaluările externe și capacitatea de a-și regla în mod independent comportamentul personal [2; 5; 6; 7]. Asertivitatea denotă capacitatea personală de a-și apăra în mod constructiv drepturile, demonstrând pozitivitate și respect față de ceilalți, acceptând totodată responsabilitatea pentru comportamentul său; este o trăsătură de personalitate, tendința de a se comporta asertiv pentru a-și atinge obiectivele.

Componenta constitutivă principală a asertivității constă în manifestarea respectului de sine și a deschiderii și stimei față de ceilalți. Asertivitatea ajută la evitarea agresiunii și nu urmează conducerea manipulatorilor. Implementarea acestei proprietăți în comportamentul uman specific ne permite să-l definim ca comportament asertiv, iar asertivitatea în sine, în acest context, este considerată ca un tip de comunicare pedagogică. Asertivitatea se realizează, în primul rând, printr-o evaluare adecvată a situației și a comportamentului cuiva; este calea spre auto-realizare, calea auto-dezvoltării continuă. Formarea ei, ca

trăsătură personală, presupune dezvoltarea la o persoană a capacității de a fi conștientă de cât de mult de comportamentul său, care este determinat de propriile înclinații și motive și de atitudinile impuse de cineva.

În sfera relațiilor interpersonale asertivitatea implică refuzul de a se baza pe opiniile și aprecierile altora privind construirea unei linii de comportament în conformitate cu propriile stări, motive și interese.

Prin asertivitate se manifestă comportamente sau abilități care ajută să ne comunicăm sentimentele, dorințele, nevoile și gândurile în mod clar și încrezător, totodată, asertivitatea denotă abilitatea de a spune „nu” la moment când trebuie, când este nevoie, de a-și susține opinia sau de a-ți exprima în mod deschis emoțiile, cum ar fi admirația sau furia ș.a. Astfel, asertivitatea prezintă capacitatea unei persoane de a nu depinde de influențele și evaluările externe, capacitatea de a-și regla în mod independent propriul comportament și de a fi responsabil pentru acesta. Prin asertivitate pedagogică înțelegem caracteristica integrală a personalității profesorului, manifestată prin alegerea unor strategii conducătoare de interacțiune cu elevii, cu care pedagogul creează condiții pentru dezvoltarea personală a tuturor subiecților procesului educațional.

M. Roco menționează că „asertivitatea își propune să-l facă pe individ capabil să-și exprime personalitatea, continuând să fie acceptat social fără teamă de a stârni ostilitatea în mediul înconjurător” [8, p. 166]. Astfel, asertivitatea este considerată ca cea mai eficientă modalitate de soluționare a problemelor interpersonale ce pot apărea în diferite contexte, inclusiv și cel educațional; iar competența de comunicare asertivă vizează nemijlocit subiectul ce învață, personalitatea lui și se referă la toate activitățile la care participă subiecții învățării, agenții educaționali, dar cu precădere la cele ce țin de exprimarea propriei decizii, păreri, opțiuni într-un mod direct, cu deschidere și onestitate [7].

Asertivitatea se manifestă în condiții când:

- Oferim altora oportunitatea de a-și exprima gândurile înainte de a începe să vorbim noi înșine;
- Demonstrăm o poziție care ne exprimă sentimentele sau faptele care ne sunt caracteristice;
- Ne mizăm deciziile pe ceea ce credem că este corect;
- Conștientizăm prietenia ca pe o oportunitate de a afla mai multe despre noi înșine și despre ceilalți și de a face schimb de idei;
- Ne implicăm spontan și natural într-o conversație, aplicând un ton moderat și un sunet calm și convingător al vocii;
- Acceptăm și înțelegem sentimentele celorlalți înainte de a le exprima pe ale noastre;
- Încercăm să evităm necazurile și inconveniente prin exprimarea și discutarea problemelor înainte ca acestea să apară sau prin găsirea unor modalități raționale de a ne împăca cu inevitabilul;
- Abordăm problemele și soluțiile în mod direct și onest;
- Demonstrăm respect de sine și respect față de ceilalți;
- Ne considerăm puternici și capabili, dar în general egali cu majoritatea celorlalți oameni;
- Acceptăm responsabilitatea proprie luând în considerare poziție launtrică, nevoile și drepturile personale ale celorlalți.

Persoane asertive comunică ceea ce doresc, planifică modul în care vor interacționa cu ceilalți și apoi acționează în conformitate cu un plan bine chibzuit și structurat. De obicei, cel mai bun plan de acțiuni este creat prin exprimarea sentimentelor sau opiniilor și cerându-i direct celorlalți să-și schimbe comportamentul fără a folosi amenințări, solicitări sau declarații negative. Asertivitatea se prezintă ca cel mai eficient mod de a relaționa, deoarece se comunică modul în care comportamentul interlocutorilor îl afectează.

Conceptul de comunicare asertivă, având variată distribuție, se analizează în diverse domenii științifice: în sociologie comunicarea asertivă se prezintă ca factor important și decisiv al socializării, în antropologie - ca mijloc de constituire și diseminare a valorilor culturale, în psihologie comunicarea asertivă se examinează drept tip de comportament uman activ în relaționare, iar în pedagogie cu referire la procele de predare-învățare-evaluare, educație și competență care facilitează comunicarea interpersonală și promovează constituirea și desfășurarea relațiilor sociale [3; 7]. Exprimarea directă, deschisă și onestă care caracterizează asertivitatea permite recepționarea mesajelor fără distorsiuni și nu lasă loc pentru neînțelegeri, ceea ce menține și îmbunătățește relațiile cu ceilalți. În cadrul comunicării asertive tensiunea, critica și conflictul sunt elemente constructive și nicidecum nu deteriorează o relație interpersonală.

Termen de *comportamentul asertiv* este o expresie ce denotă o conduită directă, hotărâtă, sinceră și decisivă către o altă persoană, o expresie a poziției, sentimentelor, gândurilor și dorințelor cuiva, îmbinată cu respect pentru sentimentele, gândurile, drepturile și dorințele altor persoane. A acționa eficient și constructiv înseamnă a fi asertiv. O persoană care este prea politicoasă rezervată, plină de tact, excesiv de



diplomatică, modestă și auto-depreciată – al cărei comportament se află la capătul extrem de neasertiv al scalei de evaluare – este probabil incapabilă să facă alegerea de a lua măsuri adecvate.

Comportamentul asertiv ajută adesea la rezolvarea dificultăților care predispun oamenii la stres sau nevroză și cresc controlul unei persoane asupra vieții lor. În diferite momente putem fi non-asertivi, agresivi sau asertivi. Problemele apar atunci când suntem prea des asertivi sau agresivi, când devine obișnuit să fim așa [6].

Cu referire la activitatea profesională a cadrelor didactice comportamentul asertiv se manifestă și prin modalitate de comunicare ale profesorilor cu elevi și părinți lor, ceea ce contribuie la formarea unei personalități a celui ce învață independente și responsabile, capabile să rezolve cu succes probleme existente psihologice, educaționale, instituționale etc.

În contextul realizării educației centrate pe subiect care vizează o integrare - formare și instruire a celor ce învață cu scopul dezvoltării active prin diverse moduri ale activității cognitive, bazate pe utilizarea tehnologiilor diferențiate și individualizate, a programelor, metodelor, mijloacelor și formelor de organizare a procesului de învățământ, comunicarea dintre profesor și elevi are un impact decisiv, deoarece prin ea se realizează un schimb și transfer spiritual, intelectual, emoțional, estetic etc. Una dintre sistemele formatoare și factori determinanți de sens ai educației orientate spre personalitate, se constată comunicarea asertivă care, la fel, este orientată spre personalitatea celui ce învață și se bazează pe modele, forme interactive de interacțiune între actanții procesului educațional.

Comunicarea pedagogică creează cele mai bune condiții pentru motivație, dezvoltare personală și formarea profesională a celor ce învață, conferă învățării un caracter colaborativ, crează predispoziții pentru atingerea scopurilor și obiectivelor educaționale, contribuie la integrarea socială a copiilor și permite profesorului să-și îmbunătățească propriile abilități pedagogice.

C. Cungi dezvăluie principalele idei sub forma unor mesaje principale, ce rezumă asertivitatea: a câștiga respectul celorlalți, a revendica propriile drepturi, a nu căuta întotdeauna acceptarea celorlalți, a menține o imagine de sine pozitivă, a lupta împotriva depresiei, a îi înconfrunța pe ceilalți, eșecul nu contează, pretențiile contează. Pentru a defini mai precis o afirmație, trebuie luați în considerare trei factori: descrierea unui comportament verbal sau nonverbal, intenția subiectului și contextul social în cadrul căruia se manifestă comportamentul [5].

Actualizarea abordării personalizate în educația modernă impune obligațiuni specifice personalității cadrului didactic. Potrivit unuia din principiile fundamentale ale educației centrate pe personalitatea celui ce învață - abordarea facilitării, se evidențiază caracteristicile sociale și profesionale ale pedagogului [4]. Prin asemenea abordare se implementează interacțiunea care creează cele mai bune condiții privind dezvoltarea motivației pentru învățare, ce conferă procesului educațional un caracter creativ și permite să fie luate în considerație caracteristicile personale ale subiecților procesului de predare-învățare-evaluare.

În urma analizei literaturii de specialitate, s-au stabilit următoarele elemente de bază - indicatori ai abilităților de facilitare ale cadrelor didactice: empatie, introversie - extraversie, leadership, comunicare, reflecție, sinceritate. Fenomenul facilitării apare numai în cazul în care profesorul are autoritate, este referent și recunoscut pentru elevi, deoarece, autoritatea prin statul său moral în mediul educațional prezintă „o formă specifică de manifestare a disciplinei cu ajutorul căreia pedagogul cu autoritate și respectat reglementează comportamentul discipolilor și influența convingerile lor” [1, p. 123].

Totodată, evidențind principalele trăsături ale celor mai eficienți lideri în condițiile moderne, în viziunea savanților [2; 5; 6], încrederea în sine se evidențiază pe primul loc. Se presupune că încrederea în sine și cea însoțitoare a comportamentului încrezător sau asertiv va fi o condiție prealabilă pentru manifestarea autorității profesorului și, prin urmare, un factor important în facilitarea dezvoltării continue, creșterii personale, schimbării comportamentale și de personalitate pozitive ale subiecților. Astfel, comportamentul încrezător sau asertiv are o mare importanță în activitățile profesionale legate de interacțiunea cu alte persoane, inclusiv în interacțiunea pedagogică a cadrelor didactice cu elevi. Este un comportament care, în concordanță cu psihologia umanistă, va contribui cel mai bine la dezvoltarea deplină a personalității elevului, străduindu-se pentru auto-realizare și capabil să-și actualizeze potențialul particularităților fiecăruia subiect.

În baza celor menționate mai sus, a fost realizat un studiu axat pe administrarea chestionarului elaborat pentru cercetarea opiniei cadrelor didactice privind manifestarea asertivității, tipurilor de comportament, și un interviu cu scopul de a determina cunoștințele pedagogilor în ceea ce privește comunicarea și comportamentul asertiv. La experiment au participat 25 pedagogi, cu vârsta cuprinsă între

22-50 ani, din domeniul învățământului general ce au urmat programul de formare continuă a cadrelor didactice/de perfecționare.

Aplicarea chestionarului a avut drept scop stabilirea gradului de asertivitate pe care îl manifestă cadrele didactice în diverse situații. Chestionarul conținea 10 afirmații, fiecare afirmație fiind apreciată de la 1 la 5 puncte, în raport de cât de apropiate sunt situațiile propuse, unde 1 înseamnă: nu mi este caracteristic niciodată, iar 5 - mi este caracteristic permanent. Iar interviul aplicat a fost elaborat cu scopul de a determina cunoștințele despre comunicare asertivă și exersarea comportamentului asertiv de cadrele didactice. Unul dintre itemii chestionarului reflectă evaluarea de către cadrele didactice a exprimării opiniilor sale fără ezitare. Analizând rezultatele, am constatat că cei 25 de respondenți au oferit diferite răspunsuri, chiar și contradictorii. Astfel, fiecare dintre răspunsurile: nu mi este caracteristic deloc; nu mi este caracteristic de cele mai multe ori; uneori mi este caracteristic, alteori nu; mi este caracteristic de mai multe ori; mi este caracteristic permanent – au notat numai 4 persoane.

Itemul „Îmi este greu să spun „Nu” la solicitările /rugămintele celorlalți a fost propus, având drept indiciu că una dintre regulile de bază ale asertivității care subliniază că trebuie să refuzăm cererile înaintate atunci când considerăm acest lucru conștientizat. Rezultatele obținute la acest item ne permit să observăm că nici o persoană dintre cele chestionate nu s-a plasat la extremele scalei de punctare. Printre cei 25 de respondenți participanți la studiu nici o persoană nu a indicat că nu îi este specific niciodată să refuze pe cineva, totodată, și nici o persoană nu a arătat că acceptă toate propunerile/cererile. Rezultatele la acest item au demonstrate că pentru 14 persoane situația nu este caracteristică niciodată, 6 persoane sunt în stare să spună „Nu”, dar în dependență de situație, și 5 persoane din cele chestionate au ales răspunsul care semnifică că de cele mai multe ori ele reușesc să refuze o cerere/rugămintă. Datele obținute confirmă faptul că, în măsură mai mare, sau mai mică, cadrele didactice dețin trăsături de comunicare asertivă.

Unul din itemii care s-a propus spre analiză a avut drept scop să puncteze capacitatea respondenților de a-și exprima sincer, direct și deschis sentimentele sale. Analiza rezultatelor a demonstrat că 6 dintre respondenți niciodată nu își exprimă sentimentele în mod deschis, 8 respondenți se exprimă deschis de cele mai multe ori, 7 respondenți uneori spun deschis ceea ce simt, iar răspunsul, mi este caracteristic de mai multe ori nu a fost ales de nimeni și 4 persoane nu întâlnesc nici o dificultate în a-și exprima sentimentele într-un mod sincer, deschis și direct. Unul din itemii analizați a avut drept scop reflectarea capacității respondenților de a spune ceea ce cred în situații de criză. Cu referire la urmărirea dacă respondenții știu să-și exprime neplăcerile atunci când le întâmpină, s-a constatat că cei mai mulți dintre respondenți nu-și manifestă nemulțumirea atunci când nu sunt satisfăcuți de ceva, 4 persoane își exprimă nemulțumire foarte rar, 5 dintre respondenți doar uneori se plâng, 6 persoane își manifestă nemulțumirea de mai multe ori și 10 persoane dețin capacitatea de a-și exprima neplăcerile de fiecare dată când au o situație dificilă.

În continuare s-a propus respondenților să răspundă la întrebare cu referire la o eventuală relație de prietenie în contextul situației mai tensionate, apărute spontan. Respondenților li s-a propus să răspundă la întrebare „Dacă un prieten te enervează, îi spui acest lucru lui deschis și direct?” Rezultatele nu sunt deloc îmbucurătoare, numai 5 persoane sunt sincere cu proprii prieteni în situații de criză, 4 persoane îi spun prietenului atunci când acesta îl deranjează, 6 persoane numai uneori, foarte rar sunt sincere cu prietenii - au răspuns 6 persoane și 4 respondenți niciodată nu-i spun prietenului că îi enervează.

Din rezultatul obținut la indiciul nominalizat apare un moment foarte neîmbucurător, mai ales că în discuție este indicată o relație de prietenie, oare poate fi acceptată o atitudine de nesinceritate în relație cu persoane necunoscute, cum și nu poate fi acceptată între prietenii, atunci când se știe că persoanele se cunosc foarte bine și pot soluționa o neînțelegere apărută. Presupunem că neîncrederea în prieteni a putut fi provocată de lipsa încrederii în sine, de manifestarea comportamentului pasiv și alți factori perturbători.

Sintetizând rezultatele obținute în baza chestionarului aplicat concluzionăm că un număr mare de cadre didactice încă nu știu cum să-și gestioneze comportamentul astfel, încât activitățile lor să fie canalizate spre creșterea numărului de calități personale pozitive. Numărul de persoane asertive este relativ mic, în comparație cu numărul de participanți care au manifestat alte tipuri de comportament, în deosebi, cel pasiv-agresiv, ceea ce evidențiază necesitatea de formare la cadrele didactice a asertivității ca element esențial în cadrul dezvoltării profesionale și vieții personale, totodată, și în obținerea armoniei dintre activitatea socială, cea profesională și personală. În cadrul studiului realizat s-a aplicat și interviul, itemii cărui aveau drept scop de a identifica cunoștințele pedagogilor despre asertivitate. Analiza datelor obținute în urma interviului respondenților ne-a oferit un ansamblu de răspunsuri importante în vederea necesității implementării activităților de formare/instruire teoretice și practice ulterioare în cadrul Modulului D

„Dezvoltare profesională” la programe de formare continua pentru cadrele didactice/perfecționare. Majoritatea cadrelor didactice consideră că comportamentul uman este o componentă semnificativă a personalității în general și a pedagogului în special și este decisiv pentru realizarea formării-dezvoltării personalității celui ce învață.

### **Discuții**

Din cele expuse evidențiem faptul că asertivitatea se învață. Bazele asertivității se pun încă la vârsta timpurie, prin exemplul personal al părinților sau exemplul educatoarei/învățătorului, care printr-un comportament asertiv vor putea aștepta de la discipolii săi același tip de manifestare a conduitei. În acest context, este binevenită autoanaliza comportamentului cadrelor didactice pentru a întreprinde activități în vederea examinării și perfecționării abilităților profesionale, conduitei personale și trăsăturilor pe care le manifestă cadrele didactice, ca ele să fie asertive. Așa cum am menționat anterior, subiecții nu prea cunosc detalii despre asertivitate, însă absolut toți respondenți au susținut afirmația că „a greși e omenește”. Printre trăsăturile de caracter cu care trebuie să fie înzestrat fiecare pedagog au fost subliniate: capacitatea de a asculta, de a înțelege, empatia, sinceritatea ș.a. Cadrele didactice consideră că manifestările comportamentale trebuie ajustate în funcție de natura și specificul situațiilor create în diverse medii educationale.

Cu referire la conceptul de asertivitate, majoritatea cadrelor didactice au afirmat că cunosc termenul și acum deja sunt interesați de acest concept. Chiar dacă aplicarea chestionarului a identificat că nu toți respondenți - pedagogi sunt asertivi, nu cunosc părțile componente ale comportamentului asertiv, nu pot numi avantajele oferite în cadrul manifestării asertive, conștientizează faptul că asertivitatea se învață. Asertivitatea este cea mai eficace modalitate de soluționare a problemelor interpersoanle, iar capacitatea de a comunica în mod asertiv, sentimentele, emoțiile și gândurile fără a leza integritatea celorlalți, reprezintă un mod eficient de comunicare.

### **Concluzii**

Un comportament al cadrului didactic, înzestrat de asertivitate este un comportament eficient, cu efecte benefice la nivel de individualitatea unui copil, dar și la nivel de un grup, clasă, școală, mediu educațional sau societate. Evident că asertivitatea se formează, apoi se dezvoltă odată cu experiența de viață acumulată, inclusiv interacțiunea cu alte persoane și depinde atât de personalitate, cât și de caracterul, trăsăturile pe care îl are omul. Suntem convinși că pentru cadrele didactice asertivitatea este un comportament decent și un mod de comunicare eficient, constructiv și eficace.

A fi asertiv deloc nu este un lucru simplu și ușor, însă este un comportament care se poate învăța și perfectă toată viața. Studiul realizat a identificat că asertivitatea în activitatea profesională îi avantajează pe unii, poziționându-i superior celor care nu sunt asertivi, simplul fapt de a ști: cum și când să ceri ceea ce vrei, este un avantaj. Astfel, recunoașterea diferențelor în comportamentul cadrelor didactice și conștientizarea necesităților de formare a comportamentului asertiv la subiecții educației care direct interacționează în cadrul mediului educațional, exersând activitatea profesională cu binomul „om-om; pedagog-elev; elev- elev; pedagog-părinte-elev; pedagog-pedagog/manager” se realizează doar în procesul antrenării în procesul de formare-dezvoltare și implementare a strategiilor specifice formării asertivității.

### **Bibliografie:**

1. Axentii A.I. Etica pedagogică: Suport de curs. Univ. de Stat din Cahul „B.P. Hasdeu”, Tipogr. „Centrografic” SRL, 2012. 270 p.
2. Botnari V., Ianioglo M. Mediul multiethnic – solicitant al competenței de comunicare asertivă. În: Studia Universitatis, 2009, nr. 5 (25), pp. 75-81.
3. Cojocaru M. Teoria culturii emoționale. Ch.: S.p. Tipogr. UPS „I. Creangă”, 2010. 239 p.
4. Cristea S. Fundamentele pedagogiei. Iași: Polirom, 2010. 400 p.
5. Cungi C. Cum să ne afirmăm. Iași: Polirom. 2003. 184 p.
6. Dafinoiu I., Vargha J.-L. Psihoterapii scurte: strategii, metode, tehnici. Iași: Polirom, 2005. 352 p.
7. Ianioglo M. Impactul creativității asupra comunicării asertive. În: Materialele conferinței științifice „Creativitate-Formare-Performanță”. Ediția a VII-a. Iași: Editura PIM, 2010. pp. 254-257.
8. Roco M. Creativitate și inteligență emoțională. Iași: Polirom, 2001. 249 p.
9. Бишоп, С. Тренинг асертивности. СПб.: Питер, 2001. 208 с.

## ÎNVĂȚAREA ÎN ACTUALITATE DIN PERSPECTIVA TEORIEI CONECTIVISTE

### LEARNING TODAY FROM THE PERSPECTIVE OF CONNECTIVIST THEORY

**Adriana Denisa MANEA**, dr. conf. univ.,  
Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca  
E-mail: adriana.manea@ubbcluj.ro  
ORCID ID: 0000-0002-1300-4209

**Maria BARBĂ**, asist. univ.,  
Universitatea „Bogdan Petriceicu Hasdeu”, Cahul  
E-mail: maria.barba@fsup.usch.md

**Rezumat:** *Abordarea învățării din perspectivă conectivistă este superpozabilă teoriei conectiviste, ce permite deopotrivă valorificarea tehnologiei în învățare și interacțiunea creativă a subiecților/educabililor. Accesarea facilă de către elevi a cunoștințelor distribuite în rețea presupune realizarea de către profesor a unui desing educațional inovator și creativ, bazat pe competențe digitale, unde rețelele online constituie un creier colectiv, global. Mediile de învățare în rețea aparțin atât spațiului școlar propriu-zis cât și spațiilor deschise, de învățare asincron, fără a diminua implicarea activ-participativă a cursanților. În același timp, respectarea principiului învățării centrate pe elev este în acord cu valorificarea oportunităților tehnologice și menținerea racordării la elementele inovatoare din exterior. Un alt beneficiu al acestei abordări îl reprezintă susținerea învățării pe tot parcursul vieții, acordajele funcție de schimbările survenite fiind nu doar facile, ci și necesare binomului educator-educabil în dezvoltarea cognitiv-acțională. De subliniat, în același timp și caracterul autonom, novator, creativ și experiențial al învățării conectiviste prin distribuirea și accesarea cunoașterii în cadrul rețelelor, ceea ce permite conectarea permanentă la schimbare. Înțelegând ca o teorie a învățării care asigură eficiența, teoria conectivistă susține dezvoltarea propriilor strategii de învățare (inclusiv procese metacognitive), promovând curiozitatea și autoeducația deopotrivă.*

**Cuvinte-cheie:** *conectivism, teoria conectivistă, învățare, rețele de învățare*

**Abstract:** *The approach to learning from a connectivist perspective is superimposed on the connectivist theory, which allows both the valorization of technology in learning and the creative interaction of subjects/educables. Easy access by students to knowledge distributed in the network requires the teacher to create an innovative and creative educational design, based on digital skills, where online networks constitute a collective, global brain. Networked learning environments belong both to the actual school space and to open, asynchronous learning spaces, without diminishing the active-participative involvement of learners. At the same time, respecting the principle of student-centered learning is in agreement with capitalizing on technological opportunities and maintaining the connection to innovative elements from the outside. Another benefit of this approach is the support of lifelong learning, the adaptations depending on the changes occurring are not only easy, but also necessary for the educator-educable binomial in cognitive-actional development. At the same time, the autonomous, innovative, creative and experiential character of connectivist learning should be emphasized by sharing and accessing knowledge within networks, which allows permanent connection to change. Understood as a theory of learning that ensures efficiency, connectivist theory supports the development of one's own learning strategies (including metacognitive processes), promoting curiosity and self-education alike.*

**Keywords:** *connectivism, connectivist theory, learning, learning networks*

#### **Paradigma învățării conectiviste**

În tendința mediilor sociale de a influența direcția de gândire și acțiune a copiilor, experții în educație sunt determinați în a căuta soluții pentru o învățare rapidă, eficientă și în consens cu evoluția tehnologică. Se poate spune că în societatea noastră bazată pe cunoaștere conectarea oamenilor la cunoștințele distribuite în mediul social reprezintă o necesitate, condiție a evoluției /dezvoltării individuale și colective (Herlo, 2017). Suntem astfel în acord cu ceea ce se dorește a fi viitorul socio, viitorul techno și viitorul bio (Nuridin, 2020). Având în vedere evoluția conceptelor de învățare și valorificarea cuceririlor tehnologice în materie de IT (tehnologia informației) facem vorbire de o nouă paradigmă de învățare, respectiv conectivismul.



Teoria conectivistă a învățării este izvorâtă din realitatea educațională, când elevii accesează cu mult mai multă dexteritate și bucurie sursele informatizate, conectate la internet, în detrimentul surselor clasice (cărți, manuale, enciclopedii, etc.) nu doar în afara sălii de clasă, ci și în timpul orelor. Elevul modern consideră laptopurile și telefoanele echipate cu internet ca fiind surse de date autorizate, prin urmare, integrarea fermă a tehnologiei în educație, în predare-învățare-evaluare poate fi transformată într-un real beneficiu pentru toți actorii actului educațional. Teoria conectivismului, oferind metodologii actualizate potrivite pentru era noastră bazată pe tehnologie ar putea fi cheia pentru a crea un mediu de învățare modern, propice erei digitale și societății cunoașterii.

Evoluția învățământului în era digitală face din ce în ce mai mult ca abordările de învățare de lungă durată să fie redundante și ineficiente în menținerea angajamentului studenților. În acest context, trebuie să precizăm că în ciuda faptului că societatea în care trăim este apreciată ca fiind o societate a cunoașterii, prin urmare în mare măsură bazată pe informație și tehnologia comunicațiilor, o societate în care asistăm la o accentuată democratizare a sistemelor educaționale (ceea ce duce la flexibilitatea relației dintre profesor și elev și oferă noi perspective asupra acesteia) principalele calități apreciate de studenți la profesorii lor rămân claritatea predării, exemplificării relevante, competența psihopedagogică și competența științifică în timp ce deschiderea către dialog, social, managerial sau digital sunt competențe mai puțin apreciate/valorizate (Stan & Manea, 2015).

În contextual dezvoltărilor tehnologice, sistemele computerizate au permis o comunicare digitală accentuată în domeniul educațional, pentru o învățare mediată, autocontrol și autoajustare (Manea, 2020). Digitalizarea sistemului educațional conduce uneori la o nealiniere a abordărilor de învățare cu seturile de abilități și experiențe ale elevilor contemporani. Multe studii au atribuit creșterea abandonului școlar al studenților și a performanței academice slabe acestei nealiniere a abordărilor de predare (Naido, 2024). Prin urmare, introducerea unor metode alternative de predare este esențială pentru a îmbunătăți experiențele de învățare ale studenților și angajamentul academic, contribuind astfel la creșterea ratei de promovare a studenților și a succesului școlar. În mediul școlar au fost identificați o serie de factori responsabili de producerea unei învățări eficiente precum sunt: implicarea personală în învățare și investirea de efort; activitatea colaborativă elev-elev; acțiunea de ghidaj și îndrumarea formatorului (Manea, 2014). Practica educațională evidențiază necesitatea dezvoltării unor modele variate de învățare care să implice participarea activă a elevilor (Ngatmini, 2019).

Revoluția tehnologică a lansat provocarea învățării on-line, unde metodele de tip learning office fac ca elevul să fie responsabilizat, fiind răspunzător de alegerea unui domeniu de studiu și/sau alegerea surselor de informație (Mudure-Iacob, 2019; Manea & Stan, 2016). Într-un astfel de spațiu de învățare ai dreptul de a alege calea de a-ți îmbunătăți învățarea, îți stabilești propriile obiective ale învățării, poți să selectezi materialele ofertate în spațiul de învățare. Profesorul nu mai este perceput ca unicul furnizor de informație și explicații; se creează contexte de peer to peer learning, aceasta fiind o metodă la fel de bună de transfer.

Cunoscut ca o nouă paradigmă de învățare sau o teorie a învățării introdusă în 2004 de George Siemens, conectivismul este încercarea de abordare a învățării și cunoașterii în contextul dezvoltării tehnologice din ultimele decenii, deoarece impactul realizărilor tehnologice asupra învățării și cunoașterii nu poate fi ignorat. Rădăcinile conectivismului pot fi urmărite până la munca academicilor George Siemens și Stephen Downes în 2005. Lucrările lor fundamentale, publicate în perioade similare, aruncă lumină asupra influenței profunde a tehnologiei în modelarea peisajului nostru educațional. Revoluția digitală, au motivat ei, nu numai că a făcut informația mai accesibilă, dar a transformat și viteza de difuzare a acesteia. Conectivismul oferă o nouă paradigmă pentru învățare, care se bazează pe premisa că cunoștințele sunt distribuite în rețele de oameni, tehnologii și organizații. Această abordare a învățării recunoaște natura în schimbare a cunoașterii/cunoștințelor și importanța de a rămâne conectat în realitatea înconjurătoare (Alam, 2023).

Așadar, conectivismul, apreciat ca o teorie inovatoare, este o teorie a învățării care subliniază importanța conexiunilor și a rețelilor în procesul de împărtășire/distribuire și dobândire a cunoștințelor. Conform acestei teorii, pentru a învăța eficient, studenții ar trebui să apeleze la conexiuni multiple de ordin cognitiv integrând cunoștințele teoretice și informațiile cu propriile aprecieri valorizatoare, în concomitență cu elementele experimentate și ca urmare a gradului de competențe (capacități/abilități) deținut în utilizarea tehnologiei moderne. De remarcat, rolul esențial al instrumentelor digitale în educație, recunoscând că epoca noastră aparține conexiunilor multiple, iar conectarea digitală este indispensabilă reușitei școlare (Monroy et al., 2021). Conectivismul susține ideea de învățare descentralizată,

indicând/sugerând/acceptând cu convingere că educația în timp real nu rezidă doar în relație cu un individ sau dual (profesor-elev; profesor-clasă de elevi), ci se extinde dincolo, cuprinzând platforme precum rețelele sociale, comunitățile online și bazele de date informaționale vaste.

Conectivismul folosește conceptele de „noduri” și „legături” inspirându-se din teoria rețelilor, încadrându-le ca elemente integrante în explicarea procesului de învățare în era digitală. Un nod, în acest context, este în esență orice punct sau sursă de informații. Aceasta poate cuprinde o serie de entități, cum ar fi persoane, organizații, baze de date sau alte resurse care pot genera sau procesa informații. De exemplu, un nod ar putea fi un profesionist cu expertiză unică, o bibliotecă sau o comunitate de social media concentrată pe un anumit subiect de discuție (Kop, 2011).

Potrivit Siemens (2005) și Downes (2010) principiile principale ale conectivismului sunt următoarele:

- Învățarea și cunoașterea se bazează pe diversitatea de opinii;
- Învățarea este un proces de conectare a nodurilor specializate sau a surselor de informații;
- Învățarea se poate obține prin exploatarea de aparate non-umane;
- Capacitatea de a ști mai multe este mai critică, decât ceea ce se știe în prezent;
- Creșterea și menținerea conexiunilor este necesară pentru a facilita învățarea continuă;
- Abilitatea de a vedea conexiunile dintre domenii, idei și concepte este o abilitate de bază;
- Moneda (cunoștințe exacte, actualizate) este intenția tuturor activităților de învățare conectiviste.

O caracteristică intrinsecă a conectivismului o reprezintă promovarea dinamicii de grup. Colaborarea și dialogul deschis le permit cursanților să beneficieze de diverse perspective, care pot îmbunătăți luarea deciziilor, rezolvarea problemelor și înțelegerea conceptelor complexe (Siemens, 2008). Predarea interactivă nu neagă rolul conducător al profesorului, ci urmărește să evidențieze partenerul cu o mai mare experiență. Cu cât mai mult elevul devine profesor, iar profesorul devine elev, cu atât rezultatele sunt mai eficiente (Hattie, 2014). Învățarea eficientă este asociată cu învățarea accelerate, definită drept o abordare centrată pe (auto)facilitarea învățării în sensul achiziției rapide și ușoare a cunoașterii. Acesta propune o serie de strategii bazate pe mnemotehnică, relaxare, vizualizare mentală, facilitarea învățării prin muzica, etc., prin care diferitele dimensiuni: fiziologice, psihologice și neurologice sunt implicate în asigurarea receptivității intelectuale maxime (Drapeau, 2000). Eficiența învățării este dată de măsura în care achizițiile noi pot fi utilizate cu succes în situații de viață diverse, pot genera soluții pentru problemele cotidiene, conferă plus valoare și produc satisfacție în plan personal și social (Manea, 2014).

### **Aplicații ale teoriei conectiviste**

Plecând de la premiza că atât înțelegerea mecanismelor care declanșează învățarea cât și o bună cunoașterea a factorilor de menținere în sarcina de învățare asigură performanța, preocupările formatorilor educaționali se îndreaptă spre elaborarea de strategii eficiente de învățare, ce pot fi generalizate și permanentizate (Albulescu, (2024); Albulescu et al., 2021).

Implicațiile practice ale conectivismului în educație includ necesitatea ca educatorii să adopte noi strategii pedagogice, care să sprijine dezvoltarea de medii de învățare în rețea, capabile să facilitează instruirea centrată pe cursant și să susțină promovearea învățării pe tot parcursul vieții. Valorificarea potențialului teoriei conectivismului în învățare presupune translatarea ponderii predării-învățării-evaluării tradiționale dinspre educat spre educator, în sensul instituirii rolului de orchestrator/dirijor al profesorului și de formator pentru el și pentru alții al studentului educabil. Noua perspectivă asupra designului educațional inovator evidențiază și valorifică la nivelul practicii puterea rețelilor și a conexiunilor pentru a sprijini învățarea în era digitală, indiferent de vârstă (Alam, 2023).

O schimbare notabilă la noua generație de cursanți este reprezentată de integrarea în viața de zi cu zi a tehnologiei. Înțelegând acest aspect, predarea-învățarea poate fi abordată ținând cont de valorificarea tehnologiei, a surselor de informații de pe platformele de social media și integrarea acestora în procesul didactic (Albulescu, (2024); Anderson, 2008).

În activitățile care promovează tutorialele virtuale în mediile de învățare prin cooperare este necesar a ne concentra atenția spre fixarea de obiective specifice în învățare și socializare, formarea grupurilor de învățare, ajustarea/selectarea conținuturilor vizate, monitorizarea eficacității acțiunilor și sprijinirea/consilierea grupurilor, creșterea abilităților de relaționare interpersonală în cadrul grupului de studenți/educabili, evaluarea rezultatelor învățării. Utilizarea tehnologiei în învățarea colaborativă se pretează atât pentru sala de clasă cât și la nivelul învățământului deschis, rolul principal revenind tutorului



(natural sau virtual) care proiectează și asigură eficacitatea învățării colaborative în medii tehnologice. Categoriile de interacțiuni care facilitează productivitatea, învățarea eficientă în acest caz sunt explicația, argumentarea și reglementarea/reglajul (Méndez Vásquez, 2018).

Această formă de învățare le permite elevilor să se angajeze, să proceseze și să înțeleagă în mod eficient informațiile într-un ritm adaptabil, crescându-și astfel rezistența intelectuală și capacitățile mentale (Wardoyo et al., 2020). Mai mult decât atât, abordarea teoriei conectiviste a învățării facilitează evidențierea și determinarea celor 5C-uri ale învățării colaborative: coordonare, comunicare, încredere, colaborare și angajament (Quic & Cardona, 2020).

Teoria conectivismului a evidențiat influența pozitivă a învățării bazate pe jocuri digitale asupra capacității elevilor de a se concentra și de a acorda atenție acțiunii intelective/ cognitive în mediile de învățare. Concret beneficiile învățării prin joc le regăsim în sfera îmbunătățirii procesării, înțelegerii și reținerii de informații valoroase, menținerea angajamentului și creșterea capacității de memorare, precum și îmbunătățirea gândirii strategice și critice, a abilităților de rezolvare a problemelor în interiorul și în afara instituției școlare (Naido, 2024). Jocurile digitale permit să depășim suprastimularea pe dimensiunea cognitivă, deoarece sunt mai atrăgătoare pentru receptorii senzoriali (Paul et al., 2023).

Un alt element promovat în consens cu abordarea conectivistă îl reprezintă simulările pe computer, care pot oferi un mediu de învățare captivant, permițând elevilor să experimenteze, să ia decizii, să observe rezultatele într-un cadru controlat. Aceste simulări pot ajuta cursanții să se gândească la concepte dificile și la idei abstracte într-un mod sigur și eficient/rentabil. Un exemplu ar fi cel al unei simulări a proceselor bio-celulare care le permite studenților să interacționeze cu celulele virtuale. Această simulare ar putea permite studenților să observe reacțiile celulare și să învețe despre mecanismele biologice în timp real. Astfel de abordări interactive, susținute de conectivism, pot fi personalizate pentru fiecare student, dându-i/acordându-i puterea să construiască rețele de cunoștințe și să-și aprofundeze înțelegerea (<https://educationaltechnology.net/connectivism-learning-theory/>). În același timp, fiecare student își aduce cunoștințele și experiențele anterioare unice în mediul de învățare conectivist. Permițând elevilor să-și construiască pe propriile lor medii și perspective, conectivismul celebrează această diversitate. Abordarea poate oferi o atmosferă incluzivă în clasă, în care punctele de vedere diverse sunt împărtășite și integrate, conducând la o înțelegere mai cuprinzătoare pentru toți participanții.

### **Concluzii**

Teoria conectivistă este un răspuns fezabil pentru o învățare eficientă în societatea cunoașterii. Datorită dezvoltărilor tehnologice și schimbărilor permanente, de profunzime pe toate palierele vieții, indivizii sunt determinați în a găsi soluții rapide și potrivite la problemele cu care se confruntă, ceea ce reprezintă o necesitate interacțională (interumană și nonuman) și conectare la realitățile lumii. Susținerea angajamentului în învățare al studenților prin intermediul rețelelor de învățare, distribuirea de informații ca urmare a experiențelor și investigațiilor proprii conduce la obținerea de performanțe școlare de calitate într-un ritm susținut, într-un mod eficient și plăcut. Învățarea conectivistă permite implicarea nemijlocită activ-participativă a fiecărui student, ceea ce poate fi sinonim cu procesarea, înțelegerea și utilizarea de informații în constructe noi, interesante și valide.

În sistemele educaționale actuale activitatea de învățare pliată pe teoria conectivistă este în prim-plan, deoarece se referă la conexiunile de cunoștințe pe care rețelele de învățare colaborativă le oferă. Cunoștințele sunt dobândite ca urmare a procesului de explorare, investigare, luare a deciziilor, selecție și respingere sau acceptare a informațiilor (în prima fază a activității de pregătire pentru noi cunoștințe), urmat de procesarea informațiilor, construirea să/sau reconstruirea altor cunoștințe ce la rândul lor vor fi distribuite în rețea. Pe scurt, TIC contribuie la teoria conectivistă care este în plină expansiune în secolul XXI, transformând percepțiile în domeniul educațional, modurile de interacțiune și acțiune ale studenților și profesorilor, în care studenții sunt protagoniștii învățării, reușind să evidențieze trăsăturile pozitive implicite în utilizarea internetului.

Așadar, conectivismul se referă la schimbările semnificative care au loc în învățarea contemporană, urmărind tranziția de la învățarea individuală la învățarea colaborativă. Pe măsură ce societatea îmbrățișează noi instrumente tehnologice, procesul de învățare evoluează, deși sectorul educațional poate părea uneori lent în recunoașterea pe deplin a acestei transformări. Chiar și în stadiile sale formative, conectivismul oferă perspective valoroase pentru sălile de clasă moderne, care, prin încorporarea rețelelor sociale și a inteligenței artificiale generative, pot lega studenții cu experți globali, îmbogățind experiența educațională. În plus, tehnicile noi de predare, cum ar fi utilizarea simulărilor interactive, se aliniază cu

principiile conectivismului, promovând atât reflecția, cât și învățarea pe bază colaborativă, în rețele colegiale/parteneriale. Deci, teoria conectivismului este relevantă deoarece promovează integrarea tehnologiei prin intermediul internetului ca instrument de învățare, favorizează dezvoltarea competențelor digitale de predare, inovare și îmbunătățire a învățării, dovedindu-se a fi o contribuție semnificativă pentru învățarea creativă, autonomă și colaborativă (Cruz et al., 2021).

Dezvoltările tot mai accentuate din era digitală vor evidenția perspectivele conectivismului ce probabil se vor dovedi a fi semnificative în modelarea viitorului educației.

#### Bibliografie:

1. Alam, A. (2023). Connectivism Learning Theory and Connectivist Approach in Teaching and Learning: A Review of Literature, *Bhartiyam International Journal of Education & Research*, 12. II.
2. Albulescu I. (2024). *Învățarea flexibilă*. București: Editura Didactica Publishing House.
3. Albulescu I., Manea A.D., Stan, C.(2021). Student learning, *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*.Conference: ERD 2020- Education, Reflection, Development, 104, 1-9, doi: 10.15405/epsbs.2021.03.02.1.
4. Anderson, T. (2008). *The Theory and Practice of Online Learning*. Athabasca University Press.
5. Cruz, T., Toledo, C., Palomeque, M., Cruz, Y. (2021). The learning theory that best adapts to the new teaching-learning process. *Domain of Sciences*, 6(4), 339-357. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i4.1716>
6. Downes, S. (2010). New technology supporting informal learning. *Journal of Emerging Technologies in Web Intelligence*, 2(1), 27–33.
7. Drapeau, C. (2000). *Învață cum să înveți repede: Tehnici de învățare accelerată*. București: Editura Teora.
8. Hattie, J. (2014). *Învățarea vizibilă: ghid pentru profesori*, București: Editura TREI.
9. Herlo, D.(2017). Connectivism, A New Learning Theory? Conference: Edu World 7th International Conference, *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*. doi:10.15405/epsbs.2017.05.02.41.
- 10.Kop, R. (2011). The challenges to connectivist learning on open online networks: Learning experiences during a massive open online course. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3):19-37.
- 11.Manea A.D. (2020). Educational Communication under the Influence of Digital Changes. *Educatia 21*, (18), 146-150. doi: 10.24193/ed21.2020.18.16.
- 12.Manea A.D. (2014). The efficient management of academic learning. *Studia Psychologia– Pedagogia*, 1, 81-89.
- 13.Manea A.D., Stan, C. (2016). Online communication. *European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*. Conference 2016 - Education, Reflection, Development. 8 (40), 317-323.doi: 10.15405/epsbs.2016.12.40.
- 14.Méndez Vásquez, E. A. (2018). El tutor virtual y el aprendizaje colaborativo en ambientes tecnológicos. *Científica Internacional*, 1(1), 43–46. <https://doi.org/10.46734/revcientifica.v1i1.39>
- 15.Monroy,V. Dávila, S., Calderón,e., Torres, A., Díaz, M., Torres, C., Noguera Paz,N., Mejía,M., De Los Reyes Díaz, Agustín, M., Cervantes,V. (2021). Connectivist learning theory, outstanding in the 21st century. *CUNORI Multidisciplinary Science Magazine* , 5 (1), 141–152. <https://doi.org/10.36314/cunori.v5i1.159>
- 16.Mudure-Iacob, I. (2019). Digital literacy: from Multi-Functional Skills to Overcoming Challenges in Teaching ESP. Proceedings-Education,Religion, Family in the contemporary society. *Astra Salvensis*, 59-70.
- 17.Siemens, G. (2008). Learning and knowing in networks: Changing roles for educators and designers. *ITFORUM for Discussion*.
- 18.Siemens. G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. 2(1).
- 19.Stan, C., Manea, A.D.(2014). Students' opinions regarding the qualities and skills of the teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 128, 146-151. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.03.134.
- 20.Naido, K.N. (2024). A Review of the Effectiveness of Educational Digital Game-Based Learning on Students in Tertiary Institutions. *European Journal of Teaching and Education*, 5(4):34-47, doi:10.33422/ejte.v5i4.1174.

21. Nurdin, H. (2020). Problems and Crisis of Islamic Education Today and in The Future. *International Journal of Asian Education*, 1(1), 21-28. <https://doi.org/10.46966/ijae.v1i1.17>
22. Ngatmini, N. (2019). Theory and Practice. *Language Studies*, 9/12, 1480-1485.
23. Paul, C. H., Hansen, S. G., Marelle, C., Wright, M. (2023). Incorporating Technology into Instruction in Early Childhood Classrooms: a Systematic Review. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*. 7, 380–391. <https://doi.org/10.1007/s41252-023-00316-7>
24. Quic, P. J., Cardona, M. I. (2020). El aprendizaje colaborativo en la educación superior. *Revista Guatemalteca De Educación Superior*, 3(1), 6–18. <https://doi.org/10.46954/revistages.v1i1.1>
25. Wardoyo, C., Satrio, Y. D., Ma'ruf, D. (2020). Effectiveness of Game-Based Learning –Learning in Modern Education. *3rd International Research Conference on Economics and Business*, 81-87. <https://doi.org/10.18502/kss.v4i7.6844>
26. <https://educationaltechnology.net/connectivism-learning-theory/>

## СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СТИЛЕЙ ПОВЕДЕНИЯ DISC И ТИПОВ ТЕМПЕРАМЕНТА

### COMPARATIVE CHARACTERISTICS OF DISC BEHAVIOR STYLES AND TYPES OF TEMPERAMENT

Александр ЖМАЙ

Одесский национальный медицинский университет

E-mail: saschagmai@gmail.com

ORCID ID: 0000-0001-5276-3462

**Аннотация:** Рассмотрена эволюция становления и развития таких теорий, как DISC, «Большая пятерка» и трёхфакторная теория личности Айзенка, объясняющих влияние личностных качеств человека на его поведение, формирование темперамента и т.д. Изучена связь между «Большой пятёркой» и DISC, а также «Большой пятёркой» и типами темперамента. Было проведено теоретическое и практическое исследование на базе Одесского национального медицинского университета, в ходе которого была выявлена определенная корреляция между стилями поведения DISC и типами темперамента.

**Ключевые слова:** DISC, OCEAN, «Большая пятёрка», поведение, темперамент

**Abstract:** The evolution of the formation and development of theories such as DISC, Big Five and Eysenck's three-factor theory of personality, which explain the influence of person's personal qualities on his/her behavior, the formation of temperament et cetera, is considered. The relationship between Big Five & DISC, as well as Big Five & temperament types, has been studied. A theoretical and practical study was conducted at the Odessa National Medical University, during which a certain correlation was identified between DISC behavioral styles and types of temperament.

**Keywords:** DISC, OCEAN, Big Five, behavior, temperament

**Введение.** Попытки выявить закономерности в поведении людей и каким-то образом классифицировать их на этой основе впервые осуществлялись ещё в Древнем мире. Известно, что древнегреческий врач Гиппократ предложил хорошо известную типологию темпераментов: холерик, флегматик, сангвиник и меланхолик. Данная классификация предполагает, что каждый человек состоит из нескольких видов жидкости (кровь, лимфа, или слизь, желтая и черная желчь); в зависимости от того, какая из них преобладает, проявляются те или иные особенности поведения и личностные качества [1].

В конце XIX – начале XX века известный физиолог И. П. Павлов открыл основные стороны протекания нервных процессов - возбуждения и торможения. Выделив основные характеристики (распространяемость нервных процессов, их подвижность, силу и уравновешенность) высшей нервной деятельности (ВНД), учёный предположил, что существует четыре типа ВНД (сильный уравновешенный подвижный, сильный уравновешенный инертный, сильный неуравновешенный и слабый), каждому из которых соответствует определённый тип темперамента – сангвиник, флегматик, холерик и меланхолик соответственно [2].

Независимо от исследований И. П. Павлова, немецко-британский психолог Ганс Юрген Айзенк на основе проведённых им исследований, а также опираясь на работы Карла Густава Юнга, предложил трёхфакторную теорию личности, в которой ключевыми характеристиками выступили психотизм, экстраверсия и нейротизм. Он рассматривал их как генетически обусловленные активностью центральной нервной системы, что свидетельствует об их статусе черт темперамента [3].

Позднее, используя данные из физиологии ВНД, Айзенк выдвигает гипотезу о том, что сильный и слабый типы по Павлову очень близки по своей сути к экстравертированному и интровертированному типам личности. Природа интро- и экстраверсии усматривалась им во врожденных свойствах центральной нервной системы, обеспечивающих уравновешенность процессов возбуждения и торможения. Таким образом, используя данные обследования по шкалам

экстраверсии-интроверсии и нейротизма, можно вывести показатели темперамента личности по классификации Павлова:

- сангвиник – экстраверт, эмоционально устойчивый;
- флегматик – интроверт, эмоционально устойчивый;
- холерик – экстраверт, эмоционально неустойчивый;
- меланхолик – интроверт, эмоционально неустойчивый [4].

В дальнейшем, эмпирические трудности извлечения фактора психотизма привели к появлению модели «Большой пятёрки» (Big Five), которая, помимо экстраверсии и нейротизма, включала также доброжелательность, добросовестность и открытость опыту. С начала 60-ых годов XX века модель уточнялась и дополнялась многими учеными. Окончательный вариант «Большой пятёрки» был предложен Льюисом Голдбергом в 1981 году, и с этого момента начинается её широкое распространение [5].

Параллельно с этим и, в некоторой степени, на этой же основе, происходило развитие типологии DISC. Её основоположником считается американский психолог Уильям Марстон, предложивший оценивать поведение людей исходя из их активности или пассивности, а также восприятия окружающей среды как дружественной (благоприятной) или враждебной (неблагоприятной). На основе этого, а также многочисленных исследований, проведенных в данной области уже после Марстона, были выделены четыре модели человеческого поведения:

- Доминирование (Dominance – D), активное поведение в неблагоприятной среде.
- Влияние (Influence – I), активное поведение в благоприятной среде.
- Постоянство (Steadiness – S), пассивное поведение в благоприятной среде.
- Соответствие (Compliance – C), пассивное поведение в неблагоприятной среде [6].

Каждый из перечисленных подходов – DISC, «Большая пятёрка» и трёхфакторная теория личности Айзенка – имеет различные методики оценивания, которые активно применяются до сегодняшнего дня.

Несмотря на то, что данные модели разработаны достаточно давно и в некоторой степени опираются друг на друга (или исходят из одних и тех же предпосылок), исследований, сопоставляющих типы темперамента и типы поведения по методике DISC, не было обнаружено. Поэтому представляется важным определение взаимосвязи стилей поведения DISC и типов темперамента, поскольку, в случае обнаружения устойчивой корреляции, можно будет, используя всего лишь одну методику оценивания, получить дополнительную информацию из взаимосвязанных моделей.

**Методологическая основа исследования.** При проведении данного исследования были использованы общенаучные и специальные методы научного познания, а именно: исторический и логический – для анализа становления и развития подходов к изучению темперамента, а также моделей DISC и OCEAN; сравнение и описание – для сопоставления данных методик оценивания поведения человека между собой и выделения как сходств, так и различий этих подходов; анализ – для изучения факторов, лежащих в основе исследуемых теорий; эксперимент – для проверки на практике выводов, полученных в ходе теоретического исследования, и поиска их подтверждения или опровержения. Также был использован социологический метод для формирования выборки и выбора формы опроса.

**Результаты.** Осуществить сравнительный анализ типов темперамента по Айзенку и типов поведения DISC представляется возможным при условии, что оба подхода основываются на одних и тех же характеристиках. Однако в таком случае они бы давали приблизительно одни и те же результаты, что не имело бы смысла. Тем не менее, они обладают как минимум одним схожим параметром, а именно степенью экстравертированности. Вторым критерий отличается, в теории Айзенка это нейротизм, то есть эмоциональная неустойчивость, а в DISC это так называемая ориентация на людей или на результат.

В данном случае, для сравнения этих двух подходов предлагается использовать третий, который будет как бы промежуточным звеном, соединяющим их. Для этого была выбрана «Большая пятёрка», или модель OCEAN. С одной стороны, являясь продолжением теории Айзенка, она



включает те же составляющие, а с другой, были проведены различные исследования, сопоставляющие результаты, полученные после прохождения методик оценивания DISC и OCEAN.

Так, в 2011 году, в рамках курса по организационному поведению в университете студенты проходили различные методики самооценивания, в том числе DISC и Big Five [7]. Часть из них (89 человек) заполнила оба опросника, что позволило сравнить результаты и проверить некоторые гипотезы, которые формировались путем сравнения прилагательных, используемых для оценки стиля личности каждого респондента в обоих подходах. В частности, авторам удалось определить следующее:

- поведенческий тип D имеет положительную корреляцию с характеристикой «твёрдость духа» (tough-minded);
- поведенческий тип I имеет положительную корреляцию с характеристикой «экстраверсия»;
- поведенческий тип S имеет положительную корреляцию с характеристикой «доброжелательный» (agreeable), точнее, была выявлена значительная отрицательная корреляция данного типа поведения с «твёрдостью духа», которая является противоположностью доброжелательности;
- поведенческий тип S также имеет положительную корреляцию с характеристикой «стабильный, устойчивый» (stable);
- поведенческий тип C имеет положительную корреляцию с характеристикой «интроверсия».

Несколько гипотез так и не были подтверждены: тип D не имеет положительной корреляции с характеристикой «Авантюрный» (adventurous), а тип C – с характеристиками «стабильный, устойчивый» (stable) и «добросовестный» (conscientious). Кроме того, было сделано несколько дополнительных открытий:

- поведенческий тип D имеет значительную отрицательную корреляцию с характеристикой «стабильный, устойчивый» (stable);
- поведенческие типы I и S имели значительную отрицательную корреляцию с характеристикой «традиционный» (traditional).

Другое исследование было проведено профессором компьютерных наук Лёвенского католического университета Бартом Деккером (Bart Dekker) и CEO веб-ресурса 123test Эдвином ван Тилем (Edwin van Thiel) в 2018 году [8]. По состоянию на 1 января 2018 года на сайте [www.123test.com](http://www.123test.com) более одного миллиона англоязычных пользователей успешно завершили личностный тест «Большая пятёрка» и более двух миллионов – личностный тест DISC. Из этих двух групп более 9000 респондентов прошли оба теста, что позволило сравнить полученные анонимные результаты и исследовать взаимосвязь двух методик оценивания.

Результаты исследования показали, что каждый тип поведения по методике DISC имеет корреляцию как минимум с одним из пяти составляющих модели OCEAN:

- Поведенческий тип D имеет достаточно сильную положительную связь с факторами экстраверсии и более слабую, но, тем не менее, довольно значимую – с факторами открытости опыту. Также существует сильная отрицательная корреляция с факторами доброжелательности и слабая отрицательная – с факторами группы нейротизм.
- Поведенческий тип I показывает очень сильную положительную взаимосвязь со всеми факторами экстраверсии. Кроме того, наблюдается небольшая положительная корреляция с факторами открытости опыту и значимая отрицательная – с группой факторов нейротизм.
- Поведенческий тип S обладает строго положительной связью с факторами доброжелательности. Также наблюдается довольно значимая отрицательная корреляция с факторами экстраверсии и несколько более слабая, но тоже отрицательная – с факторами открытости опыту.
- Поведенческий тип C показывает явно отрицательную корреляцию с факторами экстраверсии и меньшую, но значимую отрицательную связь с факторами открытости опыту. При этом, имеется сильная положительная взаимосвязь с группой факторов нейротизм.



Также исследователи выделили некоторые конкретные характеристики Big Five, с которыми каждый из поведенческих типов DISC имеет значимую корреляцию. Для доминантного стиля поведения это склонность к риску (корреляция 0,325), для влиятельного – оптимизм (умение смотреть на светлую сторону жизни; корреляция 0,486), для уравновешенного – готовность помогать другим (корреляция 0,357), и для исполнительного – аккуратность, соблюдение порядка (корреляция 0,501).

Таким образом, можно сделать вывод, что тип поведения I в методике DISC – это экстраверт с низким уровнем нейротизма, то есть эмоционально устойчивый. В соответствии с теорией Айзенка, это описание соответствует сангвинику.

Поведенческий тип С, исходя из полученных данных, явный интроверт, при этом эмоционально неустойчивый (высокий нейротизм). Аналогичными характеристиками обладает меланхолик.

Доминантный стиль (D) явно относится к экстравертам, при этом уровень нейротизма у него средний, в зависимости от фактора: сильнее всего проявляется гнев и определённая враждебность к окружающим, при этом чувствительность к стрессу, тревожность, угрюмость и удовлетворённость ему скорее не свойственны. Также значимая негативная корреляция имеется с фактором «Самосознание» (-0,264). В целом, во многом эти характеристики похожи на те, что присущи холерику.

Уравновешенный тип (S) больше склонен к интроверсии, чем к экстраверсии, при этом нейротизм всё же ниже, чем у доминантного типа: явно не склонен к агрессии и потаканию своим слабостям, при этом фактор «Самопознание» имеет значимую положительную корреляцию (0,236). Таким образом, есть основания предположить, что данный стиль поведения может быть соотнесён с флегматическим темпераментом.

Для того, чтобы проверить данные предположения, проведём сравнение характеристик, описывающих типы поведения DISC и типы темперамента (таблица 1).

Таблица 1.

Характеристики стилей поведения DISC и типов темперамента

Стиль поведения DISC	Характеристика	Характеристика	Тип темперамента
Доминантный (D)	Авторитарный, резкий, эгоцентричный, нетерпеливый, амбициозный, твёрдый, любит соревнование, ориентирован на ответ вызову, настойчивый, отважный, быстрый, задаёт темп, требовательный, волевой, влиятельный, ответственный, фокусируется на цели, доминирующий, авантюрист, новатор, ориентирован на результат, любознательный, азартный, убедительный, властный, агрессивный, решительный, мотивированный, находчивый, склонный к риску, прямой	Агрессивный, оптимистичный, возбудимый, сообразительный, непостоянный, перфекционист, импульсивный, креативный, вспыльчивый, ассертивный, беспокойный, обидчивый, эгоцентричный, наигранный, независимый, нетерпеливый, высокомерный, заносчивый, нечувствительный, лидер, бесчувственный, активный, неестественный	Холерик

<p>Влиятельный (I)</p>	<p>Оптимист, доверчивый, несдержанный, склонный к импровизации, стремится к успеху, разговорчивый, убедительный, приветливый, влиятельный, способный мотивировать, энтузиаст, утончённый, прирожденный политик, общительный, уверенный в себе, любит быть на виду, гармоничный, увлечённый, пользуется популярностью, непредубеждённый, уравновешенный, привлекательный, вдохновляющий, эмоциональный, очаровательный, многозадачный, притягательный, щедрый, тёплый</p>	<p>Лидер, открытый (готовый идти на контакт), обнадёживающий, удовлетворённый, беззаботный, слабая концентрация внимания, энергичный, общительный, с лёгким характером, отличный коммуникатор, разговорчивый, непостоянный, оживлённый, отзывчивый, безрассудный, авантюрист, самоуверенный, игривый, оптимист, потребность в поощрении, стрессоустойчивый</p>	<p>Сангвиник</p>
<p>Уравновешенный (S)</p>	<p>Флегматичный, расслабленный, консервативный, хороший слушатель, не стремится быть на виду, искренний, неактивный, безмятежный, командный игрок, пассивный, терпеливый, мягкий, не стремится к лидерству, преданный, уравновешенный, доброжелательный, надежный, методичный, постоянный, аккуратный, сдержанный, осторожный, дружелюбный, понимающий, предсказуемый, последовательный</p>	<p>Пассивный, уравновешенный, вдумчивый, заботливый, тихий, прокрастинатор, ненапористый, хороший слушатель, разумный, рассудительный, управляемый, расслабленный, сопротивляется переменам, принципиальный, надёжный, упорный, спокойный, терпеливый, сдержанный, неконфликтный, замкнутый, осторожный, заторможенный, настойчивый</p>	<p>Флегматик</p>
<p>Исполнительный (C)</p>	<p>Уклончивый, беспокойный, тактичный, требовательный к себе и окружающим, осторожный, аккуратный, методичный, внимательный, пунктуальный, точный, добросовестный, опирается на факты, вдумчивый, приверженный традициям, непредубежденный, чувствительный, конформист, дипломатичный, зрелый, зависимый, скрупулезный, вежливый, систематичный, перфекционист, сдержанный, терпеливый,</p>	<p>Неподатливый, эмпатичный, неуравновешенный, верный, пессимистичный, угрюмый, вдумчивый, переживающий, замкнутый, задумчивый, тихий, подозрительный, серьёзный, несчастливый, креативный, чувствительный, тревожный, устанавливает завышенные ожидания, необщительный</p>	<p>Меланхолик</p>

Источник: составлено автором на основе [9-12].

В результате сопоставления можно заметить, что характеристики стилей поведения DISC и предположительно соответствующих им типов темперамента во многом совпадают, однако существуют и значимые отличия. Например, одной из черт характера холерика назван оптимизм, в то время как это скорее относится к влиятельному типу (I), а не доминантному (D). Поэтому, с целью проверки гипотезы, автором было проведено собственное исследование на базе Одесского национального медицинского университета.

Студентам второго курса специальности «Медицина» было предложено пройти различные оценивания собственного характера, личности, поведения и т.д. 28 студентов, из них 10 парней и 18 девушек, все в возрасте от 18 до 22 лет, прошли как оценивание по методике DISC, так и тест Айзенка на определение темперамента (EPI), что позволило сравнить их результаты. Для достижения большей точности и с целью перепроверки полученных результатов, после прохождения методики оценивания DISC и EPI студентов просили пройти ещё две методики, аналогичные первым, однако немного отличающимся по форме. Ответы респондентов представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Сравнительный анализ стилей поведения DISC и типов темперамента

Респонденты	Стиль поведения (DISC)	Тип темперамента (Айзенк)
Респондент 1	Исполнительный (C)	Холерик
Респондент 2	Влиятельный (I)	Холерик
Респондент 3	Доминантный (D)	Холерик
Респондент 4	Исполнительный (C)	Холерик
Респондент 5	Доминантный (D)	Флегматик
Респондент 6	Исполнительный (C)	Сангвиник
Респондент 7	Влиятельный (I)	Сангвиник
Респондент 8	Доминантный (D)	Сангвиник
Респондент 9	Влиятельный (I)	Сангвиник
Респондент 10	Исполнительный (C)	Меланхолик
Респондент 11	Доминантный (D)	Сангвиник
Респондент 12	Доминантный (D)	Сангвиник
Респондент 13	Уравновешенный (S)	Флегматик
Респондент 14	Влиятельный (I)	Холерик
Респондент 15	Уравновешенный (S)	Сангвиник
Респондент 16	Уравновешенный (S)	Сангвиник/Холерик
Респондент 17	Уравновешенный (S)	Холерик
Респондент 18	Исполнительный (C)	Сангвиник
Респондент 19	Уравновешенный (S)	Флегматик
Респондент 20	Уравновешенный (S)	Флегматик

Респондент 21	Доминантный (D)	Сангвиник
Респондент 22	Влиятельный (I)	Холерик
Респондент 23	Уравновешенный (S)	Меланхолик
Респондент 24	Уравновешенный (S)	Сангвиник
Респондент 25	Доминантный (D)	Холерик
Респондент 26	Доминантный (D)	Сангвиник/Флегматик
Респондент 27	Уравновешенный (S)	Сангвиник
Респондент 28	Исполнительный (C)	Флегматик

Источник: составлено автором.

**Обсуждение.** Как видно из полученных данных, гипотеза о связи типов поведения DISC и типов темперамента подтвердилась только у 8 студентов из 28 (28,57%). Тем не менее, следует учитывать некоторые факторы:

- Точность полученных данных. 15 из 28 студентов, проходя тест EPI, получили по шкале достоверности 5 и выше баллов, что ставит под сомнение точность и достоверность их ответов. К примеру, один из респондентов, обладая характеристиками флегматика, по итогу прохождения теста получил результат «холерик», то есть прямо противоположный. Кроме того, как можно заметить, двое респондентов получили разные результаты в ходе прохождения теста EPI, в результате чего не удалось однозначно определить их тип темперамента.
- Отсутствие возможности контроля. Студенты проходили оценивание онлайн, что снижало уровень текущего контроля. В результате, больше половины опрошенных прошли оценивание DISC неверно и вынуждены были проходить его повторно, что однозначно сказалось на полученных результатах.
- Внешние факторы. Нестабильная геополитическая ситуация в регионе оказывает значительное влияние на принятие решение. Регулярные блэкауты, усиление боевых действий и прочие факторы вызывают более или менее значительный уровень дистресса (возможно, это и явилось одной из причин не совсем корректного прохождения теста EPI).
- Сложность оценивания. Для данного исследования были выбраны так называемые «чистые» типы (и поведения, и темперамента), поскольку так легче проводить сравнение. Однако большинство учёных, включая автора данной статьи, сходятся на том, что на практике в поведении человека проявляются различные типы, в зависимости от ситуации, окружающих людей и прочих факторов. Это затрудняет возможность сопоставления. К примеру, два респондента определили в качестве основного доминантный стиль поведения, при этом тест Айзенка в обоих случаях выявил тип темперамента сангвиник, что противоречит выдвинутой гипотезе. При этом, вторым по значимости был влиятельный стиль (I), который также, как и стиль D, значительно превосходил другие типы поведения. В этом случае, результат «сангвиник» гипотезу подтверждает, поскольку человек может одновременно обладать чертами, присущими различным типам поведения и/или характера, и даже незначительное изменение факторов внешней или внутренней среды может изменить конечный результат. Такая ситуация наблюдалась более чем у трети респондентов (10 из 28 опрошенных).
- Модель оценивания. Для определения типа поведения DISC не существует единого инструмента оценивания, а достоверность тех, что есть в открытом доступе, вызывает сомнения. Поэтому в данном исследовании использовалось несколько различных методик оценивания, а также контрольная проверка, когда респонденту предлагалось просто выбрать список характеристик, который его/её точнее всего описывает. Так, у одного из респондентов тест выявил тип поведения D, на втором месте с одинаковым количеством

баллов были стили поведения I и C. Однако контрольная проверка показала, что респонденту больше присущ именно влиятельный стиль (I), что в том числе коррелировало с результатами теста EPI, в котором респондент получил результат «сангвиник».

- Личностные и групповые особенности. Важно отметить, что все респонденты относятся к возрастной группе 18-22 года. В этом возрасте бывает сложно определиться с характеристиками собственного поведения, поскольку у многих людей всё ещё продолжается формирование личности. Кроме того, у каждого могут быть свои особенности развития, о которых люди не всегда склонны рассказывать. Так, например, в ходе оценивания выяснилось, что два респондента страдают от пограничного расстройства личности, что затрудняет их оценку самих себя, и, как следствие, оказывает определённое влияние на итоговые результаты исследования.

Проведённое исследование однозначно указывает на то, что между стилями поведения DISC и типами темперамента существует некая взаимосвязь. Тем не менее, даже несмотря на то, что Боннстеттер и Сьютер подтверждает сделанные автором предположения, требуется дальнейшее изучение данного вопроса, вероятнее всего, с учётом не только «чистых» типов, но и различных их комбинаций. При этом, пристальное внимание необходимо уделить выборке испытуемых и методикам исследования, поскольку это оказывает значительное влияние на конечный результат.

**Заключение.** Личность человека имеет сложную структуру, включающую стиль поведения, характер, темперамент, интеллектуальные способности, эмоциональный интеллект и множество других компонентов. Вся эта система постоянно изменяется под влиянием разнообразных факторов, как внешних, так и внутренних.

Кроме того, важно помнить и понимать, что каждый из нас уникален и не может быть описан с помощью одной или даже нескольких моделей. Как уже упоминалось ранее, человек может обладать (и зачастую обладает) чертами сразу нескольких, порой противоположных, типов, или же может включать характеристики их всех. Это не отменяет того, что у него, скорее всего, есть какой-то один преобладающий стиль поведения, однако с точки зрения личностного подхода это затрудняет оценивание.

Таким образом, даже выявив строгую корреляцию между стилями поведения DISC и типами темперамента, нельзя автоматически приписывать, например, характеристики сангвиника любому влиятельному типу. Данная логика может работать при оценке больших групп, однако на индивидуальном уровне всё равно требует проверки.

#### Библиография:

1. Типология личности в психологии. *Национальная академия дополнительного профессионального образования*. URL: <https://nadpo.ru/academy/blog/tipologiya-lichnosti-v-psihologii/> (дата обращения 02.06.24).
2. Павлов И. П. Рефлекс свободы. СПб.: Питер, 2001. 432 с.
3. Soliemanifar, O., Soleymanifar, A., & Afrisham R. (2018). Relationship between Personality and Biological Reactivity to Stress: A Review. *Psychiatry Investig*, 15(12), 1100-1114. doi: 10.30773/pi.2018.10.14.2.
4. Личностный опросник Айзенка (EPI). *Позитивная психология и коучинг*. URL: <https://happypeople.blog/test/eysencks-personality-inventory-epi-extroversionintroversion/> (дата обращения 03.06.24).
5. Zhmai A. V., Derkach K. Influence of the OCEAN model on the company's performance. *Розширюючи обрії: зб. тез шістнадцятого міжнар. форуму студ. і молодих учених, 21 – 22 квітня 2021 р., м. Дніпро/ за ред. С. І. Кострицької; М-во освіти і науки України; Дніпровська політехніка. – Д.: ДП, 2021. – с. 44-46.*
6. DISC Theory. *DISC Boulevard*. URL: <https://discboulevard.com/en/theory-behind-disc/> (дата обращения 03.06.24).
7. Jones C., Hartley N. (2013) Comparing Correlations Between Four-Quadrant And Five-Factor Personality Assessments. *American Journal Of Business Education*. Volume 6, Number 4. Pp. 459-470.
8. Dekker B., van Thiel, E. (2021) Concurrent validation study DISC vs. Big Five. *123test.com*. URL: <https://www.123test.com/content/disc-vs-big-five-123test.pdf> (дата обращения 05.06.24).

9. Bonnstetter, B., & Suiter, J. (2007). *The Universal Language Disc: A Reference Manual*. Target Training International Success Insights, Scottsdale.
10. Eysenck H., Eysenck S. (1964). *Manual of the Eysenck Personality Inventory*, Hodder & Stoughton, London.
11. Halgin, R. P., & Whitbourne, S. K. (2009). *Abnormal Psychology: Clinical Perspectives on Psychological Disorders*. McGraw Hill Higher Education, New York City.
12. Темперамент: які бувають типи і з чого все почалося. Gas for Mind. URL: <https://www.gasformind.com/typy-temperamentu/#4-typy-temperamentu> (дата обращения 05.06.24).



## ASPECTE PSIHOLOGICE PRIVIND CONSUMUL DE CAFEA

### PSYCHOLOGICAL ASPECTS REGARDING COFFEE CONSUMPTION

**Gabriela PLOSCUȚANU, dr.,**  
Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați  
E-mail: Gabriela.Ploscutanu@ugal.ro  
ORCID ID: 0000-0002-6566-7004

**Rezumat:** *Cafeaua (Coffea arabica L.) a devenit una dintre cele mai consumate băuturi nealcoolice din lume datorită gustului său unic, aromei plăcute și potențialelor beneficii pentru sănătate. Consumul de cafea promovează gândirea rapidă, clară, îmbunătățește efortul intelectual, sporește acuitatea mentală. Obiectivul acestui studiu este de a determina relația dintre consumul de cafea și percepția efectelor acesteia în rândul studenților. Pentru examinarea diferențelor individuale la acest studiu au participat 22 de studenți de la Universitatea "Dunărea de Jos" din Galați, Facultatea de Economie și Administrarea Afacerilor, cu vârsta cuprinsă între 19 și 21 de ani. Cei 16 studenți consumatori de cafea au fost rugați să completeze un chestionar. Rezultatele susțin că studenții consumatori au emoții pozitive în urma consumului de cafea. Emoțiile percepute sunt energia și fericirea. Neconsumul este determinat în principal de gust și de impactul cafelei asupra sănătății.*

**Cuvinte-cheie:** *consum de cafea, emoții pozitive, studenți, chestionar*

**Abstract:** *Coffee (Coffea arabica L.) has become one of the most consumed non-alcoholic beverages in the world due to its unique taste, pleasant aroma and potential health benefits. Coffee intake promote rapid, clear thinking, improved intellectual effort, enhanced mental acuity. The objective of the study is to determine the relationship between coffee consumption and the perception of its effects among university students. For the examination of individual differences 22 university students from "Dunărea de Jos" University of Galati, Faculty of Economics and Business Administration, within the age of 19 years and 21 years participated in this study. The 16 coffee consumer students were asked to fill an questionnaire. Results support that consumers have positive emotions from coffee consumption. Perceived emotions are energetic and happy. Non-consumption is mainly driven by taste and health impacts.*

**Keywords:** *coffee consumption, positive emotions, university students, questionnaire*

#### Introducere

Componentă esențială a comportamentului uman, comportamentul consumatorului solicită pentru investigarea sa o abordare interdisciplinară, datorită naturii fundamental diferite a actelor și proceselor de decizie cel compun. Felul în care oamenii se comportă pe plan economic nu reprezintă o însumare de acte repetate mecanic, ci este rezultatul acumulării unei experiențe de viață, aflată sub influența mobilității și plasticității nevoilor acestora [7].

Consumul de cafeină are o istorie lungă datând din antichitate. Sunt cunoscute multe surse naturale care conțin acest alcaloid purinic: cafeaua, guarana, yoco, mate și cassina care sunt utilizate cu succes pentru prepararea băuturilor care conțin cafeină [2].

Studiile evidențiază schimbări la nivel cerebral induse de cafeină. Neurostimularea apare datorită adenozeinei care produce inhibarea absorbției neuronale și stimulează producerea hormonilor activatori. Pe de altă parte, o serie de componente neînrudite cofeinei, dar prezente în băutura, intervin în sistemul cerebral [1].

Cafeaua este cea mai populară și mai răspândită băutura din întreaga lume. Ea este consumată atât pentru plăcerea senzorială, cât și pentru efectele ei stimulatorii. Experiența senzorială care se creează când savurăm o ceașcă de cafea poate începe chiar de la intrarea în magazinul specific și de la azul aparatului de cafea, anumite studii sugerând că sunetul joacă un rol esențial în interacțiunile zilnice ale clienților cu produsele, influențându-le procesele cognitive, emoțiile și comportamentul [4].

Aroma este unul dintre principalele atribute pe care consumatorii le iau în considerare atunci când apreciază și selectează o cafea; de aceea este considerată o trăsătură de calitate importantă. Cu toate acestea, cele mai comune metode de evaluare a aromei se bazează pe echipamente scumpe sau simțurile umane prin evaluarea senzorială, care necesită timp și necesită evaluatori foarte pregătiți pentru a evita subiectivitatea [3].

### Metodologia cercetării

La acest studiu au participat 22 studenți din primul an de studiu de la Universitatea ”Dunărea de Jos” din Galați, Facultatea de Economie și Administrarea Afacerilor. În urma interviului față în față am constatat că 6 participanți nu erau consumatori de cafea. Ei au fost excluși, dar au fost rugați să-și motiveze răspunsul. Un chestionar format din 12 itemi a fost administrat lotului de 16 studenți, din care 75% fete și 25% băieți, cu vârste cuprinse între 19-21 de ani. Chestionarul a constat în întrebări referitoare la obiceiurile de consum, profilul senzorial și emoțiile create de consumul cafelei. Întrebările 1-9 au avut o singură variantă de răspuns. Întrebările 11-12 au avut variante multiple de răspuns, utilizându-se pentru apreciere o scară de 5 puncte (de la 5 - foarte puternic la 1- foarte slab). Termenii emoționali au fost extrași din lista EsSense25 [5].

### Rezultate

Cei 6 nonconsumatori de cafea și-au motivat alegerea prin răspunsuri de tipul: *nu-mi place gustul, oricât de mult zahăr pun mi se pare tot amară sau nu este bună pentru sănătate.*

Primele 9 întrebări din chestionar s-au referit la obiceiurile de consum ale cafelei. Rezultatele obținute sunt redată în Tabelul 1:

Tabelul 1: Obiceiurile de consum ale cafelei

Întrebare	Răspunsul la întrebare	Răspuns ales (%)
1. Cât de des bei cafea (o ceașcă de cafea)?	a) o dată pe zi	75
	b) de două ori pe zi	20
	c) de trei sau de patru ori pe zi	5
	d) o dată pe săptămână	-
2. Ce fel de cafea îți place să bei de obicei?	a) cu cafeină	100
	b) decofeinizată	-
	c) instant	-
	d) cafea cu gheață	-
3. Ce fel o pregătești?	a) la ibric	50
	b) la espressor	25
	c) la filtru	25
	d) altfel	-
4. Cum bei cafeaua?	a) neîndulcită	50
	b) cu zahăr	50
	c) cu îndulcitori	-
	d) cu lapte	-
	e) cu frișcă	-
5. Ce tip de apă folosești la preparare?	a) apă de la robinet	75
	b) apă filtrată	25
	c) apă minerală plată	-
6. Când bei cafea?	a) la micul dejun	50
	b) la prânz	-
	c) la cină	-
	d) în pauze	50
7. Unde consumi cafea?	a) acasă	50
	b) la cafenea	-
	c) la școală	50
	d) la cantină	-

Întrebarea 8. ”Cafeaua are puterea de a modifica sentimentele și starea de spirit a oamenilor?” și întrebarea 9. ”Cafeaua este unul dintre produsele apreciate pentru caracteristicile senzoriale care creează o

experiență senzorială unică?” au avut câte 3 variante de răspuns: a) Da; b) Nu; c) Nu știu. La ambele întrebări răspunsul ales în totalitate a fost varianta a).

Răspunsul la itemul 10. ”Acordați note de la 5 - foarte puternic la 1- foarte slab următoarelor atribute senzoriale pe care le apreciați atunci când consumați cafea: gust, miros, aromă, culoare, savoare.” este redat în figura 1.

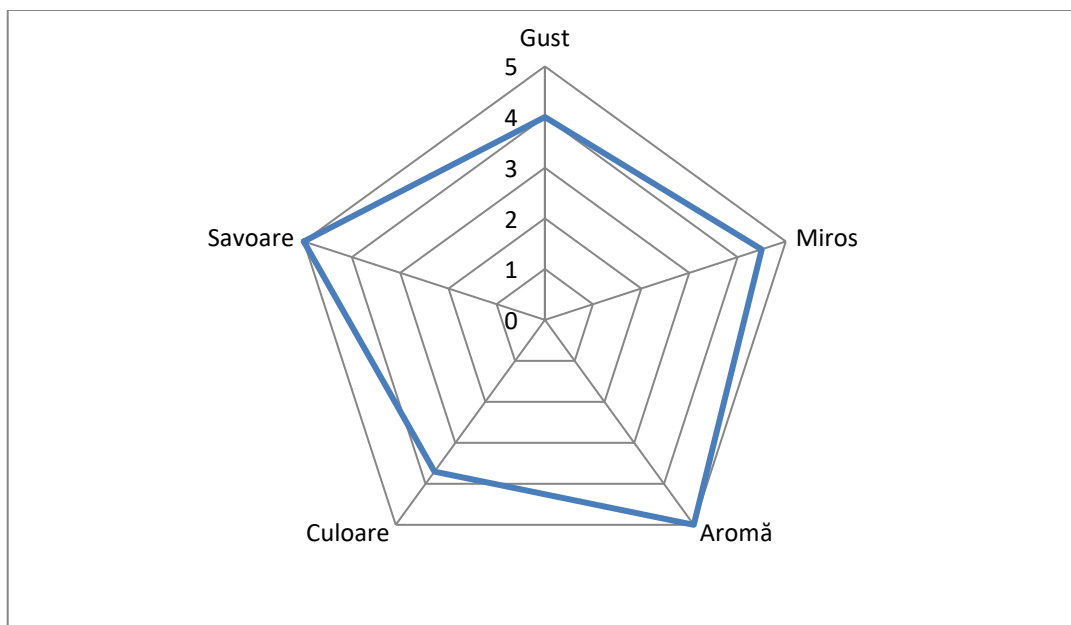


Figura 1. Atribute senzoriale apreciate la cafea

Răspunsul la întrebarea 11. ”Care sunt motivele care te fac să bei cafea?” este redat în figura 2.

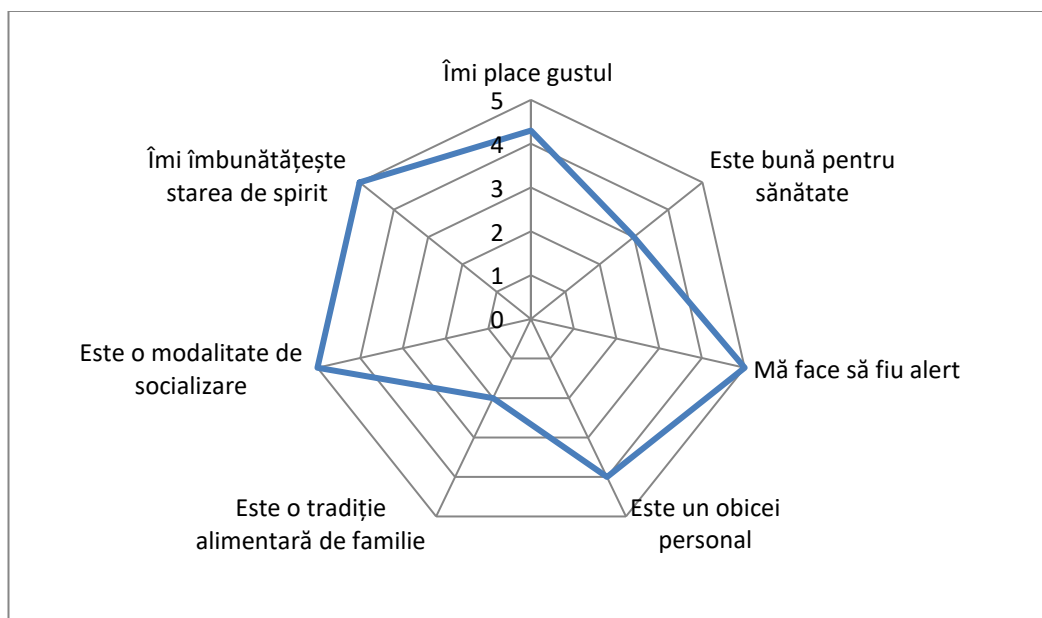


Figura 2. Motivele consumului de cafea

Răspunsul la întrebarea 12. ”Cum te simți atunci când bei cafea?” este redat în Figura 3.

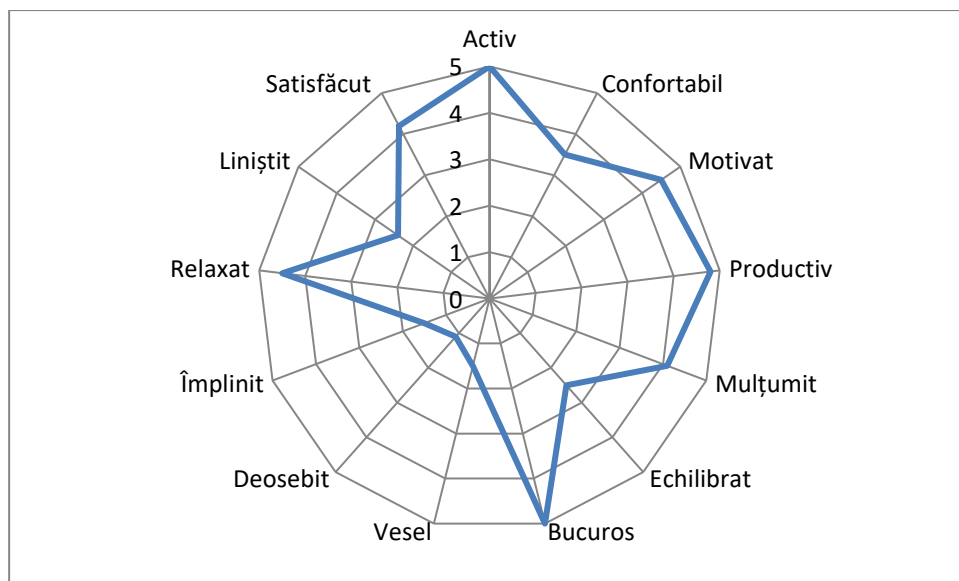


Figura 3. Emoțiile create de consumul cafelei

### Discuții

Analizând Tabelul 1 remarcăm faptul că repondenții beau cel puțin o ceașcă de cafea cu cafeină pe zi, pregătită la ibric (50%) sau la espressor (25%) și filtru de cafea (25%).

Cofeina din cafea este una dintre cele mai consumate substanțe psihoactive din lume, dar cunoaștem relativ puține informații despre modul în care aceasta afectează neuronii și funcția lor celulară. Cofeina reglează pozitiv procesele de dezvoltare a proiecției neuronale (asociate memoriei și a altor procese de conexiuni neuronale). Se produce astfel o creștere a activității creierului și intensitatea transmiterii semnalelor nervoase [6].

Nici un repondent nu adaugă îndulcitori, lapte sau frișcă în cafea. Jumătate preferă cafeaua neîndulcită, iar cealaltă jumătate o preferă îndulcită cu zahăr. Trei sferturi din repondenți o prepară cu apă de la robinet și un sfert cu apă filtrată. Jumătate din repondenți consumă cafea la micul dejun, iar cealaltă jumătate în pauzele de la școală. Procente egale din repondenți (50%) consumă cafea acasă sau la școală.

Figura 1. ne arată că atributele senzoriale apreciate la consumul cafelei sunt aroma și savoarea, urmate de miros, gust și culoare.

Aroma, gustul și savoarea sunt concepte strâns legate, însă definite diferit. Aroma este definită ca fiind un miros, simțită nazal și retronazal, și anume în partea din spate a gurii unde există o legătură între cavitatea nazală și cavitatea bucală. Gustul este simțit pe limbă și descrie senzații de sărat, dulce, acru și amar sau umami. Savoarea este definită ca o combinație între aromă și gust. Gustul și aroma sunt strâns corelate reciproc și amândouă sunt percepute prin procesele care au loc la nivelul zonelor creierului limbic care participă la emoție. Aroma joacă un rol special în evocarea gândurilor și emoțiilor care provin din experiențe și amintiri anterioare [8].

Toți studenții afirmă că apreciază cafeaua pentru caracteristicile senzoriale care creează o experiență senzorială unică capabilă să le modifice sentimentele și starea de spirit.

Analizând Figura 2. observăm că principalele motive pentru care studenții consumă cafea se datorează efectului stimulant asupra sistemului nervos central ("Mă face să fiu alert"), stării emoționale pozitive create de aceasta ("Îmi îmbunătățește starea de spirit") și confortului psihic ("Este o modalitate de socializare"). În ordine descrescătoare studenții apreciază gustul cafelei, apoi consideră că este un obicei personal și un aliment bun pentru sănătate.

Din Figura 3. remarcăm faptul că atunci când beau cafea studenții se simt în principal activi și bucuși apoi productivi, motivați și relaxați. Ei nu se simt deosebiți sau împliniți.

### Concluzii

Cafeaua oferă un amestec complex de diferite arome, care produc împreună o gamă de experiențe senzoriale. Profilul senzorial al unei cești de cafea variază în funcție de mai mulți factori, inclusiv: tipul și

amestecul boabelor de cafea: sursa geografică; metoda de prăjire și metoda de variație dintre aceste aspecte care va avea un impact asupra experienței generale senzoriale obținute dintr-o ceașcă de cafea în timpul preparării și consumului.

Lotul de studenți chestionat consumă zilnic cel puțin o ceașcă de cafea cu cofeină, acasă sau la facultate. În urma acestei experiențe multi-senzoriale capabilă să le modifice sentimentele și starea de spirit ei apreciază în special aroma și savoarea băuturii. Consumul de cafea induce efecte psihologice. Emoțiile influențează comportamentul alimentar, iar emoțiile sunt elemente cheie în consumul de cafea, studenții simțindu-se activi și bucuroși atunci când o consumă.

#### **Bibliografie:**

1. Basurto-Islas G., Blanchard J., Tung Y. C., Fernandez J. R., Voronkov M., Stock M., Iqbal K. 2014. Therapeutic benefits of a component of coffee in a rat model of Alzheimer's disease. *Neurobiology of aging*. 35(12):2701 <https://doi.org/10.1016/j.neurobiolaging.2014.06.012>
2. Caracostea-Cima L. M. Studii comparative privind proprietățile cafeinei din surse naturale. Rezumatul tezei de doctorat. Universitatea de Medicină și Farmacie „Carol Davila” București. 2020. 40 p.
3. Gonzalez Viejo C, Tongson E, Fuentes S. 2021. Integrating a Low-Cost Electronic Nose and Machine Learning Modelling to Assess Coffee Aroma Profile and Intensity. *Sensors*. 21(6):2016. <https://doi.org/10.3390/s21062016>
4. Knöferle K. M. 2012. Using customer insights to improve product sound design. *Marketing Review St. Gallen*. 29(2):47. <https://doi.org/10.1007/s11621-012-0124-7>
5. Nestrud M. A., Meiselman H. L., King S. C., Leshner L. L., Cardello A. V. 2016. Development of EsSense25, a shorter version of the EsSense Profile®. *Food Qual. Prefer.* 48:107. <https://doi.org/10.1016/j.foodqual.2015.08.005>
6. Pantazi D. M. Ce efecte psihologice induce consumul de cafea? 2022. <https://psihologia.ro/psihologia-relatiilor/ce-efecte-psihologice-induce-consumul-de-cafea/>
7. Țimiraș L. C. Cercetări de marketing. Aplicații și studii de caz. Bacău: Alma Mater, 2016. 154 p.
8. Walsh C. What nose knows. *The Harvard Gazette*, Feb 2020. <https://news.harvard.edu/gazette/story/2020/02/how-scent-emotion-and-memory-are-intertwined-and-exploited/>

**CUM SĂ FOLOSIM CONFLICTUL CHEIE DIN PSIHOTERAPIE POZITIVĂ ȘI  
TRANSCULTURALĂ ÎN ȘEDINȚELE CU PĂRINȚII ADOLESCENȚILOR PENTRU  
ÎMBUNĂTĂȚIREA RELAȚIEI ÎN CAZUL COMPORTAMENTULUI DE CONSUM DE  
DROGURI SAU PENTRU PREVENIREA ACESTUIA**

**HOW TO USE KEY CONFLICT FROM POSITIVE AND TRANSCULTURAL  
PSYCHOTHERAPY IN SESSIONS WITH TEENAGE PARENTS TO IMPROVE THE  
RELATIONSHIP IN THE CASE OF DRUG CONSUMPTION BEHAVIOR OR FOR THE  
PREVENTION OF IT**

**Alin Ionuț Cornel MOISE**, drd.,  
Școala Doctorală de Psihologie, România  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău  
E-mail: moisealin3@yahoo.com  
ORCID ID: 0009-0004-7948-9466

**Lucia SAVCA**, dr., conf. univ.,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău  
E-mail: luciasavca@mail.ru  
ORCID ID: 0000-0001-9286-9130

**Rezumat:** *Această lucrare vine cu o lecție pilot din cadrul unui viitor program de profilaxie. Lecția pilot, vine cu explicarea teoretică a unei tehnici, cheia conflictului, din psihoterapie pozitivă și transculturală, adresată părinților care au adolescenți care au un comportament adictiv sau și celor care nu au un astfel de comportament cu scopul de a preveni apariția unuia. Această lecție pilot, din cadrul programului de profilaxie, se adresează părinților, ci nu adolescenților, profesorilor sau celor din anturajul adolescenților. Întâlnirile cu fiecare grup fiind separate, dar pe același tipar. Pe lângă explicarea conceptului, din punct de vedere teoretic sub formă psihodramatică, s-a aplicat și un exercițiu psihodramatic sub formă de joc, pentru a se observa cum au reușit să integreze și să aplice în același timp în cadrul exercițiului.*

**Cuvinte-cheie:** *conflictul cheie, adolescenți, părinți, adicții, prevenire*

**Abstract:** *This paper comes with a pilot lesson from a future prophylaxis program. The pilot lesson comes with the theoretical explanation of a technique, the key conflict, from positive and transcultural psychotherapy, addressed to parents who have teenagers who have an addictive behavior or to those who do not have such behavior with the aim of preventing one. This pilot lesson, within the prophylaxis program, is addressed to parents, not to teenagers, teachers or those from the entourage of teenagers. Meetings with each group being separated, but on the same pattern. In addition to explaining the concept, theoretically in psychodramatic form, a psychodramatic exercise was also applied in the form of a game, to see how they managed to integrate and apply at the same time within the exercise.*

**Keywords:** *key conflict, teenagers, parents, addictions, prevention*

### **Introducere**

Această lecție prezentată face parte din multe alte lecții care la rândul lor vor face parte dintr-un program de profilaxie conținut pentru adolescenți. Întrucât nu este îndeajuns doar pentru ei, acest program prevede teme de lucru atât pentru adolescenți cât și pentru părinții acestora, profesorii lor și pentru grupul de prieteni din anturajul adolescenților sau chiar extinse și la comunitatea din care aceștia fac parte.

Aceste lecții vor fi transformate în teme de lucru pentru ședințele de terapie de grup, unde aceștia vor lua parte. Până a fi unite temele, acestea se vor lucra în cadrul școlii ca și lecții pilot. Programul de profilaxie va fi făcut pentru adolescenții cu comportamente adictive de substanțe psihoactive dar el va putea să fie extins și ca dezvoltare personală pentru a preveni acest comportament.

Este nevoie de o abordare prin care să se îmbunătățească comunicarea și reacția cu și față de adolescent pentru o mai bună armonizare a relației părinte/adolescent sau părinți/adolescenți.

Lecția a fost susținută cu părinții unor adolescenți de clasa a 11-a. Lecția a avut ca și obiective de a da părinților o tehnică pentru a o folosi în discuție și în relație cu adolescenții lor.



Ca și tehnică s-a folosit conflictul cheie din psihoterapie pozitivă, inventat de Nossrat Peseschkian, pe care acesta îl exemplifică mult mai detaliat în cartea sa, cât și în alte lucrări scrise de el [2, pp.162-182]. S-a folosit această tehnică, întrucât este necesar ca părinții să cunoască felul prin care pot comunica cu adolescenții [5, p. 180]. Totodată, să-și recunoască reacțiile proprii cât și pe cele ale adolescenților la un conflict anume.

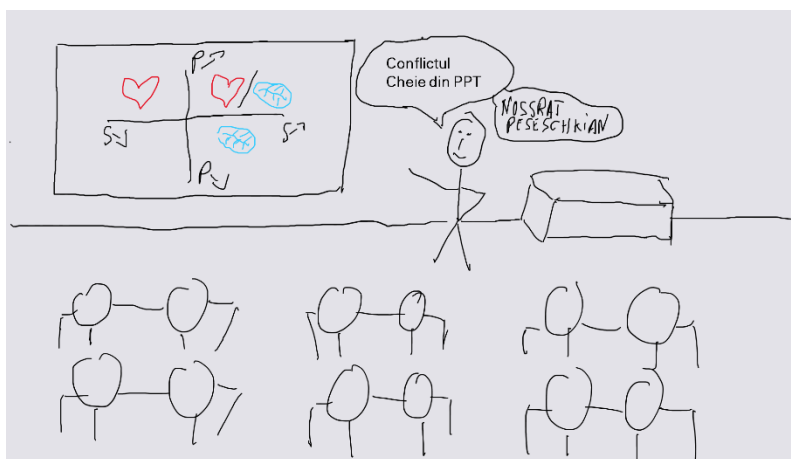
Relația dintre părinți și adolescenți joacă un rol foarte important și pentru acest motiv nu trebuie neglijată aceasta, ci ar trebui îmbunătățită [4, p. 59].

Conflictul cheie a fost prezentat prin psihodramă [1, p. 31]. Iar jocul care a fost introdus, a urmat același principiu [3, p. 71].

### Metodologia cercetării

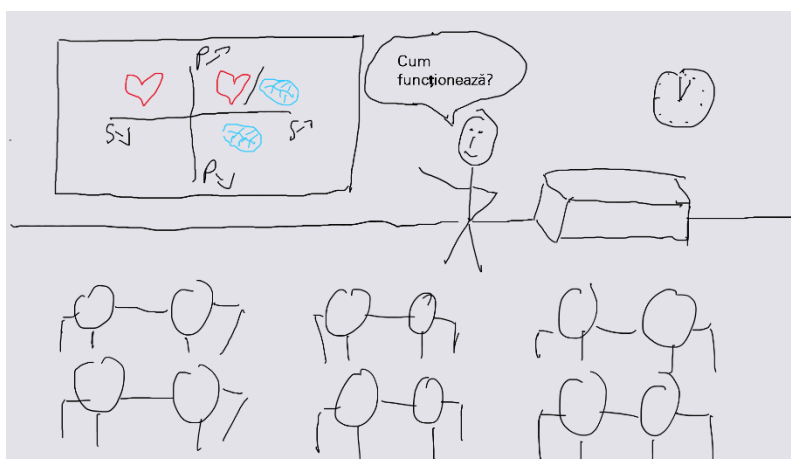
În cadrul întâlnirii cu părinții, adolescenților dintr-o clasă de a 11-a, a fost susținută o lecție de tip pilot pentru a-i învăța tehnica conflictului cheie din psihoterapie pozitivă și transculturală pentru a o putea utiliza ulterior, cu adolescenții lor în cazul în care aceștia au un comportament adictiv, pentru o gestionare mai potrivită a situației date sau pentru a preveni un astfel de comportament. La această lecție au participat 20 de părinți. Ulterior, s-a folosit și un joc pentru a exersa cele prezentate.

În prima etapă s-a prezentat această tehnică din conceptul cheie a lui Nossrat Peseschkian sub formă psihodramatică a lui Moreno, pe tabla din clasă, conform imaginii 1.



Imaginea 1: Prezentare concept (imagine creată personal cu scopul de a reda cât se poate de exact activitatea din cadrul lecției)

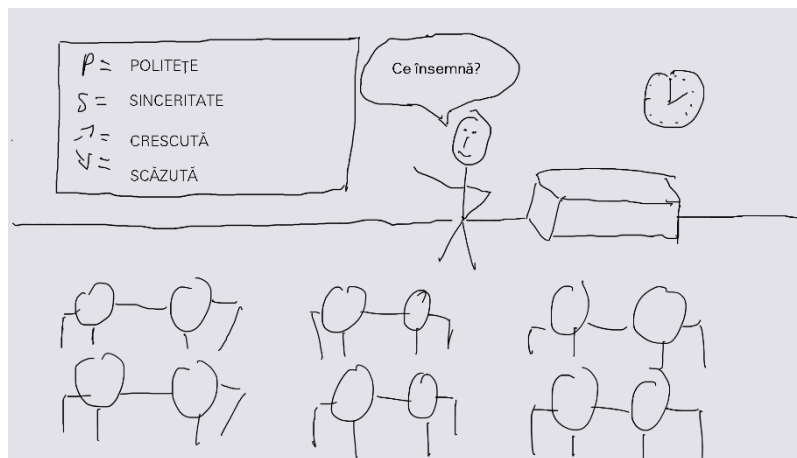
În continuare, conform imaginii 2, s-a explicat cum funcționează conceptul de pe figura care a fost prezentată pe tablă sub formă de desen.



Imaginea 2: Cum funcționează conceptul (imagine creată personal cu scopul de a reda cât se poate de exact activitatea din cadrul lecției)

Conform imaginii 3, s-au prezentat în continuare, în semnătatea simbolurilor de pe

figura desenată pe tablă, pentru o mai bună înțelegere a acesteia în cele ce urmează a fi discutate pe parcursul lecției.



Imaginea 3: Însemnătate simboluri (imagine creată personal cu scopul de a reda cât se poate de exact activitatea din cadrul lecției)

Conform imaginii 4, s-a prezentat zona pasivă din conflictul cheie, unde ca tip de comunicare sau reacție la un conflict, reacționăm cu politețe crescută, ca și formă de respect pentru cealaltă persoană din fața noastră, dar sinceritatea față de noi este scăzută.

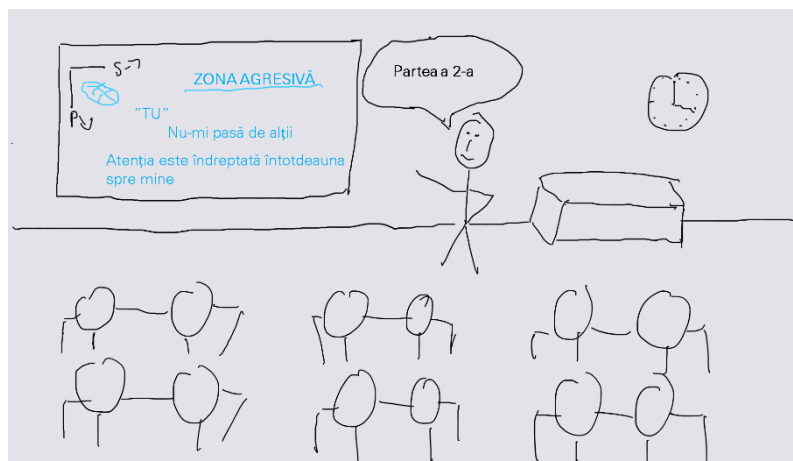
Aceste reacții se datorează și faptului de a nu pierde relația și atenția este concentrată întotdeauna pe persoana din fața noastră sau spre celălalt.



Imaginea 4: Zona Pasivă (imagine creată personal cu scopul de a reda cât se poate de exact activitatea din cadrul lecției)

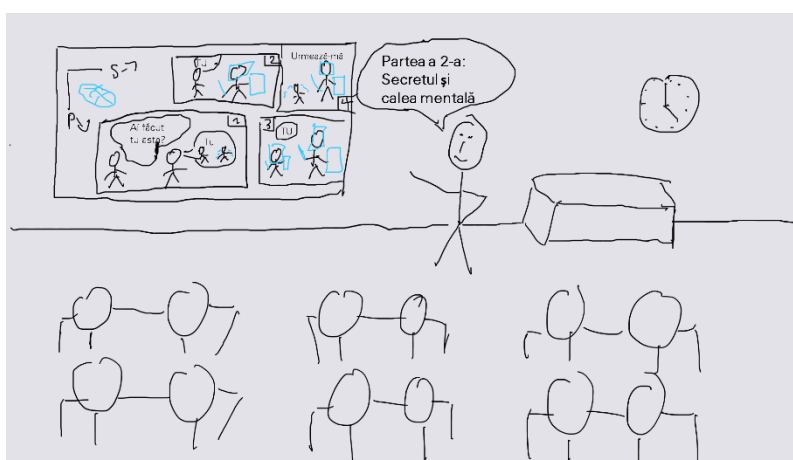
Conform imaginii 5, s-a prezentat zona agresivă din conflictul cheie, unde ca tip de comunicare sau reacție la un conflict, reacționăm cu politețe scăzută, ca și formă de respect pentru cealaltă persoană din fața noastră, dar sinceritatea față de noi este crescută.

Aceste reacții se datorează și faptului că nu mă interesează ceilalți și atenția este concentrată întotdeauna pe persoana mea. În această zonă se folosește foarte mult pronumele personal persoana a 2-a singular „tu”.



Imaginea 5: Zona Agresivă (imagine creată personal cu scopul de a reda cât se poate de exact activitatea din cadrul lecției)

Observăm, în imaginea 6, cum este reprezentată o formă de luptă mentală, pe bază de argumente și contraargumente între două persoane, și totodată, reacția la conflict a persoanelor. Aceasta este explicată în 4 pași. Primul pas este momentul în care intervine pronumele personal persoana a 2-a singular, „tu”, și reacția celeilalte persoane la acest răspuns. În al doilea pas persoana la nivel mental începe să intre în defensivă și să se armeze, întrucât posibil să se identifice și să proiecteze pe persoana din fața sa. În al treilea pas începe „bătălia mentală” când și cealaltă persoană își pune armura, sabia și scutul la nivel mental, și începe această așa zisă „bătălie mentală”, o bătălie a argumentelor și a contraargumentelor. În al 4-lea pas posibil va câștiga cel care are experiența cea mai mare în subiectul discuției sau problematica expusă și argumentele cele mai puternice.



Imaginea 6: Zona Agresivă partea a 2-a (imagine creată personal cu scopul de a reda cât se poate de exact activitatea din cadrul lecției)

Conform imaginii 7, s-a prezentat zona pasiv-agresivă din conflictul cheie, unde ca tip de comunicare sau reacție la un conflict, reacționăm cu politețe scăzută, ca și formă de respect pentru cealaltă persoană din fața noastră, dar și sinceritatea față de noi este scăzută.

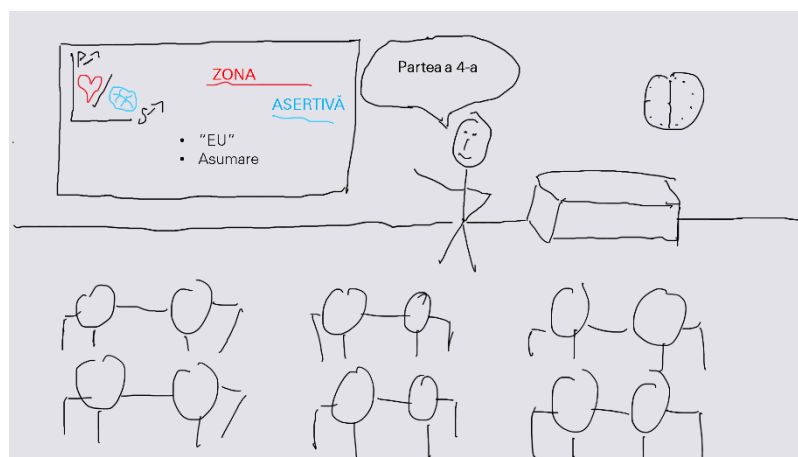
Aceste reacții se datorează și faptului că, în această zonă, eu niciodată nu mă consider vinovat pentru ceea ce am făcut, ci întotdeauna celălalt este de vină.



Imaginea 7: Zona Pasiv-Agresivă (imagine creată personal cu scopul de a reda cât se poate de exact activitatea din cadrul lecției)

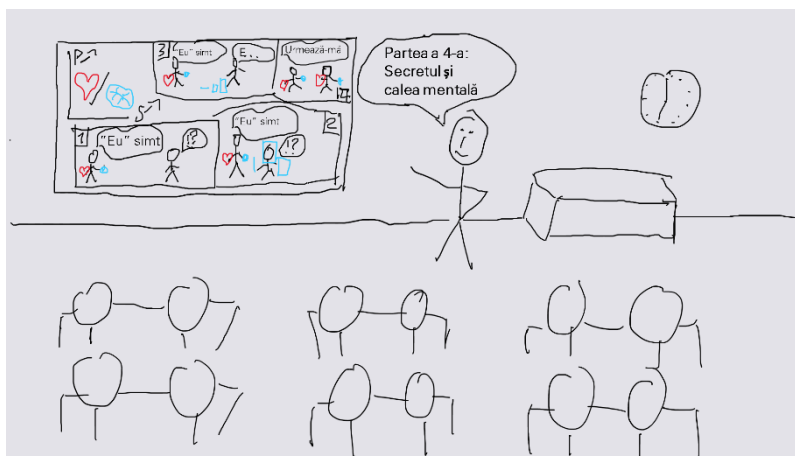
Conform imaginii 8, s-a prezentat zona asertivă din conflictul cheie, unde ca tip de comunicare sau reacție la un conflict, reacționăm cu politețe crescută, ca și formă de respect pentru cealaltă persoană din fața noastră, dar în același timp și sinceritatea față de noi este crescută.

Aceste reacții se datorează și faptului că mă interesează și ceilalți și persoana mea în același timp. În această zonă se folosește foarte mult pronumele personal persoana 1-a singular „eu”. În această zonă mai întâlnim și partea de asumare pentru ceea ce simț și fac.



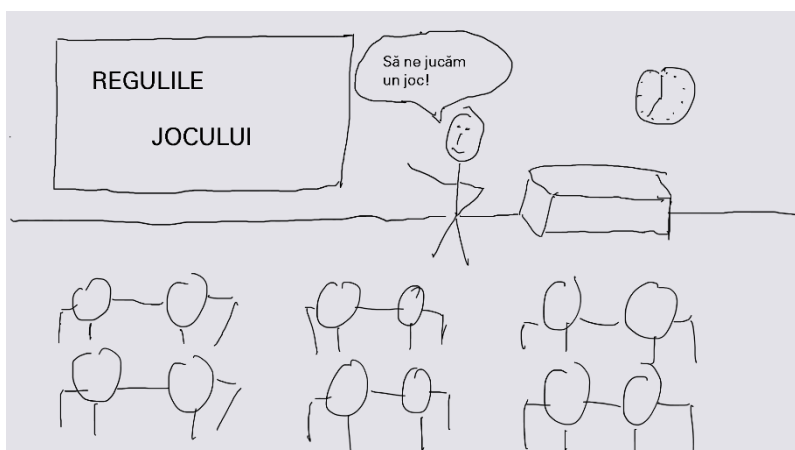
Imaginea 8: Zona Asertivă (imagine creată personal cu scopul de a reda cât se poate de exact activitatea din cadrul lecției)

Observăm, în imaginea 9, cum este reprezentată o formă de diplomație mentală, pe bază de acceptare și asumare între două persoane, și totodată, reacția la conflict a persoanelor. Aceasta este explicată în 4 pași. Primul pas este momentul în care intervine pronumele personal persoana 1-a singular, „eu”, și reacția celeilalte persoane la acest răspuns. În al doilea pas persoana la nivel mental începe să intre în defensivă și să se armeze, întrucât posibil să se identifice și să proiecteze pe persoana din fața sa. În al treilea pas începe „diplomația mentală” când și cealaltă persoană își pune armura, sabia și scutul deoparte la nivel mental, și începe această așa zisă „diplomație mentală”, o negociere și acceptare a ființei din fața noastră așa cum este ea fără a o judeca. În al 4-lea pas posibil va câștiga cel care are gradul de acceptare și asumare cel mai mare în subiectul discuției sau problematica expusă. Primul va deveni în timp model de urmat pentru cel din urmă.

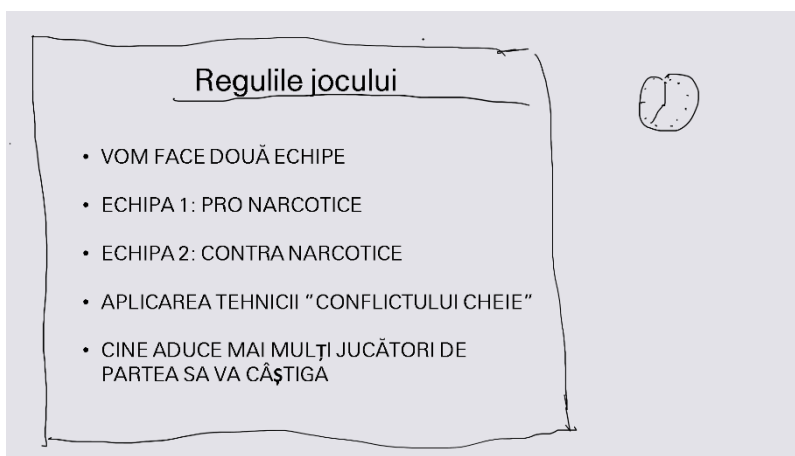


Imaginea 9: Zona Asertivă partea a 2-a (imagine creată personal cu scopul de a reda cât se poate de exact activitatea din cadrul lecției)

După ce s-a explicat tehnica conflictului cheie, în etapa a doua s-a procedat la utilizarea unui joc ( imaginea 10) și explicarea regulilor jocului ( imaginea 11) prin care fiecare trebuia să-și aleagă să fie într-o echipă care era pro narcotice și una care era contra narcotice. Totodată, părinții trebuiau să folosească tehnica discutată mai sus. Echipa care reușește să aducă mai mulți jucători de partea echipei din care face parte, va câștiga.



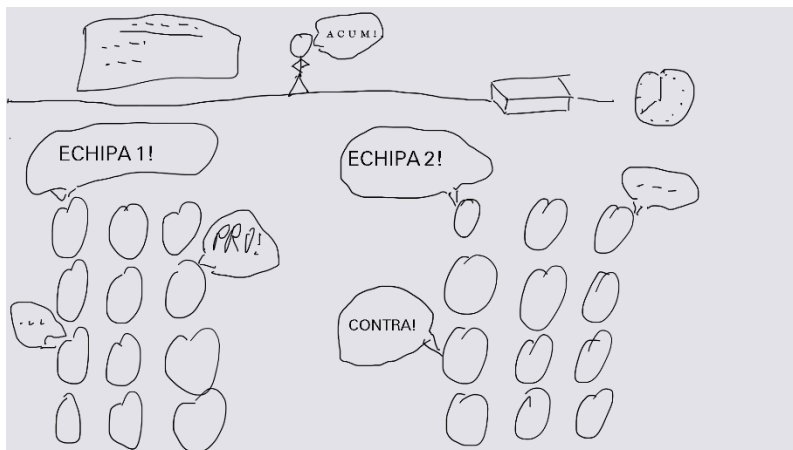
Imaginea 10: Jocul (imagine creată personal cu scopul de a reda cât se poate de exact activitatea din cadrul lecției)



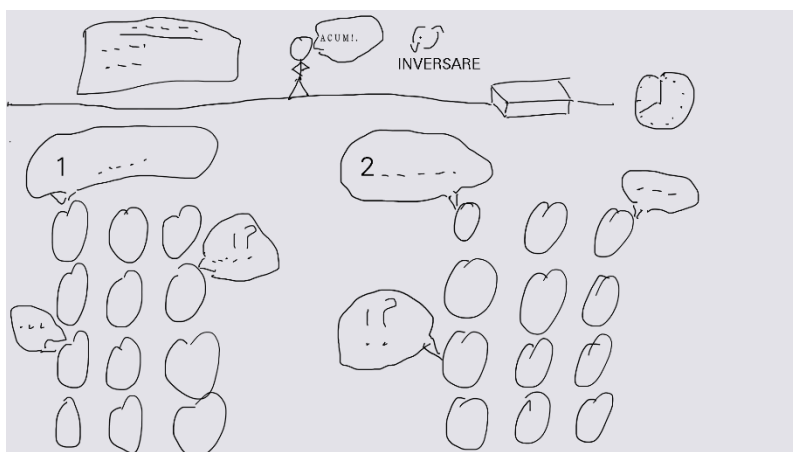
Imaginea 11: Regulele jocului (imagine creată personal cu scopul de a reda cât se poate de exact activitatea din cadrul lecției)

După ce s-au explicat cele de mai sus, echipele s-au format și s-au așezat de o parte și de cealalta a

sălii și au început să-și facă strategii (imaginea 12). Ulterior, ca și o regulă surpriză care nu a fost spusă până atunci, li s-a zis că trebuie să inverseze echipa, cei care au ales să fie pro vor deveni contra, și invers (imaginea 13).

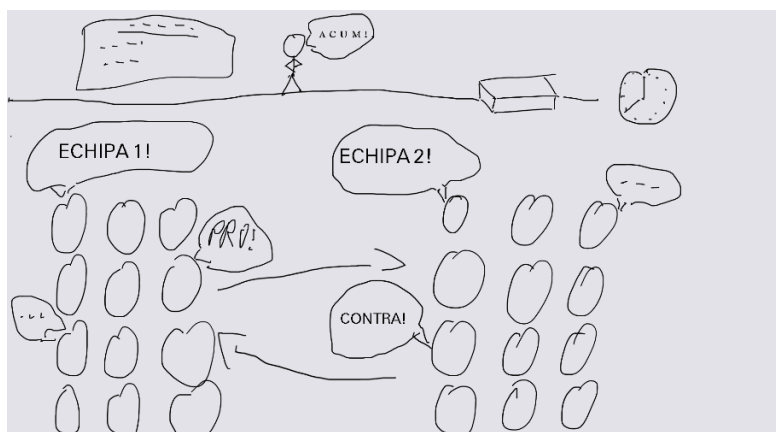


Imaginea 12: Alegerea echipei (imagine creată personal cu scopul de a reda cât se poate de exact activitatea din cadrul lecției)



Imaginea 13: Inversarea echipei (imagine creată personal cu scopul de a reda cât se poate de exact activitatea din cadrul lecției)

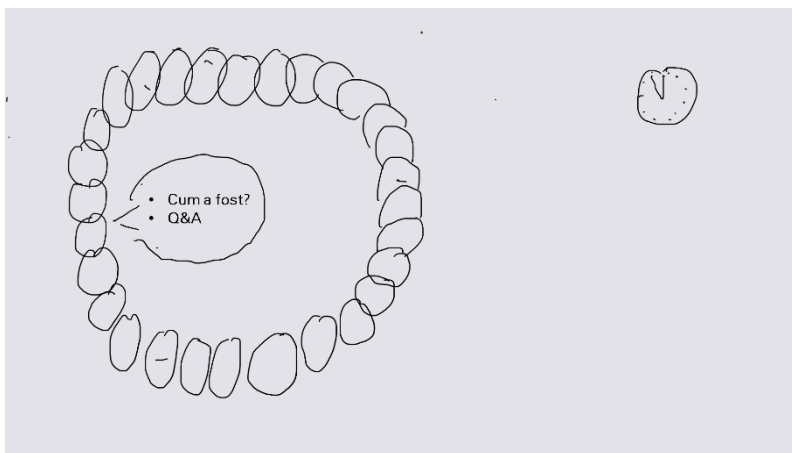
După inversare, echipele au început să dezbată folosind tehnica. S-a folosit această inversare, ca și element surpriză, pentru a vedea cum ar putea exersa tehnica și din punctul de vedere al celeilalte persoane (imaginea 14).



Imaginea 14: Desfășurarea jocului (imagine creată personal cu scopul de a reda cât se poate de exact activitatea din cadrul lecției)



După ce exercițiul, prin intermediul jocului, s-a terminat, s-a solicitat așezarea în cerc și s-a adresat întrebarea, „cum a fost?” pentru participanții această activitate. După ce s-a răspuns, a rămas deschisă o sesiune de întrebări și răspunsuri.



Imaginea 15: Discuții de final (imagine creată personal cu scopul de a reda cât se poate de exact activitatea din cadrul lecției)

### Concluzii

În cele prezentate mai sus nu au fost luate în calcul discuțiile rezultatelor cercetării întrucât, așa cum s-a menționat și la început aceasta este o lecție pilot din cadrul unui program de profilaxie. Cercetarea urmând să se facă pentru întregul program aplicat pe un grup de adolescenți, părinții acestora, profesorii și posibil și anturajul prietenilor adolescenților în cauză.

Această tehnică explicată sub forma celor menționate mai sus în prima etapă și adăugând și jocul psihodramatic în partea a doua, părinții au fost mulțumiți de cele învățate.

Prima parte, prin care s-a explicat tehnica, a venit cu multe insight-uri din partea părinților, cât și cu multe întrebări legate de această tehnică. Inclusiv, cu exemple de cum ar trebui să reacționeze în diferite exemple date de ei, pe un context dat.

Momentul jocului din partea a doua, a fost considerată ca și o provocare pentru părinți, atât pentru aplicarea tehnicii, cât și pentru inversarea echipei, și a faptului că, a fost necesar să răspundă din viziunea diferită față de cea pe care ei o aveau.

Această tehnică vine în ajutorul părinților pentru o mai bună gestionare a relației cu adolescenții, cât și pentru tipul de reacție pe care aceștia îl manifestă, posibil conștient, dar de cele mai multe ori într-o manieră inconștientă.

### Bibliografie:

1. Moreno, J. L. *Scrieri fundamentale: despre psihodramă, metoda de grup și spontaneitate*. București: Editura: Trei 2024. 394 p.
2. Peseschkian, N. *Psihoterapie Pozitivă: Teorie și practică*. București: Editura Trei, 2007. 438 p.
3. Schützenberger, A. A. *Psihodrama*, Editura Philobia, București, 2020. 355 p.
4. Secui, M., Bîrle, D., Stan, R. Partea II: Dezvoltarea socială și emoțională a copilului și adolescentului în condiții de parenting incomplet. Cercetare preliminară. În: *Dezvoltarea socio-emoțională a copilului și adolescentului în condiții de parenting incomplet*. DINDELEGAN, Camelia, SECUI, Monica, BÎRLE, Delia, ROMAN, Daniela, STAN, Rosana, (coord.) BONCHIȘ, Elena, Oradea: Editura Universității din Oradea, 2011. pp. 57-92.
5. Spock, B. *Dr. Spock. Îngrijirea sugarului și a copilului*, Ed. a IX-a. București: Editura Sian Books, 2019. 850 p.

### Imagini:

Imaginea 1: Prezentare concept (imagine creată personal cu scopul de a reda cât se poate de exact activitatea din cadrul lecției)

Imaginea 2: Cum funcționează conceptul (imagine creată personal cu scopul de a reda cât se poate de exact activitatea din cadrul lecției)

Imaginea 3: Însemnătate simboluri (imagine creată personal cu scopul de a reda cât se poate de exact activitatea din cadrul lecției)

Imaginea 4: Zona Pasivă (imagine creată personal cu scopul de a reda cât se poate de exact activitatea din cadrul lecției)

Imaginea 5: Zona Agresivă (imagine creată personal cu scopul de a reda cât se poate de exact activitatea din cadrul lecției)

Imaginea 6: Zona Agresivă partea a 2-a (imagine creată personal cu scopul de a reda cât se poate de exact activitatea din cadrul lecției)

Imaginea 7: Zona Pasiv-Agresivă (imagine creată personal cu scopul de a reda cât se poate de exact activitatea din cadrul lecției)

Imaginea 8: Zona Asertivă (imagine creată personal cu scopul de a reda cât se poate de exact activitatea din cadrul lecției)

Imaginea 9: Zona Asertivă partea a 2-a (imagine creată personal cu scopul de a reda cât se poate de exact activitatea din cadrul lecției)

Imaginea 10: Jocul (imagine creată personal cu scopul de a reda cât se poate de exact activitatea din cadrul lecției)

Imaginea 11: Regulile jocului (imagine creată personal cu scopul de a reda cât se poate de exact activitatea din cadrul lecției)

Imaginea 12: Alegerea echipei (imagine creată personal cu scopul de a reda cât se poate de exact activitatea din cadrul lecției)

Imaginea 13: Inversarea echipei (imagine creată personal cu scopul de a reda cât se poate de exact activitatea din cadrul lecției)

Imaginea 14: Desfășurarea jocului (imagine creată personal cu scopul de a reda cât se poate de exact activitatea din cadrul lecției)

Imaginea 15: Discuții de final (imagine creată personal cu scopul de a reda cât se poate de exact activitatea din cadrul lecției)

## ABSORBȚIA ABSOLVENȚILOR CU CES PE PIAȚA MUNCII

## ABSORPTION OF CES GRADUATES IN THE LABOR MARKET

Nicoleta CROITORIU, prof.,

Centrul Școlar de Educație Incluzivă Suceava

E-mail: croitoriu@yahoo.com

ORCID ID: 0000-0003-0515-5338

**Rezumat:** Rolul principal al educației și formării profesionale este acela de a pregăti tinerii pentru a răspunde cu succes cerințelor unui loc de muncă și pentru a face față provocărilor unei piețe a muncii interne și externe în continuă evoluție. Calitatea viitoarei forțe de muncă este influențată de un complex de factori, care trebuie să facă față unor transformări majore continue.

Pornind de la ideea că, fiecare elev trebuie să conștientizeze contribuția sa socială a categoriei din care face parte, putem face o analiză a tranzației spre vârsta adultă.

**Cuvinte-cheie:** elevi, absolvenți, piața muncii, școală, educație

**Abstract:** The main role of vocational education and training is to prepare young people to successfully meet the demands of a job and to face the challenges of an ever-evolving internal and external labor market. The quality of the future workforce is influenced by a complex of factors, which must face continuous major transformations.

Starting from the idea that each student must be aware of his social contribution to the category he belongs to, we can make an analysis of the transition to adulthood.

**Keywords:** students, graduates, labor market, school, education

Formarea profesională, este cheia obținerii unor absolvenți de valoare care, trebuie să se includă în piața muncii, realizând sarcinile ce le vor reveni. Cu atât mai mult elevii cu CES (viitorii absolvenți) au nevoie de o pregătire mult mai minuțioasă pentru a face față provocărilor ce îi așteaptă. Rolul principal al educației și formării profesionale este acela de a pregăti tinerii pentru a răspunde cu succes cerințelor unui loc de muncă și pentru a face față provocărilor unei piețe a muncii interne și externe în continuă evoluție. Calitatea viitoarei forțe de muncă este influențată de un complex de factori, care trebuie să facă față unor transformări majore continue.

Pornind de la ideea că, fiecare elev trebuie să conștientizeze contribuția sa socială a categoriei din care face parte, putem face o analiză a tranzației spre vârsta adultă.

Pentru a se lua o decizie privitoare la viitorul lor (elevilor), înainte trebuie luate în seamă nevoile fiecărui elev individual, iar dorințele și punctele lor de vedere să fie atent analizate. Începând cu vârsta de 14 ani, trebuie luate în considerare schimbările nevoilor tânărului elev, incluzând chiar adaptarea curriculumului pentru a le crește independența și învățarea deprinderilor necesare vieții.

De aici apare rolul și implicarea psihopedagogului în viața elevului pentru a-l sprijini în planificarea și pregătirea viitoarei integrări sociale.

Discuțiile legate de alegerea carierei le oferă elevilor sfaturi referitoare la opțiunile existente pentru diferite locuri de muncă, în zona în care se află. Cunoscând toate aceste informații, se pot îmbunătăți ofertele educaționale, se pot face analize de piață cu cerințele actuale ale acestora și implicit plasarea în viitoarele forme de educație.

Responsabilitatea pentru o pregătire temeinică în domeniul profesional revin școlilor profesionale și liceelor cu profil tehnic, respectând realizarea competențelor. Această responsabilitate dispare o dată cu finalizarea școlii și absolvenții își iau sarcinile în noua lor viață de adulți, cu baza lor proprie acumulată pe parcursul școlii.

Pentru a face față acestor cerințe la locul de muncă, absolventul trebuie să fie informat cu privire la apartenența la colectiv, educația de lucru în grup, să înțeleagă și să respecte regulile și cerințele activității de grup, să devină conștient că el, ca membru al aceluși grup, ajută la reușita activității grupului. Cooperarea dintre instituțiile de învățământ și sectorul privat (agenții economici) reprezintă o provocare permanentă deoarece, nu toate companiile sunt interesate să instruiască tineri (elevi), apoi să îi angajeze, sau nu îndeplinesc criteriile care le permit să o facă. Însă pe termen lung, este în interesul angajatorilor locali să le ofere tinerilor locuri de muncă. Numai așa va putea piața muncii să-și asigure o nouă generație de angajați

motivați și să-și asume responsabilitatea pentru o forță de muncă bine calificată.

Cunoașterea reciprocă a unității școlare cu agenții economici cu care avem realizate parteneriate active și ne desfășurăm practica comasată, ne oferă informații utile, deschidere, încredere, acordare de sprijin și urmărirea sistematică a unor rezultate concrete. Rezultatele sunt încurajatoare până acum, demonstrând o bună colaborare cu agenții economici și suntem convinși că în următorii ani vom continua drumul început împreună.

Referitor la domeniile de calificare pe care le avem la nivelul unității noastre, cele mai semnificative cereri de forță de muncă, se adresează domeniilor: construcții, instalații și lucrări publice (24% - 30%), industrie textilă și pielărie, mecanică cu cel mai mare procent (între 22% și 27%), urmate de turism (10% - 15%). Cu toate acestea angajatorii au manifestat prudență sporită în acțiuni de recrutare și angajare a tinerilor absolvenți. Totodată angajatorii (firmele) s-au axat pe absolvenți de învățământ profesional (peste 35%), față de absolvenții de liceu (sub 25%) de care se declară nemulțumiți.

Toate aceste cereri de forță de muncă se regăsesc și în procentele de angajare a absolvenților. Urmărind anual numărul de absolvenți integrați în societate prin ocuparea unui loc de muncă, evoluțiile sunt bune, ținând cont de faptul că absolvenții noștri sunt persoane cu CES, iar angajarea lor se face mai greu.

Cu toate acestea rămân și locuri vacante, deoarece foarte mulți absolvenți se așteaptă la niște salarii mari cu prestarea unei munci mai ușoare sau mai puține, considerând că sunt nedreptățiți. De aici și părăsirea locului de muncă imediat după angajare (2-4 luni), sau nemulțumirea angajatului.

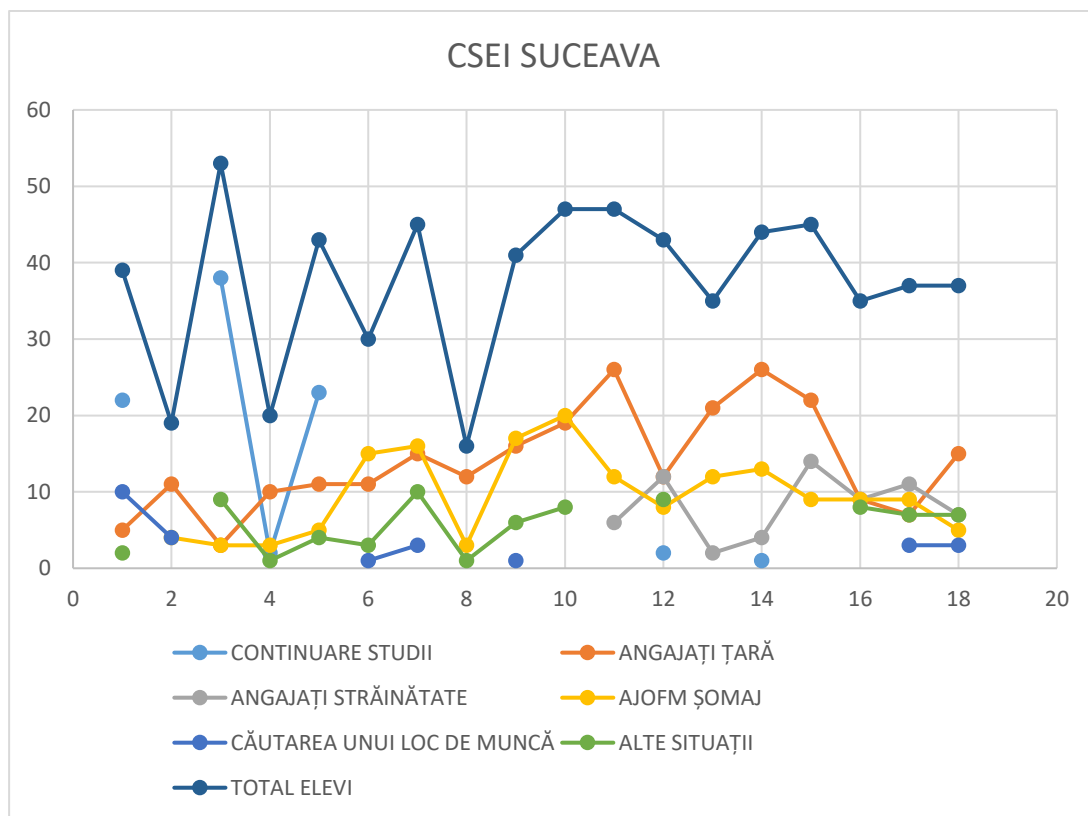


FIGURA 1. INDICATORII PREZENTAȚII CONFORM CERINȚELOR ARACIP, PE ANI ȘCOLARI ÎNCEPÂND CU 2010 (1)

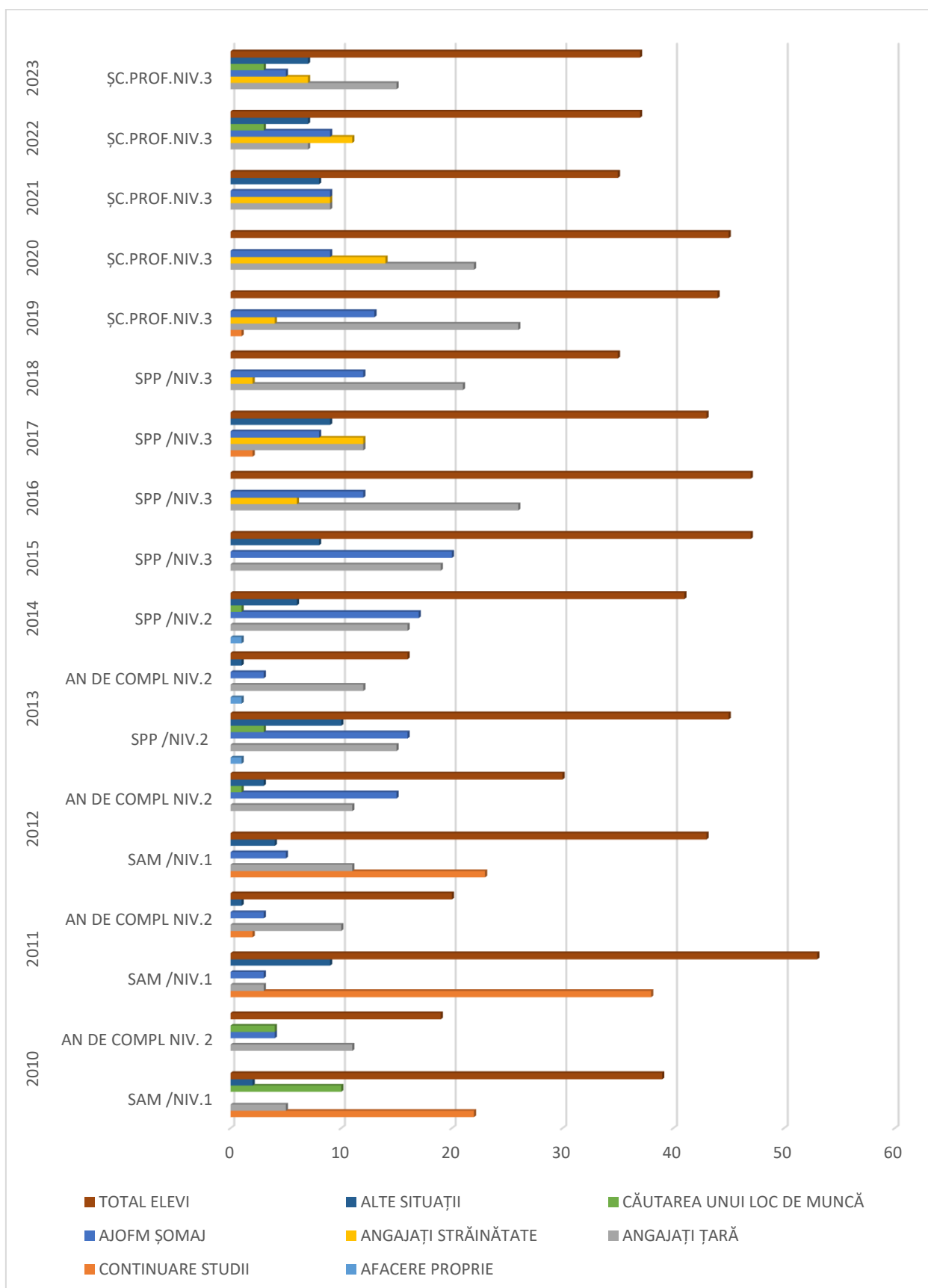


FIGURA 2. INDICATORII PREZENTAȚI CONFORM CERINȚELOR ARACIP, PE ANI ȘCOLARI ÎNCEPÂND CU 2010 (2)

Așadar, după graficele prezentate se observă diferențe mari între indicatorii prezentați conform

cerințelor ARACIP, pe ani școlari începând cu 2010.

În concluzie, făcând o analiză pe anii de studii și pe domeniile acreditate în care se pregătesc elevii pentru piața muncii, se observă dorința acestora de a continua ceea ce au învățat pe parcursul școlarizării. Voi prezenta situația pe anul 2023, după datele pe care le deținem de la absolvenți și agenții economici.

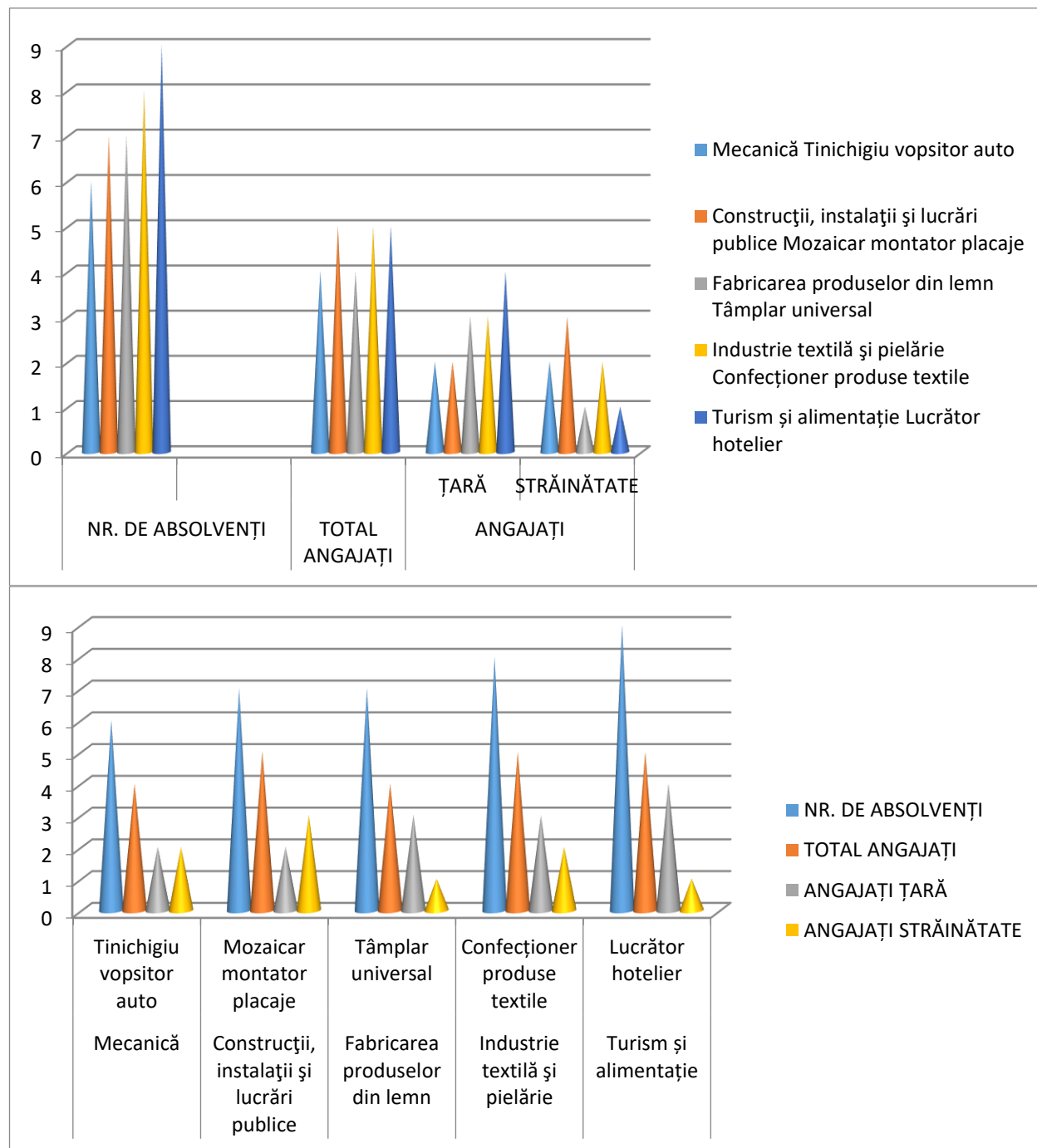


FIGURA 3. ANGAJAȚI TOTAL / ȚARĂ / STRĂINĂTATE 2023

În situația realizată pe anul 2023, am obținut rezultate diferite de la un domeniu la altul pe cele patru nivele analizate, în concordanță cu studiile la care ne-am referit. Astfel, absolvenții din domeniile de pregătire au înregistrat un nivel scăzut sau egal la angajările din străinătate, în comparație cu cele din țară. Așadar, analiza pe care am realizat-o pentru anul 2023, a evidențiat tendința de creștere a angajării în țară față de străinătate în comparație cu anii din urmă, ceea ce prezintă un lucru bun din acest punct de vedere. Faptul că forța de muncă rămâne în țară este un plus pentru societate.



După cum a rezultat din analiză, procentul de angajare este de peste 50%. Domeniile care au absorbit cei mai mulți absolvenți sunt: construcțiile, textilele și turismul domenii care predomină de ceva timp. Diferențe sunt la mecanică și produse din lemn unde, este nevoie de forță de muncă dar, nu vor să se angajeze. Faptul că procentele sunt diferite, nu este deloc de neglijat. Acest lucru implică o pregătire profesională de calitate care nu este concretizată prin integrarea în societate. Persoanele (absolvenții), devin nemotivați ca angajați prin indiferență față de sarcinile de muncă, percepția lipsei de dezvoltare profesională, plictiseală. Acest fapt corelează semnificativ cu cinismul monotonie și invariabilitatea sarcinilor, lipsei feedback-ului pozitiv, percepției nerealizării propriului potențial, față de agentul economic la care activează.

## CONCEPȚIA PERSONALISTĂ A CREATIVITĂȚII

### THE PERSONALISTIC CONCEPTION OF CREATIVITY

**Constantin CHICIUC**, drd.,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

E-mail: chiciuc\_constantin@yahoo.com

ORCID ID: 0000-0001-6098-1750

**Ion ACHIRI**, dr., conf. univ.,

ORCID ID: 0000-0002-8874-2329

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

**Rezumat:** *O direcție de cercetare a fenomenului creativității este cea bazată pe concepția personalistă a creativității. Exponenții acestei concepții abordează creativitatea nu numai prin intermediul factorilor cognitivi, dar și prin prisma factorilor de personalitate și a celor motivaționali. Printre catalizatorii principali ai creativității sunt menționați factorii nonintelectuali: temperamentul, motivația, caracterul, afectivitatea. În articol este prezentat și un studiu practic privitor la identificarea elevilor cu potențial creativ prin analiza trăsăturilor de personalitate, de către cadrele didactice. Sunt descrise trăsăturile de personalitate caracteristice persoanei creative: independența în gândire, imaginația, sensibilitatea la probleme, intuiția, originalitatea.*

**Cuvinte-cheie:** *creativitate, formațiune complexă de personalitate, factori nonintelectuali, componentă motivațională, trăsături de personalitate, dotare cognitivă, produs creativ*

**Abstract:** *A research direction of the creativity phenomenon is based on the personalistic conception of creativity. The representatives of this conception approach creativity not only through cognitive factors but also through personality and motivational factors. Among the main catalysts of creativity are non-intellectual factors: temperament, motivation, character, affectivity. Also, in this article is emphasized a practical study regarding the identification of students with creative potential through the analysis of personality traits by teachers. There are described the personality traits characteristic to a creative person: independence of thought, imagination, sensitivity to problems, intuition, originality.*

**Keywords:** *creativity, complex personality formation, non-intellectual factors, motivational component, personality traits, cognitive endowment, creative product*

Identificarea și cuantificarea creației constituie obiective dificile nu numai datorită naturii complexe a creativității, dar și varietății teoriilor care au fost dezvoltate pentru a o explica. Varietatea teoriilor și concepțiilor referitor la geneza fenomenului creației rezidă în faptul că creativitatea este abordată din mai multe perspective: proces de creație, produs, competență, potențialitate general-umană, abilitate creativă, dimensiune complexă a personalității.

E necesar să menționăm, că majoritatea cercetătorilor au definit creativitatea din perspectiva produsului creator, cu trăsăturile specifice acestuia: noutatea, originalitatea, utilitate socială, aplicabilitate la scară înaltă. Focalizarea cercetării asupra acestei fațete a creativității a fost condiționată de obiectivele urmărite de știință, artă, industrie, dar și de faptul că acest aspect a constituit și constituie baza oricărei evaluări a performanței creative.

În același timp, pentru anumite domenii ale științei ca de exemplu, psihoterapie devine prioritară analiza creativității ca proces, în timp ce pentru educație și disciplinele pe care se bazează –pedagogie, psihologie-esențială devine abordarea creativității din perspectiva personalității creatoare.

Sunt cercetători care precaută fenomenul creației și din perspectiva climatului social și, a comportamentului creativ. Atmosfera și influența mediului, a sistemului socio-cultural au legătură cu situația creativă și pot determina nivelul și frecvența comportării creative.

Ne-am fixat în calitate de problemă de cercetare să stabilim rata de identificare a elevilor din gimnaziu și liceu prin prisma inventarierii unor trăsături de personalitate, de către cadrele didactice. Ca obiective ale cercetării am enunțat următoarele:

- Descrierea esenței acestui important curent de opinie în psihologie ce este concepția personalistă a creativității.

- Explicitarea și descrierea succintă a principalelor trăsături de personalitate a persoanelor creative de către exponenții notorii a concepției date.
- Realizarea unui studiu practic ce ține de identificarea elevilor cu potențial creativ în baza caracteristicilor personale.

### **Metodologia cercetării**

În cercetarea realizată am utilizat diverse metode teoretice și practice: documentația științifică, analiza surselor psihopedagogice, conversația, sondajul, metode statistico-matematice. Preocupările pentru elucidarea creativității au constituit o permanență în istoria psihologiei, și cu explicarea mecanismului creației sau ocupat școli de notorietate, dar și cercetători izolați. Pare de necrezut, dar în pofida numeroaselor tentative ce s-au făcut în mai bine de jumătate de secol pentru a defini creativitatea, până în prezent, nu există un consens în această privință. Ca rezultat, în știința psihologică, cu referință la problema capacităților creative, pot fi specificate minimum trei direcții de cercetare asupra cărora cercetătorii și-au focalizat atenția. Direcțiile de cercetare menționate mai sus sunt următoarele:

a) creativitatea este considerată un factor distinct și independent de inteligență ( J.P.Guilford, K.Taylor, G.Gruber, I.A.Ponomariov ș.a.)

b) între creativitate și inteligență există o corelație înaltă, astfel o inteligență înaltă presupune o creativitate înaltă și invers(L.Terman, G.Aizenk, P.Sternberg, J.Vecsler, P. Waisberg ș.a. )

c) creativitatea este analizată prin prisma factorilor de personalitate și a celor motivaționali.(A.Masloy, D.B.Bogoievlenskaia, A.Oloh, A.Tannenbaum, D.MacKinon ș.a.)

Abordarea personalistă a creativității se bazează pe cercetările efectuate de A. Tannenbaum, A.Oloh, D.B. Bogoiavlenskaia, A.Masloy, R.May ș.a. De fapt, această viziune de orientare personalistă în studierea creativității, viziune ce pune accentul pe implicarea factorilor nonintelectuali în dinamica creativității a fost precăutată, pentru prima dată, de cercetătorul american D.MacKinnon (Universitatea din California)[1]. Cercetările efectuate de D.MacKinon au constituit o secvență importantă în dezvoltarea creatologiei și în înțelegerea naturii creativității. Treptat această abordare capătă teren tot mai larg în rândul cercetărilor, ca în cele din urmă, să devină o adevărată concepție în psihologie- concepție conform căreia creativitatea este o proprietate a întregului psihic uman, că creativitatea este independentă de monopolul inteligenței, că nu este un satelit al inteligenței, ci o dimensiune desinestătătoare. Anume datorită faptului că această nouă viziune a căpătat o apreciere, pe toate meridianele globului, a și devenit un adevărat curent de opinie.

În viziunea reprezentanților acestei concepții creativitatea se poate diagnostica altfel decât prin calitățile gândirii divergente, deoarece, în opinia lor, creativității îi sunt specifici factori atât cognitivi cât și noncognitivi. Se afirmă, că nu există capacități creative, dar există personalitatea motivată dotată cu anumite trăsături. Dotarea intelectuală este o condiție necesară dar nu și suficientă, căci dincolo de un anumit prag al inteligenței, pentru manifestarea creativității este necesară prezența factorilor noncognitivi.

Printre catalizatorii principali ai creativității se menționează factorii nonintelectuali, printre care menționăm: motivație, temperament, afectivitate, caracter. Cercetătoarea T.Amabile [2] în acest context, afirmă , că „oamenii își manifestă creativitatea la nivelul cel mai înalt când se simt motivați în primul rând de interesul, plăcerea, provocarea și satisfacția pe care le oferă munca în sine și nu la presiuni externe”. Și cercetătorul american Paul R.W.[3] notează că „intelectul se dezvoltă prin munca ce stimulează intelectul. Capacitatea minții, excelența intelectuală reprezintă rezultatul.” În opinia lui R.May[4] esențială în creație este nu rațiunea, ci „angajarea autentică” în sarcină, în acest proces prin care se realizează autoactualizarea.

Reprezentanții concepției personaliste a creativității consideră motivația o forță motrică a psihicului uman în obținerea produsului creativ. Motivația constituie un sistem de structuri aflate în strânsă interdependență ca: trebuințe, motive, atitudini, interese, convingeri, idealuri, concepte despre viață și lume. Dintre trăsăturile caracteriale cu o pondere în creativitate sunt enumerate: puterea de muncă, perseverența, răbdarea, conștiinciozitatea, inițiativa, curajul, încrederea în sine, independența, nonconformismul, capacitatea de risc etc[5]. Reprezentanții acestei concepții nu neagă nicicum faptul că creativitatea este influențată de factorii intelectuali, dar afirmă că un rol deopotrivă de important în manifestarea comportamentului creativ îl au și motivațiile, valorile, trăsăturile de personalitate, tendința congenitală spre autorealizare, adică creativitatea este plasată sub incidența întregii personalități.

Este o viziune deosebită de cea tradițională, o orientare personalistă a analizei creativității, deoarece se afirmă că factorii nonintelectuali sunt implicați major în dinamica creativității. Se consideră că personalității creatoare îi sunt caracteristice trăsături ca: dotare cognitivă, sensibilitate față de probleme, gândire independentă în situații incerte, iar creativitatea este influențată în egală măsură atât de factorii intelectuali cât și nonintelectuali.

O concepție oarecum aparte o are psihologul D. B. Bogoiavlenskaya[6] ce introduce noțiunea de activitate creativă a personalității, activitate ce este determinată de structura psihică caracteristică doar personalității de tip creativ. Noțiunea de activitate creativă caracteristică persoanei creative, în opinia cercetătoarei, se datorează unei anumite structuri mentale inerente tipului creativ de personalitate. Creativitate, consideră D. Bogoiavlenskaya, este o activitate nestimulată situațional, manifestată din dorința de a depăși limitele unei probleme. Noțiunea de persoană creativă este utilizată cu referință la niște caracteristici individuale, pe care cercetătoarea le consideră relevante pentru producția creativă: dotare cognitivă, sensibilitate față de probleme, independență în situații incerte, dificile. În opinia cercetătoarei nucleul dotării creative este constituit din inteligență, creativitate și componenta motivațională [7].

Un alt reprezentant al acestei direcții de cercetare psihologul american A. Maslow susține, că ființa umană își poate valorifica unicitatea prin fenomenul creației, și plasa în vârful piramidei ce reprezintă „ierarhia nevoilor” nevoia de autoîmplinire, de autorealizare, de actualizare a potențialului propriu, de creație.

A.Maslow[8] aprecia enorm rolul școlii în formarea personalității creative, și afirma că, în prezent, noțiunea de elev instruit are deja o altă conotație, un alt sens, pentru că învățământul nu mai este un proces doar de instruire, ci devine un proces de educare a caracterului și de formare a personalității creative. În această ordine de idei și psihologul american Glasser W. [9]critică stilul învechit de învățământ din școală, stil ce nu este potrivit pentru a motiva elevii, pentru că copiii foarte capabili vor necesita conținuturi cu alt nivel de dificultate pentru a li se menține motivația. Chiar și exponenți notorii ai teoriei ce acordă prioritate factorilor cognitivi în creativitate ca J.P.Guillford și B.Bloom, nu neagă importanța factorilor de personalitate și a celor motivaționali. Aici am putea să-l cităm pe B.Bloom[10] ce afirma că „ factorii de personalitate și motivaționali sunt cel puțin tot atât de importanți în determinarea performanței ca și cei aptitudinali.”

Cu privire la importanța motivației în dinamica fenomenului creației sau expus și cercetători români ca V.Pavelcu, P.Popescu-Neveanu, Al.Roșca, M.Roco ș.a. După cum menționează psihologul V. Pavelcu[11] actul creator nu poate fi înțeles decât în contextul și dinamica motivațională a personalității.

În acest context, prezintă interes și opinia psihologului român P.Popescu-Neveanu[12], care în complexul fenomen al creativității situează în prim-plan factori ce nu țin neapărat de intelect. Psihologul considera creativitatea o formațiune complexă de personalitate, focalizată pe nou, structurată în raport cu legile și criteriile originalității și constând dintr-o interacțiune specifică între aptitudini și atitudini. P.Popescu-Neveanu [13]specifică factorii creativității în ordinea importanței în modul următor:

1. motivație specifică.
2. imaginație constructivă.
3. inteligență.

În ceea ce privește caracteristicile personale și cognitive relevante pentru manifestarea creativității, menționăm că acestea sunt numeroase. Dacă e să enumerăm caracteristicile personale relevante manifestării creativității, atunci vom obține o listă destul de impunătoare și nu unanim acceptată de psihologi. Spre exemplu psihologul Stein M.I.[14] ne oferă un eșantion de caracteristici ale persoanelor creative pe care o prezentăm mai jos.

1. Persoană care realizează ceva.
2. Este stimulat de nevoia de ordine.
3. Curiozitatea e o nevoie pentru el.
4. Este peste măsură de insistent, dominant, agresiv și se bizuie pe forțele proprii.
5. Nu acceptă reprimările, este mai puțin inhibat, mai puțin formal, mai puțin convențional.
6. Persistent, îi place să muncească, se autodisciplinează.
7. Independent și autonom.
8. Critic constructiv.
9. Posedă informație vastă.
10. Își exteriorizează sentimentele și emoțiile.
11. Estetic în judecățile personale.
12. Poate adapta valorile la mediul său.
13. Poate exprima fără sentimentul de vinovăție interesele sale.
14. Nu are nevoie să se angajeze în interacțiuni sociale.
15. Este preocupat de împlinirea și realizarea sa ca persoană.

Analizând o vastă literatură axată pe evoluția psihocomportamentală a indivizilor cu aptitudini intelectuale înalte L.K. Baska[15] a sintetizat următoarele seturi de trăsături dominante prin frecvența lor și intensitatea manifestării:

1. Trăsături cognitive:
  - aptitudini în utilizarea sistemelor de simboluri
  - memorie superior dezvoltată
  - dezvoltarea precoce a vocabularului
  - curiozitate
  - preferință pentru activitatea independentă
  - interese academice multiple
  - putere de concentrare
  - capacitatea de a elabora idei originale
2. Trăsături afective și emoționale:
  - simțul dreptății
  - altruism
  - urmărirea unor idealuri
  - simțul umorului
  - emotivitate
  - perfecționism
  - nivele înalte de energie, vitalitate
  - atașament și angajare personală puternică
  - sensibilitate artistică.

Cu referință la trăsăturile afective și emoționale ale creativilor opiniile deasemenea sunt diverse și controversate. Spre exemplu psihologii promotori ai teoriei umaniste a creativității afirmă, practic, în unanimitate, că persoanele creative sunt psiho-emoțional echilibrate și caracterizați de o maturitate emoțională și socială, de o înaltă adaptivitate, optimism, calmitate ș.a.m.d. Însă, rezultatele cercetărilor experimentale efectuate descriu o altă realitate și anume că, copiii dotați ale căror performanțe școlare sunt mai joase decât potențialul lor real sunt frustrați în plan personal și emoțional. Se constată frustrări a acestor elevi și în sfera relațiilor interpersonale. Decadente în plan emoțional suferă și elevii cu un IQ mai mare ca 180 [16]. De exemplu, psihologul R.J.Cajal[17] afirmă că emoțiile sunt benefice pentru activitatea creativă, căci ele pun în mișcare mașina cerebrală, care astfel duce la apariția intuițiilor norocoase și a ipotezelor plauzibile. Concluzii asemănătoare ce țin de psihoemotivitate, de adaptare socială joasă a persoanelor creative sunt aduse și de alți cercetători în domeniu. După cum am menționat, majoritatea cercetătorilor promotori concepției personaliste a creativității sunt convinși în faptul că prezența motivației și pasiunii personale, alături de dotarea cognitivă, sunt principalele calități personale ale persoanei creative. La aceasta, de cele mai multe ori, sunt adăugate și trăsături de personalitate ca: independență în gândire, convingeri deja formate, sensibilitate față de probleme.

Dat fiind faptul, că în educație profesorii, învățătorii și părinții sunt factorii cei mai semnificativi în stimularea și dezvoltarea creativității, pe cercetători i-a interesat cât de mult apreciază ei comportamentul creativ, dar și care sunt, în opinia lor, caracteristicile personale ale elevului ideal. Pentru a răspunde la această întrebare psihologul Torrance E.P. [18] a elaborat o anchetă care se numește „Elevul ideal”. Ancheta a fost folosită ca mijloc de evaluare a atitudinii profesorilor britanici față de creativitatea elevilor. Caracteristicile personale pe care profesorii și părinții din Marea Britanie le asociază cu creativitatea, conform anchetei nominalizate, sunt următoarele:

1. Curajos în convingeri
2. Curios, cercetător
3. Independent în judecată
4. Independent în gândire
5. Intuitiv
6. Preocupat de sarcinile care i se pun
7. Nu acceptă lucrurile numai în baza a ceea ce i se spune
8. Vizionar, idealist
9. Doritor să-și asume riscuri

Am efectuat un sondaj ce a avut, în fond, aceleași obiective avându-i ca destinatari pe profesorii din instituțiile de învățământ din m. Cahul Republica Moldova[19]. Sondajul a fost aplicat în a.2019 pe un

eșantion de 37 de profesori ce activau în IP Liceul Teoretic „Ioan Vodă” din m. Cahul. Profesorii au fost rugați să bifeze acele trăsături de personalitate ce le consideră relevante pentru manifestarea creativității (cu semnul plus), și pe acelea care le consideră irelevante creativității (cu minus). Mai jos, prezentăm caracteristicile de personalitate asociate cu creativitatea:

1. Disciplinat-97%
2. Spirit de organizare-100%
3. Erudit-95%
4. Colectivist-89%
5. Reușită înaltă la învățătură- 86%
6. Rapiditate în însușirea materiei de studiu-100%
7. Capacitate înaltă de generalizare. Comunicabil-100%
8. Coerență în gândire-100%

Caracteristicile de personalitate considerate de profesori neimportante, irelevante în obținerea performanței creative sunt:

1. Pregătire nesistematică de lecții-93%
2. Însușire lentă a materiei de studiu-92%
3. Comportament deviant-93%
4. Adresează întrebări ce nu se referă la temă-84%
5. Individualist-89%
6. Conflictual-92%
7. Distrat.Nu înțelege lucruri elementare-78%
8. Nonconformist. Nesupunere față de rigorile oficiale-66%

Rezultatele acestui sondaj denotă faptul că profesorii, în mare parte, nu identifică elevii creativi, și în consecință, în școală elevii cu potențial creativ sunt neglijați, nu li se acordă atențiuă evaluarea creat necesară.

În opinia noastră, pentru evaluarea creativității este necesar de precăutat factori cognitivi, trăsături de personalitate și motivația și din punct de vedere practic de specificat pentru fiecare cele mai semnificative. Dintre factorii cognitivi menționăm gândirea creativă ce se manifestă prin flexibilitate, fluiditate, gândire logică, originalitate și elaborare. Cu privire la trăsăturile de personalitate le considerăm relevante pe următoarele: capacitate înaltă de muncă, tenacitate, perfecționism, reflexivitate. În ce privește motivația propunem ca să fie evaluată prin prisma interesului manifestat de elev față de sarcinile de cercetare, prin angajare pleneră în activitate[19]. În perioada actuală cercetările ce abordează creativitatea prin prisma personalistă sunt destul de consistente, căci atestăm valoroase studii ce se înscriu în direcția de cercetare menționată. Printre acestea am putea menționa studiile psihologului Davis G.[20], care a inventariat peste două sute de trăsături de personalitate și adjective ale atitudinii creative, pe care le-a grupat în trăsături pozitive, social dezirabile și trăsături negative, potențial supărătoare. Printre cele mai importante trăsături de personalitate, în opinia cercetătorului, sunt: imaginația, sensibilitatea la probleme, curiozitatea, intuiția, descoperirea ideilor, toleranță pentru ambiguitate, independența, originalitatea ș.a.

Mai jos, vom efectua o descriere succintă a acestor trăsături de personalitate:

Independența(autonomia)- o trăsătură ce se manifestă în primul rând în gândire și acțiune. Datorită acestei trăsături persoanele creative sunt mai puțin influențate de alții, și datorită acestui fapt produc impresia de persoane rigide, nonconformiste. Independența este caracterizată și de anumite dispoziții sociale ale persoanei ca: motivația intrinsecă, autoîncrederea, dorința de solitudine, insatisfacția cu status-quo. Independența în gândire, acțiunile și convingerile sunt orientate către valori personale și nu către valori din exterior.

Imaginația - o aptitudine datorită căreia se produc imagini, și idei noi, analogii, și conexiuni. Imaginația creativă desemnează capacitatea unui individ de a efectua o activitate creatoare. La baza acestei aptitudini importante a creativității stau anumite predispoziții ereditare, însă aceasta nu înseamnă că ideile, conceptele noi apar de la sine, fără muncă și efort. În legătură cu faptul că imaginația creativă este un mod de gândire în esență generativ, pentru mulți psihologi imaginația a devenit un sinonim al conceptului de „creativitate”.

Sensibilitatea la probleme - o trăsătură esențială pentru rezolvarea eficientă a problemelor. Sensibilitatea la probleme este capacitatea de a observa asemănări și analogii în experiențe diferite, de a observa fenomene și efecte neobișnuite, de a vedea ceea ce nu văd alții, adică potențiale nerealizate în



anumite situații.

Intuiția- este o descoperire bruscă, o revelație a unui adevăr, o soluție a unei probleme etc. în cursul unei „învățări” prin încercare și eroare. O personalitate intuitivă observă relațiile, implicațiile, are o sensibilitate sporită la detalii.

Originalitatea. O persoană creativă vede lucrurile în modalități noi, și prezintă originalitate în gândire și idei. Originalitatea se exprimă prin atitudinea de a utiliza elementele și concepțiile în afara contextelor inițiale pentru a crea noi sisteme de relații, noi combinații.

În concluzie menționăm că :

a) în prezent diagnosticarea creativității se realizează, de cele mai dese ori, diagnosticând calitățile gândirii divergente. În planul psihodiagnozei creativității, a identificării elevilor cu potențial creativ abordarea personalistă constituie o cale alternativă, complementară.

b) sistemul educațional actual foarte lent implementează rezultatele cercetărilor ce țin de abordarea personalistă a creativității. Întru susținerea acestei afirmații aducem ca argument faptul că evaluarea rezultatelor școlare se realizează preponderent prin prisma cunoștințelor acumulate, a reproducerii lor, a inteligenței și nu prin prisma creativității.

c) factorii de personalitate (motivația temperamentul, caracterul, atitudinile, afectivitatea) sunt tot atât de importanți în derularea procesului creativ ca și factorii cognitivi.

#### **Bibliografie:**

1. Mackinnon, D.W., In search of human effectiveness: Identifying and developing creativity, Buffalo, NY: Creative Education Foundation and Creative Sinergetic Associates, a. 1978.
2. T. Amabile, Creativitatea ca mod de viață, Ed. Știință & Tehnică, București, a. 1997, p. ISBN 973-9236-20-0).
3. Paul R.W., The Logic of Creativ and Critical Thinking, American Behavioral Scientist, Vol.37, no.1, pp.21-39, Sage, Tousand Oaks, a. 1993.
4. R. May, Anderson, H.H., Creativity and its cultivation, New York, Harper, 1959, p.58.
5. A. Munteanu, Incursiuni în creatologie, ed. „Augusta”, Timișoara, a. 1994, p.82.
6. Bogoiavlenskaya D.B., Intellectualnaya aktivnost i kak problema tvorcestva, Rostov-na-Donu, a. 1983.
7. Богдавленская Д., Рабочая концепция одаренности, Москва, în rev. Одаренный ребенок, a. 2003.).
8. A. Masloj, Новые рубежи человеческой природы, в Одаренный ребенок, nr.2, 2009, p.22 -23.
9. Glasser W., The Quality School Teacher, Harper Perennial, New York, NY, 1993.
10. B. Bloom, Raport on creativity research by the, Examiners Office of the University of Chicago. Apud. C.W. Taylor, F. Barron. (Eds.). Scientific Creativity its recognition and development, New York, Wiley, 1963.
11. V. Pavelcu, Motivația creației științifice, Rev. de Psihologie, a. 1972, nr.2, p.149.
12. Roșca A., Condițiile dezvoltării flexibilității și creativității. În Roșca A. (red.), Creativitatea. Modele. Programe., București, Ed. Științifică, 1967, p. 9-38.).
13. P. Popescu-Neveanu, P. Roșca M., Cercetări privind factorii de creativitate, în Analele Universității, București, 1969. p.119.
14. Stein, M.I., Making the point, The Mews Press, Amagansett, NY, a. 1984, p.5-6.
15. L.K. Baska, Characteristics and need of the gifted. En J. Feldusen, J. Van-Tassel-Baska, and K. Seeiey (Eds). Excellence in educating of the gifted. New Yirk, Lover, a. 1989.
16. Хоровитц Ф. Д., Байер О. Одаренные и талантливые дети: состояние проблемы и направления исследования// Общественные науки за рубежом. P. Ж. Серия Науковедение, 1988, Nr. 1.
17. Cajal R.J., Drumul spre știință, București, Ed. politică, a. 1967, p.416.
18. Torrance, E.P., Preliminary Manual: Ideal Child Checklist, Georgia Studies of Creativ of Behavior, Athens, Georgia, a. 1975.
19. C. Chiciuc, Evaluarea elevilor dotați, în materialele Conferinței Științifice internaționale „ Educația pentru dezvoltare durabilă: Inovație, Competitivitate, Eficiență”, Institutul de Științe ale Educației, p.54., a. 2013. ISBN 978-9975-48-056-7.
20. Davis, G., Barriers to Creativity and Creative Atitudes. În: Runco, M.A. and Pritzkeer, S.R. (Eds), Encyclopedia of Creativity, Vol.I, pp.165-174, London Academic Press, 1999.

## PARTICULARITĂȚILE COMPORTAMENTALE ALE PERSOANELOR CARE ÎNCALCĂ ORDINEA PUBLICĂ

### THE BEHAVIORAL CHARACTERISTICS OF INDIVIDUALS WHO VIOLATE PUBLIC ORDER

**Andreea-Gabriela MITITELU**, drd.,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău Moldova

E-mail: andreeagabrielajr.@gmail.com

ORCID ID: 0009-0008-7839-566X

**Sergiu SANDULEAC**, dr., conf. univ.,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Moldova

E-mail: sanduleac.sergiu@upsc.md

ORCID ID: 0000-0003-2040-4670

**Rezumat:** Prin încălcarea ordinii publice se înțelege o manifestare a comportamentelor care perturbă pacea și armonia unei comunități. În astfel de cazuri întâlnim o predominanță în ceea ce privește nerespectarea propriei siguranțe și bineînțeles a celor din jur.

Inevitabil, o altă trăsătură observată adesea este lipsa empatiei și a respectului față de drepturile celorlalți. Persoanele care obișnuiesc să încalce ordinea publică au tendința de a ignora sau minimaliza impactul comportamentului lor asupra altora. Această lipsă de considerație se manifestă prin acțiuni care pot fi, în unele situații, fie direct agresive, fie pasiv-agresive, perturbând bunăstarea comunității. În ceea ce privește prevenirea și gestionarea acestor comportamente, educației i se atribuie un rol important. Prin implicarea familiei și a comunității, de asemenea, aduc un aport considerabil la redirecționarea tinerilor spre comportamente mai constructive.

**Cuvinte-cheie:** încălcare, comportamente, impulsivitate, abuzuri, abandon

**Abstract:** Public order violation is understood as a display of behaviors that disrupt the peace and harmony of a community. In such cases, there is a predominance of disregarding one's own safety and, of course, that of others around. Inevitably, another trait often observed is the lack of empathy and respect for the rights of others. Individuals who tend to violate public order have a tendency to ignore or minimize the impact of their behavior on others. This lack of consideration is manifested through actions that can be, in some situations, either directly aggressive or passive-aggressive, disturbing the well-being of the community. Regarding the prevention and management of these behaviors, education is assigned an important role. The involvement of family and the community also contributes significantly to redirecting youth towards more constructive behaviors.

**Keywords:** violation, behaviors, impulsivity, abuses, abandonment

### FACTORI PSIHOLOGICI ȘI SOCIALI CARE INFLUENȚEAZĂ COMPORTAMENTUL ANTISOCIAL

Prin încălcarea ordinii publice se înțelege o manifestare a comportamentelor care perturbă pacea și armonia unei comunități. Persoanele care abordează astfel de comportamente prezintă adesea anumite trăsături și particularități comportamentale distincte. „O tendință de a sfida regulile și legile societății, se naște adesea dintr-un sentiment de indiferență sau ostilitate față de autoritate.”[8]

Impulsivitatea este o caracteristică comună și predominantă în astfel de cazuri. Aceasta are ca mod de manifestare reacții rapide și adesea neraționale la stimuli externi, fără a lua în considerare sau a preveni consecințele pe termen lung ale acțiunilor lor. Impulsivitatea poate fi adesea însoțită de o toleranță scăzută la frustrare, ceea ce face ca aceste persoane să reacționeze negativ la orice formă de opoziție sau provocare. „Emoțiile sunt mai puțin controlate, astfel încât actele de violență pot apărea și se pot manifesta mai ușor.”[11] În astfel de situații întâlnim o predominanță în ceea ce privește nerespectarea propriei siguranțe și bineînțeles a celor din jur. Agresivitatea este o stare care predomină în astfel de cazuri. Aceasta poate să apară din cauza frustrărilor acumulate, dar bineînțeles și din cauza nedreptăților percepute. „Din punct de vedere sociologic și psihiatric agresivitatea este considerată o componentă esențială, normală a

personalității, care poate fi canalizată, determinată sau abătută până în momentul când scapă controlul rațiunii.”[6] Putem aduce în discuție și faptul că de cele mai multe ori nu există vreo urmă de remușcare atunci când aceste persoane aflate în opoziție cu legea, tratează fără respect pe ceilalți. „Impulsivitatea este o trăsătură comună la persoanele cu tulburare de personalitate antisocială și este asociată cu o susceptibilitate crescută la comportamente delincvente.”[3] Respingerea față de normele sociale și legile stabilite poate apărea pe fondul unui sentiment de alienare, fie din cauza conflictelor cu valorile predominante ale societății din care persoana în cauză face parte.

Inevitabil, o altă trăsătură observată adesea este lipsa empatiei și a respectului față de drepturile celorlalte persoane. Indivizii care obișnuiesc să încalce ordinea publică au tendința de a ignora sau minimaliza impactul comportamentului lor asupra altora. „Această trăsătură poate duce la comportamente de exploatare și violență, deoarece persoanele nu reușesc să simtă compasiune sau remușcări.”[9] Majoritatea indivizilor care încalcă ordinea publică au experimentat traume sau suferă de tulburări psihice. Pentru a interveni în ajutorarea acestora asistența psihologică și socială poate oferi un sprijin în abordarea acestor tipuri de probleme fundamentale. „Serviciile de consiliere și asistență socială, inclusiv terapia individuală, suportul pentru familie și programele de reabilitare a dependențelor, sunt cruciale pentru un proces de reabilitare complet.”[10]

De asemenea, este de cele mai multe ori observată o tendință de a căuta senzații puternice sau de a trăi pe marginea legii. „În cazul unui act infracțional, consecința imediată este premial pozitivă în sensul că dă o satisfacție imediată morală sau materială, câtă vreme sancțiunea legală este mai îndepărtată în timp și comportă un grad de incertitudine.”[7] Acest comportament ar putea fi motivat de dorința evadării din realitate, de a experimenta adrenalină sau de a se distinge de normele sociale acceptate. În mod cert, acest tip de comportament poate fi relaționat și cu probleme mai profunde, cum ar fi tulburările de comportament sau dependențele. „Un rol deosebit de important prelevarea și anticiparea mentală a finalității acțiunilor proiectate îl au stabilirea orientării antisociale și experiența din trecut a agentului infractor, acestea fiind componente esențiale ale potențialului său criminogen.”[5]

Este inevitabil să nu facem referire și la traiul din mediul familial al individului, la educația și bineînțeles modul de comportare al apropiaților față de acesta, elemente care au un rol crucial în dezvoltarea și percepția acestuia față de modul de comportare în societate.

Când facem referire la ceea ce semnifică în viața unei persoane climatul familial, abordăm mai multe aspecte, cum ar fi:

*Sprijinul emoțional* - format din gradul de afecțiune existent între membrii familiei, la fel de înțelegerea și empatia prezente în acel mediu.

*Comunicarea* - un element de bază în dezvoltarea armonioasă a unei vieți familiale. Evidente facem referire la acea comunicare onestă și deschisă dintre membrii familiei.

*Gradul de stabilitate emoțională și obiceiturile previzibile* - care oferă acel sentiment de siguranță.

*Disciplina și regulile impuse* - sub aspectul clarității aplicate în familie.

*Soluționarea conflictelor* - modalitatea de a gestiona și bineînțeles de a rezolva o problema, este un factor foarte important, ce necesită o abordare constructivă.

Adolescentul care se dezvoltă într-un mediu familial suportiv are multiple șanse să dobândească o dezvoltare emoțională bine consolidată. Discutând de partea opusă a acestor trăsături de bază, un trai nefavorabil în mediul familial, marcat de abuzuri, neglijare și predominarea conflictelor, contribuie din plin la apariția unor probleme emoționale și comportamente antisociale.

## **PARTICULARITĂȚI COMPORTAMENTALE MANIFESTATE ÎN ÎNCĂLCAREA ORDINII PUBLICE**

Comportamentele care pot fi asociate cu indivizii care încalcă ordinea publică sunt diferite și cuprind:

1. Amenințarea și violența: aceste tipuri de comportament pot fi repercusiuni ale incapacității de a gestiona furia și nemulțumirea într-un mod non-violent.
2. Frauda și înșelăciunea: utilizarea minciunii și apelarea la diverse metode de manipulare pentru a obține câștiguri personale.
3. Comportamente de risc: aventurarea în activități periculoase sau ilegale fără a lua în considerare repercusiunile acestor acțiuni.
4. Tulburări psihice asociate care pot fi întâlnite în astfel de cazuri, sunt:
5. Tulburarea de personalitate (ASPD). Este descrisă ca având un model persistent de dispreț față de drepturile altora, minciună patologică, impulsivitate și agresivitate. [2]

6. Tulburări de control al impulsurilor. Cleptomania și piromania sunt cele mai întâlnite la această categorie. Indivizii ce întrunesc aceste tulburări nu pot rezista impulsurilor de a comite acte înafara legii.
7. Tulburarea de deficit de atenție și hiperactivitate (ADHD). „Indivizii cu ADHD pot prezenta anumite componente impulsive și dificultăți în ceea ce privește respectarea regulilor, ceea ce poate contribui la comportamente antisociale. [4]

Un rol esențial se atribuie în astfel de circumstanțe și factorilor de mediu, cum ar fi mediul familial instabil sau influențele negative din grupul de prieteni, joacă, de asemenea, un rol cu o importanță decisivă în dezvoltarea acestor comportamente. În urma unor cercetări s-a ajuns la concluzia că anumite trăsături de personalitate, cum ar fi impulsivitatea și agresivitatea, pot avea factori genetici. „Studiile gemene și adopționale au demonstrat o moștenire genetică a comportamentului antisocial.” [16] Presiunea din partea grupului și nevoia de acceptare socială în cercurile care favorizează comportamentul deviant pot intensifica tendințele de încălcare a normelor sociale. Situația financiară precară contribuie în mare parte din cazuri la dezvoltarea unor astfel de comportamente, acest element aducând un aport dezvoltării frustrării individului. „Aceste condiții pot crea un sentiment de lipsă de speranță și de necesitate de a recurge la activități ilegale pentru a supraviețui.” [14] Mediul de dezvoltare al persoanei pe care l-a avut pe parcursul vieții implică, de asemenea, influențe în manifestarea acestuia. Putem menționa plasarea individului în perioada adolescenței, în centre de reeducare, ca urmare a comiterii unor acțiuni ce contravin legii, fapt ce contribuie mai mult sau mai puțin în dezvoltarea acțiunilor cu impact negativ în ceea ce privește modul de manifestare al acestuia față de normele sociale.

Sensibilitatea la provocări reale sau doar percepute, poate fi un factor considerat destul de important. Astfel de reacții se manifestă prin răspunsuri la acțiuni ale autorităților, provocări interpersonale sau alte tipuri de stimuli cu caracter negativ.

Un alt factor cu rol semnificativ în încălcarea ordinii publice îl are consumul de substanțe interzise și/sau de alcool. Discutăm despre influențe asupra sistemului nervos central în combinație cu influențe psihologice și sociale, care, împreună conduc spre comiterea unor fapte aflate în opoziție cu legea. Efectele de natură biologică și psihologică pe care acestea le au asupra individului sunt de cele mai multe ori devastatoare conducând spre alterarea percepției și a judecății. Consumul de alcool și/sau amfetaminele, cocaina sau opioidele reduc capacitatea individului de a percepe realitatea într-un mod corect și de a lua decizii în mod rațional. Pe lângă aceste consecințe se poate adăuga prezența agresivității și a iritabilității. Este necesar de menționat că dependența de substanțe interzise și/sau alcool atrage de la sine nevoia de a le procura, moment în care din lipsa resurselor financiare individul poate decurge cu ușurință la fapte de natură penală prin acțiuni comise cu violență, furturi și multe alte acte de natură să contravină legii.

Impactul cu mediul penitenciar, de asemenea, lasă amprenta asupra comportamentului persoanei, mai ales că în acel mediu individul adoptă noi comportamente „șlefuind” prin schimbul de discuții cu ceilalți deținuți, modul de a comite noi fapte sau infracțiuni. Reabilitarea nu ia sfârșit odată cu eliberarea din mediul privativ de libertate. O monitorizare permanentă și îndrumare post-detenție sunt importante pentru a asigura o repunere eficientă în comunitate. „Mentoratul oferă suport emoțional și ghidare practică, ajutând persoanele să evite vechile cercuri de influență negativă și să se integreze mai bine în societate.” [15]

Persoanele eliberate din școlile de reeducare sau din penitenciare, prezintă de regulă trăsături de personalitate specifice ce pot avea o considerabilă influență asupra procesului de reintegrare.

De regulă, indivizii care au petrecut mult timp în instituții cu scop de reeducare pot avea dificultăți în a relaționa empatic cu ceilalți.

Experiențele precedente cu sistemul de justiție penală pot acutiza sentimentul de neîncredere și respingere față de autoritate în acest mod îngreunând respectarea regulilor și normelor ale societății.

Predispoziție spre izolare socială – stigmatizarea și situația problematică de a-și găsi locul în societate pot conduce la o retragere socială.

Dependența de substanțe – o mare parte dintre foștii deținuți se lovesc de problema dependenței de substanțe interzise și/sau alcool, care pot fi produse de dificultatea reintegrării.

Unii dintre indivizii repuși în libertate pot da dovadă de comportamente de tip agresiv ca urmare a acelei adaptări la mediul penitenciar ce îi sprijină practic în comportamentul de a face față în acel mediu.

În astfel de cazuri putem menționa și problema tulburărilor psihice asociate. Destul de frecventă este tulburarea de stres posttraumatic (PTSD). În cazul acestora predomină destul de frecvent depresia și tulburările de personalitate.

Aceste exemple au o influență majoră asupra comportamentului individului și se pot manifesta prin comportamente ce contravin legilor.

Când o persoană care a fost privată de libertate în trecut, comite una sau mai multe fapte de încălcare a ordinii publice, are tendința de a percepe repercusiunea faptei, din punct de vedere psihologic, într-un mod mai acut. Stigmatizarea din partea societății influențează propria percepție asupra repercusiunilor. Persoana în cauză are predispoziție de a dezvolta stres cronic ca urmare a fricii de a nu ajunge din nou în mediul penitenciar. Desigur, nu putem generaliza aceste manifestări, ele fiind prezente și în funcție de gradul de conștientizare al fiecărui individ în parte.

În aceeași categorie putem include ca bun exemplu și persoanele care vandalizează.

Vandalismul poate fi descris ca o formă de comportament antisocial manifestat prin distrugerea ori deteriorarea proprietății publice sau private.

Persoanele care comit astfel de acte prezintă de regulă trăsături comportamentale și psihice cu caracter specific influențate de o gamă largă de factori interni și externi.

Trăsăturile de personalitate în cazul acestor indivizi sunt de regulă impulsivitatea, căutarea de senzații tari și bineînțeles rebeliunea. În mod cert problematica actelor de vandalism are o legătură strânsă cu problemele de comportament. Aceste acte de distrugere au o însemnătate importantă în ceea ce privește aderența la normele grupului. La aceste moduri de manifestare includem tulburarea de comportament, tulburarea de deficit de atenție și hiperactivitate (ADHD), depresia și anxietatea.

Influența acestor acte asupra individului este influențată de factorii de mediu, influențele grupului și factorii socio-economici. Repercusiunile din punct de vedere psihologic în astfel de cazuri pot avea multiple efecte asupra celor implicați.

Vinovăția și rușinea pot apărea după comiterea actului, individul în cauză dezvoltând sentimentele acestea, în special dacă acesta conștientizează gravitatea actului comis.

Scăderea stimei de sine apare în urma repetării constante a actelor de vandalism. Aceste fapte au un impact negativ asupra imaginii de sine ducând la o scădere a acesteia mai ales dacă cel în cauză se confruntă cu respingerea din partea celorlalți.

Sentimentele de stres și anxietate încep să apară în urma temerilor cu care se confruntă în timpul comiterii actelor ce contravin legii, producând adesea stări tensionate. Indivizii aflați în această cauză trăiesc constant în alertă, anticipând repercusiunile faptelor comise.

Din punct de vedere legal, cei care decurg la astfel de acte pot suferi urmări semnificative, pornind de la amenzi și ajungând în unele cazuri până la privarea de libertate.

Așadar, vandalismul poate fi considerat că fiind un amalgam de trăsături de personalitate și tulburări psihice, influențate bineînțeles, de factorii de mediu și cei sociali. Pentru a interveni eficient în astfel de cazuri, este necesară înțelegerea acestor particularități și decurgerea la o abordare esențială formată din intervenție psihologică, socială și educațională. Prin această abordare propice se poate considera în mare parte realizată reintegrarea individului în societate, dar cel mai important, prevenirea recidivei în ceea ce privește.

Abuzurile trăite de individ pe parcursul vieții au un impact devastator asupra conduitei acestuia și în relaționarea cu ceilalți sau respectarea normelor societății din care acesta face parte. Abandonul școlar lasă, de asemenea, o amprentă destul de mare asupra modului de comportare al unei persoane. Predispoziția adolescenților de a se implica în acte de natură antisocială este mult mai mare atunci când intervine abandonul școlar.

Odată ce acest lucru are loc, adolescentul dispune de timp liber și necontrolat, factor cu predispoziție în implicarea faptelor ce contravin normelor sociale. Tendința va fi aceea de umplere a timpului, de activități care să-i scutească de plictiseală și rutină.

Lipsa monitorizării din partea unui adult conferă libertatea adolescentului de a alege singur modalitatea în care să-și petreacă timpul, iar de aici până la implicarea în acțiuni negative este doar un singur pas.

Tot în această perioadă apare și dorința de apartenență la un grup, iar prin lipsa monitorizării din partea unui adult sunt șanse crescute ca individul să fie tentat de a se integra în grupuri cu caracter negativ, fapt care pentru acesta pare să fie un lucru de mare bravură. În mediul grupului apar și presiuni pentru participarea la diferite activități ilegale cu scopul de a primi acceptul integrării.

Cu trecerea timpului, adolescentul devenit adult se va confrunta cu șanse reduse de a dobândi un loc de muncă, de aici se va forma frustrarea și implicarea în acțiuni ilegale. Prin lipsa unei educații primite în mediul școlar, individul nu are o viziune bine dezvoltată asupra consecințelor faptelor antisociale.



Prin lipsa frecvenței școlii, adolescentul nu va lua în serios valorile și normele sociale importante.

Anturajul și dorința de a impresiona prin fapte de bravură primind validarea din partea grupului în care acesta s-a integrat, incurajează, de asemenea, dezvoltarea elementelor comportamentale negative. „Am, de asemenea, impresia profundă că o parte din grupurile de tineri rebeli - nu știu câte sau în ce măsură - există ca urmare a tânjirii profunde după sentimentul colectivității, după contact, după aliere veridică împotriva unui dușman comun, orice dușman care poate determina formarea unui grup, prin simplul fapt că reprezintă o amenințare externă.”[12] Consumul de alcool sau substanțe interzise acutizează caracteristicile comportamentale negative. „Tinerii consumă droguri pentru că sunt mai vulnerabili; alții sunt lipsiți de resursele psihice de a face față exigențelor vieții.”[1]

În ceea ce privește prevenirea și gestionarea acestor comportamente, educației i se atribuie un rol important. Programele realizate cu scopul intervenției timpurii și educarea tinerilor cu privire la importanța respectării legii și a ordinii publice sunt esențiale pentru a reduce incidența acestor tipuri de comportament. O altă strategie esențială în reabilitarea comportamentală este oferirea de oportunități educaționale și de formare profesională. „De asemenea, programele comunitare, cum ar fi serviciile de voluntariat și activitățile sportive, pot juca un rol important în reabilitare, oferind structuri pozitive și modele de comportament sănătos.” [13] Lipsa educației și a competențelor profesionale este adesea asociată cu comportamentele delincvente. Prin implicarea familiei și a comunității, de asemenea, apare un aport considerabil la redirecționarea tinerilor spre comportamente mai constructive.

## Concluzie

Aceste particularități comportamentale ce aparțin adesea persoanelor cu predispoziție sau care încălcă ordinea publică includ stări precum: impulsivitate, lipsa de empatie, căutarea de senzații extreme și influența mediului socio-cultural. Recunoașterea și adresarea acestor trăsături printr-o abordare comprehensivă poate ajuta la crearea unei societăți mai ordonate și bineînțelese, mai sigure. Sprijinul oferit din partea familiei individului sau a comunității din care acesta face parte, are adesea o influență majoră în reintegrarea acestuia în sfera normalității și în consolidarea unei conduite morale eficiente în respectarea normelor sociale.

Observarea timpurie a acestor prepoziții menite să distrugă dezvoltarea propice a unei persoane și intervenirea asupra lor, este extrem de benefică. Discutând despre o reabilitare comportamentală a persoanelor care încălcă ordinea publică, putem considera că este un element de o importanță considerabilă ce trebuie abordat într-un mod multidisciplinar pentru a putea avea un rezultat benefic pe termen lung. Această categorie de indivizi poate fi caracterizată de o gamă variată atât de comportamente dar și de motivații, iar intervenția necesită o adaptare în funcție de specificul fiecărui caz în parte.

## Bibliografie:

1. ALIN LEȘ, RUXANDRA RĂȘCANU „ÎN LOGICA ȘTIINȚELOR CRIMINALE – ANALIZE JURIDICE ȘI STRATEGII DE COPING ÎN MATERIE PENALĂ \* VALORIFICAREA PSIHOLOGIEI CRIMINOLOGICE ȘI CRIMINOLOGIEI ÎN ACTUL DE JUSTIȚIE”, Ed. ProUniversitaria, București, 2016, p. 90.
2. American Psychiatric Association. (2013). \*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.)\*. Washington, DC: Author. pp. 659-664. ISBN 978-0890425558
3. Andrews, D. A., & Bonta, J. (2010). \*The Psychology of Criminal Conduct\*. Routledge, New York, pp. 45-78. ISBN 978-1593456239.
4. Barkley, R. A. (1997). \*ADHD and the Nature of Self-Control\*. Guilford Press, New York, pp. 90-112. ISBN 978-1572302501.
5. Butoi T., G. Stolojescu, C.E. Ștefan, ANALIZA COMPORTAMENTALĂ ÎN PROCESUL PENAL (COMPENDIU UNIVERSITAR), București PRO UNIVERSITARIA, 2014, 286 p ISBN 978-606-647-952-3 .Cf. Neagu, I. -, Tratat de procedură penală. Partea speciă”, Editura UNIVERSUL JURIDIC, București 2009, pp.591-582.
6. Butoi T., L.G. Nicolae, D.Dinuică, D.Voinea, C.Zărnescu, V. Iftenie, I.T.Butoi, A.Butoi, M.C.Prodan – VICTIMOLOGIE (Curs universitar) (perspective juridică, socio-psihologică și medico-legală asupra cuplului penal victimă-agresor), Editura PRO Universitaria, București 2019, pp. 97-98.
7. Butoi T. - „PSIHOLOGIE JUDICIARĂ TRATAT UNIVERSITAR”, Ed. SOLARIS PRINT, București 2009, p.75.



8. Moffitt, T. E. (1993). \*Adolescence-limited and Life-course-persistent Antisocial Behavior: A Developmental Taxonomy\*. *Psychological Review*, 100(4), pp. 674-701.
9. Hare, R. D. (1999). \*Without Conscience: The Disturbing World of the Psychopaths Among Us\*. The Guilford Press, New York, pp. 34-56. ISBN 978-1572304512.
10. Lipsey, M. W., & Cullen, F. T. (2007). „The effectiveness of correctional rehabilitation: A review of systematic reviews”. *Annual Review of Law and Social Science*, 3, pp. 297-320.
11. Luis Moya Albiol – „VIOLENȚA- Oviziune psihologică actuală”, Editura LITERA, București 2022, p.72.
12. MASLOW, H., Abraham. Motivație și personalitate (traducere din limba engleză – Andreea Răsuceanu). București: Editura Trei, 2007. 91 p.
13. McGuire, J. (2013). \*Understanding Psychology and Crime: Perspectives on Theory and Action\*. Open University Press, Maidenhead, pp. 112-150. ISBN 978-0335204115.
14. Merton, R. K. (1938). \*Social Structure and Anomie\*. *American Sociological Review*, 3(5), pp. 672-682.
15. Miller, J. (2006). \*Mentoring in Criminal Justice: Planning for Successful Transitions\*. SAGE Publications, Thousand Oaks, pp. 85-110. ISBN 978-1412916051.
16. Raine, A. (2002). \*The Biological Basis of Crime\*. In J. A. Siegel (Ed.), \*Criminology\*, Wadsworth, Belmont, pp. 43-64. ISBN 978-0534564771.

## VARIABLE ALE SECURITĂȚII PSIHOLOGICE

### THE VARIABLES OF PSYCHOLOGICAL SECURITY

**Elena LOSÎI**, dr., conf. univ.,

Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie Specială,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

E-mail: losii.elena@upsc.md

ORCID ID: 0000-0002-5032-9993

**Rezumat:** *Articolul cuprinde rezultatele studiului experimental al securității psihologice prin identificarea stării de bine a preadolescenților și legătura cu comportamentul agresiv al preadolescenților. Eșantionul a fost constituit din 50 de preadolescenți. Ca rezultate am constatat că există o legătură directă între nivelul stării de bine, securitatea psihologică și agresivitate la preadolescenți. De aceea considerăm că este foarte important să cunoaștem pârghiile psihologice ale procesului de schimbare a stării de bine pe care la necesitate să le putem pune în mișcare, astfel diminuând posibilitatea dezvoltării comportamentelor agresive.*

**Cuvinte-cheie:** *securitatea psihologică, starea de bine, preadolescenți, comportament asertiv, comportament agresiv, comportament pasiv*

**Abstract:** *The article includes the results of the experimental study of psychological security by identifying the well-being of pre-adolescents and the link with the aggressive behavior of pre-adolescents. The sample consisted of 50 preadolescents. As a result, we found that there is a direct link between the level of well-being, psychological security and aggression in preadolescents. That is why we believe it is very important to know the psychological levers of the process of changing the state of well-being that we can set in motion when necessary, thus reducing the possibility of developing aggressive behaviors.*

**Keywords:** *psychological security, well-being, preadolescents, assertive behavior, aggressive behavior, passive behavior*

#### Introducere

În copilărie trebuința de securitate fizică și psihologică este deosebit de necesară prin impactul pe care îl poate avea asupra personalității la moment, dar și în viitor. Trebuința în securitate este văzută de către A. Maslow drept una bazală, de satisfacerea căreia depind toate celelalte realizări în viața unei persoane. A. Bolboceanu menționează că oamenii se simt în securitate psihologică atunci când nu le este afectat Eul, imaginea proprie, atunci când nu sunt criticați cu răutate, când există condiții de viață necesare pentru dezvoltare și echilibru sufletec [1]. Sentimentul de securitate contribuie la menținerea stării de bine fizică și psihică a omului. Starea de bine este o combinație complexă dintre factorii de sănătate fizică, mentală, emoțională și socială a unei persoane. Starea de bine este puternic legată de fericire și satisfacția vieții. Bradburn considera că o persoană cu un nivel ridicat al emoțiilor pozitive față de cele negative va avea un nivel ridicat al stării de bine psihologice și invers [7].

Cu regret, în ultimii ani atestăm o sporire considerabilă a comportamentele agresive în rândul copiilor, fapt care poate afecta în mare măsură securitatea psihologică a persoanei, adaptarea și integrarea în societate și într-un final, starea de bine și succesul personal [6, 7, 12, 13].

Comportamentul agresiv este considerat unul distructiv într-o societate, este un comportament axat pe dăunarea obiectelor, orientat spre ființe vii sau obiecte neînsuflețite. Comportamentul agresiv deseori este o formă de răspuns la disconfortul fizic și mental, stres, frustrare, amenințare etc. Problema comportamentului agresiv este una destul de acută, îndeosebi pentru vârsta preadolescentă care este o perioadă de dezvoltare a stabilității emoționale, autoreglării și autocontrolului conștient [3, 4, 6, 7]. Preadolescența este vârsta marcată de afectivitatea sporită, care se manifestă prin temperament, pasiune, necesitatea cunoașterii de sine, schimbări frecvente ale dispoziției etc. Anii preadolescenței au o importanță majoră în conturarea viitorului fiecăruia dintre noi, aceasta este etapa de structurare afectivă și intelectuală a personalității, de trecere spre maturizare și integrare în societatea adultă cu solicitările ei sociale, familiale și profesionale [10, 12, 13].

Securitatea psihologică a preadolescenților este asigurată de *starea de bine*, care reprezintă elementul cheie ce stă la baza evoluției și dezvoltării personale, la baza evoluției umane din toate punctele de vedere. Prezența sa în viețile noastre, în cantitate mai mare sau mai mică, contribuie la existență prin bunăstarea care o oferă și astfel ne determină să abordăm un comportament creativ, să ne implicăm, să participăm și să dezvoltăm aspecte ale vieții personale, sociale, economice și orice aspect al lumii în care trăim și al fiecărei ființe cu care intrăm în contact [1, 7, 14].

În termeni foarte generali, starea de bine poate fi descrisă drept *calitatea vieții unei persoane*. Lubin, Whitlock, Landen și Wang definesc acest concept ca fiind percepția subiectivă a individului asupra sănătății psihologice și a calității vieții pe plan cognitiv și afectiv. Componenta cognitivă se referă la semnificația personală asupra sănătății mentale și a satisfacției în viață iar, dimensiunea afectivă include experiența emoțională personală care poate fi pozitivă sau negativă (Landen și Wang, 2009). Bradburn consideră că o persoană cu un nivel ridicat al afectelor pozitive față de cele negative va avea un nivel ridicat al stării de bine psihologice și invers [15].

Conform definiției lui Erik Allardt (1990), *starea de bine* este o stare în care o persoană își poate satisface toate necesitățile de bază. Allardt împarte necesitățile în trei categorii: a avea, a iubi și a fi. „*A avea*” se referă la condițiile materiale și necesitățile impersonale într-o perspectivă largă. „*A iubi*” se referă la necesitatea de a relaționa cu alte persoane și formarea identității sociale, „*A fi*” la necesitățile de dezvoltare personală, cum ar fi integrarea în societate și conviețuirea în armonie cu natura [1, 15].

În încercarea de a defini în termeni psihologici conceptul *starea de bine*, aceasta poate fi asociată cu o cerință transcendențială pentru existența umană, ceea ce Geertz (1973) numea „o omniprezență orientativă necesară”. Cu alte cuvinte, ființele umane au trăit întotdeauna cu necesitatea de a înțelege care este cel mai bun, mai dezirabil mod de a ființa în această lume.

Literatura de specialitate stabilește o serie de contexte în care este experimentată starea de bine. Acestea recunosc faptul că starea de bine are o natură multidimensională, incluzând aspecte cognitive, emoționale, sociale, fizice și spirituale.

*Starea de bine cognitivă* este asociată cu realizarea și succesul. Aceasta include modul în care sunt prelucrate informațiile și luate hotărâri. Bunăstarea cognitivă este importantă pentru dobândirea cunoștințelor și învățare.

*Starea de bine emoțională* se referă la conștiința de sine și adaptarea emoțională și este adesea reflectată de nivelul de rezistență a unei persoane. Starea de bine socială se referă la experimentarea unor relații pozitive și conectarea cu ceilalți și este importantă pentru un comportament pro-social și empatia față de ceilalți.

*Starea de bine fizică* reprezintă măsura în care o persoană se simte sănătoasă și în siguranță din punct de vedere fizic. Bunăstarea fizică creează premise pozitive pentru sănătate.

*Bunăstarea spirituală* se referă la sentimentul unei persoane de sens și scop. Aceasta poate include conexiunea la cultură, religie sau comunitate, de asemenea include convingerile, valorile și normele etice.

*Siguranța fizică* și starea bună de sănătate fizică contribuie la starea de bine. Mediile care oferă siguranță și suport pentru o stare bună de sănătate optimizează experiența de viață și învățare [15].

De asemenea, în urma unor studii privind starea de bine, simpla echivalare a stării psihice de bine cu absența patologiei mentale a fost substituită de luarea în considerare a cadrului multidimensional al funcționalității psihice elaborat de către C.D. Ryff & C.L. Keyes (1995). Explorând semnificațiile stării de bine, acesta a descris următoarele șase dimensiuni:

1. **Autoacceptarea**, evaluarea pozitivă a propriei persoane și a experiențelor anterioare;
2. **Stăpânirea mediului**, capacitatea de a gestiona și controla împrejurările și condițiile în care persoana își trăiește viața;
3. **Autonomie**, capacitatea de autodeterminare și rezistență a persoanei în fața presiunilor sociale de a gândi și acționa altfel de cum ar fi ea dispusă;
4. **Relațiile pozitive**, relații interpersonale, care reflectă echilibrul dintre disponibilitatea persoanei de a ține cont de nevoile celorlalți și respectul celorlalți pentru persoana dată și interesele ei;
5. **Creșterea personală**, deschiderea față de experiențe noi, venită din nevoia de autoactualizare și alimentată de ea;
6. **Scopul în viață / sensul vieții**, conștientizarea scopului și a sensului propriei vieții [15].

În concluzie, starea de bine reprezintă, generic, așa cum am văzut, modul cum își evaluează oamenii propria viață. Este o combinație complexă dintre factorii de sănătate fizică, mentală, emoțională și socială a unei persoane. Starea de bine este puternic legată de fericire și satisfacția vieții. Cercetarea acesteia ca și

concept teoretic și evaluarea sa ca întreprindere practică constituie probleme încă deschise în câmpul psihologiei [13, p. 199].

Noi ne-am propus să studiem experimental securitatea psihologică și agresivitatea la preadolescenți prin identificarea tipului de comportament al preadolescenților și a nivelului stării de bine. În cadrul cercetării au fost chestionați 50 de subiecți de vârstă preadolescentă cuprinsă între 10-15 ani. Alegerea subiecților experimentali a fost motivată de faptul că pubertatea este considerată cea mai dificilă perioadă de vârstă, plină de contradicții. În structura personalității preadolescentului nu este nimic stabil sau finit, totul se află într-o continuă schimbare, perioadă pe care fiecare copil o transcende diferit și diverse evenimente din viața puberului lasă o amprentă în formarea atitudinilor, convingerilor, credințelor pentru viața matură de mai departe. Afectivitatea preadolescenților este influențată de fenomenele pubertate și poate să prezinte instabilitate, iritabilitate și explozivitate în manifestarea emoțiilor. Astfel, fiind foarte sensibili din punct de vedere emoțional în această perioadă de vârstă, preadolescenții sunt mai predispuși de a manifesta un comportament agresiv drept răspuns la criticile, tachinările sau observațiile celor din jur, dar și de a cădea drept victime ale agresiunilor din partea inamicilor.

Mai multe studii au demonstrat că dispoziția pozitivă poate spori capacitatea de a face față informațiilor negative despre sine și de a reacționa constructiv la criticism. Credințele optimiste despre sine, sporirea fericirii, a plăcerii, a capacității de a avea grijă de ceilalți și de a desfășura o muncă productivă și creativă - toate acestea sunt calificate de diverși autori ca elemente ale stării de bine. Starea de bine este un concept extensiv, care include: experimentarea emoțiilor pozitive, nivel scăzut al dispoziției negative și satisfacție de viață ridicată.

### Metodologia cercetării

Noi am presupus că există o legătură directă între nivelul stării de bine și agresivitate la preadolescenți, astfel încât preadolescenții cu un nivel peste mediu al stării de bine nu sunt agresivi și invers, preadolescenții cu un nivel sub mediu al stării de bine manifestă comportamente agresive.

Pentru a verifica în practică ipotezele cercetării și pentru a identifica relația între nivelul stării de bine și agresivitate la copiii de vârstă preadolescentă am aplicat următoarele metode de cercetare: *Chestionarul de evaluare a stării de bine Oxford (Oxford Happiness Inventory, OHI)* [8, p. 71], *Testul „Cum vă comportați în relațiile cu ceilalți?”* [9, p. 120] care permite identificare tipului de comportament dominant adoptat de către preadolescenți în relațiile cu ceilalți. Testul evaluează manifestarea a trei tipuri de comportamente: *pasiv, agresiv și asertiv*.

### Rezultate

În urma aplicării Chestionarului de evaluare a stării de bine Oxford *Oxford (Oxford Happiness Inventory, OHI)* am obținut următoarele rezultate:

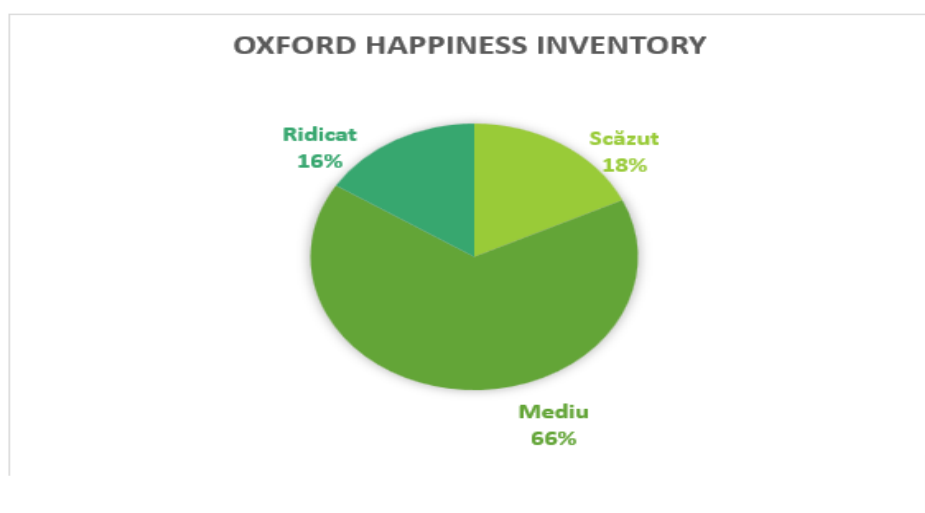


Fig.1. Starea de bine la preadolescenții investigați în experiment

Rezultatele obținute, ilustrate în figura 1, denotă că 16% din subiecții testați au obținut un scor ridicat al stării de bine, 66 % au arătat nivelul mediu, iar 18% manifestă un nivel scăzut al stării de bine. Datele obținute sunt destul de bucurătoare, din motiv că 66% din numărul total de subiecți au arătat un nivel mediu al stării de bine și 16% un nivel ridicat al stării de bine. De aici putem concluziona, că 82% din preadolescenții investigați sunt satisfăcuți de calitatea vieții pe care o trăiesc, ei tind să întrețină relații pozitive cu ceilalți, manifestă empatie și sunt înțelegători la necesitățile persoanelor din jurul lor. În comportamentul său dau dovadă de creativitate, tind să-și dezvolte propria persoană prin prisma implementării unor valori spirituale, sociale, culturale pentru îmbunătățirea caracterului și a relațiilor interpersonale. În pofida faptului că vârsta preadolescență reprezintă una dintre cele mai dificile perioade din viața noastră, puberii cu o stare de bine înaltă, depășesc mai ușor etapa dată, fiind pozitivi în gândire și în construirea relațiilor cu semenii. Celelalte 18% din numărul total de subiecți, rămân a fi nesatisfăcuți de calitatea experiențelor trăite și dimpotrivă au relații nesatisfăcătoare cu cei din jur, sunt mai pesimiști, emotivi și conflictuali, manifestă deseori agresivitate ca răspuns la stimulii deranjanți sau acțiunile provocatoare din mediu.

În urma aplicării chestionarului „Cum vă comportați în relațiile cu ceilalți?” am obținut următoarele rezultate:

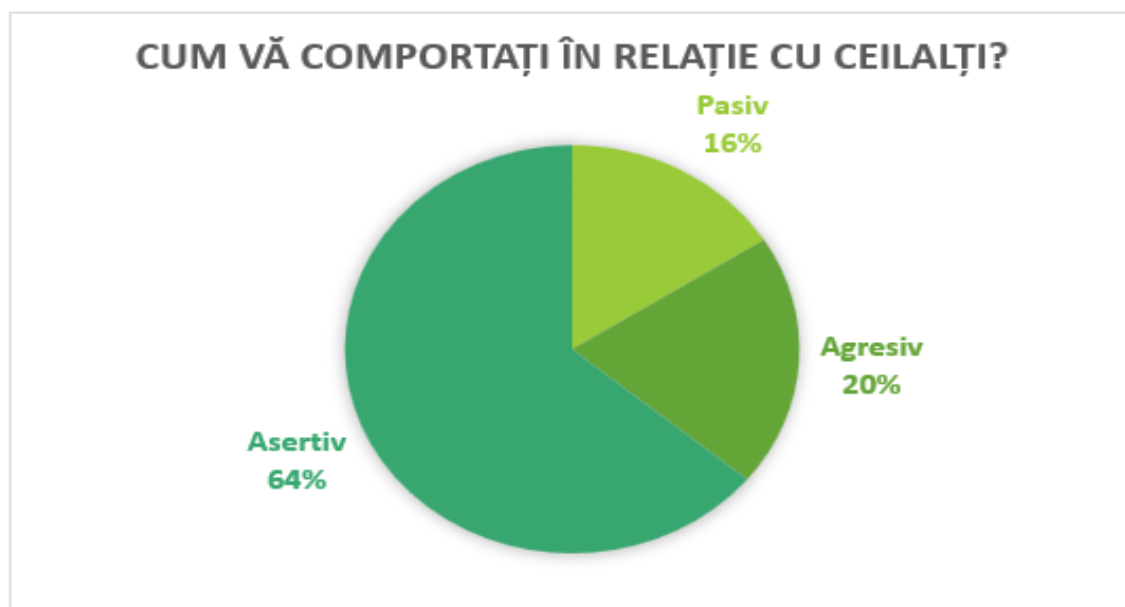


Fig.2. Tipul de comportament dominant al preadolescenților

Rezultatele obținute, ilustrate în figura 2, ne permit să constatăm următoarele: la 64% de preadolescenți testați predomină *tipul asertiv* al comportamentului, la 16% predomină *tipul pasiv* și la 20% dominant este *comportamentul agresiv*.

Rezultatele testului „Cum vă comportați în relație cu ceilalți ?” au arătat că 64% din preadolescenții testați manifestă un comportament asertiv în relaționare cu cei din jur, aceștia sunt respectuoși, onești, țin cont de opiniile, sentimentele și emoțiile celorlalți, sunt încrezuți în forțele proprii și evită situațiile conflictuale. În continuare, am observat că la 20% din subiecții chestionați, comportamentul dominant este cel agresiv, ceea ce semnifică prezența conflictualității, jignirilor, umilințelor la adresa altor persoane, au o atitudine de superioritate, nu acceptă opiniile și ideile altor oameni, își manifestă violent nemulțumirea, deseori sunt certăreți și răutăcioși. Și la celelalte 16% din tineri comportamentul dominant este cel *pasiv*.

În figura 3 sunt ilustrate rezultatele studiului comparativ asupra datelor obținute la ambele chestionare:

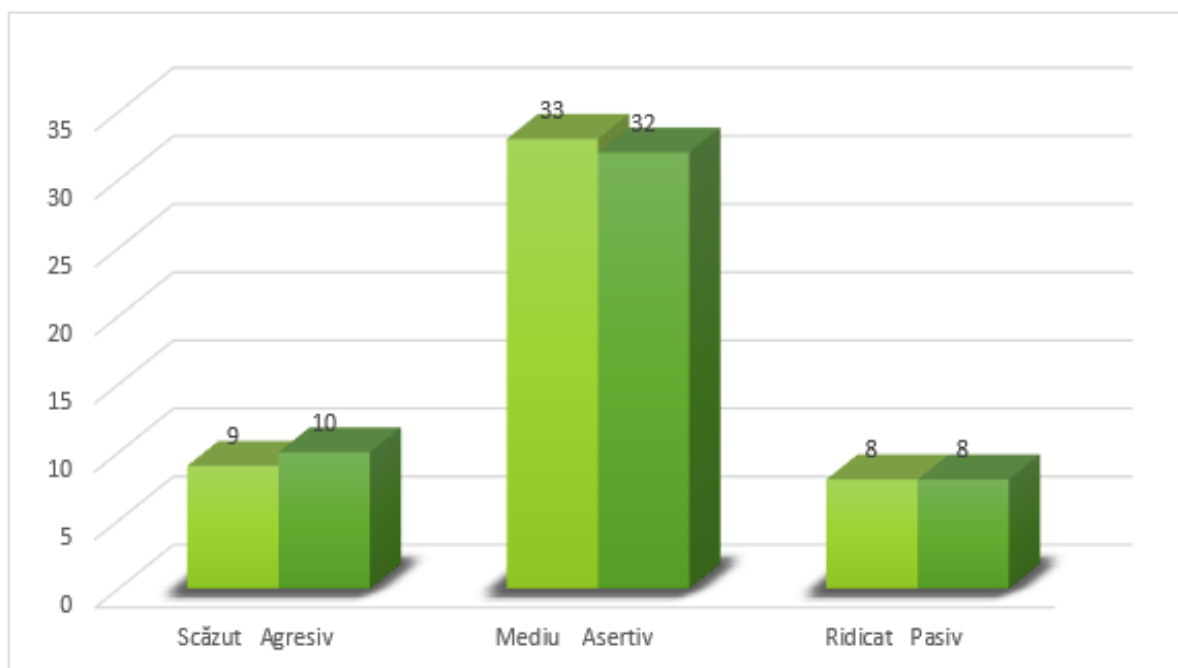


Fig.3. Relația dintre nivelul stării de bine și agresivitate la preadolescenți

În urma analizei distribuției datelor pe nivele de stare de bine și tipul comportamentului dominant, am stabilit că subiecții cu nivel peste mediu al stării de bine dau dovadă de un *comportament asertiv* în relaționare cu ceilalți, în timp ce la subiecții cu nivelul scăzut al stării de bine *comportamentul dominant este cel agresiv*.

#### Discuții

Astfel, putem concluziona, că tipul agresiv de comportament este evidențiat la preadolescenții cu nivelul scăzut al stării de bine, fapt ce le pune în pericol securitatea psihologică. Studiul corelațional al valorilor celor două variabile – starea de bine și agresivitatea – a dat un rezultat foarte convingător și sprijinitor pentru ipotezele înaintate de noi, în care se admitea o legătură directă între nivelul stării de bine și agresivitate la preadolescenți, și că nivelul stării de bine ar fi un factor care favorizează dezvoltarea sau inhibarea comportamentului agresiv la preadolescenți. Prin urmare putem afirma că o persoană cu nivelul scăzut al stării de bine are un comportament agresiv și invers, persoana cu nivelul peste mediu al stării de bine este asertivă în relaționare cu ceilalți. Astfel, observăm și legătura directă dintre nivelul stării de bine și agresivitatea la vârsta preadolescentă.

**Concluzii.** *Securitatea psihologică* și starea de bine a unui preadolescent nu poate fi înțeleasă doar ca absența problemelor sau a riscurilor, aici vorbim și despre gradul de satisfacție față de viața lor, potențialul de dezvoltare, sănătatea mentală a acestora și calitatea relațiilor sociale. Securitatea psihologică și starea de bine este puternic legată de fericire și satisfacția vieții, de aceea ea reprezintă o componentă foarte importantă în viața fiecăruia dintre noi, în deosebi a personalităților în devenire precum sunt preadolescenții. Comportamentul agresiv la care recurg unii preadolescenți este o formă de răspuns la disconfortul fizic și mental, stres, frustrare, la refuz de ajutor, ironie, tachinare etc. Agresivitatea reprezintă doar un aspect al comportamentului antisocial, un comportament care încalcă granițele sociale și poate duce la ruperea relațiilor cu cei din jur. Din cauza presiunilor existente, preadolescenții tind să vadă partea negativă în aproape orice situație, ceea ce contribuie la scăderea nivelului stării de bine cu care trăiesc și conturarea astfel a tipului agresiv de comportament în relaționare cu cei din jurul lor.

#### Bibliografie:

1. Bolboceanu A. Stările afective ale elevilor și securitatea psihologică. În: Univers Pedagogic. 2014, nr. 1, pag. 47-52.
2. Cosmovici A., Iacob L. Psihologie școlară. Iași: Polirom, 1998, 304 p. ISBN 973-683-048-9.
3. Enea V. Intervenții psihologice în școală. Manualul consilierului școlar. Iași: Polirom, 2019.



4. Eftimie S. Agresivitatea la vârsta adolescenței. Iași: Institutul European, 2014. ISBN 978-606-24-0080-4.
5. Golu F. Manual de psihologia dezvoltării. Iași: Polirom, 2015. ISBN 978-973-46-5627-1.
6. Losîi E. Psihologia educației. CEP USM. Chișinău, 2014, p. 167.
7. Losîi E. Securitatea psihologică în raport cu agresivitatea În: Aspecte psihosociale ale securității psihologice. Chișinău: Pulsul Pieței, 2020. p. 80-123. ISBN 978-9975-3342-8-0.
8. Losîi E. Psihodiagnostic organizațional, recrutare, selecție și evaluare profesională. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”. 2023. 193 p. ISBN 978-9975-46-810-7.
9. Losîi E., Racu, Iu. Activitatea psihologului cu copiii și adulții. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2018. 183 p ISBN 978-9975-46-381-2.
10. Pânișoară G., Sălăvăstru D., Mitrofan L. Copilăria și adolescența. Iași: Polirom, 2016, 308 p. ISBN 978-973-46-6016-2.
11. Pânișoară G. Psihologia copilului modern. Iași: Polirom, 2011, 219 p. ISBN 978-973-46-2126-2.
12. Paladi A. Psihologia adolescentului și a adultului. Suport de curs. CEP USM. Chișinău, 2018, p. 13-15.
13. Racu Ig., Racu Iu. Psihologia dezvoltării. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2007, p. 205-206.
14. Răducu C., Ștefănachi B. Securitatea umană. Provocări contemporane. București: Pro Universitaria, 2015, 291 p. ISBN 978-606-26-0340.
15. *Wellbeing – un concept nou cu rădăcini vechi.* [online] [citată 30.07.2021]. Disponibil: <https://www.hpdi.ro/wellbieng-un-concept-nou-cu-radacini-vechi>

## ANALIZA PRODUCTIVITĂȚII ELEVILOR PRIN IMPLEMENTAREA TIPULUI DE ITEMI CALCULAT ÎN PROCESUL DE EVALUARE

### ANALYSIS OF STUDENT PRODUCTIVITY BY IMPLEMENTING THE TYPE OF ITEMS CALCULATED IN THE EVALUATION PROCESS

**Dumitru IEȘEANU**, drd.,

Universitatea de Stat din Moldova

E-mail: dimitruieseanu77@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-2189-1466

**Tudor BRAGARU**, dr., prof. univ.,

Universitatea de Stat din Moldova

E-mail: theosnume@gmail.com

ORCID ID: 0000-0001-6356-2906

**Rezumat:** În baza unui studiu al celor mai utilizate tipuri de itemi se încearcă justificarea și promovarea mai hotărâtă a itemilor semi-obiectivi formalizabili cu răspuns deschis de tip „calculat”, cu corectarea automată și feedback momentan, care asigură o evaluare mai eficientă, mai corectă, mai echitabilă.

**Cuvinte-cheie:** platforma de e-learning Moodle, tip de item, item de tip calculat, test de evaluare

**Abstract:** Based on a study of the most used types of items, an attempt is made to justify and promote more decisively formalizable semi-objective items with open-ended "calculated" type, with automatic correction and momentary feedback, which ensure a more efficient assessment, more correct, fairer.

**Keywords:** e-learning platform Moodle, item type, calculated item, evaluation test

#### Introducere

**Argument.** Una din activitățile principale ale societății contemporane, numită societate informațională bazată pe cunoaștere (*KBS, Knowledge-Based Society*), prescurtat **societatea cunoașterii**, este **producerea și difuzarea de cunoștințe**. În KBS apare un nou set de valori, în care deținerea cunoștințelor, abilităților și competențelor este esențială, dar nu și suficientă pentru a excela ca specialist de-a lungul anilor.

Erodarea rapidă a cunoștințelor, inclusiv profesionale, impune **învățarea/formarea permanentă și continuă a fiecărui cetățean de-a lungul întregii vieți**. Învățarea continuă ca misiune permanentă a fiecărui cetățean este impusă inclusiv de progresul continuu și vertiginos al tehnologiilor informaționale și comunicaționale (TIC), de integrarea TIC în toate domeniile de activitate umană. Pentru a răspunde cerințelor actuale, viitorul specialist trebuie să fie capabil să navigheze rapid prin cantitatea vastă de informații disponibile, să identifice și să utilizeze RED necesare pentru activitatea profesională, să adopte și să se adapteze la noile TIC, să își dezvolte calități precum gândirea critică, mobilitatea și dinamismul.

Progresul noilor tehnologii informaționale și comunicaționale în combinație cu extinderea rețelei Internet și a mijloacelor de comunicare aferente duce la o integrare tot mai profundă a acestora în sistemul educațional. Actualmente integrarea TIC este resimțită la toate nivelurile și formele de învățământ, pornind de la învățământul primar, continuând cu învățământul general, profesional tehnic, universitar și postuniversitar și terminând cu formarea continuă pe parcursul vieții. Domeniul educațional și în continuare pune accent pe integrarea TIC în toate procesele educaționale: predare, învățare, instruire, evaluare. Aceasta conduce la utilizarea noilor forme de învățare electronică (*e-Learning/m-Learning*), testare electronică (*e-Testing, m-Testing*), pregătire/antrenament electronic (*e-/m-Training*), instruire deschisă la distanță (IDD), diverselor platforme de e-Learning și resurse educaționale digitale (RED) de calitate etc. Utilizarea noilor forme și platforme educaționale oferă cele patru mari deschideri de loc, spațiu, timp și potrivire cu constrângerile personale în procesele de predare, învățare și evaluare. Totodată, acestea au un impact decisiv asupra calității, în special a programelor și rezultatelor de auto-învățare, auto-control, auto-evaluare, auto-trening, demonstrat elocvent atunci când noile tehnologii sunt înțelese și aplicate eficient.

Iar orice tip de învățare (*formală, informală, non formală*) și orice formă/nivel de învățare (*primară, secundară, profesională, universitară și/sau postuniversitară continuă*) presupune capacitatea celui ce

învață de a-și **testa, evalua, recunoaște** limitele propriilor cunoștințe și de a le îmbogăți prin completarea golurilor depistate. **Evaluarea joacă un rol crucial în procesele educaționale**, oferind informații esențiale/feedback util tuturor actorilor implicați, atât prin evaluarea formativă, cât și prin cea intermediară și sumativă pentru ghida procesul educațional și a monitoriza progresul. Evaluarea este un aspect fundamental în certificarea academică, iar rezultatele obținute sunt utilizate în diverse moduri pentru a evalua performanțele elevilor, profesorilor, cursurilor și instituțiilor educaționale [1].

Adesea, tehnologia pedagogică este descrisă ca un set de forme, metode, tehnici și instrumente folosite pentru a transmite experiența socială, împreună cu echipamentele tehnice necesare acestui proces de evaluare [2]. Transformarea și inovarea adecvată a tehnologiilor didactice prin integrarea TIC și diverselor echipamente digitale, platforme educaționale, RED, тренажоре, pachete software educaționale și altele impun ample studii și cercetări. Prezenta lucrare realizează un studiu comparativ al oportunităților tipurilor de itemi (*item de tip „calculat”/parametrizat, adevărat/fals, răspunsuri multiple, caseta de selectare, dropdown, potrivire, Drag-and-Drop matching, răspuns scurt, ordonare, potrivire a răspunsurilor scurte aleatorii*) cu scopul de a orienta dezvoltatorii de itemi și teste spre eficientizarea măsurării cunoștințelor reale în cadrul evaluărilor.

### **Metodologia cercetării**

În orice proces educațional factorul decisiv, care determină nivelul de însușire a materiei de către elevi/studenti/instruiți – este **evaluarea**. Iar una dintre cele mai utilizate metode de evaluare este cea mediată de TIC moderne print **teste electronice**, alcătuite manual sau generate conform unor specificații din colecții de itemi dezvoltați în prealabil. Adesea testele electronice sunt desfășurate online, la distanță, cu/ sau fără supraveghere, în funcție de destinația/scopul urmărit al evaluării.

Evaluarea prin teste electronice nu este un concept nou. Modalitățile de evaluare a studenților prin teste electronice, inclusiv la distanță, este studiată de numeroși cercetători din SUA și Europa, discutată pe diverse forumuri educaționale și reflectată în diverse publicații de specialitate, de exemplu: B.D. Arend, N.A. Buzzetto-More, A.J. Alade, C. Crump, G. Rice, J.P. Sewell, K.H. Frith, M.M. Colvin, B. Willis etc. [3]. Evaluarea este considerată una dintre etapele esențiale ale procesului de învățare/instruire. Integrarea TIC în procesele de (auto-) învățare și (auto-) evaluare este general acceptată și unanim recunoscută ca fiind cheia/verigă principală, care permite monitorizarea întregului proces educațional [4, 5]. Principala provocare constă în **aplicarea corectă a diferitelor tipuri de itemi** și instrumente potrivite pentru diferite tipuri de teste, destinate pentru diferite tipuri de evaluări, pe diferite nivele de școlarizare, pornind de la învățământul general, continuând cu învățământul profesional tehnic și terminând cu cel universitar și de perfecționare continuă.

Analizând sursele [6], [7] și [8] conchidem că, orice evaluare prin teste electronice constă dintr-un set itemi, de regulă de diferite tipuri și nivele de complexitate, fiecare dintre care este etichetat cu un punctaj corespunzător de evaluare, care reflectă nivelul gradual al cunoștințelor necesare în contextul evaluării concrete, e.g. *test tematic, formativ, de antrenament și/sau teste sumativ intermediar sau final*, ce acoperă una sau mai multe teme ale unui curs conform curriculumului planificat. Notarea propriu zisă se face conform unor baremuri flexibile prestabilite de către evaluatori.

Astăzi sute de milioane de oameni din mii de instituții de învățământ și organizații de pe tot globul folosesc *Moodle* ca set de instrumente pentru a-și gestiona învățarea-evaluarea online. Anume ***Moodle* a servit ca bază experimentală**, una dintre cele mai utilizate platforme gratuite de e-Learning, cu peste 393.000.000 de utilizatori din întreaga lume, cu peste 2,3 miliarde de înscrieri la cursuri, cu peste 46.000.000 de cursuri în 42 de limbi și peste 167.000 de site-uri Moodle [9]. Dar itemii sunt tipici și utilizați pe alte numeroase platforme de e-Learning/e-Testing. De exemplu, o listă de aplicații, instrumente și platforme educaționale recunoscute care acceptă asemenea itemi a se vedea [10].

Dezvoltarea itemilor pentru evaluările intermediare și sumative pune un accent deosebit pe **itemii subiectivi, cu răspuns deschis** și/sau pe **itemi semi-obiectivi parametrizați** sau formalizați, **cu conținut variabil, generativ**. Acest lucru permite evitarea riscului de copiere sau colaborare între elevi în momentul evaluării pentru a determina nivelul real de cunoștințe. Asemenea itemi pot fi utilizați de lungul întregii durate a studiilor, pornind de la evaluarea tematică formativă, cu afișarea răspunsurilor corecte și explicarea erorilor comise (*ca suport de auto-învățare*) și terminând cu testele de evaluare sumativă sau de certificare. În acest context se disting următoarele tipuri de itemii: **calculat, Wolfram, WIRIS** etc. Acest mod de dezvoltare a itemilor pentru evaluări online urmărește nu doar excluderea posibilităților de copiere, ci și economisirea timpului și creșterea obiectivității și corectitudinii rezultatelor evaluării, constituind cel mai

potrivit instrument pentru a reflecta nivelul real de cunoștințe al persoanelor supuse evaluării. Itemul de tip „calculat” permite modelarea de probleme matematice sau științifice dinamice (*crearea de formule cu parametri ficși și variabili*), unde variabilele vor avea valori aliatoare diferite pentru fiecare student/elev. Ceea ce înseamnă că fiecare elev/student va rezolva o versiune individuală a problemei. Astfel, este mai ușor și mai convenabil a învăța cum se rezolvă o problemă, decât a copia.

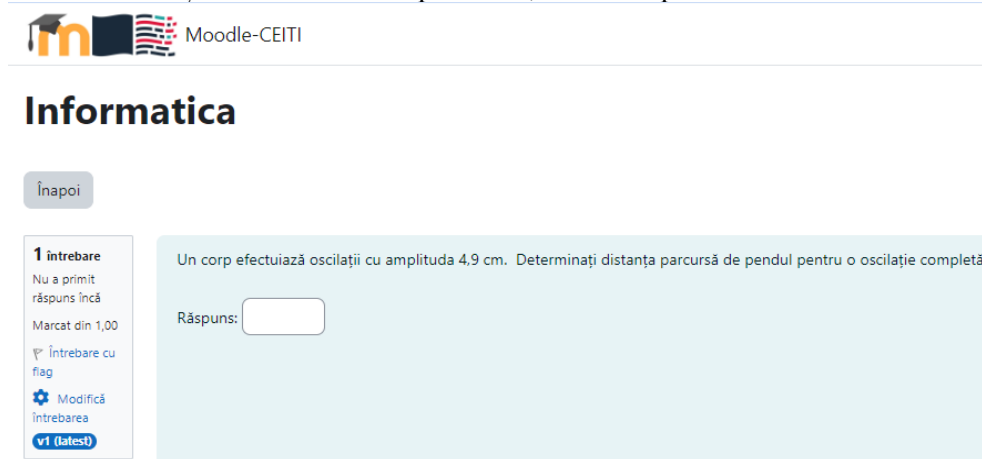


Figura 1. Exemplu de item de tip „calculat” (după o formulă)

Sursa: creat de autor

#### **Caracteristicile generale ale itemului de tip calculat:**

- **Variabile randomizate:**

**Itemul calculat** utilizează variabile care pot lua valori diferite pentru fiecare încercare. De exemplu, în loc de a folosi un număr fix într-o problemă de matematică, se folosesc niște variabile: {a}, {b}) care pot fi generate aleatoriu dintr-un interval specificat.

- **Formule matematice:**

Instructorii pot defini formule matematice care folosesc aceste variabile pentru a calcula răspunsul corect. De exemplu, pentru o întrebare care calculează aria unui dreptunghi, formula ar putea fi  $\{a\} * \{b\}$ , unde {a} și {b} sunt variabilele randomizate.

- **Bază de date cu valori posibile:**

Moodle permite crearea unei baze de date cu seturi de valori posibile pentru variabilele folosite în întrebări, astfel încât fiecare student/elev primește un set unic de valori.

- **Feedback automatizat:**

Pe baza formulelor definite, Moodle poate oferi feedback automatizat și punctaj corespunzător în funcție de răspunsurile studenților.

- **Flexibilitate în tipul de răspuns:**

Răspunsurile pot fi numerice sau pot necesita calcule mai complexe, permițând astfel evaluarea unei game variate de competențe.

- **Validare și precizie:**

Cadrele didactice pot seta toleranțe pentru răspunsuri numerice, permițând o anumită marjă de eroare. De exemplu, dacă răspunsul corect este 10, o toleranță de 0.5 ar permite răspunsuri între 9.5 și 10.5 să fie considerate corecte.

- **Exemplu de item calculat:**

✓ **Întrebare:**

"Calculează aria unui dreptunghi cu lungimea {a} cm și lățimea {b} cm."

✓ **Variabile:**

{a} = o valoare între 5 și 10

{b} = o valoare între 2 și 6

✓ **Formulă:**

Aria =  $\{a\} * \{b\}$

✓ **Răspuns corect:**

Depinde de valorile generate pentru {a} și {b}.

- **Avantaje:**

- ✓ *Prevenirea copiatului:*

Fiecare student/elev primește un set unic de valori, făcând copiatul mai dificil.

- ✓ *Evaluare detaliată:*

Permite evaluarea precisă a competențelor matematice și științifice prin folosirea unor probleme complexe și variate.

- ✓ *Automatizare:*

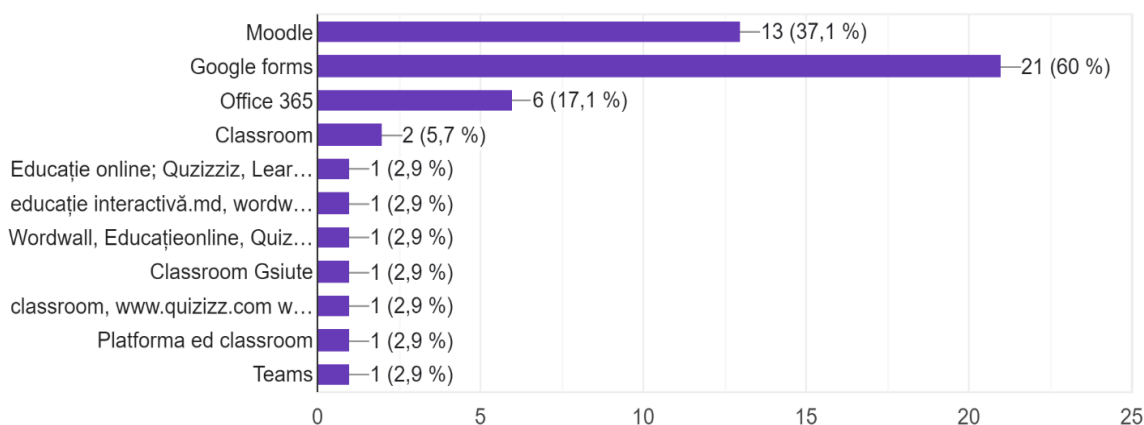
Economisește timp atât pentru profesori, tutori, instructori, cât și pentru studenți prin automatizarea generării de întrebări și evaluarea răspunsurilor.

Prin utilizarea **itemilor calculat**, Moodle oferă o modalitate flexibilă și eficientă de a evalua cunoștințele și abilitățile studenților/elevilor într-un mod dinamic și adaptabil pentru orice elev modelând nivelul cunoștințelor.

Dacă să luăm în considerație raportul modalității de copiere în momentul utilizării **tipului de item calculat** și Tipurile de itemi obiectivi cu răspuns închis de genul: *adevărat/fals, răspunsuri multiple, caseta de selectare, dropdown, potrivire, Drag-and-Drop matching, răspuns scurt, ordonare, potrivire a răspunsurilor scurte aleatorii* nu au capacitatea de generare nici a conținutului itemului nici a răspunsului acestuia. Unicul plus al acestor tipuri de itemi ar fi apariția răspunsului corect cu proprietatea aleatorie, dar și aici unii elevi au prins deja firul să concentreze nu pe poziție, ci pe conținutul răspunsului acestuia și anume din acest considerent poate avea loc și copierea în momentul evaluării. În cazul utilizării **tipului de itemi calculat** practic șansele de copiere sunt egale cu zero, datorită faptului că fiecare elev rezolvă o variantă proprie individuală a testului de evaluare.

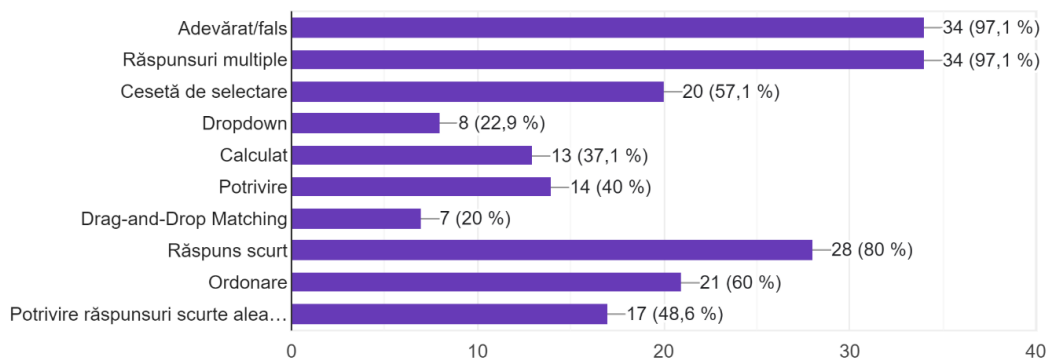
## Rezultate

În cadrul *cercetării* a fost realizat un sondaj de opinii a cadrelor didactice din Învățământul Profesional Tehnic privind utilizarea diferitelor tipuri de itemi în procesele de evaluare ([https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSezwt8gF4xHItOO4sVLPSiB2JT3Pd4gmEW14iip\\_ShxD27fg/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSezwt8gF4xHItOO4sVLPSiB2JT3Pd4gmEW14iip_ShxD27fg/viewform)). În continuare sunt prezentate câteva rezultate privind utilizarea platformelor educaționale (Figura 2) și a tipurilor de itemi: calculat, adevărat/fals, răspunsuri multiple, caseta de selectare, dropdown, potrivire, Drag-and-Drop matching, răspuns scurt, ordonare, potrivire a răspunsurilor scurte aleatorii (Figura 3).



**Figura 2. Utilizarea platformelor educaționale**

*Sursa: realizat de autor*



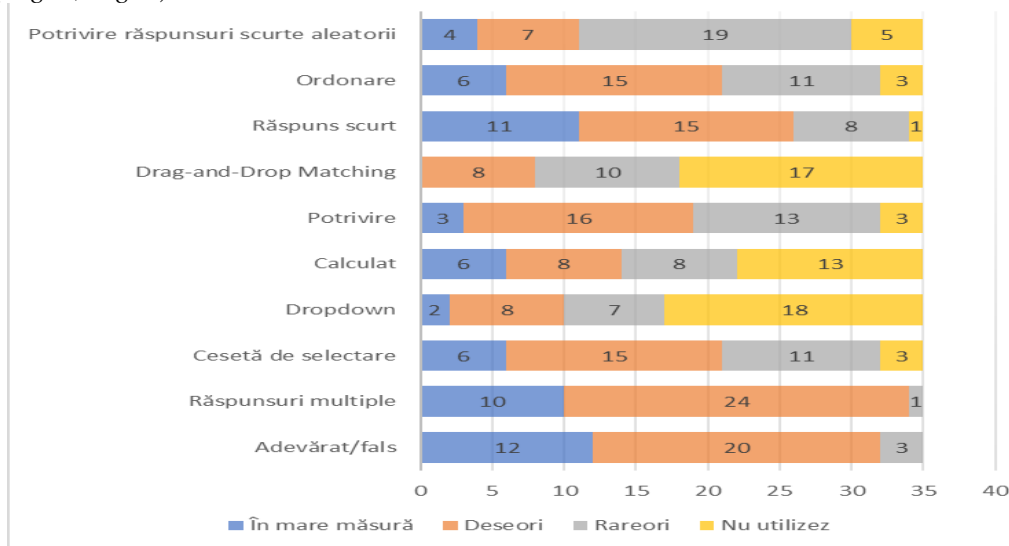
**Figura 3. Coeficientul de utilizarea tipurilor de itemi**

*Sursa: realizat de autor*

Conform datelor din (Fig.2), platforma Google Forms este cea mai utilizată platformă, fiind preferată de către 60% dintre respondenți. Moodle urmează cu 37.1%, iar Office 365 este utilizat de către 17.1% dintre respondenți. Restul platformelor au fost utilizate într-o măsură mult mai mică, fiecare fiind menționată doar de către un singur utilizator, ceea ce reprezintă 2.9% din total. Din acest context conchidem în mod evident că majoritatea cadrelor didactice utilizează ca mijloc de evaluare platforma **Google Forms**.

Analizând datele din Figura 3 observăm că: itemi de tip Adevărat/Fals și Răspunsuri multiple sunt cele mai utilizate, fiind folosite de către 97.1% dintre respondenți. De asemenea este foarte popular lu itemul de tip „Răspuns scurt”, utilizat de către 80% dintre respondenți. Întrebările de tip „Căsuță de selectare” și „Ordonare” sunt folosite într-o proporție semnificativă de către 57.1% și respectiv 60% de respondenților. Restul tipurilor de itemi/întrebări sunt utilizate mai rar, procentajul variind între 20% și 48.6%. Conform (Fig. 3), utilizarea itemului de tip „calculat” este destul de mică, acest lucru fiind datorat faptului că puține dintre cadrele didactice cunosc oportunitățile acestui tip de itemi și că doar platforma Moodle suportă acest tip de itemi. Iar utilizarea platformei Moodle este relativ mică/în mare măsură cadrele didactice interogate nu dispun/nu utilizează platforma Moodle.

Conform datelor obținute din sondaj, autorul a realizat doiagrama privind frecvența/gradul de utilizare a itemilor și nivelul de încredere în momentul alcătuirii și desfășurării evaluării online în procesul educațional (Fig. 4, Fig. 5).



**Figura 4. Gradul de utilizare pe tipuri de itemi**

*Sursa: realizat de autor*

Analizând diagrama din (Fig. 4) observăm că majoritatea respondenților utilizează frecvent întrebările de tip Adevărat/Fals și Răspunsuri multiple, 91.4% dintre utilizatori indicând că le folosesc „În mare măsură” sau „Deseori”. În schimb, întrebările de tip Drag-and-Drop Matching, Calculat și Dropdown sunt utilizate mult mai rar, cu procente semnificative de respondenți (40% sau mai mulți) care indică că nu le folosesc deloc.



Diagrama din (Fig. 5) reflectă gradul de încredere în cazul utilizării tipurilor de itemi ca instrument de măsurare a nivelului de cunoaștere a elevilor.

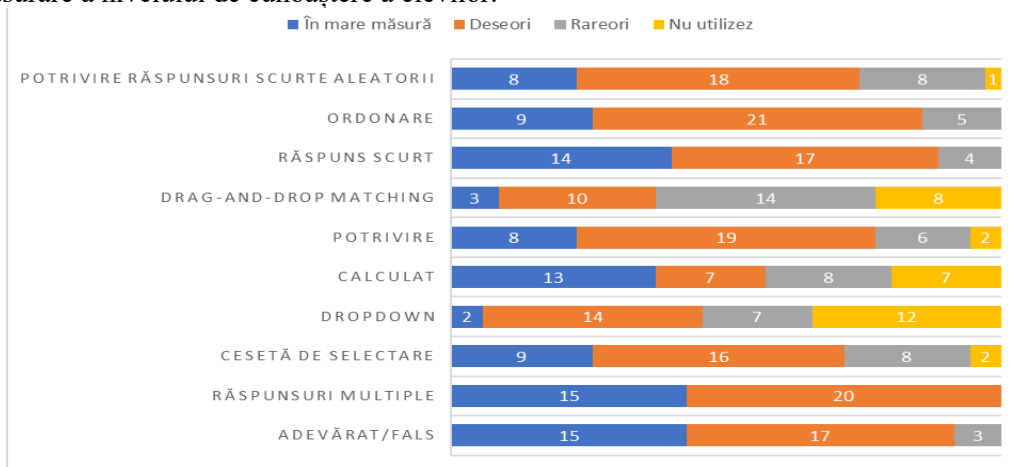


Figura 5. Gradul de încredere pe tipurile utilizate de itemi

Sursa: realizat de autor

Analizând datele diagramei din (Fig. 5) vedem că aproximativ 90% dintre respondenți utilizează întrebările de tip Adevărat/Fals și Răspunsuri multiple frecvent („În mare măsură” sau „Deseori”), în timp ce peste 40% **nu utilizează deloc întrebările de tip Drag-and-Drop Matching și Dropdown**. Prin urmare itemul de tip Calculat, de aproximativ 68.6% dintre respondenți îl utilizează rar sau deloc, evidențiind o preferință scăzută pentru acest tip de întrebare în cadrul activităților educaționale.

Pentru verificarea itemului de tip calculat ca un instrument cel mai optim ce nu permite copiatul în momentul evaluărilor online autorul a creat și apoi a analizat rezultatele elevilor în urma cărora s-a observat că gradul de repetare al răspunsurilor cât și al conținutului numeric al itemilor a fost mereu aleatoriu. Din acest considerent este cazul ca elevul ce se pregătește pentru evaluare să concentreze pe însușirea temei nu pe poziția itemului din test sau poziția răspunsului din item.

## Discuții

Scopul lucrării este de a **evidenția și justifica importanța utilizării itemului de tip calculat** în evaluările online. Printre factorii principali se pot menționa oportunitățile sporite a tipului de item calculat în raport cu alte tipuri de itemi (*adevărat/fals, răspunsuri multiple, caseta de selectare, dropdown, potrivire, Drag-and-Drop matching, răspuns scurt, ordonare, potrivire a răspunsurilor scurte aleatorii*), contracararea copierii, testarea aceluiași conținut pentru toți cei evaluați, credibilitatea și validitate rezultatelor evaluării, economisirea timpului de alcătuire și corectare testelor, diminuare erorilor cauzate de factorul uman, dat fiind faptul corecturii automate etc. Sau, cel mai eficient tip de item în măsurarea cunoștințelor reale ale elevilor în cadrul evaluărilor pare a fi itemul de tip calculat, care poate fi modelat prin formule, itemi parametrizați conform unor liste de valori etc. Conform sondajului, itemul de tip calculat este relativ rar utilizat și oportunitățile sale **nu sunt pe deplin cunoscute și utilizate**. La fel și **utilizarea platformei Moodle** nu este realizată la justa sa valoare, având o pondere relativ scăzută de utilizare, iar itemul de tip calculat este caracteristic anume pentru această platformă.

Astfel, câteva direcții importante pentru discuții includ:

### **Relevanța utilizării itemului de tip calculat în instituțiile din învățământul profesional tehnic.**

Discuțiile au evidențiat importanța itemului de tip calculat în contextul învățământului profesional tehnic. Având în vedere că multe specialități din acest domeniu se bazează pe rezolvarea problemelor numerice, utilizarea itemilor de tip calculat ar putea îmbunătăți semnificativ evaluarea competențelor relevante. Astfel, itemul de tip calculat este văzut ca un instrument crucial pentru evaluarea mai precisă, mai obiectivă și mai corectă a cunoștințelor și abilităților studenților în domeniul tehnic.

**Provocările și beneficiile implementării:** Un alt punct de analiză este legat de provocările și beneficiile implementării itemilor de tip calculat. Pe de o parte, provocările includ necesitatea formării profesorilor, adaptarea platformelor de evaluare și dezvoltarea itemilor calculați de înaltă calitate. Pe de altă parte, beneficiile includ evaluarea mai precisă a cunoștințelor și abilităților, reducerea posibilităților de copiere și oferirea de feedback imediat și detaliat pentru studenți în cazurile necesare.

**Feedback-ul profesorilor și studenților:** Discuțiile au inclus și feedback-ul profesorilor și studenților cu privire la itemul de tip calculat. Profesorii au menționat că, deși inițial există un plan/o traiectorie prestabilită de învățare, itemii de tip calculat pot simplifica procesul de alcătuire și corectare a itemilor testelor de evaluare, oferind avantajele deja amintite, îndată ce cadrele didactice se familiarizează cu instrumentele necesare. Studenții, pe de altă parte, au apreciat claritatea și structura itemilor calculați, considerând că aceștia reflectă mai bine competențele lor reale și oferă o evaluare echitabilă.

### Concluzii

Orice apel la tehnologiile inovatoare și la competențele digitale contribuie la formarea unui cadru didactic și un elev/student/cursant mai modern și mai pregătit pentru provocările tehnologice actuale. În contextul progresului rapid al TIC, accentul se pune pe calitatea produselor și resurselor educaționale digitale, pe utilizarea eficientă a acestora și a timpului tuturor actorilor implicați în procesul educațional.

Din această perspectivă, omenirea este într-o continuă căutare a instrumentelor educaționale și tehnicilor care să permită crearea de RED calitative și adecvate pentru dobândirea cunoștințelor, abilităților și competențelor necesare. Evaluările online în baza itemilor subiectivi cu răspuns deschis și/sau a itemilor semi-obiectivi cu răspunsuri calculate în baza unor formule, modele, parametri etc., care permit generarea rapidă de teste individuale pentru fiecare cursant, cu corectarea automată și feedback momentan asigură o evaluare mai eficientă, mai corectă, mai echitabilă.

Iar utilizarea insuficientă a itemilor de tip calculat în evaluările online, a instrumentelor și platformelor ce susțin acest tip de itemi trebuie depășite prin promovarea lor mai hotărâtă, inclusiv prin strategii și politici guvernamentale, crearea cadrului legal favorabil și altele. Ca urmare, extinderea studiilor în această direcție este esențială, îndeosebi în contextul învățământului profesional tehnic, cu un potențial redus de experți în domeniu și finanțare insuficientă, cauzată inclusiv de diminuarea drastică a numărului de elevi, urmată de diminuare numărului de profesori și închiderea unui șir de școli. Sondajul efectuat confirmă atitudinea pozitivă atât a profesorilor, cât și a elevilor/studenților, care menționează beneficiile implementării sale adecvate.

### Bibliografie:

1. *Testele online-o metodă interactivă de învățare.* [citată 10.09. 2020]. Disponibil: <http://e-istet.ro/scoala/teste-online/>
2. CRISTEA, S. *Inovație în educație.* [citată 20.09.2019]. Disponibil: [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/53\\_56\\_Inovatie%20in%20educatie.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/53_56_Inovatie%20in%20educatie.pdf)
3. STATE, D. *Evaluarea online: metode, tehnici, instrumente.* Didactica Pro, nr.3 (127) anul 2021. [citată 20.09.2019]. Disponibil: [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/39-44\\_29.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/39-44_29.pdf)
4. BRAGARU, T. *Dezvoltarea cursurilor electronice în mediul e-Learning: elemente de metodică modernă.* În: Materialele Conferinței internaționale „Telecomunicații, Electronică și Informatică”, UTM, ed. a III-a, Vol. II. - Chișinău, ICTEI, 2010, p.429-434.
5. BRAGARU, T. *Aspecte metodico-didactice și bune practici de evaluare în Moodle.* În: Materialele Conferinței științifice internaționale „Modelare matematică, optimizare și tehnologii informaționale”, ATIC, ed. a II-a. - Chișinău: Evrica, 2010, p.328-346.
6. POKA, Ș. *Evaluarea online la matematică pe platforma Moodle cu itemi ce conțin variabile wiris.* [citată 20.09.2019]. Disponibil: <http://ccdcluj.ro/Fisiere/2015/PREUNIVERSITARIA/Tic%20in%20educatie/Stefan%20Poka.pdf>
7. POPOV, N. *Utilizarea platformei Moodle în procesul de predare învățare-evaluare în învățământul profesional tehnic, materialele Conferința "Cercetarea și inovarea educației din perspectiva exigențelor actuale ale pieței muncii"* Chișinău, Moldova, 30-31 octombrie 2021. [citată 20.09.2019]. Disponibil: [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/94-101\\_17.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/94-101_17.pdf)
8. BELDIGA, M., BRAGARU, T. *Integrarea Wolfram Mathematica cu platforma de e-Learning Moodle pentru generarea-rezolvarea de itemi cu răspuns deschis, materialele conferinței "Telecommunications, Electronics and Informatics" 6, Chișinău, Moldova, 24-27 mai 2018.* [citată 20.09.2019]. Disponibil: [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/424-425.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/424-425.pdf)
9. Moodle. [citată 02.06.2024]. Disponibil: <https://moodle.com/about/>
10. *Aplicații, instrumente și platforme educaționale.* [citată 02.06.2024]. Disponibil: <https://digitaledu.ro/platforme-educationale/>

## CONSTATĂRI: COMPETENȚA DE AUTOEVALUARE SPRE PERFORMANȚĂ A ELEVILOR

### FINDINGS: SELF-ASSESSMENT COMPETENCE ON STUDENT PERFORMANCE

**Oana-Maria PASCARU**, mrd.,

Școala Gimnazială nr. 2, Piatra-Neamț, județul Neamț, România

**Snejana COJOCARI-LUCHIAN**, dr., conf. univ.,

Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă” din Chișinău,

ORCID ID: 0000-0003-1307-2196

**Rezumat:** *Articolul prezintă rezultatele experimentului privind formarea competenței de autoevaluare spre performanță a elevilor la lecția de matematică. Autoevaluarea este propusă ca metodă complementară de evaluare în baza elaborării descriptorilor de performanță, rezultatele obținute au fost vizibil superioare celor obținute înainte de desfășurarea experimentului.*

**Cuvinte-cheie:** *evaluare, performanță, descriptori de performanță*

**Abstract:** *The article presents the results of the experiment regarding the formation of the self-assessment competence towards the performance of the students in the mathematics lesson. Self-evaluation is proposed as a complementary method of evaluation based on the development of performance descriptors, the results obtained were visibly superior to those obtained before the experiment.*

**Keywords:** *assessment, performance, performance descriptors*

Evaluarea școlară este un domeniu controversat și mai greu de înțeles de către elevi. De aceea e necesară în cadrul procesului de învățământ și formarea capacităților de autoevaluare ale elevilor, pentru a-i ajuta să înțeleagă, să-și justifice singuri și fără probleme sau resentimente acordarea unui calificativ de către învățător. În cadrul cercetării ne-am propus prin experimentul realizat să verificăm următoarea ipoteză: utilizarea autoevaluării ca metodă complementară de evaluare, la clasa a III-a, disciplina matematică, dezvoltă capacitatea elevilor de a identifica propriile progrese și de a ameliora propriile performanțe.

Pornind de la ipoteza formulată anterior, am stabilit următoarele **obiective**, ținând cont și de etapele cercetării:

1. Cunoașterea capacității de autoevaluare a elevilor, înainte și după experiment.
2. Elaborarea unor teste de evaluare și aplicarea acestora cu utilizarea complementară a autoevaluării.
3. Evidențierea măsurii și sensului (progres/regres/stagnare) în care utilizarea autoevaluării influențează capacitatea de evaluare corectă a propriilor performanțe și ameliorarea acestora.
4. Evaluarea progreselor înregistrate pe linia formării capacității de autoevaluare, ca urmare a utilizării acestei metode de evaluare.
5. Analiza rezultatelor obținute și stabilirea concluziilor asupra efectului formativ și instructiv al utilizării autoevaluării.

Obiectivul 1 corespunde etapei evaluării inițiale, obiectivele 2, 3 și 4 corespund etapei formative și obiectivul 5 corespunde etapei evaluării finale.

**Metodica cercetării.** Eșantionul de cercetare ales a fost constituit de elevii de la două clase diferite din Școala Gimnazială Nr. 2, Piatra-Neamț, județul Neamț. Numărul total al subiecților a fost de 40, dintre care 20 fete (50%) și 20 băieți (50%). La indicatorul vârstă, intervalul s-a situat între 8 și 10 ani.

Eșantionul experimental l-a constituit clasa a III-a A de la Școala Gimnazială Nr. 2, Piatra-Neamț, județul Neamț, cu un efectiv de 20 elevi (10 fete și 10 băieți).

Eșantionul de control l-a alcătuit elevii din clasa a III-a C de la Școala Gimnazială Nr. 2, Piatra-Neamț, județul Neamț, cu un efectiv tot de 20 elevi (10 fete și 10 băieți).

Cercetarea s-a desfășurat pe parcursul anului școlar 2023-2024 la disciplina matematică. Am ales această disciplină deoarece am observat că elevii au o preferință pentru acest obiect și, fiind vorba de o știință exactă, se poate realiza mai ușor autoevaluarea de către elevi, la probele scrise. Cercetarea va cuprinde trei etape: etapa evaluării inițiale, cu rol constatativ, etapa formativ-ameliorativă și etapa evaluării finale.

1. Etapa evaluării inițiale s-a desfășurat la începutul clasei a III-a, în perioada 11 septembrie 2023

– 27 octombrie 2023 (modulul 1).

2. Etapa formativ – ameliorativă s-a desfășurat în perioada 6 noiembrie 2023 – 18 februarie 2024 (modulul 2 și 3). Această etapă a fost subîmpărțită în alte trei etape în care s-au cuprins următoarele activități:

a) Corectarea testelor și notarea fiecărui exercițiu de către învățător, după care s-a trecut la notarea propriului test de către fiecare elev din eșantionul experimental. Perioada alocată acestei subetape a fost 6 noiembrie 2023 – 3 decembrie 2023.

b) Corectarea testelor de către învățător și apoi notarea propriului test de către fiecare elev din eșantionul experimental, în perioada 4 decembrie 2023 – 22 decembrie 2023.

c) Corectarea lucrărilor de către elevii din eșantionul experimental, pe baza grilei de răspunsuri corecte date de către învățător, notarea cu un calificativ a fiecărui item în parte și notarea testului, tot de către elevi, în perioada 8 ianuarie 2024 – 18 februarie 2024.

3. Etapa evaluării finale, desfășurată în perioada 26 februarie 2024 – 30 martie 2024 (modulul 4), cuprinde aplicarea probei de evaluare sumativă pe eșantionul experimental și de control, pentru a stabili progresele înregistrate pe linia formării unor deprinderi de muncă intelectuală, ca urmare a folosirii autoevaluării. Se vor analiza apoi rezultatele obținute și se vor stabili concluziile.

Metodele de cercetare care au fost utilizate pe parcursul cercetării psihopedagogice sunt: experimentul, observația, testul și studiul de caz, iar pentru a sistematiza și măsura rezultatele obținute, metodele statistico-matematice.

**Prezentarea, analiza și interpretarea rezultatelor.** Am început desfășurarea experimentului prin aplicarea unei probe de evaluare inițială (proba 1) și notarea acesteia de către elevii din eșantionul experimental și eșantionul de control. Deoarece matematica face parte din categoria științelor exacte am considerat că ar fi mai ușor de aplicat această metodă de evaluare (autoevaluarea) complementar cu proba scrisă, mai ales în etapa formativ – ameliorativă, când elevii din eșantionul experimental au avut de realizat și autocorectarea probei de evaluare, pe baza grilei de răspunsuri corecte, lucru mai dificil de realizat de către aceștia în cazul unor itemi care solicitau expunerea propriilor păreri, idei, sentimente sau în cazul altor itemi cu un grad de obiectivitate scăzută, utilizați mai ales în cadrul disciplinelor limba română, științe, educație civică ș.a., itemi care necesită chiar și pentru noi, cadrele didactice, un timp mai mare de gândire și o analiză mai profundă.

În elaborarea și aplicarea testelor am avut în vedere următoarele obiective:

- să corespundă nivelului de dezvoltare psihică și pregătirii elevilor de clasa a III-a;
- să acopere întreg conținutul programei școlare de matematică pentru clasa a III-a;
- să permită autoevaluarea precisă a itemilor.

În etapa evaluării inițiale desfășurată în perioada 11 septembrie 2023 – 27 octombrie 2023 (modulul 1), am aplicat elevilor de la clasa a III-a din eșantionul experimental, cât și celor din eșantionul martor, o probă de evaluare inițială la matematică prin care am urmărit să aflăm dacă elevii au capacitatea de a se autoevalua corect, dar și nivelul lor de cunoștințe, priceperi și deprinderi, capacitatea lor de învățare și depistarea eventualelor goluri în cunoștințe.

#### Probă de evaluare inițială

Clasa: a III-a

Disciplina: Matematică

Capacitatea: Înțelegerea și efectuarea operațiilor cu numere naturale

Subcapacitatea: Adunarea și scăderea numerelor naturale în concentrul 0-1000 cu și fără trecere

peste ordin

Obiective operaționale:

O<sub>1</sub> – să scrie numerele naturale cerute; (I<sub>1</sub>)

O<sub>2</sub> – să compare numerele naturale; (I<sub>2</sub>)

O<sub>3</sub> – să calculeze rezultatele operațiilor matematice; (I<sub>3</sub>)

O<sub>4</sub> – să deseneze formele geometrice respectând condițiile date; (I<sub>4</sub>)

O<sub>5</sub> – să rezolve problema; (I<sub>5</sub>)

O<sub>6</sub> – să compună o problemă după un exercițiu dat. (I<sub>6</sub>)

Descriptori de performanță:

<b>Foarte bine</b>	<b>Bine</b>	<b>Suficient</b>
- scrie corect toate numerele cerute; - compară corect toate cele trei perechi de numere; - află toate rezultatele corect; - desenează corect toate figurile geometrice, respectând condițiile date; - rezolvă corect problema și verifică rezultatul obținut; - compune problema corect, o rezolvă și verifică rezultatul obținut.	- scrie corect doar două numere cerute din cele trei situații date; - compară corect doar două perechi de numere; - află corect doar patru rezultate; - desenează corect toate figurile geometrice, respectând o singură condiție dată; - rezolvă corect problema, dar nu verifică rezultatul obținut; - compune corect problema și o rezolvă.	- scrie corect numai un număr natural; - compară corect o singură pereche de numere; - află corect doar două rezultate; - desenează corect figurile geometrice, dar nu respectă condițiile date; - scrie corect operația matematică sau scrie corect numai răspunsul problemei; - compune corect problema, cu mici greșeli.

Itemi:

I<sub>1</sub> Scrie numerele:

- a) reprezentat în desen:  
 b) format din 6 zeci și 4 unități,  
 c) format din 6 sute și 4 unități.

I<sub>2</sub> Compară:

$$143 \square 502$$

$$309 \square 903$$

$$106 \square 160$$

I<sub>3</sub> a) Calculează:

$$68 + 95 =$$

$$9 \times 8 =$$

$$391 - 145 =$$

$$60 : 6 =$$

b) Află suma și diferența numerelor 724 și 157;

c) Află numărul de 8 mai mare decât 8 și numărul de 8 ori mai mic decât 8.

I<sub>4</sub> Desenează un pătrat cu latura de 2 cm în interiorul unui triunghi, iar în exterior, un cerc.

I<sub>5</sub> Tudor are de rezolvat 56 exerciții. Până acum el a rezolvat de 7 ori mai puține exerciții. Câte exerciții mai are de rezolvat? Verificați.

I<sub>6</sub> Compune o problemă după următorul exercițiu și rezolv-o:

$$125 + 17 =$$

Verifică rezultatul obținut.

Rezultatele la învățătură obținute de către elevii din clasa experimentală și clasa martor la proba de evaluare inițială sunt prezentate în tabele. Sintetizând aceste date, am obținut următoarele rezultate în procente la proba de evaluare inițială:

**Tabelul 1.** Rezultate în procente la proba de evaluare inițială la clasa experimentală

CALIFICATIV	NR. ELEVI	PROCEN-TE
F.B.	11	55,00%
B.	7	35,00%
S.	1	5,00%
I.	1	5,00%

**Tabelul 2.** Rezultate în procente la proba de evaluare inițială la clasa martor

CALIFICATIV	NR. ELEVI	PROCEN-TE
F.B.	10	50,00%
B.	7	35,00%
S.	2	10,00%
I.	1	5,00%

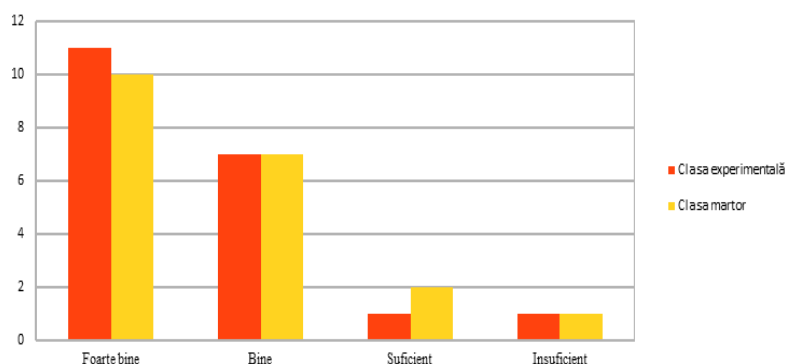


Reprezentarea grafică a procentelor:

**Figura 1.** Reprezentarea grafică a rezultatelor în procente la proba de evaluare inițială la clasa experimentală

**Figura 2.** Reprezentarea grafică a rezultatelor în procente la proba de evaluare inițială la clasa martor

Reprezentarea grafică comparativă a rezultatelor obținute apare astfel:



**Figura 3.** Reprezentarea grafică comparativă a rezultatelor obținute la proba de evaluare inițială

În urma analizei rezultatelor obținute la clasa experimentală am constatat că acestea sunt bune și foarte bune. Elevii care au obținut calificativele „suficient” (5%) și „insuficient” (5%) nu au fost atenți la calcularea rezultatelor exercițiilor sau au întâmpinat dificultăți în rezolvarea și compunerea de probleme. Pentru acești elevi am propus și am realizat următoarele măsuri:

- am analizat testele în clasă și am discutat cu elevii obiectivele ce nu au fost realizate;
- am stabilit grupele de elevi cu care am lucrat diferențiat și suplimentar la sfârșitul programului;
- am rezolvat la tablă exercițiile la care elevii au întâmpinat dificultăți;
- am dat teme pentru acasă cu aceste tipuri de exerciții.

În urma verificării capacității de autoevaluare a elevilor din clasa experimentală și clasa martor, prin autodotarea propriei lor probe de evaluare, s-au obținut rezultatele prezentate în **tabelul 3**.

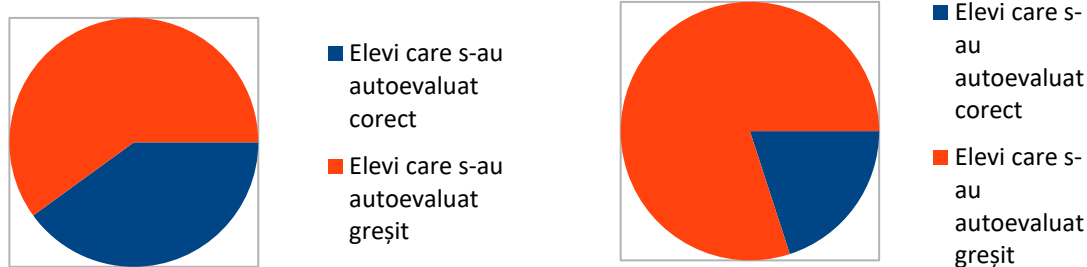
Sintetizând aceste date, am obținut următoarele rezultate în procente, în urma aplicării autoevaluării la cele două clase:

**Tabelul 3.** Rezultatele în procente, în urma aplicării autoevaluării la clasa experimentală

Rezultatele în procente, în urma aplicării autoevaluării la clasa martor

Nr. elevi care s-au autoevaluat corect	Nr. elevi care s-au autoevaluat greșit	Concordanță	Nr. elevi care s-au autoevaluat corect	Nr. elevi care s-au autoevaluat greșit	Concordanță
8	12	40%	4	16	20%



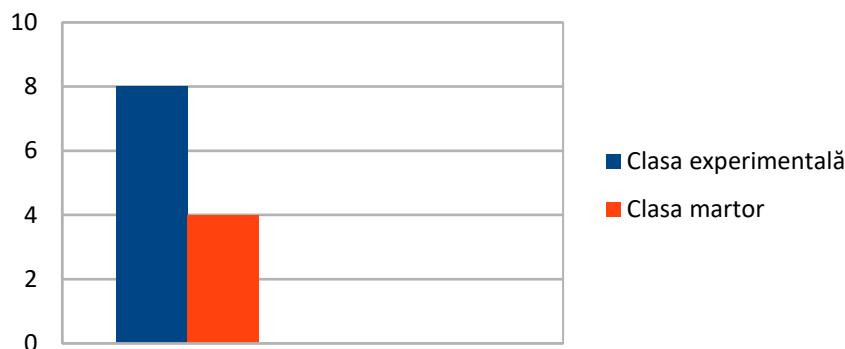


Reprezentarea grafică a procentelor:

**Figura 4.** Reprezentarea grafică a rezultatelor în procente în urma aplicării autoevaluării la clasa experimentală

**Figura 5.** Reprezentarea grafică a rezultatelor în procente în urma aplicării autoevaluării la clasa martor

Comparativ, rezultatele obținute în urma aplicării autoevaluării la cele două clase arată astfel:



**Figura 6.** Reprezentarea comparativă a rezultatelor în procente în urma aplicării autoevaluării în etapa evaluării inițiale

În urma analizei acestor rezultate am constatat că elevii nu au capacitatea de a se autoevalua obiectiv: 12 elevi din clasa experimentală (60%) și 16 elevi din clasa martor (80%). Elevii care nu și-au apreciat corect propriile performanțe tind să se supraaprecieze (58,33% dintre cei care s-au autoevaluat greșit, la clasa experimentală, și 56,25% la clasa martor).

Am analizat acordarea calificativelor la clasa experimentală și le-am explicat elevilor cum s-a realizat notarea probei de evaluare: am corectat fiecare exercițiu, am acordat câte un calificativ pentru fiecare exercițiu pe baza descriptorilor de performanță și apoi am stabilit calificativul pentru toate exercițiile, adică pentru toată proba de evaluare, în funcție de cât de mult predomină pe parcursul probei.

Le-am spus elevilor că vor învăța și ei să realizeze acest lucru, pentru a nu se mai autoevalua greșit, pe parcursul orelor de evaluare de la disciplina matematică

**Prezentarea, analiza și interpretarea rezultatelor din etapa formativ-ameliorativă.** Această a două etapă a experimentului s-a desfășurat în perioada 6 noiembrie 2023 – 18 februarie 2024 (modulul 2 și 3), și a avut drept scop formarea capacității de autoevaluare a elevilor din clasa experimentală. În această etapă elevii au fost învățați cum să măsoare și să aprecieze corect propriile rezultate obținute la probele de evaluare din această perioadă.

Etapă formativ-ameliorativă a fost împărțită în alte trei subetape pentru a realiza gradat, trecând de la simplu la complex, formarea capacității de autoevaluare a elevilor.

Cele trei subetape s-au desfășurat astfel:

**A.** În perioada 6 noiembrie 2023 – 3 decembrie 2023 am aplicat un număr de patru probe de evaluare pe care le-am corectat în prealabil, apoi am acordat câte un calificativ fiecărui item, iar elevii au avut de stabilit calificativul care observă că predomină mai mult. Dacă a fost cazul am intervenit cu explicații suplimentare, mai ales în cazul elevilor care au constatat că au un număr egal de calificative de același fel și nu reușeau să-l stabilească pe cel final. S-au constatat următoarele rezultate:

- Pentru proba 2.a.1:

**Tabelul 4.** Concordanța aplicării autoevaluării pentru proba 2.a.1

Nr. elevi care s-au autoevaluat corect	Nr. elevi care s-au autoevaluat greșit	Concordanță
18	2	90%

**Tabelul 5.** Concordanța aplicării autoevaluării pentru proba 2.a.2

Nr. elevi care s-au autoevaluat corect	Nr. elevi care s-au autoevaluat greșit	Concordanță
20	-	100%

**Tabelul 6.** Concordanța aplicării autoevaluării pentru proba 2.a.3

Nr. elevi care s-au autoevaluat corect	Nr. elevi care s-au autoevaluat greșit	Concordanță
20	-	100%

**Tabelul 7.** Concordanța aplicării autoevaluării pentru proba 2.a.4

Nr. elevi care s-au autoevaluat corect	Nr. elevi care s-au autoevaluat greșit	Concordanță
20	-	100%

În această subetapă am constatat că elevii din clasa experimentală au înțeles cum să se autodoteze corect având ca sprijin corectarea fiecărui item și notarea acestora de către învățător. Toți elevii au reușit să-și stabilească corect propriul calificativ.

**B.** A doua subetapă s-a desfășurat în perioada 4 decembrie 2023 – 22 decembrie 2023. În această perioadă am aplicat trei probe de evaluare, la disciplina matematică, elevilor din eșantionul experimental. Am mărit gradul de dificultate prin faptul că doar am corectat fiecare item, iar elevii au avut de stabilit calificativul potrivit pentru fiecare item pe baza descriptorilor de performanță pe care i-am prezentat și apoi, au avut de stabilit calificativul final în funcție de cât de mult predomină. Am intervenit cu explicații suplimentare dacă elevii au solicitat acest lucru.

S-au înregistrat următoarele rezultate:

– Pentru proba 2.b.1:

**Tabelul 8.** Concordanța aplicării autoevaluării pentru proba 2.b.1

Nr. elevi care s-au autoevaluat corect	Nr. elevi care s-au autoevaluat greșit	Concordanță
12	8	60%

– Pentru proba 2.b.2 (ANEXA 8):

**Tabelul 9.** Concordanța aplicării autoevaluării pentru proba 2.b.2

Nr. elevi care s-au autoevaluat corect	Nr. elevi care s-au autoevaluat greșit	Concordanță
16	4	80%

– Pentru proba 2.b.3:

**Tabelul 10.** Concordanța aplicării autoevaluării pentru proba 2.b.3

Nr. elevi care s-au autoevaluat corect	Nr. elevi care s-au autoevaluat greșit	Concordanță
18	2	90%

În a doua subetapă am constatat că majoritatea elevilor s-au autoevaluat corect: 12 elevi la proba 2.b.1 (60%), 16 elevi la proba 2.b.2 (80%) și 18 elevi la proba 2.b.3 (90%), cei care s-au autoevaluat greșit fiind în număr mai mic: 8 elevi la proba 2.b.1 (40%), 4 elevi la proba 2.b.2 (20%) și 2 elevi la proba 2.b.3 (10%), iar acest lucru s-a datorat faptului că gradul de dificultate al cerințelor s-a mărit prin adăugarea notării fiecărui item pe baza descriptorilor de performanță prezentați. Elevii respectivi au primit explicații individuale însoțite de exemplificări, utilizând drept reper exercițiile efectuate de către aceștia la tablă sau ca temă pentru acasă.

C. A treia subetapă s-a desfășurat în perioada 8 ianuarie 2024 – 18 februarie 2024, când s-au aplicat două probe de evaluare pe care elevii le-au corectat folosindu-se de grilele de răspunsuri corecte date de către învățător, apoi au notat fiecare item pe baza descriptorilor de performanță și au stabilit calificativul final. Gradul de dificultate a crescut din nou prin faptul că am adăugat corectarea fiecărui item pe baza grilei de răspunsuri corecte.

În urma aplicării acestor două probe de evaluare (proba 2.c.1 și proba 2.c.2) am obținut următoarele rezultate ce pot fi sintetizate astfel:

- Pentru proba 2.c.1

**Tabelul 11.** Concordanța aplicării autoevaluării pentru proba 2.c.1

Nr. elevi care s-au autoevaluat corect	Nr. elevi care s-au autoevaluat greșit	Concordanță
17	3	85,00%

- Pentru proba 2.c.2 (ANEXA 11):

**Tabelul 12.** Concordanța aplicării autoevaluării pentru proba 2.c.2

Nr. elevi care s-au autoevaluat corect	Nr. elevi care s-au autoevaluat greșit	Concordanță
18	2	90%

În această subetapă am observat că, pentru proba 2.c.1, 17 elevi s-au autoevaluat corect (85%) și, pentru proba 2.c.2, 18 elevi s-au autoevaluat corect (90%). Deci, cea mai mare parte a elevilor s-au autoevaluat corect. Cei care nu s-au autoevaluat corect, 3 elevi pentru proba 2.c.1 (15%) și 2 elevi pentru proba 2.c.2 (10%), nu au stabilit corect calificativul pentru fiecare exercițiu, deoarece nu au reușit să se autocorecteze după grila de răspunsuri corecte. Acești elevi au un scris dezordonat, ilizibil, fără să respecte regulile de așezare în pagină și de aceea nu au reușit să realizeze autocorectarea. Elevilor respectivi le-am prezentat lucrări ale altor colegi de-ai lor care au reușit să realizeze autocorectarea și autodotarea și am realizat exerciții de autocorectare și autodotare pentru exercițiile pe care aceștia le-au efectuat la tablă.

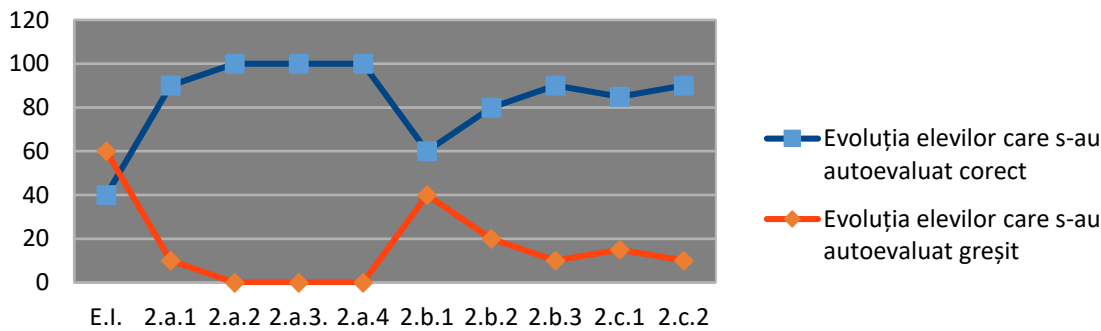
Pe parcursul etapei formativ-ameliorative am constatat că, în privința formării capacității de autoevaluare a elevilor, la clasa a III-a A, disciplina matematică s-au înregistrat următoarele rezultate:

**Tabelul 13.** Prezentarea comparativă a concordanța aplicării autoevaluării în etapa formativ-ameliorativă

Proba de evaluare	Nr. elevi care s-au autoevaluat corect	%	Nr. elevi care s-au autoevaluat greșit	%	Concordanță
2.a.1	18	90%	2	10%	90%
2.a.2	20	100%	0	-	100%
2.a.3	20	100%	0	-	100%
2.a.4	20	100%	0	-	100%
2.b.1	12	60%	8	40%	60%

2.b.2	16	80%	4	20%	80%
2.b.3.	18	90%	2	10%	90%
2.c.1	17	85%	3	15%	85%
2.c.2	18	90%	2	10%	90%

În privința evoluției rezultatelor, reprezentarea grafică a rezultatelor în procente obținute în această perioadă va arăta astfel:



**Figura 6.** Reprezentarea grafică a rezultatelor în procente obținute în etapa formativ-ameliorativă

Observând și analizând poligonul de frecvență constatăm că nivelul capacității de autoevaluare a elevilor a crescut față de etapa evaluării inițiale (E.I.), cel mai înalt procent înregistrându-se în prima etapă din perioada formativ-ameliorativă (100%), deoarece elevii au avut ca punct de sprijin calificativele pe care le-am stabilit în prealabil pentru fiecare item. În concluzie, evoluția rezultatelor din etapa formativ-ameliorativă este vizibil superioară față de etapa evaluării inițiale (de la 40% elevi care s-au autoevaluat corect la 90% în ultima subetapă).

#### Prezentarea, analiza și interpretarea rezultatelor din etapa evaluării finale

Etapa evaluării finale, desfășurată în perioada 26 februarie 2024 – 30 martie 2024 (modulul 4), a cuprins aplicarea probei de evaluare sumativă pe eșantionul experimental și de control, pentru a verifica dacă elevii reușesc să se autoevalueze corect, fără niciun fel de sprijin, și dacă s-au înregistrat progrese la învățatură, ceea ce ne-am propus să verificăm prin intermediul acestui experiment. În acest scop, am aplicat elevilor de la clasa experimentală și clasa martor, o probă de evaluare finală:

Disciplina: Matematică

Clasa: a III-a

Capacitatea: Înțelegerea și efectuarea operațiilor cu numere naturale

Subcapacitatea: Cele patru operații matematice cu numere naturale în concentrul 0 – 10000

Obiective operaționale:

O<sub>1</sub> – să scrie cu litere numere date; (I<sub>1</sub>)

O<sub>2</sub> – să calculeze rezultatul operațiilor matematice; (I<sub>2</sub>)

O<sub>3</sub> – să verifice rezultatul obținut prin operația inversă; (I<sub>2</sub>)

O<sub>4</sub> – să afle numerele necunoscute din egalitățile date; (I<sub>3</sub>)

O<sub>5</sub> – să calculeze respectând ordinea efectuării operațiilor și parantezele; (I<sub>4</sub>)

O<sub>6</sub> – să rezolve problema în două moduri; (I<sub>5</sub>)

O<sub>7</sub> – să rezolve probleme cu unități de măsură. (I<sub>6</sub>, I<sub>7</sub>).

Itemi:

I<sub>1</sub> Scrie cu litere numerele:

a) 1508

b) 7009

c) 10000

I<sub>2</sub> Calculează și fă proba prin operația inversă:

1984+3452=

44x3=

5632- 894=

81:7=

I<sub>3</sub> Află numărul necunoscut:

a-23810=45681

b:134=86

6xc=96

I<sub>4</sub> Calculează respectând ordinea efectuării operațiilor și a parantezelor:

- a)  $8 \times 7 + 5 \times 1000 - 24 : 6 =$   
b)  $3915 - 32 \times 49 + 84 : 4 =$   
c)  $(7\ 379 - 2587) + 95 : 5 =$

I<sub>5</sub> Într-o livadă sunt 7 rânduri a câte 5 meri fiecare și 10 rânduri a câte 9 pruni fiecare. Câți pomi sunt în livadă? Rezolvă în două moduri.

I<sub>6</sub> Desenează un pătrat cu latura de 5 cm:

- a) calculează suma laturilor lui;  
b) calculează cât reprezintă  $\frac{3}{4}$  din această sumă și reprezintă prin desen;  
c) calculează întregul sumei laturilor pătratului.

I<sub>7</sub> Ionel pleacă de acasă la ora 7 și 25 de minute, iar până la școală merge timp de 35 de minute. La școală stă 4 ore și apoi merge încă 35 de minute până acasă.

La ce oră ajunge Ionel acasă?

Descriptori de performanță:

Foarte bine	Bine	Suficient
- scrie corect cu litere toate numerele	- scrie corect cu litere doar două numere	- scrie corect cu litere un singur număr
- calculează corect și verifică rezultatul prin operația inversă	- calculează și face proba, având una sau două greșeli	- calculează și face proba, având 3-5 greșeli sau calculează corect, fără a efectua proba
- află corect toate numerele necunoscute	- află corect doar două numere necunoscute	- află corect doar un număr necunoscut
- calculează corect, respectând ordinea efectuării operațiilor și a parantezelor	- calculează corect două exerciții	- calculează corect un singur exercițiu
- rezolvă corect problema, în două moduri	- rezolvă corect problema într-un singur mod	- rezolvă una sau două operații de la un mod de rezolvare sau aplică asociativitatea înmulțirii față de adunare, dar greșește o cifră la rezultat
- reprezintă corect desenul, află suma laturilor, $\frac{3}{4}$ din sumă și întregul sumei ;	- realizează corect desenul și rezolvă corect doar două dintre cele 3 cerințe;	- realizează un pătrat și rezolvă corect doar o cerință.
- află corect răspunsul problemei	- rezolvă corect doar două operații ale problemei	- rezolvă corect doar o operație

S-au înregistrat următoarele rezultate la învățătură prezentate în **tabelul 3.17**.

Sintetizând aceste date, am obținut următoarele rezultate în procente la proba de evaluare finală:

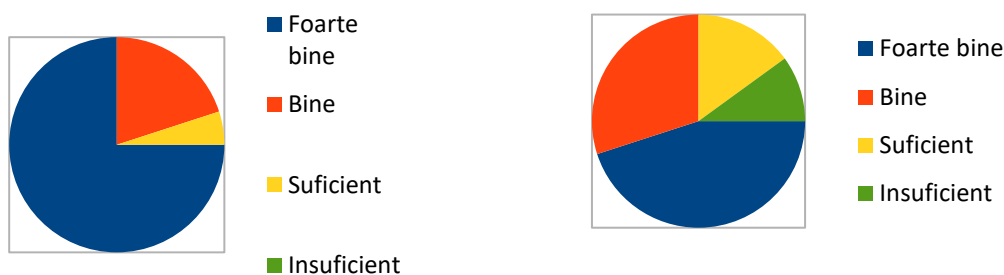
**Tabelul 14.** Rezultate în procente la proba de evaluare finală la clasa experimentală

CALIFICATIV	NR. ELEVI	PROCEN-TE
F.B.	15	75,00%
B.	4	20,00%
S.	1	5,00%
I.	-	-

**Tabelul 15.** Rezultate în procente la proba de evaluare finală la clasa martor

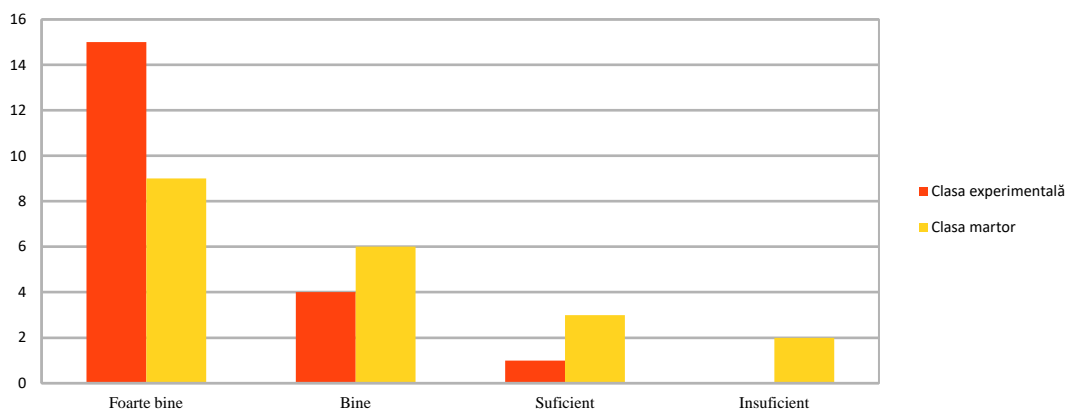
CALIFICATIV	NR. ELEVI	PROCEN-TE
F.B.	9	45,00%
B.	6	30,00%
S.	3	15,00%
I.	2	10,00%

Reprezentarea grafică a procentelor va arăta în felul următor:



**Figura 6, 7.** Reprezentarea grafică a rezultatelor în procente la proba de evaluare finală la clasa experimentală și clasa martor

Reprezentarea grafică comparativă a rezultatelor obținute apare astfel:



**Figura 8.** Reprezentarea grafică comparativă a rezultatelor obținute la proba de evaluare finală

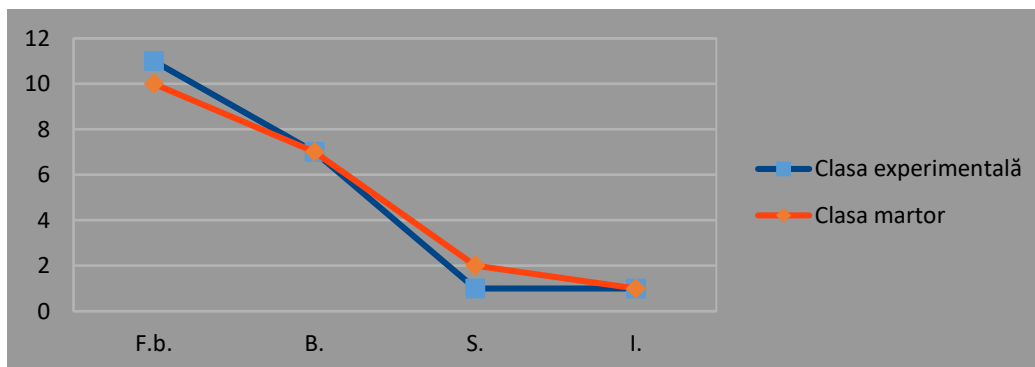
În comparație cu etapa evaluării inițiale situația se prezintă astfel:

**Tabelul 16.** Prezentarea comparativă a rezultatelor la învățătură obținute la proba de evaluare finală, între clasa experimentală și clasa martor

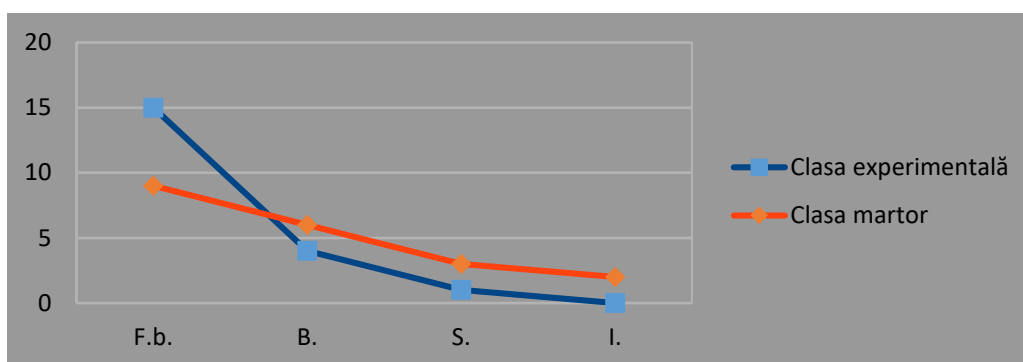
Calificativ	Etapa inițială	%	Etapa finală	%	Calificativ	Etapa inițială	%	Etapa finală	%
F.b.	11	55,00%	15	75,00%	F.b.	10	50,00%	9	45,00%
B.	7	35,00%	4	20,00%	B.	7	35,00%	6	30,00%
S.	1	5,00%	1	5,00%	S.	2	10,00%	3	15,00%
I.	1	5,00%	-	-	I.	1	5,00%	2	10,00%



Evoluția rezultatelor școlare poate fi reprezentată astfel:



**Figura 9.** Rezultatele școlare obținute în etapa inițială



**Figura 10.** Rezultatele școlare obținute în etapa finală

Se observă o creștere a numărului de calificative de „foarte bine” (4 elevi la clasa experimentală – 20% și 1 elev la clasa martor – 5%), numărul calificativelor de „bine” a scăzut (3 elevi la clasa experimentală – 15% și 1 elev la clasa martor 5%), numărul calificativelor de „suficient” s-a menținut la clasa experimentală și a crescut la clasa martor (1 elev - 5%) și se observă, în același timp, și o scădere a calificativului „insuficient” la clasa experimentală, unde acesta nu mai există.

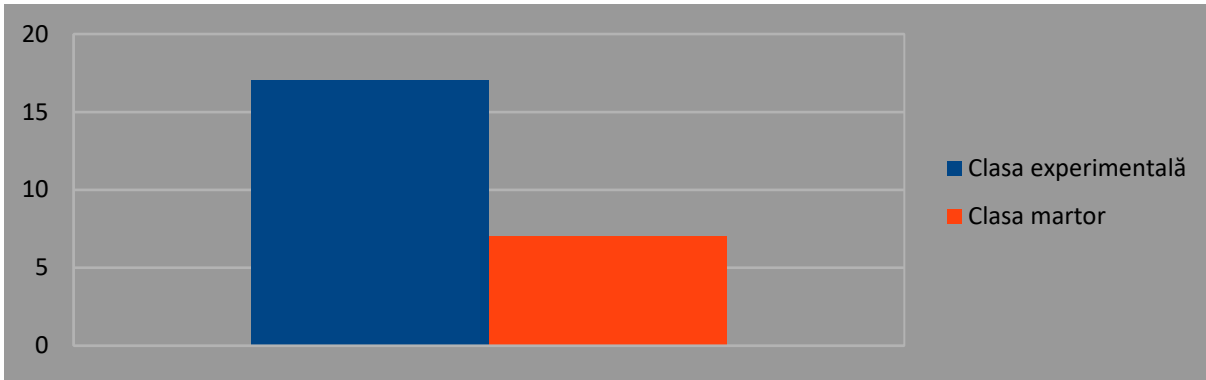
Progresul la învățătură este mult mai vizibil la clasa experimentală. Față de perioada evaluării inițiale când existau destul de multe calificative de „bine” și „suficient”, în perioada evaluării finale observăm că locul acestora a fost ocupat de calificativul „foarte bine”, iar calificativul „insuficient” nu-l mai regăsim la niciun elev.

În privința capacității de autoevaluare la cele două clase situația apare prezentată în tabelul 16.

Sintetizând aceste date, am obținut următoarele rezultate în procente, privind capacitatea de autoevaluare a elevilor, la proba de evaluare finală:

**Tabelul 16.** Rezultatele în procente, privind capacitatea de autoevaluare a elevilor, la clasa experimentală și clasa martor, la proba de evaluare finală a grafică comparativă:

Nr. elevi care s-au autoevaluat corect	Nr. elevi care s-au autoevaluat greșit	Concordanță	Nr. elevi care s-au autoevaluat corect	Nr. elevi care s-au autoevaluat greșit	Concordanță
17	3	85%	7	13	35%



**Figura 11.** Reprezentarea grafică comparativă a rezultatelor în procente, privind capacitatea de autoevaluare a elevilor, obținute în etapa finală

În comparație cu etapa evaluării inițiale, rezultatele în procente obținute în etapa finală, privind capacitatea de autoevaluare, situația se prezintă în felul următor:

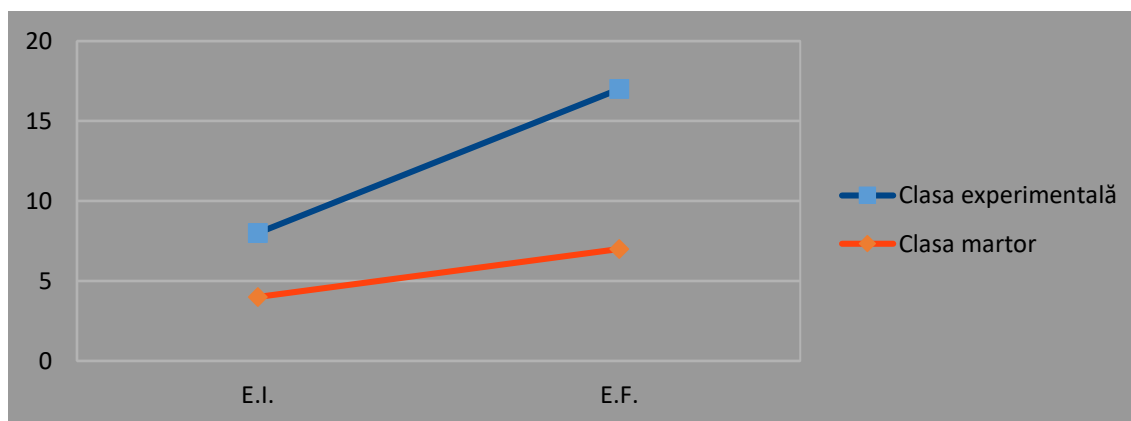
**Tablelul 17.** Situația comparativă a rezultatelor, privind capacitatea de autoevaluare, obținute în etapa inițială și cea finală, la clasa experimentală

Etapa inițială				Etapa finală			
Elevi care s-au autoevaluat corect	%	Elevi care s-au autoevaluat greșit	%	Elevi care s-au autoevaluat corect	%	Elevi care s-au autoevaluat greșit	%
8	40%	12	60%	17	85%	3	15%

Situația comparativă a rezultatelor, privind capacitatea de autoevaluare, obținute în etapa inițială și cea finală, la clasa martor

Etapa inițială				Etapa finală			
Elevi care s-au autoevaluat corect	%	Elevi care s-au autoevaluat greșit	%	Elevi care s-au autoevaluat corect	%	Elevi care s-au autoevaluat greșit	%
4	20%	16	80,00%	7	35%	13	65%

Evoluția rezultatelor înregistrate poate fi reprezentată astfel; din punct de vedere al concordanței calificativelor:



**Figura 11.** Evoluția rezultatelor înregistrate din perspectiva concordanței calificativelor, de la etapa inițială la etapa finală

Unde: - E. I. - etapa inițială  
- E. F. - etapa finală.

În urma analizei acestor rezultate am dedus că elevii clasei experimentale și-au format capacitatea de a se autoevalua obiectiv (17 elevi, adică 85%), iar în cazul celor care nu au reușit acest lucru a fost din cauză că nu-și identifică greșelile având scrisul ilizibil, dar atunci când am exersat același lucru la tablă, unde era scrisul altcuiva, ei trebuind doar să scrie rezultatele, au reușit să evalueze corect exercițiile respective.

Elevii din clasa martor au înregistrat un progres minor în privința formării capacității de autoevaluare (de la 20% în etapa inițială la 35% în etapa finală), dar acest progres este nesemnificativ. Elevii care își acordă corect calificativele din această clasă sunt elevi care obțin în mod regulat calificativul „foarte bine” și de aceea și l-au acordat.

În urma realizării acestui experiment am reușit să realizăm un progres destul de însemnat în privința rezultatelor școlare (75% calificative „foarte bine” în etapa finală față de 55% în etapa inițială) și să nu mai existe calificativul „insuficient”.

Rezultatele înregistrate dau o imagine clară asupra progresului școlar realizat de elevii clasei experimentale, progres datorat utilizării unei metode de evaluare complementare, precum autoevaluarea, care a determinat motivarea elevilor pentru obținerea unor performanțe mai mari.

Prin ipoteza propusă am urmărit să demonstrăm că utilizarea unei metode complementare de evaluare, precum autoevaluarea, la disciplina matematică, clasa a III-a, va dezvolta capacitatea de autoevaluare obiectivă a elevilor și, implicit, aceasta va duce la ameliorarea propriilor performanțe.

Analiza rezultatelor obținute la probele de evaluare scrisă pe care s-a aplicat autoevaluarea, ca metodă de evaluare complementară, a arătat clar că autoevaluarea a contribuit într-o măsură importantă la formarea capacităților de a se autoevalua obiectiv și la obținerea unor rezultate din ce în ce mai bune, la creșterea eficienței lecțiilor de matematică.

## STIMA DE SINE LA ADOLESCENTELE CU COMPORTAMENT ALIMENTAR DISTINCT

### SELF-ESTEEM IN ADOLESCENT GIRLS WITH DISTINCT EATING BEHAVIOR

**Iulia RACU**, dr. hab., prof. univ.,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
E-mail: racu.iulia@upsc.md  
ORCID ID: 0000-0002-9096-7121

**Rodica BALAN**, drd.,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
E-mail: balan.rodica@upsc.md  
ORCID ID: 0009-0002-3431-1870

**Rezumat:** *Adolescentele cu o stima de sine scăzută pot dezvolta comportamente alimentare nesănătoase sau chiar tulburări alimentare, precum bulimia sau anorexia, în încercarea de a-și controla sau compensa sentimentele negative legate de sine. În același timp, adolescentele cu o stima de sine ridicată pot avea tendința să aibă obiceiuri alimentare mai sănătoase, deoarece se îngrijesc mai mult de ei înșiși și sunt mai conștiente de importanța nutriției pentru sănătatea lor fizică și mentală. Evaluarea aspectului fizic și stima de sine pot influența alegerile alimentare, iar acestea pot fi motivate de dorința de a se potrivi cu idealurile de frumusețe promovate în societate sau de a se simți acceptați de către alții.*

**Cuvinte-cheie:** *adolescență, stimă de sine, evaluarea aspectului fizic, comportament alimentar restrictiv*

**Abstract:** *Adolescent girls with low self-esteem may develop unhealthy eating behaviors or even eating disorders, such as bulimia or anorexia, in an attempt to control or compensate for their negative feelings about themselves. At the same time, adolescent girls with high self-esteem may tend to have healthier eating habits because they take better care of themselves and are more aware of the importance of nutrition for their physical and mental health. Physical appearance evaluation and self-esteem can influence food choices, and these can be motivated by a desire to fit societal ideals of beauty or to feel accepted by others.*

**Keywords:** *adolescence, self-esteem, physical appearance evaluation, restrictive eating behavior*

**Stima de sine** este încrederea și respectul față de propria persoană. Este modul în care individul se percepe și se evaluează pe sine. La fetele adolescente, stima de sine poate fi influențată de o varietate de factori, inclusiv mediul familial, relațiile sociale, presiunea socială, experiențele școlare și media. Fetele cu o stima de sine sănătoasă au o imagine pozitivă despre ele însele. Ele se simt confortabil în pielea lor și au încredere în abilitățile și talentele proprii. O stima de sine ridicată le ajută pe adolescente să gestioneze eșecurile și critica într-un mod sănătos. Ele învață din greșeli și se concentrează pe îmbunătățirea lor, în loc să se descurajeze sau să se simtă inadecvate. Acestea sunt mai susceptibile să aibă relații sănătoase și respectuoase cu ceilalți. Ele nu se implică în relații toxice sau abuzive și sunt capabile să-și stabilească limite clare. O stima de sine solidă le ajută pe adolescente să-și păstreze identitatea și valorile proprii, chiar și în fața presiunii sociale de a se conforma standardelor sau de a face alegeri care nu le reprezintă. Fetele cu o stima de sine sănătoasă își acceptă atât calitățile, cât și defectele lor. Ele înțeleg că nimeni nu este perfect și sunt îngăduitoare cu ele însele. Sunt capabile să-și exprime opiniile și dorințele în mod clar și respectuos, nu se simt intimidat să își exprime nevoile și să își apere drepturile [1, 3, 5].

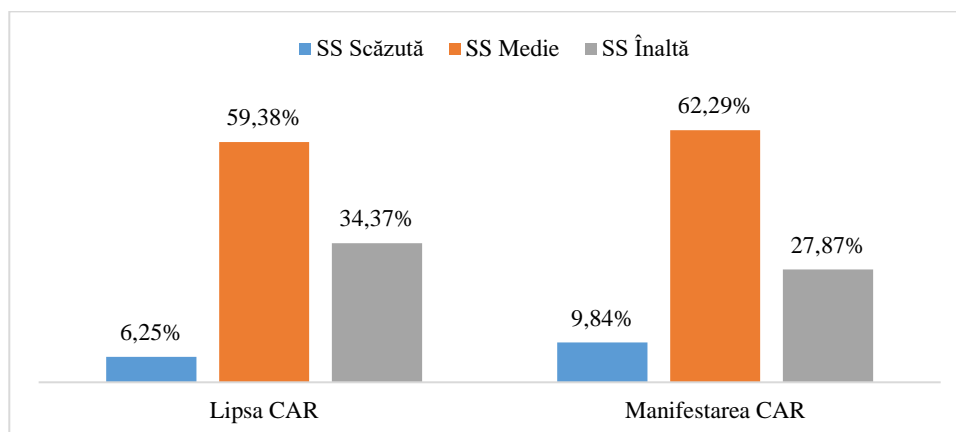
**Comportamentul alimentar** reprezintă modul în care oamenii percep, selectează și consumă alimente. Acesta include o gamă largă de aspecte, cum ar fi preferințele alimentare, alegerile alimentare, cantitățile consumate, atitudinile față de alimentație și relația persoanei cu mâncarea și cu propriul corp. Comportamentul alimentar al fetelor adolescente poate varia considerabil în funcție de o serie de factori, inclusiv influențe culturale, sociale și particularități individuale. În general, adolescența este o perioadă în care se pot observa schimbări semnificative în obiceiurile alimentare. Iată câteva aspecte comune [1, 2]:

- **Diversitatea alimentară** - unele fete adolescente pot adopta o abordare eclectică față de mâncare, explorând diverse culturi și tipuri de alimente. Altele pot fi mai conservatoare și să încerce să-și mențină obiceiurile alimentare stabilite.

- *Conștientizarea corpului* - în timpul adolescenței, fetele pot deveni mai conștiente de aspectul și dimensiunea corpului lor, ceea ce poate influența alegerile alimentare. Unele pot adopta diverse diete pentru a controla greutatea sau pentru a obține un anumit aspect fizic.
- *Stres și emoții negative* - stresul asociat cu școala, relațiile și alte aspecte ale vieții poate duce la schimbări în comportamentul alimentar. Unele fete pot mânca mai mult atunci când sunt stresate, în timp ce altele pot pierde apetitul.
- *Tendințe sociale* - grupurile de prieteni pot avea o influență semnificativă asupra alegerilor alimentare. De exemplu, unele adolescente pot încerca să adopte diete vegane sau vegetariene dacă grupul lor de prieteni face acest lucru.
- *Imaginea corporală* – rețelele sociale și presiunea celor din jur pot influența percepția adolescențelor despre propriul corp și despre ceea ce ar trebui să mănânce. Imaginile de frumusețe idealizate din media pot contribui la dezvoltarea unor obiceiuri alimentare nesănătoase sau la tulburările de comportament alimentar.
- *Controlul alimentar* - în timp ce unele fete pot simți nevoia să controleze strict ceea ce mănâncă pentru a-și menține greutatea sau pentru a se simți în control în general, altele pot lupta cu impulsurile alimentare sau cu senzația de lipsă de control în fața mâncării [2].

Este important să recunoaștem că fiecare adolescentă este diferită și că factorii care influențează comportamentul lor alimentar pot varia în funcție de circumstanțele individuale și de experiențele personale. De asemenea, este crucial să se promoveze un mediu pozitiv și sănătos în jurul alimentației și să se ofere sprijin și informații despre nutriție adecvată și gestionarea sănătoasă a greutății.

Pentru a calcula nivelul stimei de sine, am folosit *Scala Stimei de Sine a lui Rosenberg*, iar pentru a identifica lipsa sau manifestarea comportamentului alimentar restrictiv, am utilizat *Chestionarul olandez despre comportamentul alimentar (DEBQ)* elaborat de Van Strien [6]. Rezultatele sunt prezentate în figura 1. Analizându-le, observăm că pentru adolescentele care nu manifestă un comportament alimentar restrictiv, este caracteristic în mare parte un nivel al stimei de sine mediu (59,38%) sau înalt (34,37%). Un nivel al stimei de sine scăzut este întâlnit doar la 6,25% dintre adolescentele fără comportament alimentar restrictiv. Aceste adolescente au mese regulate și echilibrate, incluzând o varietate de alimente sănătoase din toate grupele alimentare. Ele se hidratează corespunzător, consumă ocazional alimente nesănătoase în moderație și sunt conștiente de semnalele de foame și sațietate ale corpului lor [2, 6].



**Figura 1. Nivelul stimei de sine la adolescente în funcție de lipsa sau manifestarea comportamentului alimentar restrictiv**

Dintre adolescentele cu comportament alimentar restrictiv, 62,29% au un nivel mediu al stimei de sine, 27,87% înscriu un nivel înalt, iar 9,84% înregistrează un nivel scăzut. Comportamentul alimentar restrictiv la adolescente se manifestă prin evitarea anumitor alimente, reducerea cantității de alimente consumate, obsesia pentru numărarea caloriilor și evitarea situațiilor sociale care implică mâncarea. Aceste comportamente sunt însoțite de pierderea în greutate rapidă, simptome fizice precum oboseala și amenoreea, precum și probleme emoționale și psihologice, cum ar fi anxietatea și imaginea corporală distorsionată. Este crucial să se caute ajutor profesional pentru a preveni dezvoltarea tulburărilor alimentare grave. Observăm, totuși, că manifestarea unui comportament alimentar restrictiv nu înseamnă neapărat o

stimă de sine scăzută. Din contra, comportamentul alimentar restrictiv poate fi cel care ajută adolescențele să obțină forma corporală dorită, ceea ce contribuie la menținerea unui nivel al stimei de sine adecvat.

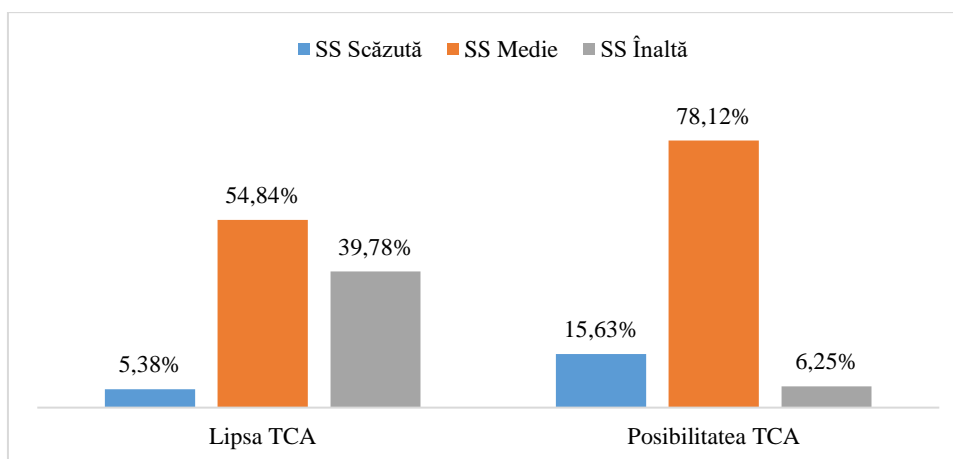
Totuși, observăm că între stima de sine și comportamentul alimentar restrictiv există o corelație negativă moderată (tab. 1). Acest fapt înseamnă că cu cât este mai mare nivelul stimei de sine, cu atât sunt mai mici rezultatele pentru comportamentul alimentar restrictiv. Astfel, corelația observată sugerează că adolescențele care se simt bine în pielea lor și care au o imagine de sine pozitivă sunt mai puțin predispuse să adopte comportamente alimentare restrictive. Aceste comportamente sunt adesea motivate de dorința de a îmbunătăți aspectul fizic dintr-un sentiment de nemulțumire sau de neîncredere în sine, care sunt mai puțin prezente la cei cu stimă de sine ridicată.

**Tabelul 1. Corelația dintre Stima de sine și Comportamentul alimentar restrictiv, după coeficientul de corelație Bravais-Pearson**

Variabile	Coeficient r	Prag de semnificație p
<b>Stima de sine/ CAR</b>	r=-0,6169	p≤0,01

La calcularea lipsei sau posibilității unei tulburări de comportament alimentar ne-a ajutat Testul Atitudinilor Alimentare *EAT-26* al lui Garner [4]. Rezultatele sunt ilustrate în figura 2. Observăm că pentru adolescențele care înregistrează lipsa unei tulburări de comportament alimentar, sunt caracteristice în mare nivele ale stimei de sine mediu (54,84%) și înalt (39,78%). Un nivel al stimei de sine scăzut este întâlnit doar la 5,38% dintre adolescențele fără o tulburare de comportament alimentar.

Dintre adolescențele ce înregistrează posibilitatea unei tulburări de comportament alimentar, majoritatea (78,12%) au un nivel mediu al stimei de sine, 15,63% înscriu un nivel înalt, iar 6,25% înregistrează un nivel scăzut. Tulburările de comportament alimentar la adolescente se manifestă prin schimbări semnificative în greutatea corporală și obiceiurile alimentare, cum ar fi pierderea rapidă în greutate sau episoadele de mâncat compulsiv urmate de comportamente compensatorii. Acestea includ, de asemenea, preocupări excesive legate de greutate și imaginea corporală, distorsiuni ale imaginii corporale și comportamente sociale precum izolarea și schimbările de dispoziție. Semnele fizice pot include oboseală cronică, piele uscată și probleme gastrointestinale, în timp ce comportamentele de control și perfecționism sunt frecvente. Identificarea acestor semne și căutarea ajutorului profesional sunt esențiale pentru intervenția eficientă.



**Figura 2. Nivelul stimei de sine la adolescente în funcție de posibilitatea sau lipsa unei tulburări de comportament alimentar**

Observăm, totuși, o corelație moderată pozitivă între rezultatele înregistrate pentru tulburările de comportament alimentar și stima de sine, ceea ce ar însemna că creșterea posibilității de a dezvolta o tulburare de comportament alimentar merge mână în mână cu creșterea gradului stimei de sine (tab. 2).



**Tabelul 2. Corelația dintre Tulburările de comportament alimentar și Stima de sine, după coeficientul de corelație Bravais-Pearson**

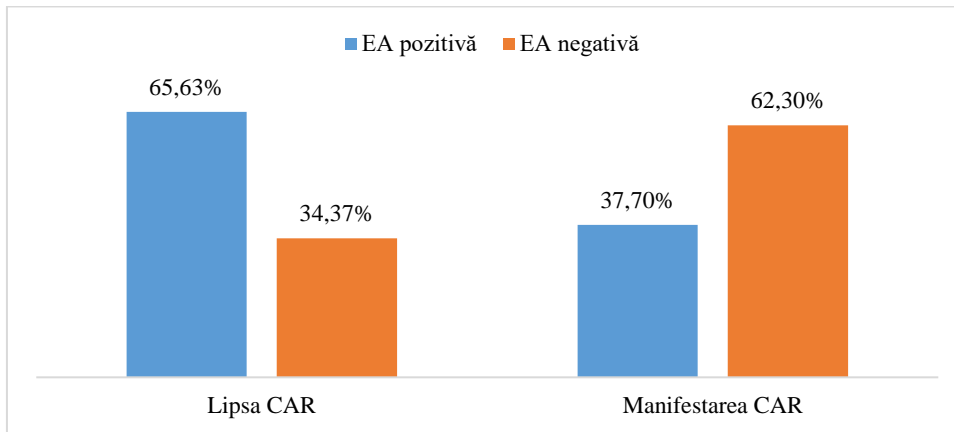
Variabile	Coeficient r	Prag de semnificație p
<b>EAT-26/ Stima de sine</b>	r=0,6156	p≤0,01

Această corelație poate părea contraintuitivă la prima vedere. În mod obișnuit, ne așteptăm ca stima de sine crescută să fie un factor protector împotriva dezvoltării tulburărilor de comportament alimentar. Totuși, evidențiem câteva aspecte și mecanisme care pot explica această corelație.

1. *Stima de sine bazată pe aspectul fizic* - în societatea modernă, stima de sine a multor persoane, în special a adolescenților, poate fi strâns legată de aspectul fizic și conformitatea cu standardele de frumusețe promovate de mass-media și rețelele sociale. Când stima de sine este construită în mare parte pe baza aspectului fizic, aceasta poate deveni foarte fragilă și condiționată de menținerea sau îmbunătățirea constantă a aspectului fizic. În acest context, creșterea stimei de sine poate însemna de fapt o creștere a presiunii de a menține anumite standarde estetice, ceea ce poate conduce la comportamente alimentare nesănătoase și, în final, la tulburări de comportament alimentar.
2. *Perfecționism și control exagerat* - o altă explicație poate fi legată de trăsături de personalitate, cum ar fi perfecționismul și nevoia de control. Persoanele cu o stimă de sine crescută, dar care sunt și perfecționiste, pot avea tendința de a încerca să controleze în mod strict alimentația și greutatea corporală pentru a menține o imagine de sine perfectă. Aceste comportamente de control strict asupra alimentației pot evolua în tulburări de comportament alimentar, cum ar fi anorexia nervoasă sau bulimia.
3. *Feedback pozitiv pentru comportamente nesănătoase* - adolescențele care primesc feedback pozitiv din partea societății pentru pierderea în greutate sau pentru menținerea unui corp subțire, pot dezvolta o stimă de sine crescută bazată pe aceste aprecieri externe. În timp, pentru a menține acest feedback pozitiv și pentru a evita orice critică sau scădere a stimei de sine, acestea pot continua sau intensifica comportamentele nesănătoase legate de alimentație și exerciții fizice.
4. *Alterarea sursei succesului personal* - succesul personal și profesional/ la studii poate fi văzut uneori ca fiind legat de imaginea fizică. Adolescențele pot dezvolta credința că succesul în viață și stima de sine sunt condiționate de un aspect fizic deosebit, ceea ce poate încuraja comportamente de control alimentar extrem pentru a atinge și a menține această imagine.

Astfel concluzionăm că, deși creșterea stimei de sine este de obicei văzută ca un factor protector împotriva dezvoltării tulburărilor de comportament alimentar, atunci când această stimă de sine este construită pe baze instabile, cum ar fi aspectul fizic sau perfecționismul, poate avea efecte adverse. Prin urmare, este esențial să promovăm o stimă de sine sănătoasă și echilibrată, bazată pe acceptarea de sine și pe valori interne, nu pe validarea externă legată de aspectul fizic.

Ne-am propus să studiem și tipul evaluării aspectului fizic la adolescente (pozitivă/ negativă). Pentru aceasta am folosit *Chestionarul multidimensional al relațiilor dintre sine și corp (MBSRQ-AS)* elaborat de Cash. Evaluarea pozitivă a aspectului la adolescente implică acceptarea și aprecierea corpului lor așa cum este, împreună cu o stimă de sine ridicată și lipsa comparațiilor negative. Un mediu social care promovează diversitatea și sprijină acceptarea de sine joacă un rol esențial în dezvoltarea unei percepții sănătoase a aspectului. Adolescențele cu o evaluare pozitivă a aspectului sunt mai puțin susceptibile la presiunile sociale și adoptă comportamente sănătoase pentru a-și menține bunăstarea fizică și mentală. Promovarea unei percepții pozitive a aspectului în rândul adolescenților contribuie la o stare generală de bine și la evitarea unor probleme de sănătate mintală sau comportamentală. O evaluare a aspectului negativă la adolescente se caracterizează prin lipsa de acceptare și apreciere a propriului corp, adesea asociată cu o stimă de sine scăzută și comparații constante cu alții. Aceste tinere pot fi predispuse să adopte standarde nerealiste de frumusețe promovate de media sau să fie afectate de comentariile negative ale celor din jur. Presiunile sociale pentru a se conforma anumitor idealuri de frumusețe pot duce la comportamente nesănătoase, cum ar fi diete restrictive sau exerciții fizice excesive. Evaluarea negativă a aspectului poate genera stres, anxietate și chiar depresie în rândul adolescenților, afectându-le atât sănătatea fizică, cât și cea mentală.



**Figura 3. Tipul evaluării aspectului fizic (EA) la adolescente în funcție de lipsa sau manifestarea comportamentului alimentar restrictiv (CAR)**

În figura 3 este ilustrată repartizarea rezultatelor pentru tipul evaluării aspectului fizic în funcție de lipsa sau manifestarea comportamentului alimentar restrictiv. Astfel, observăm că majoritatea adolescentelor ce nu manifestă un comportament alimentar restrictiv, își evaluează aspectul fizic în termeni pozitivi (65,63%), iar 34,37% înregistrează o evaluare a aspectului fizic negativă. Pentru adolescentele ce manifestă un comportament alimentar restrictiv rezultatele sunt următoarele: 62,3% au o evaluare a aspectului negativă, iar 37,7% au o evaluare a aspectului pozitivă.

**Tabelul 3. Corelația dintre Comportamentul alimentar restrictiv și Evaluarea aspectului fizic, după coeficientul de corelație Bravais-Pearson**

Variabile	Coeficient r	Prag de semnificație p
<b>CAR/ Evaluarea aspectului</b>	r=-0,4874	p≤0,01

Am stabilit că există o corelație moderată negativă între comportamentul alimentar restrictiv și evaluarea aspectului, ceea ce înseamnă că cu cât sunt mai mari rezultatele pentru comportamentul alimentar restrictiv la adolescente, cu atât mai mult scad rezultatele pentru evaluarea aspectului, ceea ce denotă o evaluare a aspectului negativă. Astfel concluzionăm că comportamentul alimentar restrictiv al adolescentelor este asociat cu o evaluare negativă a aspectului lor fizic. Această legătură inversă sugerează că atunci când adolescentele adoptă diete severe sau evită alimentele, rezultatele lor în ceea ce privește evaluarea aspectului fizic sunt mai slabe. Motivele pot include impactul asupra stimei de sine, stresul și anxietatea asociate cu alimentația și imaginea corporală, deficiențele nutriționale și compararea socială cu standarde nerealiste. Este important să se abordeze aceste comportamente și să se promoveze o imagine corporală sănătoasă și pozitivă în rândul adolescentelor.

Este important să se cultive o stima de sine sănătoasă la fetele adolescente, deoarece aceasta poate influența în mod semnificativ modul în care se dezvoltă emoțional, social și academic în timpul adolescenței și în viața ulterioară de adult. Recunoașterea faptului că adolescentele sunt diferite este esențială, înțelegând că fiecare dintre ele este unică și că factorii care influențează obiceiurile alimentare pot fi variabili, în funcție de contextul personal și de experiențele individuale. În plus, este crucial să cultivăm un mediu pozitiv și sănătos în jurul alimentației, oferind suport și informații despre nutriție adecvată și gestionarea echilibrată a greutății.

#### **Bibliografie:**

1. ADAMS, G. R., BERZONSKY, M. D. Psihologia Adolescenței. Manualul Blackwell. Iași: Polirom, 2009. 701 p. ISBN: 978-973-46-1303-8.
2. CASH, T. Consilier de imagine corporală. Ediția a II-a. Opt pași simpli pentru a-ți îndrăgi înfățișarea. București: Editura All, 2016. 348 p. ISBN 9786065874411.
3. CONSTANTIN, T. Stima de sine – între normalitate și trăsătură accentuată. În: *Psihologie si societate: noutăți în psihologia aplicată*. Iași: Editura Performantica, 2008. 292 p. ISBN: 978-973-730-567-1.

4. DM Garner, et al. The Eating Attitudes Test: Psychometric Features and Clinical Correlates. 12 Psychological Medicine 871-878. 1982. (Introduced the 26 item version of the EAT.).
5. SCHIRALDI, G. *Manualul stimei de sine*. București: Curtea Veche, 2019. 256 p. ISBN: 9786064402516.
6. VAN STRIEN, T., FRIJTERS, J., BERGERS, G., et al. The Dutch Eating Behavior Questionnaire (DEBQ) for Assessment of Restrained, Emotional, and External Eating Behavior. In: International Journal of Eating Disorders, 5. 1986. pp. 295 – 315. ISSN 0276-3478.

**EDUCAȚIA INCLUZIVĂ, O PROVOCARE PENTRU CADRELE DIDACTICE DIN  
REPUBLICA MOLDOVA ȘI DIN ROMÂNIA**

**INCLUSIVE EDUCATION, A CHALLENGE FOR TEACHERS IN THE REPUBLIC OF  
MOLDOVA AND ROMANIA**

Vladimir GUȚU, dr. hab., prof. univ.,  
Mădălina MIȘCALENCU, drd.,  
Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău  
E-mail: miscalencu@yahoo.com  
ORCID ID: 0000-0002-9584-4171

**Rezumat:** *Politicile educaționale de la sfârșitul secolului al XX-lea au promovat ideea de educație incluzivă care susține accesul egal la educație pentru toți copiii, indiferent de dizabilitățile și nevoile acestora. În Republica Moldova și în România, acest concept a devenit o prioritate în politica educațională, dar implementarea sa rămâne o provocare pentru cadrele didactice care trebuie să dețină competențe pedagogice, sociale, profesional-științifice, dar și de management al clasei de elevi. Legislația ambelor țări sprijină educația incluzivă, dar lipsa unor resurse materiale și financiare, nivelul scăzut de pregătire a cadrelor didactice pentru educația incluzivă, atitudinile negative și prejudecățile față de elevii cu dizabilități, precum și lipsa unei colaborări strânse între profesori, părinți și specialiști, fac acest proces de incluziune dificil.*

**Cuvinte-cheie:** *educație incluzivă, cadre didactice, provocare*

**Abstract:** *Educational policies at the end of the 20th century promoted the idea of inclusive education that supports equal access to education for all children, regardless of their disabilities and needs. In the Republic of Moldova and in Romania, this concept has become a priority in educational policy, but its implementation remains a challenge for teachers who must have pedagogical, social, professional-scientific skills, as well as classroom management skills. The legislation of both countries supports inclusive education, but the lack of material and financial resources, the low level of training of teachers for inclusive education, negative attitudes and prejudices towards students with disabilities, as well as the lack of close collaboration between teachers, parents and specialists, make this difficult inclusion process.*

**Keywords:** *inclusive education, teachers, challenge*

Educația incluzivă este un concept care promovează principiul egalității de șanse prin educație pentru toți copiii, indiferent de diferențele lor fizice, senzoriale, intelectuale, sociale sau emoționale. Respectarea acestui principiu fundamental duce la dezvoltarea unei societăți echitabile, care acceptă diversitatea și încurajează relațiile partenoriale între toți indivizii. În Republica Moldova și România, acest concept a devenit la sfârșitul secolului al XX-lea o prioritate în politica educațională, dar implementarea sa rămâne o provocare semnificativă pentru cadrele didactice. Acest articol urmărește să prezinte provocările pe care le întâmpină profesorii în adoptarea și desfășurarea unei educații incluzive.

Așa cum am prezentat mai sus, educația incluzivă se bazează pe ideea că toți copiii ar trebui să aibă oportunități egale de învățare în cadrul școlii din comunitatea din care fac parte. În ambele țări, legislația națională sprijină educația incluzivă, dar implementarea practicilor incluzive necesită resurse adecvate, formare profesională pentru cadrele didactice și o schimbare de atitudine în rândul membrilor comunităților școlare.

Garantarea dreptului la educație pentru toți copiii este stipulat în actele normative fundamentale ale sistemelor de învățământ din cele două state.

„Statul asigură incluziunea copiilor și elevilor cu cerințe educaționale speciale prin abordarea individualizată, determinarea formei de incluziune, examinarea și/sau reexaminarea complexă a copilului sau elevului cu cerințe educaționale speciale, realizate în baza unei metodologii aprobate de Ministerul Educației și Cercetării de către structuri abilitate, constituite la nivel central și local, care funcționează în modul stabilit de Guvern.” [10, art. 32, alin. (3)]

„Statul garantează dreptul la o educație incluzivă de calitate tuturor beneficiarilor primari ai educației, respectând principiul incluziunii.” [7, art. 67, alin. (1)]

În același timp, la nivelul celor două state, au fost elaborate sisteme de politici publice în domeniul incluziunii care oferă informații cu privire la obiectivele generale sau specifice, direcțiile de acțiune, măsurile propuse și resursele necesare pentru realizarea educației incluzive.

În anul 2003, Guvernul Republicii Moldova a adoptat, la inițiativa UNICEF, „Strategia națională *Educația pentru toți*” cu scopul de a promova politici de incluziune a copiilor cu cerințe educaționale speciale în învățământul de masă. [13, p. 7]

Viziunea despre crearea unui sistem de educație care să fie accesibil tuturor este prezentată și în documentul de politică educațională intitulat „Strategia de dezvoltare a educației pentru 2014-2020 *Educația 2020*”. În cadrul acestui document sunt identificate obstacolele care îngreunează procesul de educație incluzivă: lipsa infrastructurii și a resurselor materiale, lipsa de formare a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive, precum și atitudinea nefavorabilă manifestată de unii manageri școlari, cadre didactice și părinți față de acceptarea elevilor cu CES în mediul educațional obișnuit. [13]

Principii precum șanse egale, incluziune, acces echitabil, eficiență, realizarea unei educații incluzive și de calitate care să pregătească tinerii și adulții din cele mai vulnerabile grupuri, se regăsesc și în textele „Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2022-2027”. [5]

Manifestări publice despre integrarea în învățământ a elevilor cu CES au fost organizate și în România de UNICEF, începând cu anul 1991. Primul document strategic privind educația incluzivă a fost elaborat în anul 2008, la inițiativa Asociației RENINCO și s-a intitulat „Strategie privind învățământul pentru persoane cu CES în contexte incluzive – 2008”. Prezentat inițial sub forma unui draft, documentul a fost publicat ulterior pe site-ul Ministerului Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului în 2010 și a fost reactualizat în 2014 prin colaborare cu Ministerul Educației Naționale și UNICEF. [1]

„Planul multianual de implementare a Proiectului *România Educată*” (2022-2023) elaborat de Ministerul Educației are ca obiective generale promovarea unei pedagogii incluzive centrate pe copii și crearea și dezvoltarea de practici, resurse materiale și umane pentru integrarea cu succes a copiilor cu dizabilități sau cu CES din învățământul de masă și special. [8]

„Strategia Națională privind Incluziunea și Reducerea Sărăciei pentru perioada 2022-2027” – urmărește creșterea accesului în școli și comunitate pentru copiii din grupurile vulnerabile prin măsuri instituționale și sociale care să faciliteze incluziunea în sistemul de educație și îngrijire. [11]

Măsurile prezentate în cadrul documentelor strategice au fost adoptate după ce s-a realizat o analiză a nevoilor și a problemelor cu care se confruntă persoanele cu CES. În urma acestei analize au fost identificate obstacolele care fac dificilă incluziunea elevilor cu CES în învățământul de masă:

1. Lipsa infrastructurii adecvate și a resurselor pentru a sprijini nevoile diversificate ale elevilor cu CES;
2. Nevoia de formare profesională continuă a cadrelor didactice pentru a gestiona mediile de învățare incluzive;
3. Atitudini și prejudecăți formate împotriva elevilor cu dizabilități în comunități și școli;
4. Coordonare și colaborare insuficiente între organizații și instituții implicate în educația incluzivă.

### **1. Lipsa infrastructurii adecvate și a resurselor pentru a sprijini nevoile diversificate ale elevilor cu CES.**

În cadrul Conferinței Mondiale a Educației Speciale de la Salamanca din anul 1994, au fost identificate două obiective generale care corespund educației pentru toți, *accesul la educație și calitatea educației* oferită tuturor copiilor. [4, p. 318]

Asigurarea participării la educație a tuturor copiilor presupune, acces și apoi identificarea căilor prin care fiecare copil să fie integrat în grupurile care facilitează învățarea socială și individuală, astfel încât acesta să se simtă parte componentă a sistemului. *Accesul* presupune posibilitatea copiilor de a ajunge fizic în spațiul școlar și al comunității. Cu toate acestea, studiile realizate în școlile din cele două țări, dezvăluie probleme de infrastructură care opresc sau limitează accesul fizic al copiilor cu CES.

Una dintre cele mai mari provocări cu care se confruntă elevii cu CES este lipsa rampelor de acces în instituțiile școlare. Astfel în urma unui studiu realizat în baza ordinului Ministerului Educației nr. 701/15.07.2016, în școlile din Republica Moldova, în anul școlar 2015-2016, s-au constatat următoarele:

- *rampe de acces* – existau doar în 22,3% din instituțiile de învățământ preuniversitar, însă, majoritatea dintre instituțiile dotate cu rampe de acces nu respectau standardele de construcție;
- *accesul liber al persoanelor în scaune cu rotile* – era permis doar în 1137 (62,3%) școli a căror lățime a ușilor de la intrare favoriza acest lucru;



- *accesul la etaj* al persoanelor cu dizabilități - se putea realiza doar în 175 (9,5%) școli care asigurau accesul prin existența unor dispozitive tehnice (exemplu scaun mobil cu lift electric);
- *mobilier specializat* – erau dotate doar 45 (2,46%) școli cu scaune adaptate cu suport pentru mâini, cap, spate;
- *toaile adaptate* – existau în 321 școli, dintre acestea doar un procent de 8% dispuneau de toaile adaptate în totalitate, conform standardelor.

Cu toate acestea, situația nu s-a schimbat foarte mult în anii următori, deoarece într-un raport al Guvernului Republicii Moldova din 31 decembrie 2021, procentul școlilor care beneficiau de rampă de acces crescuse foarte puțin, cu doar 1,86% față de anul 2016, astfel doar 24,16% din instituțiile de învățământ general raportaseră că au rampă de acces. În continuare lipseau standardele de adaptare a mediului fizic de învățământ la nevoile elevilor cu CES. [5]

Nici în România situația nu se prezenta foarte bine, deoarece accesul fizic al elevilor cu CES în unitățile de învățământ se realiza cu dificultate.

Într-o analiză prezentată de Sistemul Informatic Integrat al Învățământului din România (SIIR) pentru anul școlar 2014-2015 se evidențiază lipsa rampelor de acces în foarte multe școli, precum și nevoia de tehnologii de acces și dispozitive asistive care puteau facilita accesul în școli al copiilor cu dizabilități senzoriale.

Situația în date statistice se prezenta astfel:

Aproximativ 4.600 dintre școlile primare și secundare din România sau 47% din cele 9.786 de școli înregistrate în SIIR, nu aveau rampă de acces. În județul Vâlcea existau cele mai multe școli dotate cu rampe de acces, 128 de școli (76%) beneficiau de aceste rampe. La polul opus erau județele Caraș-Severin și Mureș care nu aveau rampe de acces și nici alte dotări corespunzătoare care să faciliteze accesul elevilor cu dizabilități, în proporție de 78% respectiv 74% dintre școlile din aceste județe. [9, p. 25-26]

Accesul copiilor cu CES în școlile din România rămânea o problemă și în anul 2021. O analiză a infrastructurii unităților de învățământ făcută de Banca Mondială, a prezentat următoarea situație:

Accesibilitatea fizică a școlilor din România este într-o măsură covârșitoare inadecvată, deoarece, una din cinci școli nu are rampă de acces, jumătate din sălile de clasă nu sunt accesibile pentru copiii în scaun rulant, iar 98 din 100 școli nu au toaile adaptate pentru toții copiii. Foarte puține școli au efectuat modificări necesare asigurării accesului persoanelor cu deficiențe senzoriale, cum ar fi pavaje sau semnalizări tactilo-vizuale ale căilor de acces.

În continuare, tehnologiile de acces și dispozitivele asistive corespunzătoare, materiale didactice adaptate, necesare copiilor cu dizabilități senzoriale, lipsesc din școli într-o măsură foarte mare. [2]

## **2. Nevoia de formare profesională continuă a cadrelor didactice pentru a gestiona mediile de învățare incluzive.**

Al doilea obiectiv general al Conferinței de la Salamanca a fost asigurarea *calității în educație*, caracterizat prin identificarea conținuturilor învățării, dar și prin pregătirea agenților educaționali care să sprijine învățarea tuturor categoriilor de elevi.

Atât în Republica Moldova, cât și în România numărul elevilor cu CES incluși în învățământul normal a crescut în ultimii ani.

În școlar 2023-2024 au fost înscriși în instituțiile de învățământ primar și secundar general din Republica Moldova un număr de 11.000 de elevi cu cerințe educaționale speciale și cu dizabilități. Dintre aceștia, un număr de 10.461 de elevi cu CES (95,1%) au fost incluși în instituții de învățământ general și doar 539 de elevi (4,9%) au fost înscriși în școli pentru copii cu deficiențe în dezvoltarea intelectuală sau fizică. [3]

În România, în anul școlar 2023-2024, au fost înscriși un număr de 71.324 de elevi cu CES în învățământul normal și învățământul special. Dintre aceștia, 51.784 de elevi (72,6%) au fost înscriși în învățământul normal și doar 19.540 de elevi (27,4%) au fost înscriși în învățământul special. [6, p. 38-39]

Putem vorbi de realizarea unei educații incluzive de calitate atunci când, în actul educațional sunt incluși și specialiști în domeniu (profesori de sprijin/profesori itineranți, profesori logopezi, psihologi, psihopedagogi) alături de cadre didactice profesioniste, bine instruite, care dețin competențele necesare pentru a aborda nevoile diverse ale elevilor într-o clasă incluzivă. Alte probleme cu care se confruntă sistemele de învățământ din ambele țări sunt reprezentate de lipsa personalului de specialitate și de slaba pregătire a cadrelor didactice din învățământul normal. Această situație este cauzată de o formare inițială insuficientă a cadrelor didactice din învățământul de masă, care nu acoperă în profunzime tematici ale pedagogiilor speciale, necesare practicii profesionale ulterioare. În același timp, participarea cadrelor



didactice din învățământul normal la cursuri de formare continuă din perspectiva educației incluzive este redusă deoarece:

- lipsește obligativitatea cadrelor didactice din învățământul de masă de a absolvi cursuri în domeniul educației incluzive;
- lipsesc sau sunt limitate posibilitățile materiale necesare înscrierii și participării cadrelor didactice la diferite programe și cursuri de formare continuă;
- alocarea unor fonduri insuficiente pentru a se putea organiza cursuri în regim gratuit.

Toate acestea reprezintă cauzele participării în număr mic a cadrelor didactice la cursurile și programele de formare continuă pentru educația incluzivă. [11]

### **3. Atitudini și prejudecăți formate împotriva elevilor cu dizabilități în comunități și școli.**

Atitudinile negative și prejudecățile față de elevii cu CES reprezintă o barieră majoră în realizarea unei educații echitabile. Schimbarea mentalităților este esențială pentru a crea medii educaționale și sociale incluzive. Aceasta necesită nu doar formare în cadrul cursurilor de specialitate, ci și campanii de conștientizare și implicare a întregii comunități școlare.

Discriminarea elevilor pe motive de handicap este des întâlnită în școlile normale din Republica Moldova, dar și din România. Voi prezenta aici această situație bazându-mă pe două studii efectuate în cele două țări care au arătat atitudinea discriminatorie, dar și comportamentul ostil al comunității școlare față de copiii/tinerii cu CES.

Primul studiu prezentat a fost realizat în România de Asociația RENINCO, în perioada septembrie 2014 – iulie 2015. Studiul se bazează pe o cercetare empirică realizată pe un lot alcătuit din 99 de tineri cu dizabilități senzoriale, neuro-motorii și de intelect. Grupul chestionat a fost format din 62 persoane cu dizabilități grave (de vedere sau neuro-motorii), 22 de persoane cu dizabilități severe de auz, de vedere, neuro-motorii sau intelectuale, 11 persoane cu dizabilități cu grad mediu (în special de intelect) și 4 persoane cu dizabilități cu grad ușor (în special de intelect). Investigația a fost realizată în 32 de școli participante.

Au fost folosite următoarele tehnici de cercetare: interviul de tipul „povestea vieții” - focalizat pe istoricul și experiența educațională și chestionarul WHODAS, versiunea a II-a care cuprinde 12 întrebări și un focus grup, realizat cu 6 părinți ai unor tineri cu dizabilități.

Realizarea cercetării a constat în împărtășirea experiențelor pe care le-au avut subiecții în școala de masă sau în educația specială, pornind de la grădiniță până la nivelul liceal/profesional și chiar universitar.

La finalul studiului au fost identificate obstacolele întâlnite de subiecți în perioada studiilor: atitudinile negative ale directorilor de școală, ale profesorilor și colegilor, lipsa materialelor adecvate de învățare și a metodelor de lucru, lipsa mijloacelor de acces corespunzător dizabilității lor și lipsa serviciilor de suport (consiliere, orientare școlară și profesională etc.). [6, p.5]

Al doilea studiu prezentat, s-a desfășurat în Republica Moldova, în perioada 17 iunie – 9 octombrie 2019. Studiul național intitulat „Bullying-ul în rândul adolescenților din Republica Moldova” a fost realizat la inițiativa Ministerului Educației, Culturii și Cercetării și a cuprins un eșantion de 2.237 de adolescenți proveniți din clasele a VI – XII-a (excepție regiunea Transnistreană) și un eșantion de 36 de coordonatori responsabili de abuz, neglijare și exploatare în instituțiile de învățământ.

Tehnicile de cercetare utilizate: 4 discuții focus grup cu adolescenții și 4 discuții focus grup cu părinții/ingrijitorii adolescenților, care s-au desfășurat în perioada 29 septembrie – 9 octombrie 2019 și 40 de interviuri individuale aprofundate cu diferiți specialiști din sistemul de educație, sănătate și protecție socială, care s-au realizat în perioada 17 iunie – 7 octombrie 2019. Colectarea datelor cantitative s-a realizat în perioada 18–30 septembrie 2019.

Rezultatele cercetării au evidențiat faptul că victime ale bullying-ului sunt în cele mai multe cazuri copiii cu cerințe educaționale speciale [11, p. 12-13]

### **4. Coordonare și colaborare insuficiente între organizații și instituții implicate în educația incluzivă.**

Implementarea educației incluzive necesită o colaborare strânsă între profesori, părinți și specialiști (cum ar fi psihologi, logopezi, terapeuți). În multe cazuri, această colaborare este deficitară din cauza lipsei de timp, a resurselor umane și materiale sau din cauza unei comunicări ineficiente. Totodată, lipsa unor parteneriate coerente între școli, autorități locale și organizații neguvernamentale fac dificilă incluziunea școlară și socială a persoanelor cu CES.

Pentru a permite cât mai mult accesul la educație al elevilor cu CES, se fac următoarele recomandări:

- modernizarea infrastructurii școlare la nivelul tuturor unităților de învățământ, astfel încât aceasta să poată fi accesibilă tuturor elevilor. Achiziționarea de materiale didactice și resurse de învățare adaptate nevoilor acestora;
- investiții în tehnologia asistivă și asigurarea dispozitivelor pentru copiii cu dizabilități;
- investiții în formarea cadrelor didactice prin dezvoltarea programelor de formare continuă, axate pe metode și strategii de educație incluzivă;
- crearea în unitățile de învățământ a unui climat incluziv prin organizarea unor campanii de conștientizare și prin desfășurarea unor programe de educație pentru diversitate, activități care pot duce la schimbarea mentalităților. În vederea realizării unei colaborări cât mai strânse este importantă implicarea în proiecte a elevilor, părinților și a comunității locale pentru a promova valori de respect și incluziune;
- crearea de echipe interdisciplinare în școli, formate din profesori, specialiști și reprezentanți ai organizațiilor persoanelor cu dizabilități, pentru a dezvolta planuri individualizate de învățare și pentru a oferi sprijin constant elevilor și familiilor lor. [6]

Educația incluzivă reprezintă o provocare pentru cadrele didactice din Republica Moldova și din România, dar și o oportunitate de a crea un sistem educațional echitabil. Prin investiții adecvate, formare continuă și promovarea unei culturi incluzive, aceste provocări pot fi depășite, asigurând accesul egal la educație pentru toți copiii.

#### Bibliografie:

1. Asociația RENINCO România. Reninco 25 de ani de funcționare ca entitate recunoscută juridic, 6 p. Disponibil la: <https://www.renincorom.ro/images/20ani/25/RENINCO%20la%2025%20de%20ani%201.pdf>, accesat în data de 04.2024.
2. Banca Mondială (2021). Diagnoza situației persoanelor cu dizabilități în România, 200 p. Disponibil la: <http://anpd.gov.ro/web/wpcontent/uploads/2021/11/Diagnoza-situatiei-persoanelor-cu-dizabilitati-in-Romania.pdf>, accesat în data de 25.05.2024.
3. Biroul Național de Statistică al Republicii Moldova. Situația copiilor în Republica Moldova. Disponibil la: [https://statistica.gov.md/ro/situatia-copiilor-in-republica-moldova-in-anul-2023-9578\\_61275.html](https://statistica.gov.md/ro/situatia-copiilor-in-republica-moldova-in-anul-2023-9578_61275.html), accesat în data de 24.05.2024.
4. Gherguț, A. Sinteze de psihopedagogie specială. Ediția a III-a, Iași: Polirom, 2013, 527 p.
5. Hotărârea Guvernului Republicii Moldova nr. 765/MEC/2023 cu privire la aprobarea Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2023-2027. Disponibil la: <https://gov.md/sites/default/files/document/attachments/subiect-03-nu-765-mec-2023.pdf>, accesat în data de 28.05.2024.
6. Manea, L. Accesul la educație a tinerilor cu dizabilități în România, cu focalizare pe învățământul secundar superior, vocațional și universitar autor, București: Asociația RENINCO România, 2016, 206 p. Disponibil la: <https://www.renincorom.ro/images/studii/complementare/Accessul%20la%20educatie%20a%20tinerilor%20cu%20dizabilitati%20in%20Romania,%202016.compressed.pdf>, accesat în data de 20.05.2024.
7. Ministerul Educației. Legea învățământului preuniversitar, cap. V, secțiunea I, art. 67, alin. (1). Disponibil la: <https://www.edu.ro/>, accesat în data de 29.05.2024.
8. Ministerul Educației. Planul multianual de implementare a Proiectului „România Educată” (2022-2023). Disponibil la: [https://www.edu.ro/sites/default/files/\\_fi%C8%99iere/Romania%20Educata/planuri\\_actiune/6\\_%20Educatie\\_incluziva\\_de\\_calitate.pdf](https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Romania%20Educata/planuri_actiune/6_%20Educatie_incluziva_de_calitate.pdf), accesat în data de 03.06.2024.
9. Ministerul Educației. Strategie pentru modernizarea infrastructurii educaționale 2018-2023, 105 p. Disponibil la: <https://www.edu.ro/sites/default/files/Strategie%20SMIE%2023.04.2018.pdf>, accesat în data de 03.06.2024.
10. Ministerul Educației și Cercetării. Codul Educației al Republicii Moldova, cap. VI, art. 32, alin. (3) publicat în Monitorul Oficial Nr. 319-324/24-10-2014 art. 634. Disponibil la: [https://www.legis.md/cautare/getResults?doc\\_id=143290&lang=ro#](https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=143290&lang=ro#), accesat în data de 04.06.2024.
11. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării. Bullying-ul în rândul adolescenților din Republica Moldova, Chișinău, 2019, 59 p. Disponibil la: <https://www.unicef.org/moldova/media/3146/file/Bullying-ul%20C3%AEn%20r%20C3%A2ndul%20adolescen%C8%9Bilor%20din%20Republica%20Moldova.pdf>.

12. Ministerul Muncii. Strategia Națională privind Incluziunea și Reducerea Sărăciei pentru perioada 2022-2027, HG 440/30.03.2022 publicat în Monitorul Oficial al României, partea I, nr. 359/12.04.2022. Disponibil la:  
[https://mmuncii.ro/j33/images/Documente/MMSS/HG\\_440\\_2022\\_Strategie\\_incluziune\\_sociala\\_MO\\_359\\_2022.pdf](https://mmuncii.ro/j33/images/Documente/MMSS/HG_440_2022_Strategie_incluziune_sociala_MO_359_2022.pdf), accesat în data de 02.06.2024.
13. Trofin, L., Gremalschi, A., Cojocaru, V., Lonean, I. Educația incluzivă. Evaluarea comună a implementării programului de educație incluzivă 2011-2020, vol. I Raport de evaluare, 2019, 97 p. disponibil la: <https://www.unicef.org/moldova/rapoarte/educa%C8%9Bia-incluziv%C4%83-evaluarea-comun%C4%83-implement%C4%83rii-programului-de-educa%C8%9Bie-incluziv%C4%83-2011>, accesat în data 04.06.2024.

## PARTICULARITĂȚILE VÂRSTEI TINERE

## THE PARTICULARITIES OF YOUNG AGE

Gina DAFINOIU, drd.,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

E-mail: dafinoiu.gina@gmail.com

**Rezumat:** Prin deslușirea procesului timpuriu de prefigurare din perioada prenatală a structurilor psihice principale și dezvoltarea lor de-a lungul vieții putem înțelege ceea ce este normal sau anormal în devenirea psihologică a unui individ. Este importantă imaginea pe care o deținem asupra dezvoltării interne a psihicului lui care începe din copilărie, se prelungește în adolescență și se întregeste în perioada de tinerețe, adultă și vârstnică. Psihologia dezvoltării se ocupă cu studiul dezvoltării fizice, cognitiv și psihosocial. Studiile sunt axate pe investigarea profundă a mecanismelor genezei psihice și a fenomenelor care guvernează constituirea, dezvoltarea și funcționarea psihismului pe parcursul vieții individului.

**Cuvinte-cheie:** vârstă tânără, dezvoltare fizică, dezvoltare psihică

**Abstract:** By discerning the early process of prefiguration in the prenatal period of the main psychic structures and their development throughout life, we can understand what is normal or abnormal in the psychological development of an individual. The image we have of the internal development of his psyche is important, which begins in childhood, continues in adolescence and is completed in the period of youth, adulthood and old age. Development psychology deals with the study of physical, cognitive and psychosocial development. The studies are focused on the deep investigation of the mechanisms of psychic genesis and the phenomena that govern the constitution, development and functioning of the psyche throughout the individual's life.

**Keywords:** young age, physical development, mental development

În general dezvoltarea umană și în special dezvoltarea psihică preocupă mai multe categorii de oameni de știință. Conceptul de dezvoltare face referire la modificările secvențiale care apar în organism pe tot parcursul vieții de la concepere până la moarte. Dezvoltarea organismului unui individ este unitară și are loc pe mai multe nivele ceea ce determină evoluția omului în ansamblu lui.

Așa că putem vorbi de:

- dezvoltarea fizică care se referă la modificările în greutate, lungime, modificari ale organelor interne, creierului, scheletului și ale mușchilor care au un rol important în abilitățile motorii ale individului. Toate aceste schimbări influențează intelectul și personalitatea individului.

- dezvoltarea cognitivă care se referă la modificări ce apar la nivel de percepție, învățare, memorie, limbaj, raționament. Aspectele dezvoltării intelectuale au legătură cu dezvoltarea emoțională, dar și cu cea motorie a ființei umane.

- dezvoltarea psihosocială cuprinde modificări ce apar în relațiile omului cu ceilalți. Modul în care este evaluată propria persoană influențează partea cognitivă și biologică a omului.

Procesul dezvoltării umane este însoțit de:

- creștere – modificările în mărime, numărul de celule cresc și țesuturile se dezvoltă
- maturizare – organele interne, creierul, membrele devin funcționale
- învățare – comportamentul se modifică prin experiență

Dezvoltarea umană este caracterizată prin: durată și stadii, mecanisme și factori explicativi, metode de investigare, teorii.

Conceptii stadiale:

- stadiile dezvoltării intelectuale – J. Piaget
- stadiile achiziției limbajului – L. Vâgotsky
- stadiile dezvoltării psihosexuale – S. Freud
- stadiile dezvoltării psihosociale – E. Erickson
- stadiile dezvoltării psihomorale – L. Kohlberg

6. Dezvoltarea umană se poate urmări pe anumite perioade

- perioada prenatală din momentul concepției până la naștere
- nou-născutul 0-1 an și copilăria mică 1-3 ani

- copilăria timpurie 3-7 ani
- mica școlaritate 7-10 ani
- preadolescența 10-15 ani
- adolescența 15-18/20 ani
- tinerețea 18/20- 40 ani
- maturitatea 40-65 ani
- bătrânețea 65 + ani
- sfârșitul vieții, moartea

Mecanisme și factori explicativi ai dezvoltării – psihologia dezvoltării are ca și interes ereditatea, mediul și educația individului.

- ereditatea - se transmite de la o generație la alta anumite particularități structurale și funcționale.
- mediul – totalitatea influențelor sociale, naturale, spirituale în care se dezvoltă și trăiește o persoană.
- educația – este o acțiune care canalizează individul către formarea lui într-o direcție precisă.

#### Teoriile dezvoltării umane

- teoriile învățării (Skinner, Pavlov, Watson) - sunt procese prin care se condiționează și se modelează
- teoriile cognitive (Piaget, Bruner) – sunt procesele de asimilare și acomodare, echilibrare
- teoriile psihanalitice (Freud, Erickson) – dezvoltare psihosexuală, identificare, dezvoltare psihosocială
- teorii umaniste (Maslow, Rogers) – autorealizare, atitudine pozitivă

#### Metodologie

##### *Variabile independente*

În cercetarea de față am ales variabilele independente ca fiind următoarele: vârsta, gen, stare conjugală, stare familială, stare civilă, studii, ocupația, adulter, număr copii, statul socioeconomic, mediul de trai, trăsăturile de personalitate. Toate aceste variabile au caracter de obiectiv și ele dispun de anumite calități, proprietăți care poartă denumirea de caracteristici sau criterii. Consider că prin alegerea acestor variabile anumite ipoteze din lucrarea de față se pot concretiza.

Vârsta la care subiectul se căsătorește, care poate fi mai tânără poate să fie un predictor pentru angajarea într-un act de infidelitate. La fel putem vorbi și despre vârsta la care a avut loc primul act sexual și acest lucru poate să fie un predictor pentru angajarea într-un act de infidelitate. Pentru un cuplu foarte tânăr cum ar fi căsătoria între doi adolescenți, o sarcină rapidă apărută în relație, o dezaprobare din parte părinților, statul socioeconomic, toate acestea, pot conduce la acte de infidelitate. Multe studii arată că statutul de coabitare și perioada de sarcină sunt asociate cu o rată mai mare de infidelitate. Nevoile sexuale care sunt nesatisfăcute, credințele personale care au legătură cu contactul sexual din timpul sarcinii conduc la scăderea atracției între cei doi parteneri, scade satisfacția sexuală și astfel devin predictori poate semnificativi pentru angajarea în acte de infidelitate.

Starea conjugală este foarte importantă pentru buna funcționare a unui cuplu. Datorită diferitelor studii efectuate în acest domeniu s-a arătat că un cuplu care are o anumită satisfacție conjugală și este fericit sunt predispuși la o rată mai mică de infidelitate decât alte cupluri unde există neînțelegeri. Houts R. și Huston T. (1998) au arătat două tipuri de modele disfuncționale. Primul model este modelul problemelor perpetue, iar cel de al doilea model este modelul dezamăgirii. Pentru aceste modele au oferit câteva dovezi prin care se arată și se demonstrează deteriorarea calității relației conjugale în primii ani de căsătorie. Aceste persoane sunt predispuși în angajarea actelor de infidelitate. Și Thompson A. (1983) a prezentat un model de deficit pentru relațiile conjugale, unde el spune că neajunsurile din relațiile conjugale au un rol important în susținerea și grăbirea infidelității. Thompson estimează că calitatea unei relații primare (de exemplu dacă satisfacția este scăzută rezultă o frecvență sexuală scăzută) este importantă în proporție de 25% din suma tuturor factorilor care sunt asociați cu infidelitatea.

Starea familială – părinții au o influență în ceea ce ține de abordarea sexuală. Dacă în familie au existat acte de infidelitate, unul dintre părinți sau ambii au fost angajați în acte de infidelitate, toate aceste lucruri pot fi exemple pentru copiii lor care pot ajunge la rândul lor să se angajeze în acte de infidelitate. La toate acestea se pot adăuga insatisfacția conjugală, divorțul părinților. Infidelitatea părinților sunt legate strâns de comportamentul copiilor care este posibil să copieze modul de acțiune al părinților (Thornton A, Camburn D., 1987).

Veniturile și ocupația au un rol important în declanșarea actelor de infidelitate. Dacă într-un cuplu, într-o relație sunt diferențe materiale acestea pot declanșa comportamente de infidelitate. Un indice mai



mare al averii este asociat cu grade mai mari de infidelitate numai la genul masculin, la bărbați (Atkins D.C., et al., 2001). Puterea, libertatea pot schimba stilurile de viață, preocupările și interesele sunt diferite și acestea pot conduce cu ușurință la acte de infidelitate.

Trăsăturile de personalitate pot conduce la acte de infidelitate. Nenumărate studii arată că trăsăturile de personalitate care fac parte din Big Five predispun la acte de infidelitate (Orzeck, T. și Lung, E., 2005). Agreabilitatea, extaversia, neuroticismul mai accentuat au legătură cu comportamentele sexuale extraconjugale. Barta W. și Kiene, S. (2005) au arătat că extraversia prezice infidelitatea motivând prin nemulțumire, neuroticismul motivând cu neglijarea și scorurile scăzute ale agreabilității motivând prin furie.

#### *Variabilele dependente*

În subcapitolul anterior am prezentat mai mulți factori care pot fi asociați cu actele de infidelitate, aceștia variază, ei fiind de natură demografică precum veniturile, trăsăturile de personalitate, pot fi de ordin social. Acești factori au o anumită perspectivă asupra acelor variabile care pot fi predictoare pentru angajarea în acte de infidelitate.

Predicțiile generale au legătură cu un anumit număr de factori pe care îi găsim prezentați într-un model statistic, din care se pot menționa următoarele: pentru problemele din cuplu putem menționa (insatisfacția sexuală, lipsa iubirii, angajement scăzut, neglijarea partenerului), explorarea identității sexuale, influență socială, autonomie-independență.

În cercetarea de față variabilele dependente pe care le-am ales pot conduce la validarea unor anumite ipoteze. Am considerat că stima de sine, tipurile de atașament – (atașament evitant, atașament dependent, atașament anxios-ambivalent), riscul de infidelitate, nivelul actual de infidelitate etc.

#### **Particularitățile vârstei tinere**

Tineretea 20-40 ani – aici putem vorbi despre dezvoltare socială, intimitate, internalizarea judecății morale, stiluri de viață, stiluri parentale, alegerea carierei.

1. *Creșterea și maturizarea personală* - se referă la o conștientizare a nevoilor, responsabilităților, așteptărilor care determină un proces de transformare. Individul atinge din punct de vedere fizic apogeul, își stabilește identitatea, este deschis către relații interpersonale, interesele sunt aprofundate, își constituie un sistem de valori proprii, are grijă față de ceilalți.

Dezvoltarea intelectuală la tineri este la un nivel mai complex, gândirea este una rațională ce presupune reorganizarea de informații pentru a forma altele noi. Dezvoltarea vocațională, alegerea carierei - viața profesională începe cu gândurile care conduc la alegerea profesiei, continuă cu profesarea a ceea ce a ales și se termină cu retragerea la nivel profesional.

2. *Dezvoltarea fizică* - deseori oamenii asociază vârsta adultă cu începerea bătrâneții. Dezvoltarea fizică este atinsă la maxim, la fel putem spune și despre motricitate unde precizia mișcărilor și viteza lor sunt la un nivel maxim. Abilitățile corporale, mai ales în primii ani ai perioadei, ating un vârf înalt de manifestare. Între anii 18 și 30 viteza și agilitatea este foarte crescută. Cu toate că schimbările fizice se desfășoară pe întreaga perioadă adultă, pentru o mare parte din oameni, acestea au implicații destul de minore în viața unui tânăr. În cartea sa, Psihologia dezvoltării umane, Florinda Golu(2010) ne descrie schimbările fizice și abilitățile corporale care apar la vârsta tinereții. Autoarea spune că la vârsta de 20 de ani se atinge maximum de vigoare fizică, apoi aceasta începe să se diminueze. Tot ea spune că unele cercetări subliniază faptul că puterea cu care un tânăr strânge mâna la vârsta de 30 de ani este de 95% din cea care era atunci când tânărul avea 20 de ani. Puterea strângerii mâinii scade la 91% la vârsta de 40 de ani, apoi la vârsta de 50 de ani scade la 87% și la 60 de ani scade la 79%. Florinda Golu descrie și faptul că adulții tineri și mijlocii pot avea și diminuări ale vederii. În perioada cuprinsă între 30 și 45 de ani tinerii adulți pierd din puterea și elasticitatea lentilei. În această perioadă sunt afectate și sistemele vocale, auzul, însă toate aceste schimbări au un impact minor asupra vieții de atunci a unui adult.

3. *Dezvoltarea socială și de personalitate* – tinerii fac alegeri importante pentru cariera lor sau căsătorie. Acestea sunt elemente ce constituie identitatea lor socială. În perioada cuprinsă între 25 și 40 de ani, tinerii își construiesc identitatea de sine care începe încă din perioada de adolescență. Tinerii încep să capete pe fondul autonomiei tot mai multă încredere în ei, simt că sunt mult mai siguri pe ei, devin mai independenți. Acesta este momentul în care ei se separă de familia nucleu și își încep propria lor viață. Părinții la început pot să arate o protecție care uneori este excesivă, însă aceasta se diminuează cu timpul. Tinerilor le place în acest moment al vieții lor să aibă intimitate, să se izoleze, se preocupă de relații interpersonale. Stabilitatea eului lor este constituită din evenimente marcante din viața precum: căsătoria,



relația de cuplu, divorț, parentalitate. Pot apărea în această perioadă a vieții lor tensiuni și stări de confuzie interioară. Tinerii adulți încep să testeze realitatea, să descopere responsabilitatea, asumarea, dezvoltarea personală și cunoașterea de sine.

În zona relațiilor interpersonale tinerii adulți simt nevoia să nu mai facă neapărat parte din grupuri cu un număr mare de persoane, ei se retrag în grupuri mai mici, mai intime. În această perioadă ei încep să trăiască și primele iubiri pasionale. Ei simt nevoia să fie cât mai unici, mai originali. Aceste nevoi dacă sunt duse la extrem pot conduce la diverse comportamente deviate, la singurătate.

Tinerii adulți în această perioadă a vieții lor în mod normal simt nevoia de a comunica cu persoane de vârsta lor, de a interacționa, de a se exterioriza și a împărtăși idei comune. Ei își caută propriul eu, care devine la un moment dat o realitate psihologică, pe măsură ce el își asumă anumite roluri familiale, sociale, culturale, sexuale și un anumit statut.

Înfățișarea fizică are un impact important asupra relațiilor interpersonale. Este foarte importantă aparența fizică, persoanele care au un fizic atrăgător sunt mult mai simpatizate și conduita lor este mult mai bine văzută decât contuita oamenilor care sunt mai puțin atrăgători din punct de vedere fizic. Avantajul este că ei sunt curțați mai des și pot avea mai ușor un partener. Au și avantaje în ceea ce privește relațiile sociale, sunt considerați mai sociabili decât oamenii care sunt mai puțin atrăgători. (Golu, 2003)

O înfățișare fizică plăcută aduce mai multe interacțiuni cu sexul opus ceea ce înseamnă un mare avantaj și o mare valoare care este de necontestat. Mai sunt mulți factori de personalitate care pot determina o atracție interpersonală precum: inteligența, umorul, capacitatea expresivă nonverbală, sociabilitatea. Atracția fizică nu este neapărat ceva ce asigură o relație de calitate sau o relație pe viață. (Golu, 2008)

4. *Iubirea în cuplu și stilurile de viață* – relațiile preferențiale interpersonale, psiho-afective conturează sentimente, orientări atitudinale față de partenerul său. Interesul față de parteneru opus crește și se pot angaja în relații de iubire și așa fac pași spre o viață de familie. În această etapă poate apărea: iubirea și cuplul, căsătoria, divorțul, parentalitatea. În relațiile de cuplu iubirea nu este suficientă pentru ca relația să fie una fructuoasă. Interacțiunea, comunicarea, respectul, deschiderea, sprijinul reciproc sunt esențiale pentru menținerea unei relații bune.

În cartea sa, „Călătoria inimii. Calea iubirii conștiente”, Wellwood (2006) spune că iubirea este o pendulare între uniune și integrare, este o cedare și o afirmare, o explorare a stării prezente în compania celuilalt și o cale de dezvoltare și creștere personală.

Se pare că uneori sunt și neîmpliniri și frustrări într-o persoană ceea ce poate să conducă la autosabotarea relației. Aceste stări pot minimaliza și respinge iubirea din relație.

În cartea sa, „Iubiri perfecte, relații imperfecte”, Wellwood (2007) ne arată că starea de iubire este o rană socială și transgenerațională, care este transmisă de la generație la generație și interiorizată într-o manieră inconștientă. El spune că rana umană universală este una nimicioasă care se manifestă la nivelul corpului sub forma anxietății, depresiei, golului interior, pustietate sufletească, iar la nivel relațional se manifestă printr-o stare de ne iubire, nesiguranță, gelozie. Wellwood spune că gelozia se poate transmite dinaintea nașterii prin părinții care au avut o iubire imperfectă. Rana din suflet și iubirea sunt umbra și lumina, inconștientul și conștientul pe care noi le conținem.

Căsătoria – este extrem de importantă capacitatea unui cuplu de lucra cu relația lor pentru a putea avea o căsnicie reușită. În această relație ei au nevoie să se sprijine unul pe celălalt, să se satisfacă, să se respecte și să se susțină pentru a fi în armonie. Într-o relație, fiecare dintre cei doi parteneri devine responsabil de evoluția și dezvoltarea celuilalt. O relație conjugală este o relație care necesită asumare, este o cale spre evoluție și spre coevoluție.

Florinda Golu (2010), în cartea sa „Psihologia dezvoltării umane”, ne prezintă mai multe tipuri de relații maritale:

- ✓ tipul conflictual – acest tip de căsătorie este caracterizată de conflict și tensiune. Cei doi parteneri ascund tensiunea și conflictul față de copii, rude, prieteni.
- ✓ tipul devitalizat – sunt cuplurile care spun în prima parte a relației lor sunt foarte îndrăgostite, dar pe parcurs toate acestea se diminuează și cuplul se transformă într-unul apatic și continuă să rămână în relație doar pentru confort.
- ✓ tipul pasiv – se aseamănă cu cele de tipul devitalizat, diferența este că ele nu au acea dragoste profundă de la începutul relației. Pentru aceste cupluri căsătorie nu este altceva decât o convenție care este agreeată de societate.

- ✓ tipul vital – pentru acest cuplu viața în doi este foarte importantă. Ei consideră că tot ceea ce ei fac trebuie făcut împreună, bucuria lor vine făcând ceva alături de celălalt. Dacă acest lucru nu se întâmplă activitatea devine una neinteresantă și plictisitoare.
- ✓ tipul total – este cuplul care își petrece timpul foarte mult în societate. Împărtășesc împreună aspectele importante și se angajează unul pentru celălalt în rezolvarea de probleme. Sunt foarte implicați în susținerea unuia pentru celălalt.

5. *Sănătatea tinerilor adulți* – variază în funcție de câțiva factori precum: mediul social, ereditatea, bolile din copilărie, ezechitiul, nutriția. Tinerii, cei mai mulți dintre ei au o sănătate destul de bună. Florinda Golu(2010)

O mare problemă pentru adulții tineri este consumul excesiv de alcool și de tutun pe care ei le consideră un a fi bun pentru stimulare, socializare. Tot în cartea sa, Psihologia dezvoltării umane, Florinda Golu ne prezintă efectele negative pe care alcoolul și tututulul le au asupra sănătății tinerilor adulți. Efectul primar al alcoolului, spune ea, este un motiv destul de puternic ca tinerii adulți să își dorească să consume cât mai mult alcool și acesta este faptul că atunci când se consumă alcool are loc o încetinire graduală a funcțiilor creierului și a sistemului nervos. Alcoolul, contrar spuselor din popor, este un factor relaxant, nu unul care stimulează. Se poate ajunge la agresivitate și la iluzii din cauza faptului că alcoolul întreține pierderea inhibiției. Majoritatea persoanele cred că dacă consumă alcool sunt mai puternici, mai creativi, mai iuți, însă acest lucru nu este văzut și de cei din jurul lor. Shakespeare a afirmat că alcoolul conduce la dorințe sexuale, lucru care a fost confirmat de oamenii de știință, însă consumul de alcool înlătură așa cum ei spun performanțele.

Despre consumul de tutun, autoarea ne spune că este la fel de nociv ca și consumul de alcool pentru sănătate și ea arată că fumătorii sunt predispuși de 40 de ori mai mult să moară din cauza cancerului la plămâni sau la gură decât persoanele nefumătoare. Fumătorii sunt predispuși la moarte din cauza cancerului de esofag de 4 ori mai mult și predispuși de 2 ori mai mult la atacurile de cord.

Sexualitatea – este foarte importantă pentru dezvoltarea cognitivă și fizică a tinerilor. În cartea sa, Psihanaliză și sexualitate, Freud(1994) spune că baza tuturor comportamentelor este sexualitatea și stadiul la care sunt tinerii este cel genital, stadiul de dezvoltare cel mai înalt. El consideră că persoanele care nu au viață sexuală, nu se dezvoltă și rămân ancorați într-un stadiu anterior, mai mult decât atât, au predispoziție la unele tulburări mentale. Femeile au o vulnerabilitate mult mai mare decât cea a bărbaților.

La baza comportamentului sexual se găsesc o mulțime de nevoi care trebuiesc satisfăcute: nevoia de putere, de control, supunere, apartenență, intimitate, pasiunea, extazul, curiozitatea etc.

#### Bibliografie:

1. Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
2. Altgelt E., Reyes M.A., French J.E. (2018). Who is sexually faithful? Own and partner personality traits as predictors of infidelity. *Journal of Social and Personal Relationships*, 35(4), 600–614.
3. Atkins, D. C., Baucom, D. H., și Jacobson, N. S. (2001). Understanding infidelity: Correlates in a national random sample. *Journal of Family Psychology*, 15(4), 735–749.
4. Barraca, J. (2015). *Terapia integral de pareja*. Madrid: Editorial Síntesis.
5. Barta, W., și Kiene, S. (2005). Motivations for infidelity in heterosexual dating couples: The roles of gender, personality differences, and sociosexual orientation. *Journal of Social and Personal Relationships*, 22(3), 339–360.
6. Buss, D.M. & Schmitt, D.P (1993).“Sexual StrategiesTheory: An evolutionary perspective on humanmating”. *Psychological Review*, 100, 2, pp. 204-232.
7. Bishai D., și Grossbard, S. (2010). Far above rubies: Bride price and extramarital sexual relations in Uganda. *Journal of Population Economics*, 23, 1177-1187.
8. Buss, D.M. & Schmitt, D.P (1993).“*Sexual StrategiesTheory: An evolutionary perspective on humanmating*”. *Psychological Review*, 100, 2, pp. 204-232.
9. Combs, A., Holland, M. (2008), *Sincronicitate*, Ed. Elena Francisc Publishing, București.
- 10.Christensen, A., Doss, B., Jacobson, N. (2014). *Reconcilable differences, second edition: Rebuild your relationship by rediscovering the partner you love without losing yourself*. Guilford Press.
- 11.Christensen, A., Doss, B., Jacobson, N. (2020). *Integrative behavioral couple therapy: A therapist's guide to creating acceptance and change*. W. W. Norton & Company.

12. Cox D. (2008). *The evolutionary biology and economics of sexual behavior and infidelity*. Preliminary draft. Chestnut Hill, MA: Department of Economics, Boston College.
13. Dacey, J., Traves, J. (1994), *Human Development across the Lifespan*, 2nd. Ed., Brown and Benchmark Publishers, Dubuque, Iowa.
14. Drigotas, S., Safstrom, C., Gentilia, T. (1999). An investment model prediction of dating infidelity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(3), 509–524.
15. Freud, S. (1994), *Psihanaliză și sexualitate*, Editura Științifică, București.
16. Freud, Anna (2002), *Normal și patologic la copil*, Ed. Fundației Generația, București.
17. Golu, Florinda (2010), *Psihologia dezvoltării umane*, Editura Universitară, București.
18. Golu, Florinda (2008), *Impactul atractivității fizice asupra relațiilor interpersonale*, comunicare la Conferința Națională de Psihologie, Timișoara, mai 2008.
19. Golu, P., Golu, Ioana (2003), *Psihologie educațională*, Ed. Miron, București.
20. Glaveanu, M.S. (2010). *Diagnoza comunicării verbale ca vector al stabilității/instabilității conjugale informale* publicat în Milcu, M. (coord.) *Cercetare moderna in psihologie. Individ, grup, organizatie: studii aplicative*, Editura Universitara, Bucuresti.
21. Gottman, J. S. & Gottman, J. M. (2017), *Dieci Principi per una terapia di coppia efficace*, Raffaello Cortina Editore.
22. Huston T., Houts R. (1998). The psychological infrastructure of courtship and marriage: The role of personality and compatibility in romantic relationships. In: Bradbury TN, ed. *The developmental course of marital dysfunction*. New York: *Cambridge University Press*; p. 114-151.
23. Josephs, L. (2018). *The Dynamics of Infidelity. Applying Relationship Science to Pshychotherapy Practice*, American Pshychological Association.
24. Kruger, D., Fisher M., Fitzgerald C. (2015). Factors influencing the intended likelihood of exposing sexual infidelity. *Archives of Sexual Behaviur*; 44:1697-1704.
25. Pagina web [psihologie@ueb.ro](mailto:psihologie@ueb.ro) biblioteca electronică, Sinteza de curs, "Psihodiagnoza personalității, chestionarele", Lect. univ. dr. Gheorghe Perțea.
26. Perel, E. (2018). *Regândirea infidelității. O analiză a relațiilor în cuplu*. Curtea Veche Publishing.
27. Perțea, Gheorghe, (2003), *Psihologia militară aplicată*, Ed. Academia de Înalte Studii Militare, București.
28. Perțea, Gheorghe, (2009), *Statistica psihologică și prelucrarea informatizată. Introducere în aplicațiile SPSS(PASW)*, Ed. Didactică și Pedagogică, București.
29. Pittman, F. (1989). *Private Lies. Infidelity and the Betrayal of Intimacy*. W.W. Norton & Company, Inc.
30. Rosenberg, P. (2018). *Infidelity. Why Men and Women Cheat*, Da Capo Press.
31. Shackelford, T., Besser, A., Goetz, A. (2008). Personality, marital satisfaction, and probability of marital infidelity. *Journal of Individual Differences*; 6:13-25.
32. Snell, W. E., Jr., Schicke, M., & Arbeiter, T. (1996). *The Multidimensional Relationship Questionnaire: Psychological dispositions associated with intimate relations*. Submitted for publication.
33. Thornton, A., Camburn, D. (1987). The influence of the family on premarital sexual attitudes and behavior. *Demography*; 24:323-340.
34. Zlate, M. (1994), *Fundamentele psihologiei*, Editura Hyperion, București.
35. Zlate, M. (1994), *Introducere în psihologie*, Editura Șansă, București.
36. Zlate, M. (1999), *Eul și personalitatea*, Editura Trei, București.
37. Zhang, N., Parish, W., Huang, Y, (2012). Sexual infidelity in China: Prevalence and gender-specific correlates. *Archives of Sexual Behaviur*; 41:861-873.
38. Wellwood, J. (2007), *Iubiri perfecte, relații imperfecte*, Ed. Elena Francisc Publishing, București.
39. Wellwood, J. (2006), *Psihologia trezirii. Budismul psihoterapia și calea transformării personale și spirituale*, Ed. Elena Francisc Publishing, București.
40. Wellwood, J. (2006), *Călătoria inimii. Calea iubirii conștiente*, Ed. Elena Francisc Publishing, București.

## РИСКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЕГО ЭТАПОВ

### THE RISKS OF PROFESSIONAL BURNOUT AND THE PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF ITS STAGES

**Жанна РАКУ**, др., хаб.,

USM, г. Кишинев, РМ

E-mail: racujana6@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-1775-6344

**Ирина МУНТЯН**, докторант,

USM, г. Кишинев, РМ

E-mail: muntean.irina1@usm.md

ORCID ID: 0000-0002-4378-4488

**Rezumat:** În această lucrare este propus un model al etapelor epuizării profesionale și sunt descrise caracteristicile lor psihologice, cu accent pe riscurile neintervenției. Analiza datelor existente a confirmat caracterul multietapic al epuizării, arătând că simptomele pot apărea simultan și se pot amplifica reciproc. Aceste rezultate subliniază importanța unei abordări cuprinzătoare în diagnosticarea și tratarea epuizării profesionale. Lucrarea oferă recomandări practice pentru prevenirea și gestionarea epuizării.

**Cuvinte-cheie:** epuizare profesională, etapele epuizării, riscurile neintervenției

**Abstract:** In this work, a model of the stages of professional burnout is proposed, and their psychological characteristics are described with an emphasis on the risks of inaction. The analysis of existing data confirmed the multi-stage nature of burnout, showing that symptoms can appear simultaneously and mutually reinforce each other. These results underscore the importance of a comprehensive approach to the diagnosis and treatment of professional burnout. Practical recommendations for the prevention and management of burnout are provided in the article.

**Keywords:** professional burnout, stages of burnout, risks of inaction

Профессиональное выгорание является одной из наиболее значимых проблем современного общества. С увеличением нагрузки на работников, ускорением темпа жизни и развитием информационных технологий, люди все чаще сталкиваются с хроническим стрессом и истощением, что приводит к выгоранию. Исследования показывают, что профессиональное выгорание негативно влияет не только на работоспособность и удовлетворенность трудом, но и на физическое и психическое здоровье человека [10]. Актуальность данной темы обусловлена необходимостью понимания и предотвращения этого явления для улучшения качества жизни и профессиональной деятельности.

Исследования профессионального выгорания начались в 1970-х годах. Первыми, кто описал это явление, были Freudenberger H. (1974) и Maslach C. (1976) [3]. Впоследствии, понятие выгорания было расширено и уточнено. Maslach и Jackson S. предложили трехмерную модель выгорания, включающую эмоциональное истощение, деперсонализацию и снижение личных достижений [6]. Другие исследователи, такие как Schaufeli W. и Enzmann D., добавили к этой модели новые аспекты и подтвердили ее валидность в разных профессиональных контекстах [11].

Современные исследования выгорания сосредоточены на изучении его причин, проявлений и последствий. Важное место занимает анализ факторов риска, таких как рабочая нагрузка, недостаток социальной поддержки и личные характеристики работников [2, 9]. Также значительное внимание уделяется стратегиям профилактики и вмешательства для снижения уровня выгорания среди работников разных профессий [12].

Несмотря на обширные исследования профессионального выгорания, остаются вопросы, требующие дальнейшего изучения. Одним из таких вопросов является поэтапное развитие выгорания и его риски на каждом этапе. Понимание этих процессов необходимо для разработки эффективных стратегий профилактики и вмешательства. В текущих исследованиях не хватает всестороннего анализа, объединяющего все этапы выгорания в единую модель. В данной статье



будут рассмотрены этапы развития профессионального выгорания и выявлены ключевые риски бездействия на каждом этапе.

Цель данной работы – предложить теоретическую модель этапов профессионального выгорания и описать психологические характеристики каждого этапа с акцентом на риски бездействия.

Freudenberger был одним из первых, кто описал начальные признаки выгорания, включая тревожность, раздражительность и чувство перегруженности. Он подчеркнул, что эти симптомы часто остаются незамеченными, но являются первыми признаками более серьезных проблем [3]. Этот период мы будем называть «Начальный стресс» (Рис.1).

Maslach С. и Jackson S. разработали модель, включающую хронический стресс как центральный элемент выгорания. Их исследования показали, что хронический стресс проявляется через постоянную усталость, проблемы со сном и физические симптомы, такие как головные боли [6]. На данном этапе мы наблюдаем «Хронический стресс» (Рис.1).

Далее, Tice и Baumeister выявили, что прокрастинация часто является следствием стресса и приводит к снижению эффективности. Их исследования показали, что прокрастинация усиливает чувство вины и стыда, что еще больше усугубляет стресс и снижает продуктивность [13]. Этот период можно охарактеризовать как «Прокрастинация» (Рис.1).

Schaufeli и Enzmann описали истощение как ключевой элемент выгорания. Они подчеркнули, что на этом этапе человек чувствует себя постоянно уставшим, даже после отдыха, и это состояние становится нормой, что делает выполнение повседневных задач невероятно сложным [11]. Этот период называется «Истощение» (Рис.1).

Maslach и соавторы рассмотрели внутреннее дистанцирование как механизм защиты от стресса. Они отметили, что эмоциональное дистанцирование от работы и коллег является попыткой снизить воздействие стресса, но приводит к изоляции и цинизму [7]. Этот этап можно назвать «Внутреннее дистанцирование» (Рис.1).

Кроме того, ученые исследовали когнитивные и эмоциональные затруднения, связанные с выгоранием. Было показано, что стресс на работе приводит к проблемам с концентрацией, памятью и принятием решений, а также к неспособности контролировать эмоции, что отрицательно сказывается на профессиональной деятельности [4, 5]. Эти состояния можно назвать «Когнитивные затруднения» и «Эмоциональные затруднения» (Рис.1).

Наконец, ряд исследований показали связь между выгоранием и психосоматическими симптомами. Ученые выявили, что хронический стресс и выгорание могут привести к повышенному артериальному давлению, воспалительным процессам и другим физиологическим изменениям, которые увеличивают риск инфарктов и инсультов [8]. Люди с высоким уровнем выгорания имели более высокую вероятность смерти в течение последующих лет наблюдения, что подчеркивает серьезные последствия хронического стресса [1]. Этот этап характеризуется как «Психосоматические симптомы» (Рис.1).

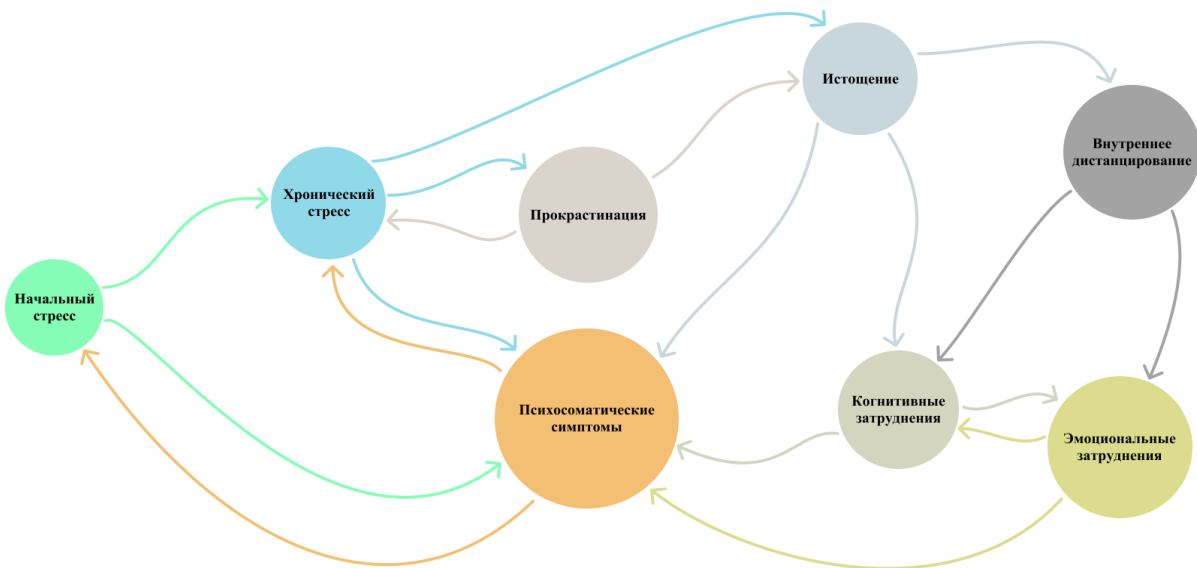
На основе анализа исследований были выделены основные этапы профессионального выгорания.

1. Начальный стресс. Начинается с увеличения тревожности и раздражительности. Человек начинает чувствовать себя перегруженным и испытывает трудности в выполнении рабочих задач.
2. Хронический стресс. Стресс становится постоянным. Проявляется в проблемах со сном, усталостью и физическими симптомами, такими как головные боли. Настроение ухудшается, появляется чувство безысходности.
3. Прокрастинация. Человек откладывает задачи, продуктивность падает. Появляется чувство вины и стыда за невыполненную работу, что усиливает стресс.
4. Истощение. Человек чувствует себя постоянно уставшим, даже после отдыха. Умственное и физическое истощение становится нормой, что делает выполнение повседневных задач сложным.
5. Внутреннее дистанцирование. Эмоциональное отчуждение от работы, коллег и близких. Появляется чувство цинизма и безразличия, что ведет к изоляции.
6. Когнитивные затруднения. Проблемы с концентрацией, памятью и принятием решений. Сотрудник забывает важные детали, испытывает трудности с выполнением задач.

7. Эмоциональные затруднения. Сильные эмоции, такие как тревога, депрессия, гнев или апатия. Эмоциональная нестабильность и резкие перепады настроения.
8. Психосоматические симптомы. Физические симптомы, такие как нарушение сна, хроническая боль, проблемы с желудочно-кишечным трактом. Эти симптомы часто не имеют очевидных медицинских причин и являются следствием накопленного стресса.

Профессиональное выгорание представляет собой сложный и многогранный процесс, включающий все восемь этапов. Эти этапы не всегда следуют строгой последовательности, а часто проявляются одновременно, усиливая друг друга. Чтобы лучше понять, как различные этапы профессионального выгорания могут взаимодействовать и взаимно усиливаться, была создана модель, иллюстрирующая эти взаимосвязи. В этой модели каждый узел представляет один из этапов выгорания, а стрелки показывают, как симптомы одного этапа могут способствовать развитию другого. Этот подход позволяет наглядно представить сложность и взаимосвязь симптомов, акцентируя внимание на необходимости комплексного подхода к диагностике и психологической интервенции в случае профессионального выгорания.

Рисунок 1. Модель взаимосвязи этапов профессионального выгорания



Теперь перейдем к анализу, где более подробно рассмотрены психологические характеристики каждого этапа и риски, связанные с бездействием на каждом из них (Таблица 1).

Таблица 1. Этапы профессионального выгорания.

Этап	Психологические характеристики	Риски бездействия
Начальный стресс	Тревожность, раздражительность, чувство перегруженности. Рабочие задачи становятся сложнее, увеличивается время на их выполнение, появляется напряжение в отношениях с коллегами.	Приводит к хронизации стресса, вызывает негативные изменения в эмоциональной и физической сферах, усложняет дальнейшее управление состоянием.



Хронический стресс	Постоянное чувство усталости, проблемы со сном, частые головные боли, физические симптомы стресса. Настроение ухудшается, появляется чувство безысходности.	Ухудшение когнитивных функций, межличностных отношений, повышенный риск депрессии и тревожных расстройств, необходимость более серьезных вмешательств для восстановления здоровья.
Прокрастинация	Откладывание выполнения задач, снижение продуктивности, чувство вины и стыда за невыполненную работу, замкнутый круг: прокрастинация усиливает стресс, а стресс усиливает прокрастинацию.	Накопление работы, усиление стресса, дальнейшее развитие выгорания, непроизводительность становится нормой, возникают профессиональные и личные проблемы.
Истощение	Постоянное чувство усталости, даже после отдыха. Умственное и физическое истощение становится нормой, выполнение повседневных задач становится невероятно сложным, снижается мотивация и интерес к работе и жизни.	Хроническая усталость, депрессия, физические заболевания (сердечно-сосудистые проблемы), ухудшение состояния, полная потеря работоспособности.
Внутреннее дистанцирование	Эмоциональное дистанцирование от работы, коллег и близких, чувство цинизма и безразличия.	Потеря интереса к жизни и работе, ухудшение межличностных отношений, ощущение изоляции, развитие хронической депрессии, серьезные эмоциональные проблемы.
Когнитивные затруднения	Проблемы с концентрацией, памятью и принятием решений, забывание важных деталей, трудности с выполнением сложных задач, умственное напряжение.	Снижение профессиональной деятельности, ошибки, снижение качества работы, длительные когнитивные проблемы могут также повлиять на личную жизнь и самооценку.
Эмоциональные затруднения	Сильные эмоции (тревога, депрессия, гнев или апатия), эмоциональная нестабильность, резкие перепады настроения, неспособность контролировать свои эмоции.	Ухудшение психического здоровья, развитие психосоматических заболеваний, серьезные последствия для психического и физического здоровья без надлежащей поддержки и вмешательства.

Психосоматические симптомы	Физические симптомы (нарушение сна, хроническая боль, проблемы с желудочно-кишечным трактом), симптомы часто не имеют очевидных медицинских причин и являются следствием накопленного стресса.	Хронические психосоматические симптомы, требующие медицинского вмешательства и долгосрочного лечения, серьезные нарушения в здоровье и необходимость длительного восстановления.
----------------------------	--	--

### Заклучение

Анализ существующих данных и теоретических моделей профессионального выгорания подтвердил многоэтапный характер этого процесса. Визуализация взаимосвязей между различными этапами показала, что симптомы профессионального выгорания могут проявляться одновременно и усиливать друг друга. Это подчеркивает важность комплексного подхода к диагностике и психологической интервенции при профессиональном выгорании.

Цель данной работы была успешно достигнута: предложенная теоретическая модель этапов профессионального выгорания и детальное описание их психологических характеристик с акцентом на риски бездействия предоставляют ценный инструмент для понимания и диагностики выгорания.

Результаты данной работы имеют широкую применимость для профессионалов различных сфер, включая менеджеров, HR-специалистов, психологов, консультантов по управлению, тренеров по личностному развитию и других специалистов, сталкивающихся с высоким уровнем стресса. Выделенные этапы и их характеристики могут быть использованы для разработки эффективных стратегий профилактики и управления выгоранием.

На основании полученных выводов можно сформулировать следующие рекомендации:

1. Внедрение систем раннего выявления признаков выгорания. Разработка и реализация систематических подходов к мониторингу и выявлению ранних признаков выгорания в профессиональной среде. Это позволит своевременно принимать меры для предотвращения развития более тяжелых стадий выгорания.
2. Разработка программ поддержки сотрудников. Программы, включающие психологическую помощь, управление стрессом и улучшение условий труда, могут существенно снизить риск развития выгорания. Такие программы должны учитывать индивидуальные потребности сотрудников и предлагать разнообразные методы поддержки.
3. Обучение и повышение осведомленности. Проведение обучающих мероприятий и тренингов для сотрудников и руководства, направленных на повышение осведомленности о признаках и последствиях выгорания, а также о методах его предотвращения и управления.
4. Создание благоприятной рабочей среды. Внедрение практик, направленных на создание благоприятной рабочей среды, включая оптимизацию рабочей нагрузки, обеспечение гибкости графика работы и поддержку баланса между работой и личной жизнью.

Следовательно, предложенная теоретическая модель этапов профессионального выгорания подчеркивает важность своевременной диагностики и комплексного подхода к психологической интервенции. Реализация указанных рекомендаций может значительно улучшить качество жизни и профессиональную деятельность сотрудников, а также снизить риски, связанные с длительным воздействием стресса.

### Библиография:

1. Ahola, K., & Hakanen, J. 2007. Job strain, burnout, and depressive symptoms: A prospective study. *Journal of Affective Disorders*. ISSN: 0165-0327.
2. Aydemir, Ö., & İçelli, I. 2013. Burnout: Risk Factors. p. 119-143. DOI: 10.1007/978-1-4614-4391-9\_8. ISBN: 978-1-4614-4390-2.

3. Freudenberger H. J. 1981. *Burnout: The High Cost of High Achievement*. Toronto; New York: Bantam Books. 244 стр. ISBN: 0-553-20048-8.
4. Gross, J. J., & John, O. P. 2003. Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362. DOI: 10.1037/0022-3514.85.2.348. ISSN: 0022-3514.
5. Linden, D. V. D., Keijsers, G. P. J., Eling, P., & Schaijk, R. V. 2005. Work stress and attentional difficulties: An initial study on burnout and cognitive failures. *Work & Stress*, 19(1), 23–36. DOI: 10.1080/02678370500065275. ISSN: 0267-8373.
6. Maslach C., Jackson S. E. 1981. The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, vol. 2, iss. 2, p. 99-113. ISSN: 1099-1379. DOI: 10.1002/job.4030020205. ISSN: 08943796.
7. Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. 2001. Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422. DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.397. ISSN: 0066-4308.
8. Melamed S, Shirom A, Toker S, Berliner S, Shapira I. 2006. Burnout and risk of cardiovascular disease: evidence, possible causal paths, and promising research directions. *Psychological Bulletin*, 132(3), 327-53. DOI: 10.1037/0033-2909.132.3.327. ISSN: 0033-2909.
9. Peterson, U., Demerouti, E., Bergström, G., Samuelsson, M., Åsberg, M., & Nygren, Å. 2008. Burnout and physical and mental health among Swedish healthcare workers. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 84-95. DOI: 10.1111/j.1365-2648.2007.04580.x. ISSN:0309-2402.
10. Salvagioni, D., Melanda, F., Mesas, A., González, A., Gabani, F., & Andrade, S. 2017. Physical, psychological and occupational consequences of job burnout: A systematic review of prospective studies. *PLoS ONE*, 12. DOI: 10.1371/journal.pone.0185781. ISSN: 1932-6203.
11. Schaufeli, W., & Enzmann, D. 1998. *The Burnout Companion To Study And Practice: A Critical Analysis*. CRC Press. DOI: 10.1201/9781003062745. ISSN: 2471-1063.
12. Stunder, S., & Lonergan, L. 2022. Avoiding Burnout In Helping Professions: Treatment and Intervention Strategies. *The Interdisciplinary Journal of Advances in Research in Education*. DOI: 10.55138/oh104284sla. ISSN 2689-3185.
13. Tice, D. M., & Baumeister, R. F. 1997. Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8(6), 454–458. DOI: 10.1111/j.1467-9280.1997.tb00460.x. ISSN: 0956-7976.

## ОСОБЕННОСТИ САМОКОНТРОЛЯ И САМООЦЕНКИ ЛИЧНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

### FEATURES OF SELF-CONTROL AND SELF-ESTEEM OF PERSONALITY IN ADOLESCENCE

Жанна РАКУ, др., хаб.,  
Молдавский Государственный Университет  
E-mail: racujana6@gmail.com  
ORCID ID: 0000-0002-1775-6344

**Rezumat:** *Articolul prezintă rezultatele unui studiu empiric despre caracteristicile autocontrolului și autoaprecierii la preadolescenți. Analiza datelor obținute a arătat că un nivel scăzut al autoaprecierii este tipic pentru fiecare al cincilea școlar. Mai mult de jumătate dintre elevi manifestă nivel mediu pentru componentele autoaprecierii. A fost experimental stabilită relația dintre autoapreciere și autocontrol în preadolescență ca și componente importante în dezvoltarea personalității. Autoaprecierea preadolescentului influențează capacitatea de exercitare al autocontrolul, iar autocontrolul de succes determină creșterea autoaprecierii.*

**Cuvinte-cheie:** *autocontrol, autoapreciere, personalitate, preadolescent*

**Abstract:** *The article presents the results of an empirical study on the characteristics of self-control and self-esteem in adolescents. Analysis of the data obtained revealed that a low level of general self-esteem is typical for every fifth schoolchildren. More than half of schoolchildren have an average level of the parameter and its components. The relationship between self-esteem and self-control in adolescence, which are important components of personality development, has been experimentally established. A teenager's self-esteem influences his ability to exercise self-control, and successful self-control also increases self-esteem*

**Keywords:** *self-control, self-esteem, personality, adolescent*

#### Введение.

В подростковом возрасте происходит активное формирование многих личностных свойств и характеристик. Подростковый возраст – это период кардинальных перемен в жизни, т.е. значительных изменений и интенсивного развития во всех сферах жизнедеятельности, как физических и психологических, так и социальных. Важными аспектами развития личности в подростковом возрасте является дальнейшее становление самооценки и самоконтроля.

Под самооценкой в психологии понимается оценка собственных качеств, черт и способностей и т.д., которую подростки формируют на основе прежнего опыта, взаимодействия с социумом, восприятия окружающих и сравнения себя со сверстниками и другими людьми. Данной проблематикой занимались такие авторы как Дегтярева С.С., Кле М., Койшибаева И.А., Липкина А.И. и др. [1, 2, 3, 5]

Самоконтроль является также емким понятием, которое включает способность субъекта контролировать свои поступки, эмоции и поведение в различных ситуациях. Психологические аспекты самоконтроля изучались такими авторами как Федько Л.А., Тараненко О.И., Шепотьева Е. В. и др. [6] Так, подростки начинают осознавать себя в социуме и ищут свое место в нем, что может определять их самоконтроль и самооценку.

Вместе с тем, самоконтроль и самооценка являются важными факторами, влияющими на успеваемость и развитие личности в целом. Если подросток имеет низкий самоконтроль и низкую самооценку, это может привести к плохой успеваемости и негативным последствиям для его развития.

Целью нашего пилотажного эмпирического исследования являлось изучение особенностей самооценки и самоконтроля у современного подростка.

### Методологическая основа исследования.

Для достижения поставленной цели был использован метод тестирования, основанный на использовании стандартизированных методик для измерения уровня самооценки и самоконтроля у подростков:

1. Методика диагностики оценки самоконтроля в общении М.Снайдера.
2. Методика диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан [2].

В констатирующем эксперименте приняло участие 60 подростков в возрасте от 13 до 16 лет. Была проведена не только качественная, но и количественная обработка эмпирических данных с использованием критерий Пирсона.

### Результаты и их обсуждение.

В продолжение в таблице 1 представим полученные результаты.

Таблица «1» Распределение подростков по уровням самооценки ( в %)

Шкалы самооценки личности	Уровни самооценки			
	Низкий	Средний	Высокий	Псевдовысокий
Нравственность	18,3	63,4	18,3	-
Воля	25	60	15	-
Самостоятельность	13,3	76,7	8,3	1,7
Креативность	16,7	66,7	16,7	-
Гармоничность	13,3	73,4	13,3	-
Экстраверсия	16,7	68,3	13,3	1,7
Общая самооценка	18,3	65	16,7	-

При анализе полученных данных было выявлено преобладание среднего уровня интегративной самооценки личности (СЛ) у подростков (65% исп.). Эти школьники обладают достаточной способностью к самоорганизации, планированию и контролю своей деятельности, однако они могут нуждаться в дополнительной поддержке и развитии этих навыков. Данный параметр свидетельствует о том, что эти подростки не завышают и не занижают свою оценку себя, а также имеют потенциал для развития положительного отношения к себе.

Высокий уровень параметра характерен для 16,7% школьников, которые являются важными лидерами в классе и образцом для подражания остальным ученикам. Эти школьники могут служить примером для сверстников и помочь им развивать положительное отношение к себе и своим достижениям. Такие школьники уверены в себе и своих способностях, что помогает им лучше справляться с трудностями и достигать своих целей. Они также могут стать источником вдохновения и мотивации для других подростков, которые стремятся развивать свою самооценку и достигать успеха.

В изучаемой выборке 18,3% подростков находятся в группе риска, т.к. у этих испытуемых зафиксирован низкий уровень самооценки. Указанные школьники испытывают трудности в управлении своей деятельностью, что приводит к неэффективности их учебной деятельности и снижению уровня образовательных достижений, а также на недостаточное уважение к себе, низкую самооценку, связанную с проблемами в учебе. Так, низкая самооценка связана с различными факторами, такими как негативные убеждения о себе, отсутствие поддержки со стороны окружающих, критическое отношение к себе и своим достижениям, неудачи в учебе и других сферах жизни, а также тревожность. Таким школьникам требуется особая дополнительная поддержка, чтобы развить позитивное отношение к себе и своим способностям.

Таким образом, полученные результаты исследования свидетельствуют о том, что интегративная СЛ является важным фактором в формировании личности подростка в целом, и непосредственно связана с его учебными успехами, а также улучшает психологическое благополучие.

В продолжение детально рассмотрим полученные результаты по всем шкалам проведенной методики. Так, по параметру «Нравственность» получены следующие показатели: у большинства подростков, т.е. 38 респондентов (63,4%) зафиксирован «средний уровень». Это свидетельствует о том, что у них сформировалась базовая моральная ориентация, но есть потенциал для дальнейшего развития. Высокий уровень характерен примерно для пятой части выборки испытуемых, т.е. у 11 подростков (18,3%).

«Низкий уровень» зафиксирован также у 11 школьников (18,3%), т.е. эти испытуемые получают как негативные влияния в школьной среде, что сказывается на моральном развитии подростков. Для специалистов данные результаты могут быть полезны для планирования и проведения работы по формированию нравственных качеств у этой группы подростков, учитывая их низкий текущий уровень.

По шкале «Воля» получены следующие показатели: для большинства подростков типичен «средний уровень», т.е. 36 опрошенных (60%). Они способны достигать поставленных целей, но могут иногда испытывать трудности в самоконтроле и управлении своим поведением. «Высокий уровень» выявлен у 9 подростков (15%), что указывает на их высокую мотивацию, нацеленность на достижение целей и способность к самоконтролю.

«Низкий уровень» зафиксирован у 15 респондентов (25%), что может говорить о заметных трудностях в регуляции собственного поведения и принятии ответственности за свои поступки.

По шкале «Самостоятельность» выявлены следующие показатели: у большинства подростков, т.е. 46 опрошенных (76,7%) диагностирован «средний уровень». Полученные данные свидетельствуют о том, что у этих подростков имеются как сильные, так и слабые стороны в проявлении самостоятельности. Они способны выполнять некоторые задания самостоятельно, но в других ситуациях им нужна помощь и руководство со стороны учителя или родителей. Данный результат указывает на необходимость, чтобы взрослые помогали школьникам развивать навыки самостоятельности, например, предоставлять задания, требующие применения креативности, принятие решений и риска. Отметим, что нужно развивать самостоятельность школьника путем обучения методам организации работы, планирования, самоконтроля и анализа результатов.

Важно отметить, что средний уровень самостоятельности не требуется трактовать как «плохой» результат, т.к. он может быть связан с особенностями личности и возраста подростков. Главное, чтобы школьники имели возможность развивать свои навыки и не теряли мотивацию к обучению.

«Низкий уровень» по данному параметру зафиксирован у 8 респондентов (13,3%), что указывает на необходимость дополнительной работы с ними по развитию этого качества. Наличие у подростков низкого уровня самостоятельности может негативно сказываться на их успеваемости и общей учебной мотивации. В таких случаях нужно проводить дополнительные занятия, направленные на развитие самостоятельности, а также организовывать учебный процесс таким образом, чтобы ученики имели возможность проявлять это качество в различных ситуациях. Педагогам важно учитывать индивидуальные особенности каждого ученика и подбирать подходящие методы и приемы работы с ними.

«Высокий уровень» выявлен у 5 школьников (8,3%), так для них характерна высокая мотивация к обучению и способность к самостоятельной работе. Эти ученики лучше справляются с учебными заданиями и более активно участвуют в учебном процессе, что приводит к более высоким результатам в школе. Однако, не следует забывать, что высокий уровень самостоятельности не является единственным фактором успеха в учебе, эти школьники также могут нуждаться в дополнительной поддержке и помощи со стороны педагогов.

«Псевдовысокий уровень» зафиксирован одного школьника (1,7%), что может указывать на некоторую неадекватность его оценки своих возможностей. Подросток с «псевдовысоким» значением на шкале «Самостоятельность» имеет некоторую неадекватность в своей оценке собственных возможностей. Это может быть связано с недостаточной осознанностью своих сильных и слабых сторон, или с переоценкой своих способностей. В таком случае, необходимо



помочь школьнику более реалистично оценить свои возможности, чтобы его учебная мотивация не пострадала от несоответствия реальности его ожиданиям.

По шкале «Креативность» у испытуемых выявлены следующие показатели: у большинства подростков, т.е. у 40 респондентов (66,7%) зафиксирован «средний уровень». Данный факт свидетельствует, что эти школьники имеют определенный потенциал к творческой деятельности, но им необходимо развивать и стимулировать указанный навык. Средний уровень по шкале "Креативность" указывает на то, что этим подросткам нужны новые задачи и проекты, которые позволят им проявить свои творческие способности. При этом можно использовать различные методики и техники, направленные на развитие креативности, чтобы помочь школьникам осваивать новые навыки и приобретать опыт в творческой деятельности. Кроме того, важно поощрять подростков и признавать их творческие достижения, чтобы укреплять их уверенность в своих способностях.

«Низкий уровень» зафиксирован у 10 респондентов (16,7%), что указывает на недостаток их творческой активности и нехватку способности к изобретательству в этой группе подростков. Это свидетельствует о том, что данные школьники испытывают трудности в проявлении своей творческой стороны и им нужна дополнительная помощь и поддержка со стороны учителей, специалистов и родителей, чтобы развивать данные способности. Кроме того, для развития креативности у подростков с низким уровнем этого качества могут помочь специальные тренинги и занятия, направленные на развитие творческого мышления и умения генерировать новые идеи. Важно для этих школьников создать благоприятную атмосферу в классе, которая позволит им чувствовать себя комфортно и свободно выражать свои мысли и идеи.

Отметим, также что «высокий уровень» выявлен у 10 подростков (16,7%) и это свидетельствует о наличии у них высокого уровня креативности и потенциала для творческой деятельности. Эти школьники могут нуждаться лишь в более сложных и интересных заданиях, которые будут стимулировать их творческие способности.

По шкале «Гармоничность» получены следующие показатели: «средний уровень» выявлен у большинства подростков, т.е. у 44 респондентов (73,4%), что может указывать на некоторую степень баланса между различными аспектами их жизни. Однако, этот уровень может быть улучшен с помощью развития определенных навыков и качеств. Школьники с «средним уровнем» гармоничности могут быть более уверенными и спокойными в своих действиях, но все же нуждаются в развитии более глубокого чувства гармонии и баланса в своей жизни. Возможно, им требуется обратить внимание на свой режим дня, установить приоритеты, научиться управлять своим временем и эмоциями, чтобы достичь более высокого уровня гармоничности в жизни.

«Низкий уровень» зафиксирован у 8 респондентов (13,3%), что указывает на некоторые проблемы в балансе между различными аспектами их жизни, такими как учеба, личная жизнь, спорт, хобби и т.д. Эти школьники могут нуждаться в помощи и поддержке в развитии навыков управления своим временем и ресурсами, чтобы достичь более гармоничного баланса в своей жизни.

«Высокий уровень» выявлен тоже у 8 школьников (13,3%), что свидетельствует о хорошем уровне соотношения между различными аспектами их жизни. Данные подростки могут быть примером для сверстников и помочь им развивать навыки и качества, которые позволяют достигать гармонии в жизни. Они могут также оказать поддержку и помощь тем, кто испытывает трудности в балансировании различных аспектов своей жизни.

По шкале «Экстраверсия» получены следующие показатели. Так «средний уровень» диагностирован у большинства подростков 41 респондентов (68,4%), что свидетельствует о их тенденции к социальной активности и взаимодействию с окружающими, что не является характеристикой выраженной экстравертности. Данные школьники могут находить баланс между социальными контактами и личным пространством, а также иметь потенциал для более высокой степени социальной активности.

«Низкий уровень» зафиксирован у 10 подростков (16,7%), что указывает на более интровертированный характер и предпочтение индивидуальной деятельности перед социальными контактами. Эти школьники являются более скрытными и нуждаются в дополнительной поддержке для развития навыков общения и социальной адаптации.

«Высокий уровень» обнаружен у 8 подростков (13,3%), что свидетельствует о выраженной у них экстравертности и потребности в общении и социальной активности. Эти школьники являются более открытыми и коммуникабельными и нуждаются в возможностях для проявления своих социальных навыков и лидерских качеств.

«Псевдовысокий» зафиксирован у одного респондента (1,7%), что указывает на желание произвести впечатление и эмоциональную экспрессивность в социальных ситуациях. Однако, это может быть поверхностной чертой и школьник нуждается в помощи в развитии более глубоких и продуктивных социальных навыков со сверстниками.

В продолжении в таблице 2 представим результаты тестирования испытуемых по методике диагностики оценки самоконтроля в общении М.Снайдера.

**Таблица 2. Распределение испытуемых по уровням самоконтроля**

Уровень самоконтроля	Количество респондентов	%
Низкий (0-3 балла)	4	6,7
Средний (4-6 баллов)	23	38,3
Высокий (7-10 баллов)	33	55

Анализ полученных данных показал, что высокий уровень самоконтроля выявлен более чем у половины подростков, т.е. 33 ученика (55%). Результаты свидетельствует о том, что они обладают способностью контролировать свои эмоции, поведение и мысли, а это полезно для достижения школьниками успехов как в учебе, так и в жизни в целом. Подростки с высоким уровнем самоконтроля хорошо справляются со стрессом, управляют своим поведением и решают проблемы. Это также способствует развитию более здоровых и конструктивных взаимоотношений с окружающими людьми и прежде всего со сверстниками. Однако, важно отметить, что слишком высокий уровень самоконтроля может привести к избыточной самокритичности и перфекционизму, что в свою очередь может негативно повлиять на самочувствие и самооценку школьника.

Средний уровень самоконтроля выявлен у 23 респондентов (38,3%). Данные показатели указывают на потенциал для улучшения способности контролировать свои действия и реакции. Ученики имеют некоторые навыки контроля своих эмоций, поведения и мыслей, но есть еще потенциал для их улучшения и развития этой способности. Развитие самоконтроля может помочь подросткам более эффективно решать проблемы и достигать своих целей, а также уменьшить уровень стресса и тревоги.

Низкий уровень выявлен у 4 респондентов (6,7%). Данные результаты свидетельствуют о проблемах школьников в управлении своим поведением и эмоциями. Ученики с низким уровнем самоконтроля могут испытывать затруднения в контроле своих эмоций и поведения, что может отрицательно сказываться на их успехах как в учебе, так и в личной жизни. Дополнительная поддержка со стороны педагогов и психологов может помочь им развить навыки самоконтроля и улучшить свои результаты.

В продолжение исследования выявлялась взаимосвязь таких параметров как самоконтроль и самооценка у подростков, полученные результаты представлены в таблице 3.

**Таблица 3. Взаимосвязь самоконтроля и самооценки испытуемых**

		Самооценка
Самоконтроль	Корреляция Пирсона	,389**
	Знач. (двухсторонняя)	,002
	N	60
** . Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).		

Анализ полученных данных показал, что существует значимая положительная корреляция:  $r=0,38$ ,  $p<0,01$  таких параметров как «самоконтроль» и «самооценка». Это свидетельствует о том, что подростки, имеющие более высокий уровень самоконтроля, обладают высокой самооценкой, а школьники – с более низким уровнем самоконтроля имеют более низкую самооценку.

#### **Заключение.**

Подводя итоги пилотажного исследования сформулируем основные выводы.

1. Анализ результатов выявил, что такие компоненты самооценки как воля, нравственность, креативность, экстраверсия самостоятельность и гармоничность недостаточно развиты у пятой части современных подростков.
2. Низкий уровень общей самооценки характерен примерно каждого пятого школьникам, а более половины имеют средний уровень параметра и его компонентов.
3. Выявлена взаимосвязь самооценки и самоконтроля в подростковом возрасте, которые являются важными компонентами развития личности и могут оказывать значительное влияние на достижения в учебе и благополучие подростка.

Опираясь на полученные данные необходимо подчеркнуть, положительно влияя на самооценку можно повышать самоконтроль подростка, и наоборот. Самооценка подростка может влиять на его способность к самоконтролю, а успешное осуществление самоконтроля может способствовать повышению самооценки. Подростки с более высокой самооценкой могут быть более мотивированы и уверены в своих способностях для регулирования своего поведения и достижения поставленных целей. Для подростков с низкой самооценкой и самоконтролем требуется целенаправленная и своевременная психологическая интервенция, организованная специалистами.

Полученные и представленные выше данные могут использоваться педагогами, психологами и родителями для лучшего понимания становления личности и ее компонентов в подростковом возрасте с целью создания благоприятной образовательной среды.

#### **Библиография:**

1. ДЕГТЯРЕВА, С.С. *Формирование опыта самоконтроля подростков в учебной деятельности*. Автореферат диссер. кандидат педагогических наук. 2005. 20 стр.
2. ДЕМБО-РУБИНШТЕЙН В МОДИФИКАЦИИ А.М. ПРИХОЖАН. *Исследование по методике Самооценки*. <https://psychologos.ru/articles/view/80844-metodika-diagnostika-samoocenki-dembo-rubinstejn-modifikacia-am-prihozan>
3. КЛЕ, М. *Психология подростка*. М., 1991. 124 с.
4. КОЙШИБАЕВА, И.А. Особенности самооценки современных подростков. *Научные проблемы гуманитар. исслед.* 2009. № 11. с. 36-40.
5. ЛИПКИНА, А.И. *Самооценка школьника*. М., 1976. 64 стр.
6. ФЕДЬКО, Л.А., ТАРАНЕНКО, О.И., ЩЕПОТЬЕВА, Е. В. Самоконтроль и самооценка как составляющие самоорганизации в современном учебном процессе. В: *Педагогика*. Серия: Гуманитарные науки. № 6. 2 июнь 2020 г. с. 98 -101.

## CARACTERISTICILE DEZVOLTĂRII SOCIO-EMOȚIONALE A COPIILOR DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ

### CHARACTERISTICS OF THE SOCIO-EMOTIONAL DEVELOPMENT OF CHILDREN OF SMALL SCHOOL AGE

**Lilia PAVLENKO**, dr., conf. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău  
E-mail: pavlenco\_lilia@mail.ru  
ORCID ID: 0000-0003-1707-9045

**Cătălina CERNOPOLC**, mrd,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău  
E-mail: cernopolcatalina@gmail.com

**Rezumat:** *În acest articol sunt elucidate varii poziții teoretice ale cercetătorilor asupra conceptului de dezvoltare socio-emoțională și caracteristicile acestei dezvoltări la vârsta școlară mică. Dezvoltarea socio-emoțională include formarea competențelor în următoarele domenii ale dezvoltării individului: conștiința de sine, autoreglarea, conștiința socială, luarea unei decizii responsabile, abilități relaționale. Asupra dezvoltării socio-emoționale influențează nevoile sociale (grupuri de apartenență, recunoaștere socială) și nevoile existențiale (religie, evidența, sensul vieții).*

*Competențele sociale și emoționale se conturează încă din vârsta timpurie dezvoltându-se treptat pe parcursul școlarității mici atât în plan interpersonal – inițierea și menținerea unei relații, cât și intrapersonal – integrarea în grup. La baza formării acestor competențe sunt următoarele mecanisme: imitarea, identificarea emoțională, orientarea socială, reglementarea normativă și inductivă, experiența socială și culturală, creativitatea, monitorizarea, evaluarea, reglementarea prin reflex etc. Astfel la vârsta mică școlară copiii sunt capabili să recunoască emoțiile, sentimentele, să gestioneze și regleze emoțiile, își formează competențe sociale și emoționale, dezvoltă capacități empatică.*

**Cuvinte-cheie:** dezvoltare socio-emoțională, vârsta școlară mică, abilități, competențe

**Abstract:** *In this article are elucidated various theoretical positions of researchers on the concept of socio-emotional development and the characteristics of this development at the young school age. Socio-emotional development includes skills training in the following areas of individual development: self-awareness, self-regulation, social awareness, responsible decision-making, relational skills. Socio-emotional disclosure influences social needs (groups of belonging, social recognition) and existential needs (religion, evidence, meaning of life).*

*Social and emotional skills are shaping up from early age gradually developing over the course of small schooling both interpersonal – initiating and maintaining a relationship and intrapersonal – group integration. The basis of the training of these skills are the following mechanisms: imitation, emotional identification, social orientation, normative and inductive regulation, social and cultural experience, creativity, monitoring, evaluation, reflex regulation, etc. Thus, at the age of the small school, children are able to recognize emotions, feelings to manage and regulate emotions, form social and emotional skills, develop empathic abilities.*

**Keywords:** socio-emotional development, small school age, skills, competences

#### Introducere

Dezvoltarea socio-emoțională a elevilor reprezintă un aspect important în dezvoltarea și formarea personalității elevului, asigură interacțiunea în cadrul grupurilor, influențează succesul școlar, contribuie la adaptarea în cadrul mediului, favorizează dezvoltarea proceselor cognitive.

Dezvoltarea inteligenței sociale și emoționale este un subiect actual și important. Acest subiect a fost studiat de mai mulți cercetători precum: H. Gardner (1980), M. Argyle (1983), E. Thorndike (1920), D. Goleman (1995). În literatura autohtonă abordarea subiectului dat regăsim la următorii cercetători: M. Cojocaru-Borozan (2009, 2011, 2012), C. Zagaievschi (2013), E. Rusu (2013). Specificul dezvoltării socio-emoționale la copiii de vârstă școlară mică a fost abordat de către cercetătorii: T. Șova, A. Parea, M. Roco.

### Metodologia cercetării

În cadrul cercetării au fost utilizate următoarele metode teoretice: documentarea științifică, analiza, sinteza, generalizarea surselor informaționale în baza cărora au fost elucidate abordările teoretice ale conceptului: dezvoltarea socio-emoțională și particularitățile dezvoltării socio-emoționale la micii școlari.

### Rezultate

**Abordări teoretice ale conceptului: dezvoltare socio-emoțională.** Interesul pentru problema inteligenței sociale a apărut în prima parte a secolului 20 în rândul cercetătorilor, filozofilor și psihologilor din străinătate. În anul 1910, O. Kont, cercetând natura inteligenței umane în lucrarea sa „Spiritul filozofiei pozitive”, presupune prezența unei direcții sociale în dezvoltarea ontogenetică a omului [3, p. 249]. E. Thorndike a introdus pentru prima dată în psihologie termenul de inteligență socială în 1920. În concepția autorului, acest termen presupune capacitatea de a acționa înțelept în relațiile interpersonale, de a-i înțelege pe oameni și de a-i controla [3, p. 249]. În psihologia socială, autorul care a impus termenul de competențe sociale a fost psihologul englez M. Argyle (1983), conform căruia competența socială se referă la pattern-uri de comportamente în plan social ale indivizilor, care îi fac capabili să producă efectele dorite asupra celorlalți indivizi [8, p. 23].

D. Goleman descrie noțiunea de inteligență emoțională în contextul competenței sociale care include: conștiința socială, empatie, sensibilitate față de obiectul social, autoprezentare, grijă, influență [3, p. 249]. H. Gardner, în teoria asupra inteligenței multiple, identifică inteligența socială ca una dintre inteligențe multiple, ea exprimând capacitatea de a comunica tot timpul cu lumea din exterior, de a rezolva probleme și de a crea produse folosind empatia, cunoașterea și înțelegerea altor persoane, a motivațiilor, modurilor de interacțiune specifice celorlalte persoane și folosind interacțiunea sau relaționarea cu alții [4, p. 216].

Competența socială înseamnă abilitatea copiilor de a forma relații sociale care să funcționeze cu ceilalți copii și maturi din viața lor, adică aceste competențe facilitează interacțiunile pozitive, corespunzătoare normelor culturale, făcând să se atingă propriile scopuri, dar și respectarea celor din jur. Un comportament social poate fi rezultatul unui proces de învățare, valorizat fiind de societate [5, p. 216].

M. Cojocaru-Borozan definește competența emoțională „ca fiind rezultanta sporirii QE, un sistem de convingeri/atitudini privind importanța disciplinării comportamentului afectiv, spectrul variat al cunoștințelor despre viața afectivă a individului, ansamblul de capacități ce permit gestionarea/canalizarea adecvată a energiei emoționale, integrarea de succes în orice mediu social și crearea unei cariere de rezonanță” [10, p. 58-59].

Competența emoțională este capacitatea de a recunoaște și interpreta propriile emoții și ale celorlalți, precum și abilitatea de a gestiona adecvat situațiile cu încărcătură emoțională. Dezvoltarea competențelor emoționale se face prin achiziționarea unor deprinderi și comportamente specifice: înțelegerea emoțiilor, expresivitatea emoțională, capacitatea de a reacționa adecvat față de manifestările emoționale ale celorlalți. Copilul învață să simtă, să exprime și să recunoască emoțiile [5, p. 216].

Analizând definițiile cercetătorilor: E. Thorndike, M. Argyle, W. L. Payne, M. Cojocaru-Borozan, putem elucida că inteligența socială presupune capacitatea de formare a relațiilor sociale, relaționare interpersonală, iar inteligența emoțională este capacitatea care permite individului să recunoască să interpreteze emoțiile sale și ale celor din jur, să simtă să exprime emoțiile și să gestioneze adecvat emoțiile sale. Iar în accepțiunea cercetătorilor: D. Goleman, H. Gardner inteligența emoțională și socială sunt în interrelaționare - abilitatea emoțională de a diferenția și a stăpâni emoțiile personale asigură modul de gândire și acțiune în cadrul relațiilor sociale

M. Argyle (1983) evidențiază următoarele componente ale competenței sociale: *asertivitatea, gratificația și sprijinul, comunicarea nonverbală, comunicarea verbală, empatia, cooperarea și atenția acordată celorlalți, cunoașterea și rezolvarea problemelor, respectiv prezentarea de sine* [8, p. 26].

D. Goleman (1995) punctează următoarele elemente ale competenței emoționale [10, p. 60]:

- **Autocunoaștere (Conștiința de sine)** include *conștiința emoțională, auto-evaluare precisă a sinelui, încredere de sine.*
- **Autoreglare (Managementul emoțiilor)** include *autocontrol, conștiinciozitate, adaptabilitate, inovativitate.*
- **Automotivare** include *ambiiție, implicare, inițiativă, optimism.*

Competențele emoționale personale corelează cu competențele emoționale sociale, fapt care demonstrează importanța IE în adaptarea și integrarea socială a individului prin construirea relațiilor de comunicare eficiente. Structura competențelor emoționale și competențelor emoționale sociale reprezintă,



de fapt, valori emoționale ce pot fi dezvoltate elevilor în cadrul educației pentru inteligență emoțională [8, p. 60 ].

Analizând componentele inteligenței sociale și emoționale deducem că atât în plan social, cât și în cel emoțional componenta fundamentală este empatia manifestată de persoană fiind abilitatea de a identifica, explica emoțiile și sentimentele proprii și ale celorlalți asigurând stabilirea și menținerea relațiilor sociale.

**Competențe socio-emoționale ale unui individ includ următoarele domenii** [8, p. 32]:

#### **Conștiința de sine**

- Evaluarea corectă a forțelor și a slăbiciunilor sale, cu încredere, optimism și perseverență.
- Recunoașterea emoțiilor, gândurilor și valorilor sale, precum și incidența lor asupra comportamentului.

#### **Autoreglarea**

- Stăpânirea impulsivității sale și motivarea acesteia.
- Stăpânirea emoțiilor, gândurilor și comportamentelor sale în diferite situații.
- Gestionarea eficace a stresului său.

#### **Conștiința socială**

- Punerea în locul altuia și manifestarea empatiei față de acesta, inclusive față de persoane provenind din diverse medii și diferite culturi.
- Înțelegerea normelor sociale și etice influențând comportamentele.
- Recunoașterea resurselor și măsurilor de susținere a ofertelor de către familii, școală și comunitate.

#### **Luarea unei decizii responsabile**

- Efectuarea de alegeri constructive privind comportamentul său și interacțiunile sale sociale, respectând securitatea și normele etice și sociale.
- Efectuarea unei evaluări realiste a consecințelor gesturilor sale privind buna sa stare și pe cea a altora.

#### **Abilități relaționale**

- Stabilirea și menținerea de relații sănătoase și armonioase cu diferite persoane și diferite grupuri.
- Comunicarea clară, ascultarea atentă, cooperarea, rezistența la presiuni sociale prejudiciabile, rezolvarea conflictelor de manieră constructivă, cererea sprijinului și ajutorul altora care au nevoie.

Prin urmare **dezvoltarea socio-emoțională** înseamnă [1, p. 216]:

- conștiința de sine: recunoașterea sentimentelor și controlul furiei

- înțelegerea celorlalți: dezvoltarea capacității de a fi empatic și de a vedea lucrurile din perspectiva celorlalți

- luarea deciziilor într-un mod responsabil și suportarea consecințelor: analiza efectelor pe care deciziile le pot avea asupra propriei persoane și a celorlalți

- înțelegerea propriei persoane: gestionarea emoțiilor, setarea obiectivelor și luata pentru depășirea obstacolelor

- dezvoltarea de relații sănătoase: capacitatea de a spune "Nu" influenței negative din partea anturajului și rezolvarea conflictelor într-un mod constructiv.

Din cele expuse mai sus putem deduce că abilitățile emoționale și sociale includ perceperea, înțelegerea și exprimarea emoțiilor, reprezentând capacitățile esențiale pentru dezvoltarea copilului asigurând astfel stabilirea interacțiunilor cu colegii, integrarea în cadrul grupurilor sociale.

**Particularitățile dezvoltării socio-emoțională la vârsta școlară mică.** Abilitatea copiilor de a-și regla emoțiile în mod eficient este principalul scop al dezvoltării socio-emoționale, deoarece acest proces are un rol protector asupra sănătății mentale și sociale a copiilor. Reglarea emoțională se referă la abilitatea de a iniția, menține și modula apariția, intensitatea trăirilor subiective și proceselor fiziologice care acompaniază emoția; reglarea comportamentală se referă la abilitatea de a controla comportamentul declanșat de o emoție [4, p. 77].

Dezvoltarea competențelor emoționale se face prin achiziționarea unor *deprinderi și comportamente specifice*: - înțelegerea emoțiilor; - expresivitatea emoțională; - capacitatea de a reacționa adecvat față de emoțiile celorlalți. Copilul învață să simtă, să exprime și să recunoască emoțiile [6, p. 216].

Principalele competențe sociale dezvoltate la copil se încadrează în două grupuri [apud. 4, p. 71; 8, p. 155]:

1. Inițierea și menținerea unei relații (*interpersonale*) - este responsabilă de modul în care copiii se comportă în relațiile pe care le stabilesc cu ceilalți copii (în special prin joc) sau cu adulții.



2. Integrarea în grup (*intrapersonale*)- reprezintă substratul care asigură dezvoltarea optimă a relațiilor cu ceilalți.

După părerea autorilor, abilitățile sociale intrapersonale au legătură directă cu competențele emoționale. Acestea se pot dezvolta și modela în contexte sociale. Totodată, adaptarea la varia contexte sociale depinde de capacitatea de autocontrol, în special, de reglare emoțională. Pentru a manifesta o asemenea putere interpersonală, copiii trebuie să ajungă la un nivel de autocontrol, să-și dezvolte capacitatea de a-și potoli mânia și supărarea, impulsurile și enervările, chiar dacă această capacitate dă greș uneori [9, p. 24].

Dezvoltarea socio-emoțională a persoanei este determinată de următoarele *nevoi fundamentale* [9, p. 25]:

- **câmpul psihologic** - nevoile individuale: dezvoltarea personală, afirmarea identității, recunoașterea personală;
- **câmpul sociologic** - nevoile sociale: grupuri de apartenență, recunoaștere socială;
- **câmpul spiritual** - nevoile existențiale: religie, evidența, sensul vieții.

În contextul celor analizate propunem un tabel sinteză a caracteristicilor dezvoltării socio-emoționale la micii școlari după autorii Haheu-Munteanu E.; Bruja C.; Moței E, Racu I.

**Tabelul 1. Caracteristicile dezvoltării socio-emoționale la vârsta micii școlarități**

Vârsta	Caracteristici
6-7 ani	- abilitățile sociale și emoționale dezvoltate până la această vârstă sunt principalul predictor pentru performanța și adaptarea școlară până la 10 ani [4, p. 75];
8-9 ani	- în jurul acestei vârste la copiii apare înțelegerea cauzelor unei emoții care reprezintă o prerechizită importantă în dezvoltarea autoreglării emoționale [5, p. 220]; - copiii utilizează legături psihologice și informații situaționale pentru a explica starea emoțională a celorlalți [5, p. 219]; - față de preșcolari, ei utilizează mai multe explicații privind apariția unor emoții în urma interacțiunilor sociale și obținerii unor recompense în procesul de învățare, [5, p. 219]; - apare cunoașterea regulilor referitoare la relațiile sociale [5, p. 220]; - sporește importanța emoțională a relațiilor interpersonale și a recompenselor obținute în procesul de învățare. [5, p. 219]; - cunoașterea regulilor referitoare la autoprotejare (evită să se facă de rușine) apare abia prin clasa a treia [5, p. 220].
10 ani	- până la 11 ani copiii se bazează pe situațiile evocatoare de emoții pentru a explica cum se simt privind aspectul înțelegerea emoțiilor [5, p. 218]; - în jurul acestei vârste se dezvoltă abilitatea copiilor de a înțelege emoțiile conflictuale [5, p. 219]; - crește semnificativ inhibarea exprimării emoționale [5, p. 220]; - ei văd inhibarea exprimării emoționale ca pe un mijloc de a rezolva conflictul dintre prezența indicilor situaționali/contextuali ai emoției și exprimarea emoțională personală [5, p. 220].
11-12 ani	- copiii încep să înțeleagă mai bine că anumite situații provoacă anumite tipuri de emoții pentru persoane diferite [5, p. 220]; - copiii înțeleg că procesele interne (gândire, memorie) au un rol important în răspunsul emoțional la diferite situații [5, p. 220];

	<ul style="list-style-type: none"><li>- ei văd emoțiile ca niște stări mentale și înțeleg că controlul asupra emoțiilor vizează mascarea emoțiilor care stau la baza exprimării emoționale [5, p. 221];</li><li>- sunt capabili să își elaboreze propriile strategii de reglaj emoțional în diverse situații, activități, interacțiuni sociale și uneori acestea sunt complexe [5, p. 221];</li><li>- dezvoltarea capacității de a exprima o emoție diferită de emoția trăită în momentul respectiv rezultă din nevoia de a trimite celorlalți un semnal emoțional care diferă de emoția trăită în momentul respectiv. Această capacitate se formează destul de târziu în jurul vârstei de 11-14 ani [5, p. 220].</li></ul>
--	---

Astfel putem constata că dezvoltarea socio-emoțională la copiii de vârstă școlară mică se caracterizează prin perceperea și înțelegerea emoțiilor, gestionarea și reglarea/autoreglarea stărilor emoționale, treptat se dezvoltă mascarea emoțiilor și inhibarea exprimării emoționale, se dezvoltă abilitățile sociale de relaționare în cadrul grupului, cunoașterea și respectarea regulilor referitoare la relațiile sociale, apare compararea socială, sporește relațiile interpersonale.

### Discuții

În perioada școlarității mici cuprinsă între 7-11 ani, dezvoltarea emoțională este rapidă, elevii sunt capabili să-și regleze emoțiile și să folosească instrumente de auto-reglare mult mai complexe și variate. Nevoia de afecțiune apare atât în mediul familial (copilul are nevoie de sprijin și încurajare pentru a face față provocărilor aduse de cerințele școlare), dar și în grupul școlar (devine un loc de formare a unor pretenții strânse) [1, p. 216].

La această vârstă se constată o dezvoltare a abilității de recunoaștere a emoțiilor, atât pe baza expresiilor faciale, cât și pe baza situațiilor care provoacă emoții. Recunoașterea emoțiilor precum: surpriză, plăcere, furie, rușine, stres, teamă, interes, neplăcere, dispreț pe baza expresiilor faciale se îmbunătățește în perioada școlarității mici. Apoi se îmbunătățește capacitatea școlarelor mici de a numi emoțiile corespunzătoare unor expresii faciale datorită dezvoltării vocabularului și însușirii mai multor termeni pentru etichetarea emoțiilor. De aceea, în această perioadă, copiii utilizează mai mulți termeni care permit exprimarea intensității diferite a emoțiilor (de exemplu, furios, nervos, iritat, enervat, înfuriat, țâfnos etc.) [5, p. 218].

### Concluzii

Caracteristicile dezvoltării socio-emoționale sunt prezente ca competențe în sfera socială (capacitatea de a interacționa, de a realiza comunicare nonverbală, verbală, de a coopera și de a acorda atenție celorlalți), cât și în sfera emoțională (manifestarea empatiei, capacitatea de a-și regla propria stare emoțională, cunoașterea propriilor emoții și capacitatea de a recunoaște starea emoțională a celorlalți).

La vârsta școlară mică există o creștere treptată a empatiei, se dezvoltă experiența socială și emoțională. Acestea se formează datorită interacțiunilor directe în activități sociale unde copiii folosesc emoțiile ca un mijloc de gestionare a propriilor emoții și ale celorlalți pentru a menține relațiile sociale.

### Bibliografie:

1. Bancu C. Formarea relațiilor în copilărie. Socializarea timpurie. Dezvoltarea emoțională în copilărie. In: Asistența psihologică la etapa contemporană: realități și perspective, Ed. 1, 27 octombrie 2023, Bălți, Republica Moldova: Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, 2023, pp. 215-217.
2. Cemortan S. Modelul psihopedagogic de socializare a copiilor de vârstă timpurie. In: Univers Pedagogic, 2013, nr. 1(37), pp. 3-6. ISSN 1811-5470.
3. Guțul A. Dezvoltarea inteligenței sociale la copiii de vârstă școlară mică: concept și măsurare. In: EcoSoEn, 2020, nr. 3-4, pp. 247-251. ISSN 2587-344X.
4. Haheu-Munteanu E.; Bruja C. Educația socio-emoțională – parte integrantă a procesului educațional din grădiniță. In: Orientări axiologice ale constructivismului în educația modernă: Conferință științifico-practică cu participare internațională, 31 ianuarie - 1 februarie 2020, Chișinău, Republica Moldova: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 2020, pp. 70-77. ISBN 978-9975-76-299-1.

5. Moței E, Racu I. Dezvoltarea emoțională la școlarul mic. In: Orientări actuale în cercetarea doctorală, Ed. 8, 15 septembrie 2018, Bălți. Bălți, Republica Moldova: Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, 2019, Ediția 8, pp. 215-222. ISBN 978-9975-50-236-8.
6. Pavlenko L. Particularitățile psihologice de dezvoltare ale competenței sociale în ontogeneză. Teză de doctor în psihologie. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2015, p. 221.
7. Robu V. Competențe sociale și personalitate. Iași: Lumen, 2011. 155p. ISBN: 978-973-166-297-8
8. Stoenică I. Educația socio-emoțională a elevilor din clasele primare. In: Știință, educație, cultură , Ed. 2023, 13 februarie 2023, Comrat. Comrat: Universitatea de Stat din Comrat, 2023, Vol. 2, pp. 30-34. ISBN 978-9975-83-254-0. 978-9975-83-256-4.
9. Vrabii V. Reglarea afectivă în procesul educațional: Ghid metodologic. Chișinău: IȘE, (Print-Caro SRL), 2021. 79 p. ISBN 978-9975-56-975-0.
10. Zagaievschi C. Competențele emoționale – cheia către puterea personală. In: Univers Pedagogic, 2012, nr. 1(33), pp. 57-61. ISSN 1811-5470.

## PROVOCĂRILE ECHILIBRULUI DIGITAL-REAL PENTRU ADULȚII CONTEMPORANI

### THE CHALLENGES OF THE DIGITAL-REAL BALANCE FOR CONTEMPORARY ADULTS

**Alexandru BIBIC**, drd,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,

E-mail: alex\_bibik@icloud.com

ORCID ID: 0009-0002-4234-3469

**Andrei BRAICOV**, dr., conf. univ.,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

E-mail: braicov.andrei@upsc.md

ORCID ID: 000-0001-6416-2357

**Rezumat:** *Articolul abordează dificultățile cu care se confruntă adulții din Uniunea Europeană în echilibrarea aspectelor digitale și reale ale vieții lor. Subliniază cum dependența de tehnologie, influența acesteia asupra sănătății mentale, dinamica relațiilor interpersonale și gestionarea timpului între carieră și viața personală pot deveni provocări semnificative. Prezentând cercetări și statistici, articolul ilustrează gravitatea acestei probleme și consecințele negative ale suprasaturării tehnologice. În plus, propune soluții și metode prin care persoanele și organizațiile pot face față acestor provocări, încurajând un stil de viață echilibrat între mediul digital și cel real. Printre acestea se numără educația digitală, stabilirea de limite personale, adoptarea unor practici sănătoase, utilizarea tehnologică pentru auto-reglementare și accesul la resurse de suport pentru sănătatea mentală.*

**Cuvinte-cheie:** *viața digitală, tehnologie, competență digitală, educație digitală, echilibru digital-real*

**Abstract:** *The article addresses the difficulties faced by adults in the European Union in balancing the digital and real aspects of their lives. It highlights how addiction to technology, its influence on mental health, the dynamics of interpersonal relationships and the management of time between career and personal life can become significant challenges. Presenting research and statistics, the article illustrates the seriousness of this problem and the negative consequences of technological oversaturation. In addition, it proposes solutions and methods through which individuals and organizations can face these challenges, encouraging a balanced lifestyle between the digital and real environments. These include digital education, setting personal boundaries, adopting healthy practices, using technology for self-regulation, and accessing mental health support resources.*

**Keywords:** *digital life, technology, digital competence, digital education, digital-real balance*

#### Introducere

În zilele noastre, caracterizate de era digitală, tehnologia s-a împletit profund cu cotidianul, devenind un element esențial al existenței noastre zilnice. De la smartphone-uri și rețele sociale, la telemuncă și cumpărături online, mediul digital ne oferă numeroase avantaje și oportunități. Cu toate acestea, odată cu beneficiile vin și provocări semnificative, mai ales în ceea ce privește echilibrul dintre viața digitală și cea reală. Pentru adulții contemporani din Uniunea Europeană, menținerea acestui echilibru poate fi dificilă și poate avea implicații serioase asupra sănătății mentale, relațiilor sociale și productivității.

#### Dependența de tehnologie: Un Echilibru Fragil între Digital și Real.

Într-o lume în care tehnologia digitală este omniprezentă, menținerea unui echilibru sănătos între viața digitală și cea reală devine o provocare tot mai mare. Dependența de tehnologie, un fenomen în creștere, reprezintă unul dintre cele mai mari obstacole în calea acestui echilibru.

Conform unui studiu realizat de Comisia Europeană în 2023, aproximativ 37% dintre adulții din Uniunea Europeană petrec peste 4 ore pe zi pe internet în afara orelor de muncă. Mai îngrijorător este faptul că 15% dintre respondenți recunosc că sunt preocupați de timpul excesiv petrecut online. Aceste cifre evidențiază o tendință îngrijorătoare și pun în discuție impactul pe care dependența de tehnologie îl are asupra vieții cotidiene.

#### Impactul asupra Echilibrului Muncă-Viață

Dependența de tehnologie nu numai că afectează relațiile interpersonale și timpul petrecut cu familia sau prietenii, dar poate avea și consecințe semnificative asupra performanței profesionale. Angajații care

nu pot deconecta de la mediul online se pot confrunța cu stres crescut și epuizare, ceea ce duce la scăderea satisfacției în muncă și a bunăstării generale [1].

#### Provocările Organizaționale

Organizațiile se confruntă cu provocarea de a gestiona dependența de tehnologie în rândul angajaților lor. Studiile arată că dependența digitală poate duce la utilizarea resurselor companiei în scopuri personale, nerespectarea codurilor de confidențialitate și postări inadecvate pe rețelele sociale care pot dăuna reputației companiei [2].

#### Măsuri de Combatere

Pentru a combate dependența de tehnologie, este esențial ca atât indivizii, cât și organizațiile să adopte măsuri proactive. Acestea pot include stabilirea de limite clare între timpul de muncă și cel personal, încurajarea pauzelor tehnologice și promovarea unui stil de viață echilibrat.

Dependența de tehnologie este o problemă complexă care necesită o abordare polivalentă. Este vital ca societatea să recunoască și să abordeze această dependență pentru a asigura un viitor în care tehnologia servește umanitatea, nu o domină. Prin eforturi concertate, putem spera să restabilim echilibrul între lumea digitală și cea reală, pentru a trăi vieți mai împlinite și mai sănătoase.

### **Tehnologia și Sănătatea Mentală: O Balanță Delicată.**

În era digitală, tehnologia a devenit un instrument indispensabil în viața noastră de zi cu zi, oferindu-ne acces nelimitat la informații și mijloace de comunicare. Cu toate acestea, relația dintre utilizarea tehnologiei și sănătatea mentală este una complexă și bidirecțională.

Pe de o parte, tehnologia poate fi un aliat valoros în domeniul sănătății mentale. Aplicațiile mobile, platformele online și alte resurse digitale oferă suport și acces la terapie pentru cei care se confruntă cu probleme de sănătate mentală. Aceste instrumente pot ajuta la monitorizarea stării de bine, la gestionarea stresului și la conectarea cu profesioniști din domeniul sănătății mentale sau cu grupuri de suport.

Totuși, există și o latură întunecată. Utilizarea excesivă a tehnologiei, în special a rețelelor sociale, poate contribui la sentimente de izolare, inadecvare și comparație constantă cu alții [3]. Conform unui raport al Agenției Europene pentru Sănătate Publică din 2022, aproximativ 25% dintre utilizatorii frecvenți de rețele sociale din UE au raportat simptome de anxietate și depresie [4]. Aceasta este o rată semnificativ mai mare comparativ cu 14% dintre cei care folosesc rețelele sociale mai rar.

#### Provocările Sănătății Mentale în Contextul Tehnologic

Impactul negativ al tehnologiei asupra sănătății mentale poate fi atribuit mai multor factori:

- Suprasolicitarea informațională: Suntem bombardati constant cu știri și informații, ceea ce poate duce la suprasolicitare și anxietate.

- Compararea socială: Rețelele sociale facilitează comparația cu alții, adesea într-un mod nerealist, ceea ce poate duce la scăderea stimei de sine.

- Dependența de validare externă: Aprecierea și comentariile pozitive devin o sursă de validare, iar lipsa acestora poate afecta negativ starea de bine.

#### Navigarea în Era Digitală

Pentru a naviga cu succes în era digitală și a menține o sănătate mentală robustă, este esențial să adoptăm o abordare echilibrată:

- Utilizare conștientă: Alegerea deliberată a momentelor în care ne conectăm și ne deconectăm de la tehnologie [5].

- Limitarea timpului petrecut online: Stabilirea de limite clare pentru utilizarea rețelelor sociale și a altor forme de tehnologie.

- Folosirea tehnologiei în scopuri pozitive: Utilizarea resurselor digitale pentru auto-îmbunătățire și conectare autentică cu ceilalți.

Relația dintre tehnologie și sănătatea mentală este una complexă și necesită o abordare echilibrată. Este crucial să recunoaștem atât beneficiile cât și riscurile asociate cu utilizarea tehnologiei și să ne străduim să găsim un echilibru care să promoveze bunăstarea noastră mentală și emoțională. Prin adoptarea unor strategii conștiente și prin utilizarea responsabilă a tehnologiei, putem profita de avantajele sale fără a compromite sănătatea noastră mentală.

### **Interacțiunile Digitale și Impactul lor asupra Relațiilor Personale.**

În epoca digitală, modul în care comunicăm și ne relaționăm cu ceilalți a suferit transformări radicale. Tehnologia ne-a oferit modalități inovatoare de a rămâne conectați cu prietenii și familia, indiferent de

distanțe. Cu toate acestea, această ușurință de comunicare vine cu propriile sale provocări, în special în ceea ce privește calitatea interacțiunilor noastre față în față.

Un sondaj realizat de Eurostat în anul 2023 a scos la iveală că 28% dintre europeni simt că relațiile lor personale au fost afectate negativ de utilizarea excesivă a tehnologiei [6]. Acest procent semnificativ indică o problemă ascunsă în umbra beneficiilor evidente ale conectivității digitale.

#### Efectele Tehnologiei asupra Relațiilor Interpersonale

Tehnologia poate reduce calitatea timpului petrecut împreună, chiar și atunci când suntem fizic în prezența celor dragi. Dispozitivele mobile și rețelele sociale pot distra atenția de la conversațiile față în față, diminuând astfel profunzimea și semnificația interacțiunilor noastre.

#### Provocările Comunicării Digitale

Comunicarea digitală, deși convenabilă, adesea lipsește de nuanțele și subtilitățile comunicării non-verbale. Mesajele text și e-mailurile nu pot transmite tonul vocii, expresiile faciale sau limbajul corpului, elemente esențiale în înțelegerea completă a mesajelor noastre.

#### Impactul asupra Sănătății Emoționale

Utilizarea excesivă a tehnologiei poate duce la sentimente de izolare și singurătate, chiar și în mijlocul unei rețele aparent vaste de conexiuni online. Aceasta poate avea un impact negativ asupra sănătății emoționale și poate contribui la apariția anxietății și depresiei.

#### Strategii de Ameliorare

Pentru a contracara efectele negative ale tehnologiei asupra relațiilor personale, este important să adoptăm câteva strategii:

- Conștientizarea Utilizării: Fiți conștienți de cât de des și în ce contexturi folosiți tehnologia.
- Timp de Calitate: Alocați timp nedisturbat pentru a petrece cu cei dragi, fără interferența dispozitivelor digitale.
- Comunicare Autentică: Încurajați conversații deschise și autentice, care să depășească limitele comunicării digitale.

Interacțiunile digitale au adus multe beneficii, dar este esențial să recunoaștem și să abordăm impactul lor asupra relațiilor personale. Prin adoptarea unor măsuri conștiente și echilibrate, putem îmbunătăți calitatea relațiilor noastre și să ne asigurăm că tehnologia servește drept un instrument de conectare, nu de separare.

### **Tehnologia și Echilibrul Muncă-Viață Personală: Beneficii și Provocări.**

Tehnologia a revoluționat modul în care lucrăm, oferind oportunități pentru telemuncă și flexibilitate sporită. Aceste schimbări au potențialul de a crește productivitatea și satisfacția angajaților, permițându-le să lucreze în condiții care se potrivesc mai bine nevoilor și stilurilor lor de viață. Cu toate acestea, această nouă libertate vine cu propriile sale provocări.

Un studiu realizat de Eurofound în 2022 a evidențiat că 30% dintre lucrătorii din UE care lucrează de acasă întâmpină dificultăți în separarea timpului de lucru de cel personal [7]. Mai mult, 22% dintre acești lucrători se simt suprasolicitați, ceea ce sugerează că telemunca poate duce la estomparea granițelor dintre muncă și viața personală [7].

#### Beneficiile Tehnologiei în Munca de Acasă

- Flexibilitate: Angajații pot alege orele de lucru care se potrivesc cel mai bine ritmului lor natural și obligațiilor personale.
- Productivitate: Fără distragerile obișnuite ale unui birou tradițional, mulți angajați raportează o productivitate crescută.
- Economisirea timpului: Eliminarea navetei zilnice oferă angajaților mai mult timp pentru activități personale sau de odihnă.

#### Provocările Telemuncii

- Suprasolicitarea: Fără o separare clară între muncă și viața personală, angajații pot ajunge să lucreze ore mai lungi decât în mod normal.
- Izolarea: Lipsa interacțiunii față în față cu colegii poate duce la sentimente de izolare și singurătate.
- Epuizarea: Continua conectare la locul de muncă poate duce la epuizare și stres cronic.

#### Strategii pentru Echilibrul Muncă-Viață Personală

Pentru a aborda aceste provocări, atât angajatorii cât și angajații pot lua măsuri pentru a îmbunătăți echilibrul muncă-viață personală:



- Stabilirea de limite: Angajații ar trebui să stabilească ore de lucru clare și să se deconecteze de la muncă în afara acestor ore.

- Crearea unui spațiu de lucru dedicat: A avea un spațiu dedicat muncii poate ajuta la menținerea unei separări fizice și mentale între muncă și viața personală.

- Pauze regulate: Luarea de pauze scurte și regulate poate preveni epuizarea și poate îmbunătăți concentrarea.

Tehnologia a adus beneficii semnificative în modul în care lucrăm, dar este esențial să recunoaștem și să gestionăm provocările asociate cu aceasta. Prin adoptarea unor strategii conștiente și proactive, putem profita de avantajele tehnologiei, menținând în același timp un echilibru sănătos între viața profesională și cea personală.

## **Concluzii și Recomandări**

### **Concluzii**

Echilibrul digital-real reprezintă o provocare semnificativă pentru adulții contemporani din Uniunea Europeană. Utilizarea excesivă a tehnologiei, dependența de dispozitive digitale și impactul asupra sănătății mentale și relațiilor interpersonale sunt aspecte esențiale care trebuie abordate. Studiile și datele statistice recente evidențiază faptul că mulți europeni se confruntă cu dificultăți în gestionarea timpului petrecut online și în menținerea unui echilibru sănătos între viața digitală și cea reală.

### **Recomandări**

Pentru a ajuta adulții să mențină un echilibru sănătos între viața digitală și cea reală, se pot lua următoarele măsuri:

#### **1. Educația Digitală și Conștientizarea:**

- Campanii de informare și educare privind riscurile asociate utilizării excesive a tehnologiei și beneficiile unui echilibru sănătos.

- Programe de igienă digitală în școli și locuri de muncă pentru a învăța gestionarea eficientă a timpului petrecut online.

#### **2. Stabilirea și Respectarea Limitelor:**

- Impunerea unor limite clare pentru utilizarea dispozitivelor digitale, cum ar fi pauzele regulate și orele fără tehnologie.

- Promovarea detoxifierii digitale periodice pentru a reduce dependența și a încuraja interacțiunile față în față.

#### **3. Dezvoltarea Obiceiurilor Sănătoase:**

- Încurajarea participării la activități fizice și sociale offline pentru a contrabalansa efectele negative ale utilizării excesive a tehnologiei.

- Implementarea de politici la locul de muncă care să sprijine echilibrul dintre viața profesională și cea personală, cum ar fi telemunca flexibilă și orele de muncă reglementate.

#### **4. Utilizarea Tehnologiei pentru Monitorizare și Control:**

- Încurajarea utilizării aplicațiilor de monitorizare a timpului pentru a conștientiza și controla utilizarea dispozitivelor digitale.

- Dezvoltarea de funcționalități și instrumente în platformele digitale care să ajute utilizatorii să gestioneze mai bine timpul petrecut online.

#### **5. Sprijinul și Resursele pentru Sănătatea Mentală:**

- Acces sporit la resurse și suport pentru sănătatea mentală, inclusiv consiliere și programe de suport pentru cei afectați de utilizarea excesivă a tehnologiei.

- Colaborarea între guverne, organizații non-profit și sectorul privat pentru a crea inițiative care să sprijine sănătatea mentală și bunăstarea digitală.

Adoptarea acestor recomandări poate ajuta adulții să găsească un echilibru mai sănătos între viața digitală și cea reală, îmbunătățindu-le astfel sănătatea mentală, relațiile interpersonale și productivitatea generală. Astfel, putem naviga cu succes în această eră digitală, bucurându-ne de avantajele tehnologiei fără a ne compromite bunăstarea.

**Bibliografie:**

1. Exploring the impact of digital work on work–life balance and job performance: a technology affordance perspective. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/ITP-01-2021-0013/full/html> [citat 24.04.2024].
2. PROMOTION 2023 : NOS RÉSULTATS. <https://www.objectif-crpe.fr/nos-resultats> [citat 24.04.2024].
3. Impactul tehnologiei asupra creierului uman. Metode de protecție. <https://www.aimgroup.ro/sanatate/impactul-tehnologiei-asupra-creierului-uman-metode-de-protectie/> [citat 26.04.2024].
4. Cum să Utilizezi Tehnologia pentru a Îmbunătăți Sănătatea Mentală. <https://www.fundamentale.ro/cum-sa-utilizezi-tehnologia-pentru-a-imbunatati-sanatatea-mentala> [citat 26.04.2024].
5. Cum să-ți menții sănătatea mentală în era digitală și a tehnologiei. <https://designyourself.ro/cum-sa-ti-mentii-sanatatea-mentala-in-era-digitala-si-a-tehnologiei/> [citat 26.04.2024].
6. Digitalisation in Europe – 2023 edition - Eurostat. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/interactive-publications/digitalisation-2023> [citat 28.04.2024].
7. The rise in telework: Impact on working conditions and regulation - Eurofound. <https://www.eurofound.europa.eu/en/publications/2022/rise-telework-impact-working-conditions-and-regulations> [citat 26.04.2024].
8. Living and working in Europe 2022 - Eurofound. <https://www.eurofound.europa.eu/en/publications/2023/living-and-working-europe-2022> [citat 26.04.2024].
9. The rise in telework - Publications Office of the EU. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f62f5ac6-a11f-11ed-b508-01aa75ed71a1/language-en> [citat 28.04.2024].
10. Eurofound publications 2022 - europarl.europa.eu. [https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2014\\_2019/plmrep/COMMITTEES/EMPL/DV/2023/01-23/EMPL20230124\\_D\\_Eurofoundpublicationlist2022\\_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2014_2019/plmrep/COMMITTEES/EMPL/DV/2023/01-23/EMPL20230124_D_Eurofoundpublicationlist2022_EN.pdf) [citat 28.04.2024].
11. Mark Anthony Mingoa; Ranil D. Calumba; Kristine T. Soberano; Joe D. Basanta. Technology and interpersonal relationships: Examining the impacts on communication, connection, and intimacy. <http://ijmas.com/upcomingissue/12.02.2023.pdf> [citat 28.04.2024].
12. RAPORT referitor la sănătatea mintală | A9-0367/2023 | Parlamentul European. [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-9-2023-0367\\_RO.html](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-9-2023-0367_RO.html) [citat 28.04.2024].

## DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII ELEVULUI MIC ÎN CONDIȚII EXPERIMENTALE

### THE DEVELOPMENT OF THE LITTLE STUDENT'S PERSONALITY IN EXPERIMENTAL CONDITIONS

**Igor Racu**, dr. hab., prof. univ.,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
E-mail: iracu64@yahoo.com  
ORCID ID: 0000-0001-8143-4908

**Alesea Popov**, drd.,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
E-mail: rusalca.lesea@gmail.com  
ORCID ID: 0009-0005-0557-1421

**Rezumat:** În acest articol sunt prezentate rezultatele unui studiu experimental formativ realizat în scopul studierii posibilității de influență pozitivă asupra procesului de dezvoltare a personalității elevului mic. În vederea verificării eficacității intervențiilor psihologice am format două grupe: experimental și de control a câte 11 subiecți în fiecare. A fost verificată omogenitatea grupelor până la demararea experimentului formativ și după realizarea experimentului de control am demonstrat posibilitatea de a influența procesul de dezvoltare a personalității prin trei comparații statistice: grup experimental în test și retest, grup experimental/grup de control în retest și grup de control în test/retest.

**Cuvinte-cheie:** personalitate, elevul mic, experiment formativ, experiment de control

**Abstract:** This article presents the results of a formative experimental study carried out in order to study the possibility of positive influence on the process of developing the personality of the young student. In order to verify the effectiveness of psychological interventions, we formed two groups: experimental and control with 11 subjects each. The homogeneity of the groups was checked until the start of the formative experiment and after the control experiment, we demonstrated the possibility of influencing the personality development process through three statistical comparisons: experimental group in test and retest, experimental group/control group in retest and group of test/retest control.

**Keywords:** personality, small student, formative experiment, control experiment

#### Introducere

Cercetarea constatativă pe care am realizat-o a fost orientată la studiul procesului de dezvoltare a personalității elevului mic în funcție de situația socială de dezvoltare. Am presupus că: diferite medii de studiu (clasă cu profil în arte (teatru), clasă fără profil) influențează trăsăturile de personalitate la copiii de vârstă școlară mică; climatul social diferit de educație (familii nucleare complete, familii defavorizate) influențează dezvoltarea personalității elevului mic; personalitatea elevului mic în aceste diferite situații sociale de dezvoltare diferă în funcție de variabila gen. Experimentul de constatare a fost efectuat pe un eșantion de 130 de copii cu vârsta cuprinsă între 8-10 ani. Rezultatele cantitative obținute, analiza calitativă, prelucrarea statistică a rezultatelor ne-au permis să confirmăm ipotezele cercetării și să inițiem realizarea unui experiment formativ.

#### Metodologia cercetării și rezultatele

Scopul experimentului formativ a fost: diminuarea anxietății, rigidității, comportamentelor agresive la copii de vârstă școlară mică, dar și sporirea gradului stimei de sine și a inteligenței emoționale, ca urmare a participării la programul de intervenție psihologică.

Obiectivele specifice ale intervenției psihologice se referă la:

- Dezvoltarea comunicării eficiente a copiilor, prin ascultarea cu atenție, vorbirea clară și calmă și evitarea limbajului jignitor;
- Încurajarea abilităților sociale, prin respectarea limitelor celorlalți;
- Promovarea comportamentului pozitiv, prin încurajarea copiilor de a-și manifesta emoțiile și frustrările într-un mod adecvat, prin comportamente pozitive precum exprimarea cuvintelor de mulțumire sau apreciere;
- Stabilirea unor limite pentru a reduce confuzia și frustrarea copiilor;

- Încurajarea activităților fizice, prin joc de echipă pentru a ajuta copiii să-și gestioneze emoțiile, să se simtă importanți și să se relaxeze;
- Modelarea comportamentului adecvat prin exemple pozitive de colaborare.

*Ipoteza* pentru experimentul formativ: presupunem că este posibilă dezvoltarea personalității la copii de vârstă școlară mică prin activități experimentale bine organizate.

*Principiile etice esențiale* de care ne-am condus în elaborarea și realizarea experimentului formativ: Respectul pentru drepturile și demnitatea persoanei; Responsabilitatea profesională; Confidențialitatea și protejarea confidențialității; Competența și dezvoltarea profesională continuă; Integritatea și onestitatea.

*Principiile* luate drept bază în experimentul formativ: Principiul afectiv; Principiul cognitiv; Principiul volitiv-decizional; Principiul de descărcare emoțională; Principiul comportamental; Principiul „aici și acum”; Principiul empiric ș.a.

*Participanții* la experimentul de constatare care au obținut cele mai înalte scoruri la nivelul stărilor de agresivitate, frustrare, rigiditate, anxietate și iritare, precum și cele mai mici scoruri la inteligența emoțională și stima de sine, au fost selectați pentru intervenția formativă. Din 130 de copii au fost selectați 22 de elevi, care au format două grupe: grupul experimental (GE) și grupul de control (GC), fiecare fiind constituite din a câte 11 școlari.

La selectarea GE și GC a fost verificată omogenitatea grupurilor prin intermediul testului statistic U Mann-Whitney, prezentată în tabelul 1.

**Tab.1. Rezultatele la verificarea omogenității GE și GC(U Mann-Whitney)**

№	Indicii	Valoare U	Scorul Z	Valoare p	Semnificația rezultatului la $p < 0,05$
1.	Inteligența emoțională	35,5	1,60879	0,1074	rezultatul nu este semnificativ
2.	Stima de sine	30,5	1,93712	0,05238	rezultatul nu este semnificativ
3.	Anxietate (Eysenk)	60	0	1	rezultatul nu este semnificativ
4.	Frustrare (Eysenk)	56,5	-0,22983	0,8181	rezultatul nu este semnificativ
5.	Agresivitate (Eysenk)	49,5	-0,68948	0,4902	rezultatul nu este semnificativ
6.	Rigiditate (Eysenk)	32,5	-1,80579	0,0703	rezultatul nu este semnificativ
7.	Agresivitate fizică	39	1,37897	0,16758	rezultatul nu este semnificativ
8.	Agresivitate indirectă	58	0,13133	0,89656	rezultatul nu este semnificativ
9.	Agresivitate verbală	35	-1,64163	0,101	rezultatul nu este semnificativ
10.	Iritare	43,5	1,08347	0,28014	rezultatul nu este semnificativ
11.	Stări de nervozitate și agresivitate	45	-0,98498	0,32708	rezultatul nu este semnificativ

Analizând datele prezentate în tabelul 1, observăm că la toți 11 indicii ai testelor aplicate, nu sunt diferențe statistic semnificative în rezultatele subiecților din grupul experimental și cel de control la etapa experimentului constatativ, ceea ce ne confirmă omogenitatea și ne-a permis declanșarea experimentului formativ.

Ameliorarea unor caracteristici de personalitate la copiii de vârstă școlară mică, poate fi obținută prin mai multe modalități, inclusiv: creșterea autocontrolului; dezvoltarea abilității de comunicare; jocuri și activități interactive; evitarea comportamentelor defensive; educația și modelarea comportamentului; dezvoltarea abilităților sociale și emoționale; dezvoltarea încrederii în sine; formarea respectului pentru sine și pentru ceilalți ș.a.

Ameliorarea caracteristicilor de personalitate a copiilor la această etapă de dezvoltare necesită o intervenție integrată și individualizată, care să abordeze abilitățile sociale, emoționale și comportamentale ale fiecărui copil în parte. Educația pozitivă, comunicarea deschisă, feedback-ul pozitiv și activitățile interactive pot ajuta la dezvoltarea acestor abilități și la dezvoltarea însușirilor de personalitate.

*Tehnicile și metodele* psihologice practicate/aplicate la realizarea programului de intervenție psihologică: tehnicile expresiv-creative(scrierea terapeutică; jocul terapeutic; povestea terapeutică; jocul de rol ș.a.), tehnicile de exprimare emoțională(jurnalul emoțional; meditația mindfulness; art-terapia; muzicoterapia; exprimarea verbală), tehnicile de comunicare(ascultarea activă; clarificarea; empatia; feedback-ul pozitiv; comunicarea non-verbală), tehnicile de cooperare(identificarea obiectivelor comune; comunicarea deschisă și respectuoasă; împărțirea sarcinilor și responsabilităților; găsirea soluțiilor în echipă; încurajarea și susținerea reciprocă), tehnicile de respirație și de relaxare(respirația profundă; relaxarea musculară progresivă; meditația; imaginile vizuale; Yoga și Tai Chi).

Aceste tehnici pot fi utilizate într-o varietate de situații și pot fi adaptate la nevoile specifice ale copiilor.

Intervenția de grup pentru copiii de vârstă școlară mică poate fi o modalitate eficientă de a aborda problemele psihologice și comportamentale. În cadrul intervențiilor de grup, copiii pot interacționa cu alți copii care se confruntă cu probleme similare, ceea ce poate ajuta la dezvoltarea empatiei, a abilităților sociale și a sprijinului reciproc. Pentru organizarea cât mai eficientă a ședințelor din cadrul programului, au fost stabilite regulile principale ale activităților:

- Fii activ și liber;
- Fii sincer și deschis;
- Evitați criticile și nu râde de ceilalți;
- Fiecare vorbește când îi vine rândul;
- Vorbește doar pentru tine;
- Fii amabil și pozitiv;
- Respectă și ajută;
- Participantul are dreptul de a refuza efectuarea activității;
- Tot ceea ce facem, discutăm și analizăm rămâne doar aici (confidențialitate sporită).

#### Evaluarea eficienței programului formativ

Toate ședințele au fost orientate spre diminuarea unor caracteristici și dezvoltarea unor însușiri de personalitate.

Evaluarea eficienței programului formativ a fost realizată prin trei comparații statistice la finele intervenției psihologice:

- grup experimental în test/retest, prin testul statistic Wilcoxon;
- grup experimental/grup de control în retest prin testul statistic U Mann - Whitney;
- grup de control în test/retest, prin testul statistic Wilcoxon.

Pentru aprecierea eficacității programului formativ, au fost readministrate instrumente psihologice: Testul care măsoară inteligența emoțională la copii; Testul „SCARA” – Aprecierea stimei de sine; Diagnosticarea Autoaprecierii Stărilor Psihice (H. Eysenck); Ancheta pentru determinarea tipului de agresivitate la școlarii mici și Tehnica de studiere a stării de nervozitate și agresivitate la copiii de vârstă școlară mică.

Prima comparație statistică: evaluarea rezultatelor grupului experimental (GE) în test/retest.

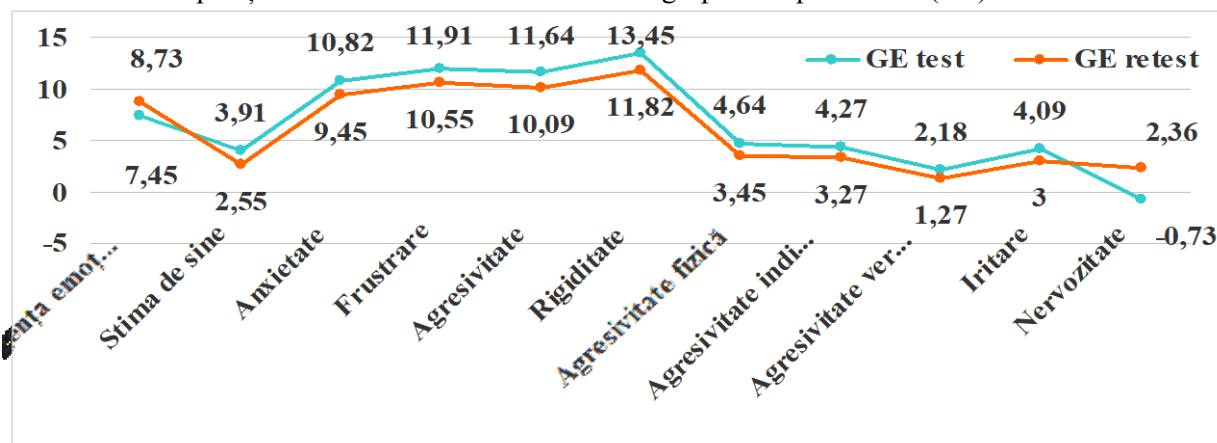


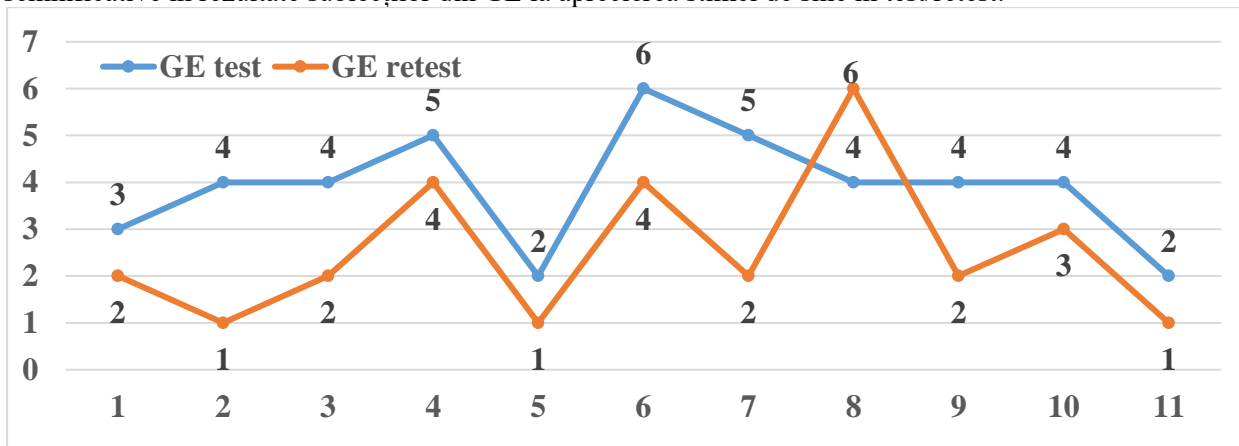
Fig. 1. Rezultatele medii test/retest a subiecților din GE

Prelucrarea statistică (testul Wilcoxon) a rezultatelor subiecților din GE la test/retest pentru inteligența emoțională ne permite să constatăm: că la dimensiunea eșantionului ( $N = 11$ ;  $W = 5$ , diferența medie = -5; suma poz. ranguri = 5; suma neg. ranguri = 50; valoarea  $z = -2,2934$ ; media ( $W$ ) = 27,5; abaterea standard ( $W$ ) = 11,25;  $p = 0,02202$ . Deci rezultatul este semnificativ la  $p < 0,05$ . Prin urmare avem diferențe statistic semnificative în rezultate subiecților din GE în test/retest la inteligența emoțională. Am reușit să creștem gradul inteligenței emoționale prin intermediul programului formativ elaborat și realizat.



**Fig. 2.** Rezultatele test/retest, subiecții din GE la inteligența emoțională

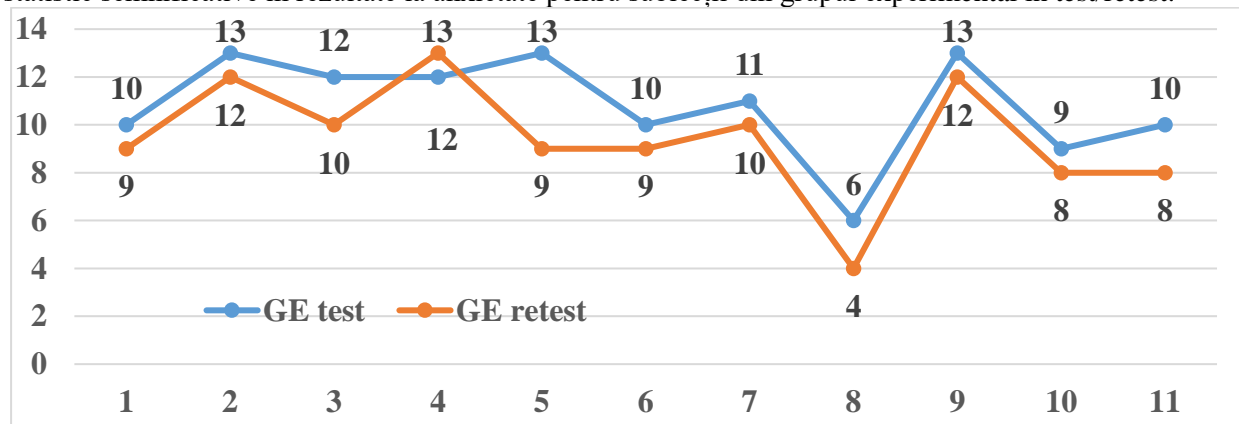
Prelucrarea statistică prin utilizarea testului Wilcoxon a rezultatelor GE la test/retest pentru aprecierea stimei de sine ne permite să constatăm: ( N ) = 11; W = 7,5, diferența medie = 2,91; suma poz. ranguri = 58,5; suma neg. ranguri = 7,5; valoarea z = -2,2672; media ( W ) = 33; abaterea standard ( W ) = 11,25, p = 0,0232. Deci rezultatul este semnificativ la p < 0,05. Astfel constatăm diferențe statistic semnificative în rezultate subiecților din GE la aprecierea stimei de sine în test/retest.



**Figura 3.** Rezultatele test/retest, GE la aprecierea stimei de sine

Programul formativ realizat a sporit gradul stimei de sine la copiii din GE.

Prelucrarea statistică a rezultatelor grupului experimental (testul Wilcoxon) în test/retest pentru autoaprecierea stărilor psihice (anxietate) ne permite să constatăm: ( N ) = 11; W = 4, iar diferența medie = -1,18; suma poz. ranguri = 62; suma neg. ranguri = 4; valoarea z = -2,5784; media ( W ) = 33; abaterea standard ( W ) = 11,25, p = 0,00988. Deci rezultatul este semnificativ la p < 0,05. Astfel constatăm diferențe statistic semnificative în rezultate la anxietate pentru subiecții din grupul experimental în test/retest.



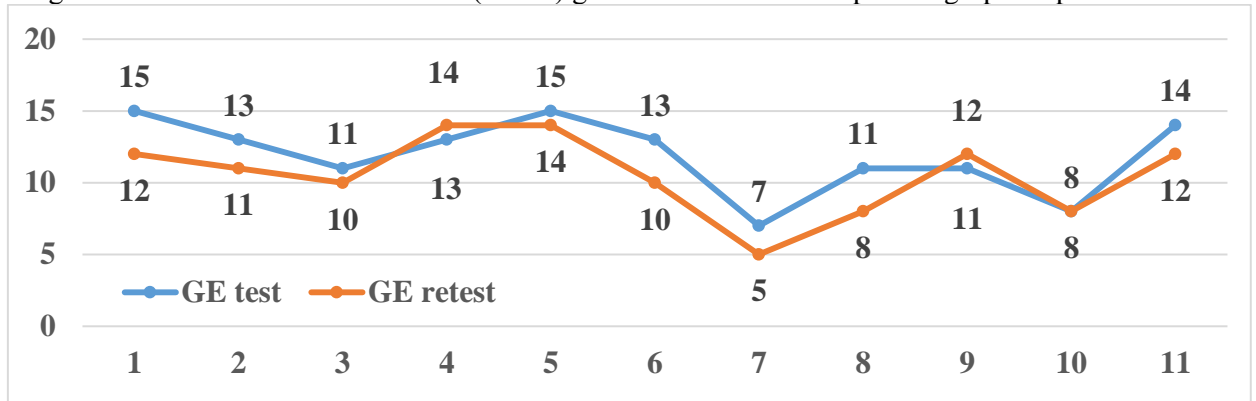
**Figura 4.** Rezultatele test/retest, GE la anxietate

Implementarea programului formativ a permis diminuarea gradului de anxietate la subiecții din GE.

Prelucrarea statistică a rezultatelor grupului experimental (testul Wilcoxon) în test/retest pentru autoaprecierea stărilor psihice (frustrare) ne permite să constatăm: ( N ) = 11; W = 5, iar diferența medie = 1; suma poz. ranguri = 50; suma neg. ranguri = 5; valoarea z = -2,2934; media ( W ) = 27,5; abaterea

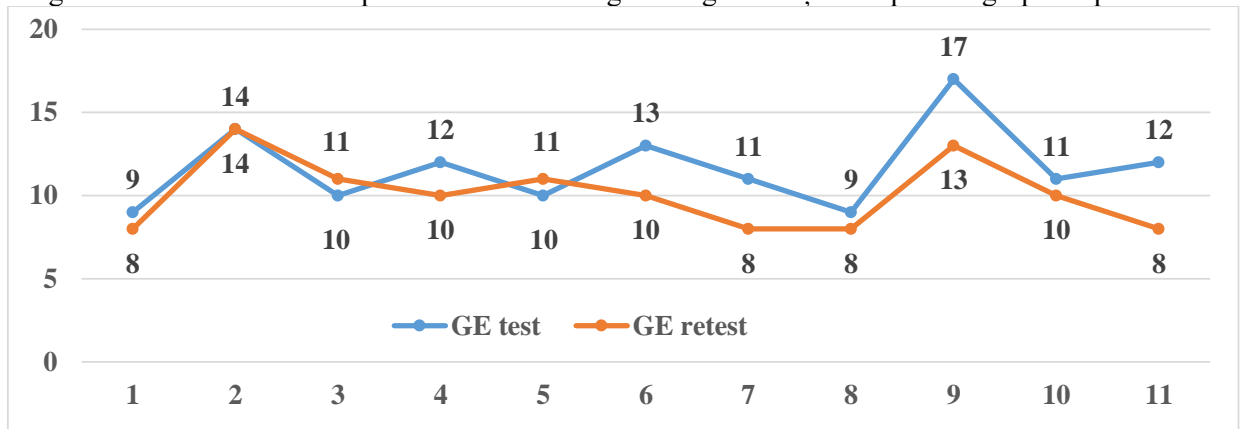


standard ( $W$ ) = 11,25,  $p = 0,02202$ . Deci rezultatul este semnificativ la  $p < 0,05$ . Astfel constatăm diferențe statistic semnificative în rezultate la frustrare pentru subiecții din grupul experimental în test/retest. Programul formativ realizat a ameliorat(scăzut) gradul de frustrare la copiii din grupul experimental.



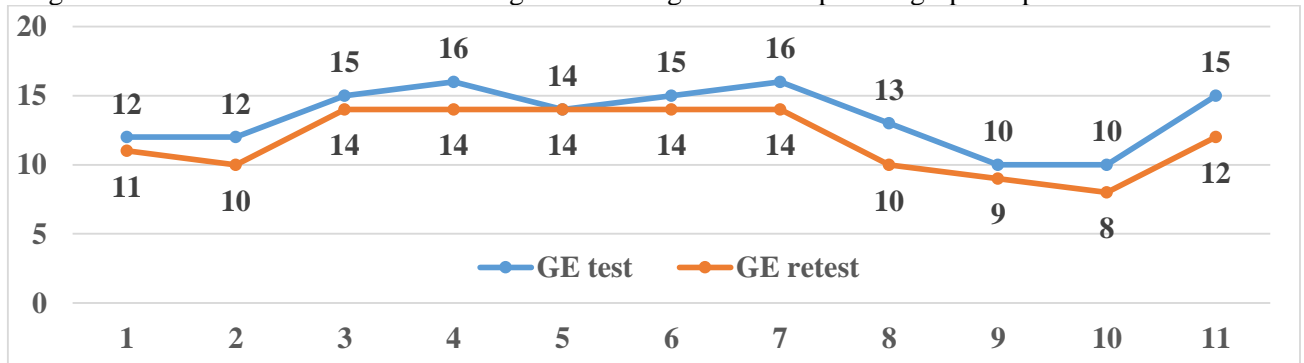
**Fig. 5.** Rezultatele test/retest, GE la frustrare

Prelucrarea statistică a rezultatelor grupului experimental (testul Wilcoxon) în test/retest pentru autoaprecierea stărilor psihice (agresivitate) ne permite să constatăm: ( $N$ )=11;  $W = 6$ , iar diferența medie = -2,6; suma poz. ranguri = 49; suma neg. ranguri = 6; valoarea  $z = -2,1915$ ; media ( $W$ ) = 27,5; abaterea standard ( $W$ ) = 11,25,  $p = 0,02852$ . Deci rezultatul este semnificativ la  $p < 0,05$ . Astfel constatăm diferențe statistic semnificative în rezultate la agresivitate pentru subiecții din grupul experimental în test/retest. Programul formativ realizat a permis să diminuăm gradul agresivității la copiii din grupul experimental.



**Fig. 6.** Rezultatele test/retest, GE la agresivitate.

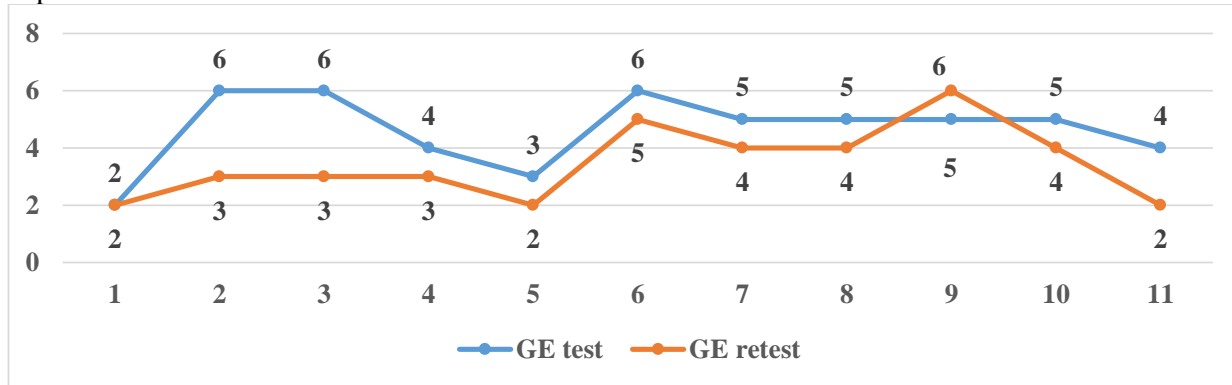
Prelucrarea statistică a rezultatelor grupului experimental (testul Wilcoxon) în test/retest pentru autoaprecierea stărilor psihice (rigiditate) ne permite să constatăm: ( $N$ )=11;  $W = 0$ , iar diferența medie = 3,8; suma poz. ranguri = 55; suma neg. ranguri = 0; valoarea  $z = -2,8031$ ; media ( $W$ ) = 27,5; abaterea standard ( $W$ ) = 11,25,  $p = 0,00512$ . Deci rezultatul este semnificativ la  $p < 0,05$ . Astfel constatăm diferențe statistic semnificative în rezultate la rigiditate pentru subiecții din grupul experimental în test/retest. Programul formativ a determinat scăderea gradului de rigiditate la copiii din grupul experimental.



**Fig. 7.** Rezultatele test/retest, GE la rigiditate.

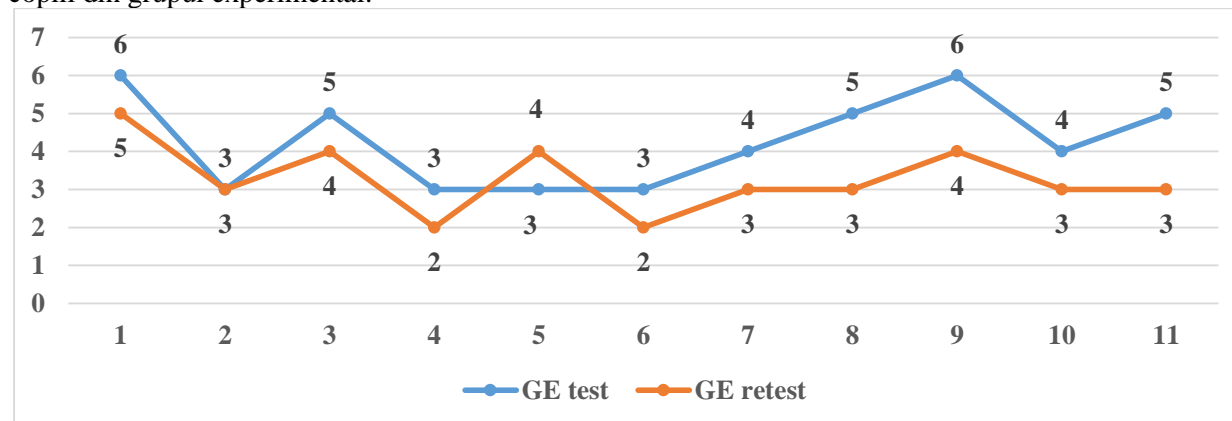
Prelucrarea statistică a rezultatelor grupului experimental (testul Wilcoxon) în test/retest în vederea determinării tipului de agresivitate (fizică) ne permite să constatăm: ( $N$ )=11;  $W = 4$ , iar diferența medie =

1,8; suma poz. ranguri = 51; suma neg. ranguri = 4; valoarea  $z = -2,3953$ ; media ( $W$ ) = 27,5; abaterea standard ( $W$ ) = 11,25,  $p=0,0164$ . Deci rezultatul este semnificativ la  $p < 0,05$ . Astfel constatăm diferențe statistic semnificative în rezultate la agresivitatea fizică pentru subiecții din grupul experimental în test/retest. Programul formativ realizat a diminuat gradul de agresivitate fizică la copiii din grupul experimental.



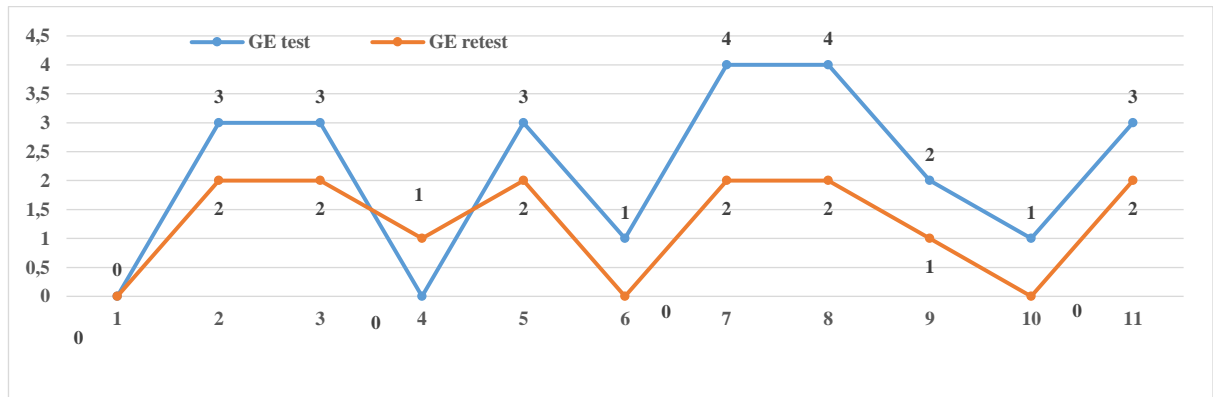
**Fig. 8.** Rezultatele test/retest, GE la agresivitate fizică

Prelucrarea statistică a rezultatelor grupului experimental (testul Wilcoxon) în test/retest pentru determinarea tipului de agresivitate (indirectă) ne permite să constatăm: (N)=11;  $W = 4$ , iar diferența medie = 1,4; suma poz. ranguri = 51; suma neg. ranguri = 4; valoarea  $z = -2,3953$ ; media ( $W$ ) = 27,5; abaterea standard ( $W$ ) = 11,25,  $p=0,0164$ . Deci rezultatul este semnificativ la  $p < 0,05$ . Astfel constatăm diferențe statistic semnificative în rezultate la determinarea agresivității indirecte pentru subiecții din grupul experimental în test/retest. Programul formativ a permis diminuarea gradului de agresivitate indirectă la copiii din grupul experimental.



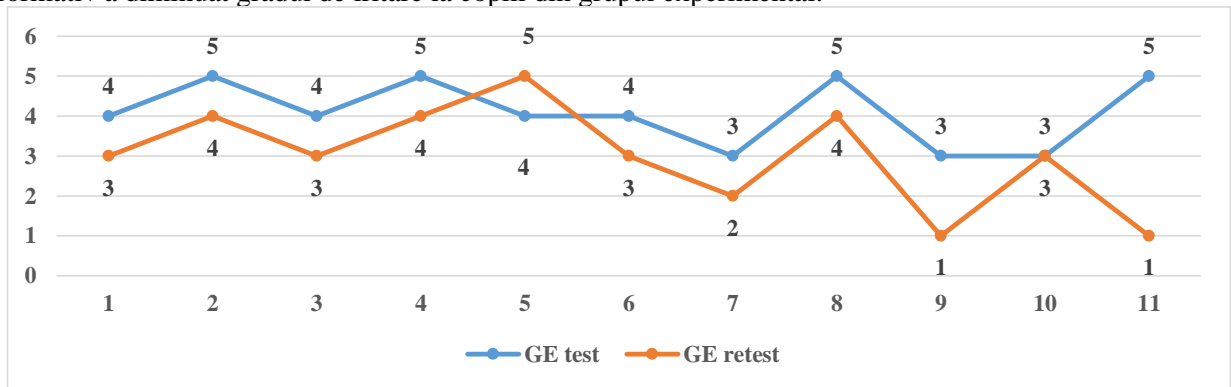
**Fig. 9.** Rezultatele test/retest, GE la agresivitatea indirectă

Prelucrarea statistică a rezultatelor grupului experimental (testul Wilcoxon) în test/retest pentru determinarea tipului de agresivitate (verbală) ne permite să constatăm: (N)=11;  $W = 4,5$ , iar diferența medie = 0,2; suma poz. ranguri = 50,5; suma neg. ranguri = 4,5; valoarea  $z = -2,3444$ ; media ( $W$ ) = 27,5; abaterea standard ( $W$ ) = 11,25,  $p=0,01928$ . Deci rezultatul este semnificativ la  $p < 0,05$ . Astfel constatăm diferențe statistic semnificative în rezultate la determinarea agresivității verbale pentru subiecții din grupul experimental în test/retest. Programul formativ a permis diminuarea gradului de agresivitate verbală la copiii din grupul experimental.



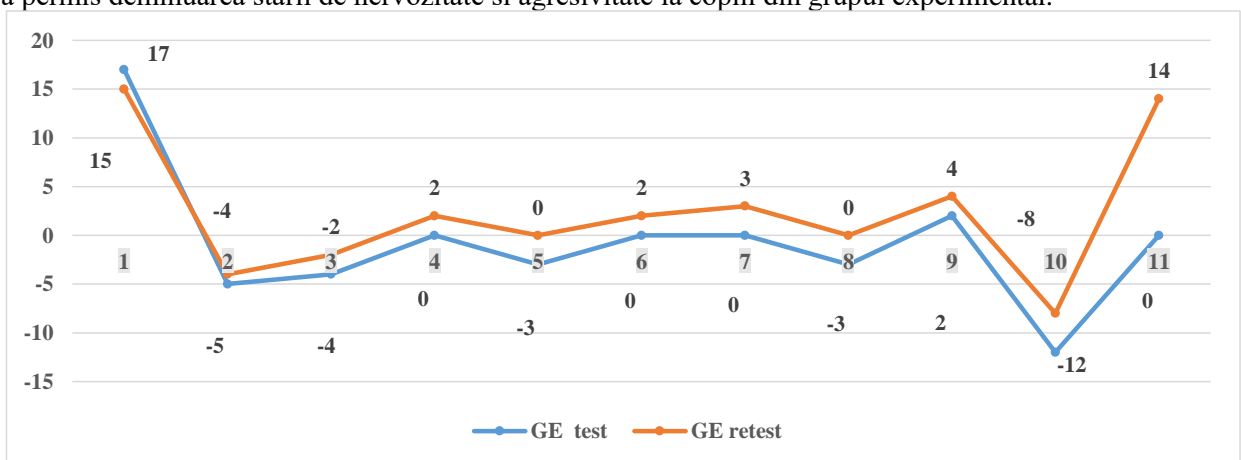
**Fig. 10.** Rezultatele test/retest, GE la agresivitatea verbală

Prelucrarea statistică a rezultatelor grupului experimental (testul Wilcoxon) în test/retest pentru determinarea iritării ne permite să constatăm: (N)=11;  $W = 4,5$  iar diferența medie = 0,1; suma poz. ranguri = 50,5; suma neg. ranguri = 4,5; valoarea  $z = -2,3444$ ; media ( $W$ ) = 27,5; abaterea standard ( $W$ ) = 11,25,  $p = 0,01928$ . Deci rezultatul este semnificativ la  $p < 0,05$ . Astfel constatăm diferențe statistic semnificative în rezultate la determinarea iritării pentru subiecții din grupul experimental în test/retest. Programul formativ a diminuat gradul de iritare la copiii din grupul experimental.



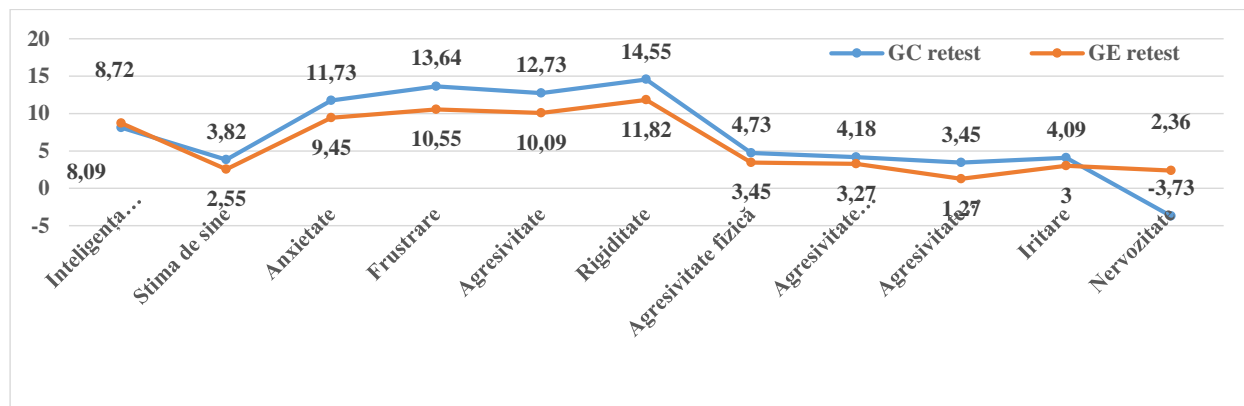
**Fig. 11.** Rezultatele test/retest, GE la iritare

Prelucrarea statistică a rezultatelor grupului experimental (testul Wilcoxon) în test/retest pentru determinarea stării de nervozitate și agresivitate la copiii de vârstă școlară mică ne permite să constatăm: (N)=11;  $W = 4$ , iar diferența medie = 3,27; suma poz. ranguri = 4; suma neg. ranguri = 62; valoarea  $z = -2,5784$ ; media ( $W$ ) = 33; abaterea standard ( $W$ ) = 11,25,  $p = 0,00988$ . Deci rezultatul este semnificativ la  $p < 0,05$ . Astfel constatăm diferențe statistic semnificative în rezultate la determinarea stării de nervozitate și agresivitate la subiecții de vârstă școlară mică din grupul experimental în test/retest. Programul formativ a permis diminuarea stării de nervozitate și agresivitate la copiii din grupul experimental.



**Fig. 12.** Rezultatele test/retest, GE la nervozitate

A doua comparație statistică: rezultatele grup experimental/grup de control în retest.



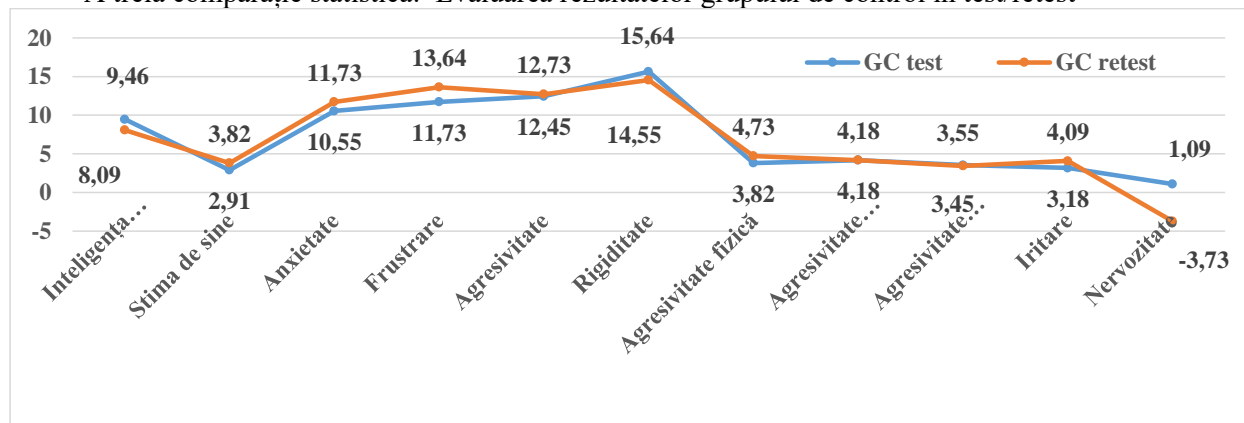
**Fig. 13.** Rezultatele medii retest, grup experimental/grup de control la toți indicii testelor aplicate  
Prelucrarea statistică în acest caz a fost realizată prin intermediul testului neparametric U Mann-Whitney pentru eșantioane independente.

**Tab.3.2.** Rezultatele statistice la retest GE/GC, pentru toți indicii testelor administrate

No	Indicii	Valoare U	Scorul Z	Valoare p	Semnificația rezultatului la $p < 0,05$
1.	Inteligența emoțională	50,5	0,62382	0,53526	rezultatul nu este semnificativ
2.	Stima de sine	30	-1,96995	0,04884	rezultatul este semnificativ
3.	Anxietate (Eysenk)	29,5	-2,00278	0,0455	rezultatul este semnificativ
4.	Frustrare (Eysenk)	29,5	-2,00278	0,0455	rezultatul este semnificativ
5.	Agresivitate (Eysenk)	23,5	- 2,39677	0,0164	rezultatul este semnificativ
6.	Rigiditate (Eysenk)	26	-2,2361	0,02574	rezultatul este semnificativ
7.	Agresivitate fizică	28,5	-2,06845	0,03846	rezultatul este semnificativ
8.	Agresivitate indirectă	27,5	-2,13411	0,03318	rezultatul este semnificativ
9.	Agresivitate verbală	6	-3,54591	0,00038	rezultatul este semnificativ
10.	Iritare	30	-1,96995	0,04884	rezultatul este semnificativ
11.	Stări de nervozitate și agresivitate	30	1,96995	0,04884	rezultatul este semnificativ

V-om concluziona aici, că drept urmare a realizării programului formativ am obținut diferențe statistic semnificate la toti indicii din testele administrate pentru subiecții din grupul experimental și cei din grupul de control în cadrul experimentului de control, ceea ce ne permite să afirmăm că am reușit să confirmăm ipoteza pentru experimentul formativ.

A treia comparație statistică: Evaluarea rezultatelor grupului de control în test/retest



**Fig. 14.** Rezultatele medii test/retest a GC la toți indicii testelor

În cadrul acestei comparații statistice nu au fost obținute diferențe statistic semnificative în rezultatele subiecților din GC în test și retest.

#### Concluzii:

1. Rezultatele experimentului formativ confirmă ipoteza că este posibilă dezvoltarea personalității la copii de vârstă școlară mică prin activități experimentale bine organizate.

2. Datele statistice obținute la retestările efectuate după intervenția psihologică cu subiecții din grupul experimental confirmă faptul că diminuarea anxietății, rigidității, comportamentelor agresive, dar și sporirea gradului stimei de sine și a inteligenței emoționale la copiii de vârstă școlară mică, se datorește faptului participării la programul formativ bine organizat.

3. Rezultatele statistice la nivelul experimentului formativ pun în evidență eficiența tehnicilor aplicate în cadrul programului de intervenție psihologică, prin utilizarea lor într-o varietate de situații care pot fi adaptate la nevoile specifice ale copiilor, pentru diminuarea comportamentelor agresive la școlarii mici, a anxietății, depresiei, tulburărilor de comportament.

**Bibliografie:**

1. Racu, Ig., Racu, Iu.. Psihologia dezvoltării. Manual. Chișinău: UPS, 2013.
2. Racu, Ig., Cazan, L. Dezvoltarea personalității școlarului mic educat în diferite medii sociale de viață. În: Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială . 2018, nr. 4(53), pp. 25-40.

## EDUCAȚIA DE CALITATE– FACTOR CHEIE ÎN PROCESUL DE DEZVOLTARE DURABILĂ QUALITY EDUCATION – A KEY FACTOR IN THE PROCESS OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT

**Ioana AXENTII**, dr., conf. univ.,  
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu”  
E-mail: iaxentii@mail.ru  
ORCID ID: 0000-0002-2318-3175

**Rezumat:** *Calitatea existenței umane în general implică educația pentru Dezvoltare Durabilă și poate fi asigurată doar prin îmbunătățirea conexiunii dintre mediul natural, mediul social și mediul economic care va fi pusă în practică prin educația de calitate și autoeducația permanentă. Educația de calitate, este considerată un instrument esențial pentru realizarea unui viitor durabil. În acest context educația pentru Dezvoltare Durabilă constituie o realitate centrată pe oferirea de informații, bazată pe abordarea problemelor și identificarea posibilelor soluții. Toți actorii educaționali implicați în procesul de învățământ trebuie să dețină cunoștințe corespunzătoare privind dezvoltarea durabilă și să conștientizeze care poate fi impactul deciziilor inadecvate care ar putea reprezenta abatere de la procesul respectiv.*

**Cuvinte-cheie:** *calitate, dezvoltare durabilă, educație permanentă, schimbare, curriculum*

**Abstract:** *The quality of human existence in general can be ensured only by optimizing the relationships between the natural environment, the social environment and the economic environment. This fact becomes achievable through quality education and permanent self-education, which involves and makes the most of education for sustainable development. Quality education is considered an essential tool for achieving a sustainable future. Under these conditions, education for sustainable development aims at reorienting the current educational system, centered on providing information, towards one based on dealing with problems and identifying possible solutions. All actors of the educational process must be provided with good knowledge of sustainable development and they must be aware of the effects of decisions that would go against a sustainable development process.*

**Keywords:** *quality, sustainable development, permanent education, change, curriculum*

### Introducere

Societatea contemporană, caracterizată prin dezvoltarea în ritm rapid a științei și tehnicii care determină o dinamică accentuată a vieții sociale mondiale, stabilește dezideratul unei educații pentru dezvoltare durabilă, care să răspundă provocărilor secolului XXI. În aceste condiții remarcăm că conceptul de Dezvoltare Durabilă conturează un complex de forme și metode de dezvoltare socioeconomică care se axează, în primul rând, pe asigurarea unui echilibru între aspectele sociale, economice, ecologice și elementele capitalului natural. Din aceste considerente putem menționa că dimensiunea educației pentru dezvoltare durabilă, constituie o dimensiune strategică actuală a activității de formare a personalității umane în perspectiva cerințelor prospective ale unei societății în permanentă schimbare. Educația, în special educația de calitate, este prin urmare considerată un instrument esențial pentru realizarea unui viitor durabil.

Este știut faptul că avem nevoie de o educație de calitate fiindcă adesea, pe seama educației anume, sunt puse multe dintre problemele, neajunsurile și conflictele specifice mileniului III. În aceste împrejurări este firesc ca educația personalității omului să fie studiată în complexitatea ei.

Or, Dezvoltarea Durabilă (DD), care presupune orientarea tinerilor, pentru un termen lung, într-o lume în continuă schimbare, plină de provocări și incertitudini, este axată pe educația de calitate care constituie drept factorul – cheie pentru aceasta. Astfel, observăm că *Dezvoltarea Durabilă* vizează realizarea optimă a funcției centrale a educației de formare a personalității umane în perspectiva integrării sociale pe termen scurt, dar mai ales pe termen mediu și lung. În acest context ar trebui, se renunțăm la educație ca simplă transmitere de cunoștințe și să accentuăm misiunea ei de a pregăti omul ca element activ al vieții sociale.

În contextul socio-economic actual, umanitatea consideră educația ca fiind un instrument indispensabil, cu un rol fundamental în: perfecționarea dezvoltării indivizilor, devenirea acestora activi și productivi, construirea relațiilor dintre oameni, grupuri și națiuni, dezvoltarea societății, reducerea sărăciei, excluderii sociale și ignoranței. De aceea, evoluția *educației constituie o prioritate a comunității mondiale*, iar *Comisia Internațională pentru Educație în secolul XXI*, creată la începutul anului 1993, cu scopul studierii și analizării problemelor educației și



învățământului în secolul XXI, precum și formulării de sugestii și recomandări adresate factorilor de decizie de la cele mai înalte niveluri, își justifică pe deplin existența [7, p.124].

Analizând literatura de specialitate reprezentativă cu privire la cercetarea educației de calitate pentru dezvoltarea durabilă am remarcat că Proiectele educației pentru mileniul III își propun să ransforme practicile educaționale tradiționale pe baza unor noi principii specifice educației și pedagogiei contemporane: educație globală, învățare pe parcursul întregii vieți, educație incluzivă, educația pentru toți, șanse egale, parteneriat în educație, învățarea în profunzime bazată pe acțiunea și responsabilizarea celui care învață, formarea de competențe, integrarea cunoștințelor în structuri de aplicație, predarea interactivă, curriculum inter și transdisciplinar etc. Acestea sunt doar câteva concepte, pe care se axează pedagogia modernă, fiind produsă de trecerea societăților europene către globalizare și către societatea întemeiată pe cunoaștere, de oportunitatea realizării în același timp a dezvoltării societății și dezvoltării educației pentru dezvoltare durabilă, de noile rezultatele ale unor evaluări și aplicații în sistemele educaționale, de necesitatea integrării și globalizării educației.

În vederea satisfacerii cerințelor cărora trebuie să se subordoneze educația de calitate în secolul XXI: transmiterea pe scară largă a unui volum tot mai mare de cunoștințe și informații, pe de-o parte, iar pe de altă parte punerea la dispoziția indivizilor educați a instrumentelor necesare orientării în viitor (pentru a fi pregătiți să profite de ocaziile de învățare oferite de-a lungul vieții, pentru lărgirea orizontului cunoașterii, pentru a fi capabili să se adapteze societății în schimbare), Comisia propune organizarea educației în jurul a *patru tipuri de bază de învățare*: a învăța să știi, a învăța să faci, a învăța să trăiești împreună cu alții, a învăța să fii (Delors, 2000) [3]. *A învăța să știi* presupune dobândirea instrumentelor cunoașterii: capacitatea de a utiliza literele și cifrele, de a rezolva probleme, de a dobândi cunoștințe generale și speciale, în vederea lărgirii câmpului cunoașterii. *A învăța cum să acționezi* se leagă mai ales de problema pregătirii vocaționale și implică dobândirea unor competențe care să permită indivizilor să facă față unor situații diferite, dezvoltarea capacității de a fi eficient la locul de muncă, adoptarea unui comportament social adecvat, dezvoltarea spiritului de echipă, de inițiativă, dezvoltarea capacității de asumare a responsabilităților. *A învăța să trăiești împreună cu alții* presupune înțelegerea de sine, înțelegerea celorlalți, evitarea conflictelor, soluționarea lor pe cale pașnică, cultivarea respectului față de semenii, față de cultura și valorile lor spirituale, colaborarea în vederea realizării obiectivelor comune. *A învăța să fii* implică dezvoltarea propriei personalități, capacitatea de a acționa în mod autonom, capacitatea de asumare a răspunderii, dezvoltarea gândirii critice, dezvoltarea imaginației și creativității, dezvoltarea capacității de a comunica, valorizarea culturii, dezvoltarea unui cod etic personal [apud 7, p.125].

În acest cadru de referință menționăm că organizarea educației de calitate pentru dezvoltarea durabilă în jurul acestor *patru tipuri fundamentale de învățare* ne atrage atenția asupra faptului că modul în care gândim și acționăm, stilul nostru de viață poate schimba/a schimbat lumea în care trăim.

*Cercetând sursele de care dispunem am observat că pentru a rezolva problemele globale, a proteja planeta, a asigura pacea și prosperitatea, au fost adoptate Obiectivele de Dezvoltare Durabilă, care constituie un apel universal la acțiune în 5 domenii de importanță majoră pentru omenire: populație, planetă, prosperitate, pace și parteneriat.*

Conform Raportului Brundtland (1987) al Comisiei Mondiale pentru Mediu și Dezvoltare, intitulat *Viitorul nostru comun*, prin dezvoltare durabilă trebuie să înțelegem: „dezvoltarea care răspunde nevoilor din prezent, fără a compromite capacitatea generațiilor viitoare de a răspunde propriilor nevoi” [apud 5, p.99]. Unui astfel de deziderat corespunde Agenda de Dezvoltare Durabilă 2030 pentru realizarea căreia alături de alte 192 state membre a ONU sa angajat și Republica Moldova. Agenda include cele 17 *Obiective de Dezvoltare Durabilă* (ODD) care combinate informal sunt numite și Obiective Globale. Acestea descriu provocările majore actuale ale dezvoltării umane pentru a asigura o viață durabilă, pașnică, prosperă și echitabilă pe pământ pentru toți. Obiectivele răspund provocărilor globale moderne, sunt esențiale și incontestabile pentru supraviețuirea umanității și a reprezentanților diferitor culturi, etnii, confesii, religii etc. Direcțiile dominante de activitate recunosc faptul că eradicarea sărăciei, în mod natural, trebuie și poate fi realizată simultan cu strategia de dezvoltare a economiei globale și naționale. Ele examinează o totalitate de trebuințe sociale inclusiv educație, sănătate, protecție socială și oportunități la locuri de muncă etc.[apud 6, p. 60].

Acest cadru de referință arată că aceste obiective se concentrează pe trei dimensiuni ale dezvoltării durabile și anume: dimensiunea economică; dimensiunea socială; dimensiunea de mediu. Conținutul concret al acestor obiective formulate de UNESCO în Agenda 2030 sunt [4]:

1. eradicarea sărăciei și a foametei, asigurarea securității alimentare, îmbunătățirea nutriției și promovarea unei agriculturi durabile;
2. asigurarea unei vieți sănătoase și promovarea bunăstării tuturor la orice vârstă;
3. garantarea educației de calitate și promovarea oportunităților de învățare de-a lungul vieții pentru toți;

4. egalitatea de gen;
5. apă curată și sanitație;
6. energie curată la prețuri accesibile;
7. muncă decentă și creștere economică;
8. promovarea industrializării durabile și încurajarea inovației;
9. reducerea inegalităților în interiorul țărilor și de la o țară la alta;
10. dezvoltarea orașelor și a așezărilor umane pentru ca ele să fie deschise tuturor, sigure, reziliente și durabile;
11. asigurarea unui consum durabil și a producției durabile;
12. combaterea schimbărilor climatice și a impactului lor;
13. conservarea și utilizarea durabilă a oceanelor, a mărilor și a resurselor marine;
14. protejarea, restaurarea și promovarea utilizării durabile a ecosistemelor terestre;
15. gestionarea durabilă a pădurilor, combaterea deșertificării, stoparea și repararea degradării solului și stoparea pierderilor de biodiversitate;
16. promovarea unor societăți pașnice și incluzive pentru o dezvoltare durabilă, a accesului la justiție pentru toți și crearea unor instituții eficiente, responsabile și incluzive la toate nivelurile;
17. consolidarea mijloacelor de implementare și revitalizare a parteneriatului global pentru dezvoltare durabilă [ibidem].

Investigațiile realizate în acest context ne-au făcut să observăm că conținuturile obiectivelor de dezvoltare durabilă se regăsesc în mai multe acte naționale și internaționale axate pe pilonii și obiectivele dezvoltării durabile care contribuie semnificativ la îndeplinirea acestora. Printre cele mai importante documente, evidențiem: Strategia Națională de Dezvoltare „Moldova-2030”; Convenția de asociere între Republica Moldova și Uniunea Europeană; Strategia și viziunea pe termen lung „Moldova 2030”; Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2021-2030 „Educația-2030” și programul de implementare; Strategia de mediu pentru anii 2014- 2023; Strategia de gestionare a deșeurilor în Republica Moldova pentru anii 2013-2027 ș.a. [apud 6, p. 60 ].

În legătură cu cele expuse putem afirma că conținuturile obiectivelor respective, pe care le considerăm actuale pot fi realizate cu contribuția fiecărui membru al societății prin conștientizarea lor și asumarea responsabilității personale, iar participarea nemijlocită a actorilor educaționali, a elevilor și a părinților acestora în acest demers poate avea un rol decisiv în plan global la rezolvarea problemelor cu care se confruntă omenirea și poate asigura protejarea planetei de degradare etc.

Printre cele 17 obiective ale DD observăm și obiectivul ce ține de *garantarea educației de calitate și promovarea oportunităților de învățare de-a lungul vieții pentru toți*. În consonanță cu acest obiectiv vom remarca că Educația pentru Dezvoltare Durabilă din perspectiva eficienței și eficacității poate fi provocată, conform conceptelor elaborate de Catalano H. (2013), prin:

- ✚ reconstrucția curriculumului școlar, prin schimbarea arhitecturii acestuia, în sensul evadării de la granițele disciplinelor unice către o abordare integrată a conținuturilor, spre studierea la nivel global, așa cum se regăsesc în viața de zi cu zi, fără a minimaliza posibilitatea alegerii detaliilor fiecărui individ și a viitorului acestuia referindu-se la contextul social-cultural local;
- ✚ recunoașterea unor mijloace de îmbunătățire a disproporțiilor evidente între creșterea colosală a cunoștințelor și potențialul indivizilor societății de a dobândi aceste cunoștințe în situația elaborării unor programe de învățământ supradimensionate;
- ✚ declanșarea unor acțiuni de rezolvare a curriculumului modern de evoluție a resursei umane în educația elevilor din învățământul general, astfel încât elementul esențial al modelului de specializare să fie proiectat cu opțiuni alternative orizontale și verticale, concordante cu vechimea la catedră și cu specialitatea, altele decât activitatea didactică efectivă, cum ar fi: specializări specifice unei arii auriculare sau unor teme cross-curriculare, dublele specializări (normele realizate din duble specializări și/sau materii înrudite existente în foaia matricolă cu statut de discipline fundamentale), consiliere pentru elevi în carieră, tutorat/mentorat pentru tinerii profesori aflați la începutul carierei, implicarea în diverse proiecte implementate în școli, dezvoltarea de parteneriate locale, regionale, naționale și internaționale ale școlii etc.;
- ✚ schimbarea dimensiunii particularităților evoluției educației prin formularea din nou a scopurilor educaționale și corelarea perspectivei triple de analiză a expresiilor: educația viitorului, educația pentru viitor și viitorul în educație ca o circumstanță importantă dar și insuficientă în compatibilitatea educației la specificul societății viitoare;
- ✚ a face educația să devină permanentă, prin a diversifica mediile de învățare în împregurări educaționale nonformale și informale, trecând hotarele spațiale și temporale ale școlii, pe toată

- perioada formării și dezvoltării individului;
- ✚ crearea unor baze de date care să poată transfera, prelua, adapta și evalua cele mai bune practici și politici dezvoltate în alte sisteme de învățământ, atât în cel de învățământ inițial și în cel de învățământ continuu în conformitate cu Cadrul European de referință pentru asigurarea calității;
- ✚ recunoașterea unor modalități care să faciliteze fructificarea culturii organizației școlare, în direcția unei educații de calitate [1, p.56].

Din perspectiva celor relatate mai sus am remarcat că educația de calitate trebuie să se concentreze pe abordări holistice și integrate, din care decurge dezvoltarea socială de tip durabil. Astfel, se impune ca serviciile educaționale ale școlii mileniului III să fie adaptate nevoilor unei societăți în permanentă schimbare.

Pentru a putea invoca un management al educației de calitate pentru dezvoltarea durabilă în sistemul de învățământ din RM, considerăm că ar trebui să ne asumăm depășirea unor obstacole pe care le regăsim neclintite în unele instituții de învățământ printre care putem menționa:

- ✚ promovare insuficientă a bunelor practici, recunoscute în activitatea cadrelor didactice la diferite nivele din sistemul de învățământ;
- ✚ existența rezistenței la schimbare, a rutinei, a conservatorismul și a stării de automulțumire;
- ✚ o suprapunere a sarcinilor de lucru în cazul celor mai mulți specialiști de pe lângă Direcțiile Generale de Învățământ, responsabili de calitatea educației, a unor inspecții tematice teritoriale, speciale, comisii de lucru și de examene, concursuri școlare, anchete, sarcini suplimentare, probleme administrative, cursuri de formare, olimpiade etc.);
- ✚ ușurința cu care se acordă calificativul „foarte bine” sau nota 10 în condițiile în care există elevi/studenti, la un nivel de mediocritate;
- ✚ inexistența unei echipe de experți în evaluare, selectați pe criterii reale;
- ✚ evaluarea educației de calitate pentru dezvoltarea durabilă este centrată mai mult pe profesor și nu pe însuși sistemul de învățământ, pe procesul de instruire; se realizează fără o viziune care să armonizeze toate elementele într-un ansamblu unitar, fără viziuni referitoare la viitor, la evoluția viitoare a societății prin analiza unor factori și tendințe actuale cu valențe prognostice (oportunități-riscuri) etc.

Pentru a depăși mai ușor obstacolele indicate în acest cadru de referință vom elucida ideile cercetătorului român Cristea S. (2019), conform căruia *conceptul pedagogic de dezvoltare durabilă, valorificat la nivel de proiectare curriculară a educației de calitate reflectă tendința de abordare formativă prospectivă a realității din perspectivă psihologică și socială, analitică și sintetică* [2, p. 56].

Astfel, din *perspectivă psihologică*, dezvoltarea durabilă conturează nevoile umane în evoluție graduală, angajate în sens formativ pozitiv la nivel de cerințe fiziologice, de securitate, de apartenență, de stimă de sine, de autorealizare etc. *Din perspectivă socială*, dezvoltarea durabilă *determină capacitatea omului de rezolvare a unor probleme critice generate de riscurile creșterii, inegalităților și de modurile dezechilibrate de viață ale omului. Din perspectivă analitică*, dezvoltarea durabilă definește capacitatea omului de abordare sistemică a problemelor cu care se confruntă, de căutare a alternativelor optime, de conștientizare a constrângerilor legate de orice schimbare, de realizare a proceselor de reglare la nivel local și universal. *Din perspectivă sintetică*, dezvoltarea durabilă precizează capacitatea omului „de a vedea mai departe, de a anticipa asupra viitorului, de a acționa în consecință” [apud 2, p.56].

În contextul acestui concept de DD și acestor tendințe de abordare vom remarca că a forma și dezvoltarea capacității individului de a vedea mai departe și de a putea să anticipeze viitorul este posibil prin formarea unei viziuni asupra învățării continue pentru toți, atât la nivel individual cât și instituțional, învățarea permanentă fiind definită în cadrul Strategiei Europene pentru Ocuparea Forței de Muncă ca „activitate intenționată de învățare, realizată continuu, cu scopul îmbunătățirii cunoștințelor, deprinderilor și competențelor”. Această strategie stabilește situațiile de implementare a învățării permanente, susține necesitatea unei noi abordări a educației și formării, ca urmare a schimbărilor socio-economice din Europa de exemplu și prezintă *șase mesaje cheie*, care reprezintă tipuri de acțiuni specifice punerii în practică a învățării permanente:

1. noi abilități fundamentale pentru toți;
2. efectuarea unor investiții de calitate în resurse umane;
3. stimularea inovării în procesul de instruire și învățare;
4. valorificarea învățării;
5. redimensionarea orientării și consilierii;
6. să adaptăm mai mult procesul de învățare la mediul mai apropiat de locuință [apud 7, p. 129].

Primul mesaj „noi competențe de bază pentru toți”, are ca obiectiv asigurarea dreptului general și permanent la instruire, în vederea formării abilităților și deprinderilor solicitate pentru o participare activă în economia și

societatea cunoașterii, ale căror fundamente se vor forma la nivelul educației de bază. Este vorba despre domenii de cunoaștere și competență de natură interdisciplinară: deprinderile în domeniul tehnologiei informatice, limbile străine, cultura tehnologică, spiritul antreprenorial și competențele sociale[ibidem].

În acest context atingerea unei educații de calitate pentru toți și învățarea continuă, formarea abilităților esențiale pentru copii, tineri, adulți, asigurarea unor programe de educație compensatorie în vederea oferirii unei a doua șanse celor excluși din sistemul formal al educației de bază, precum și crearea unor programe educaționale adecvate pentru persoanele cu nevoi speciale (minorități, persoane din zone defavorizate, persoane analfabete, imigranți, persoane fără adăpost etc.) reprezintă deziderate care converg spre realizarea educației de bază pentru toți.

**Concluzii.** Garantarea educației de bază pentru toți și creșterea calității acesteia, precum și implementarea învățării permanente reprezintă mijloace de asigurare a egalității șanselor, de reducere a excluderii sociale, de adaptare la cerințele schimbărilor socio-economice și de participare activă la conturarea viitorului durabil al omenirii, fiind principii călăuzitoare ale politicilor educaționale europene și mondiale. Cele trei dimensiuni ale educației pentru Dezvoltarea Durabilă: economică, socială și ecologică, luate în ansamblu, au ca ținte asigurarea calitativă a bunăstării fiecărui individ, pe de o parte, și conservarea mediului înconjurător, pe de altă parte. În acest context, procesele educaționale trebuie să răspundă tuturor provocărilor de dezvoltare și problematicilor legate de aceste dimensiuni. Asigurarea unei lumi durabile necesită implicarea și cunoașterea informațiilor relevante și aplicabile în diferite domenii, capacitatea de a analiza și compara diferite preocupări ale altor indivizi manifestând toleranță și respect predispunându-i în a colabora și coopera cu ei.

Educația de calitate ar trebui să creeze un mediu educațional prin care să ofere indivizilor inspirația necesară, să stimuleze creativitatea, să călăuzească oameni spre gândirea critică, spre cooperare, pentru a rezolva probleme complexe, reale. Prin urmare pentru dezvoltarea durabilă este necesară o educație de calitate. Să ne educăm mai întâi pe noi înșine și apoi pe cei care sunt lângă noi, deoarece mereu apar lucruri noi ce merita explorate și, de ce nu, explorate eficient.

#### **Bibliografie:**

1. Catalano H. Provocări contemporane ale unei educații de calitate. În: Asigurarea calității în educație - aplicații psihopedagogice. Stan C., Herman Iu.(coordonatori).Cluj-Napoca:Editura EIKON, 2013.
2. Cristea S. Dezvoltare durabilă. În Didactica Pro. nr. 2 (114), 2019. Chișinău: Tipar Casa editorial-poligrafică "Bons Offices" S. R.L., 2019.
3. Delors J. Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în sec. XXI. Iași; Ed. Polirom, 2000.
4. Educație pentru obiectivele dezvoltării durabile. Obiective de învățare. UNESCO. Sustainable Development Goals. Paris, 2017.
5. Godoroja L. Educația pentru consumul durabil în cadrul proiectelor eTwinning. În: Didactica Pro... nr. 4-5 (116-117), 2019. Chișinău: Tipar Casa editorial-poligrafică "Bons Offices" S.R.L., 2019.
6. Ianioglo M. Dimensiuni conceptuale ale educației pentru dezvoltarea durabilă. În: Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования: 3 международная научно-практическая конференция, 30 ноября 2023. Комрат: Типография A&V Poligraf SRL.
7. Tăușan L. Deziderate și perspective ale educației de bază în politicile educaționale europene și mondiale. În: Cercetări și Aplicații în Științele Educației. Chiș V., Albulescu I.(coordonatori).Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2010.



**ANALIZA INTERACȚIUNILOR SOCIALE LA PREȘCOLARI: RAPORTUL  
SOCIALIZARE-RELAȚIONARE**

**ANALYSIS OF SOCIAL INTERACTIONS IN PRESCHOOLERS: THE  
SOCIALIZATION-RELATIONSHIP REPORT**

**Angela CARA**, dr., conf. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău  
ORCID ID: 0000-0003-2269-0906  
**Liliana COMAN**, drd.,  
CCCCF ”Fantastic - CeCeFel”  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău  
ORCID ID: 0000-0001-6092-4713

**Rezumat:** *Procesul de socializare și relaționare socială este analizat din multiple perspective în literatura de specialitate, incluzând aspecte filosofice, sociale, psihologice și pedagogice. Termenul de socializare, derivat din conceptul german "vergesellschaftung", a evoluat în timp și a devenit unul dintre cele mai importante concepte ale sociologiei. Această analiză relevă că socializarea nu este doar un proces de asimilare a normelor și valorilor sociale, ci și o formă de comunicare și integrare într-o comunitate. Este un proces activ, în care individul devine conștient de sine și de rolul său în societate.*

*Prin socializare, individul asimilează comportamente adaptative și integrative, dobândind abilități necesare pentru autorealizare în cadrul comunității. Relaționarea socială este o componentă esențială a socializării, permițând individului să stabilească legături funcționale și să își atingă scopurile într-o manieră respectuoasă și conformă cu normele culturale. Aceste relații sociale contribuie la dezvoltarea personală și la formarea unei identități sociale și culturale. Astfel, socializarea și relaționarea socială sunt procese interconectate, esențiale pentru dezvoltarea individuală și pentru coeziunea socială într-o comunitate.*

**Cuvintele-cheie:** *Socializare, relaționare socială, comunicare, integrare, norme sociale, valori sociale, identitate socială, identitate culturală, dezvoltare personală, perspective filosofice, perspective sociale, perspective psihologice, perspective pedagogice, conceptul de "vergesellschaftung"*

**Abstract:** *The process of socialization and social interaction is analyzed from multiple perspectives in specialized literature, including philosophical, social, psychological, and pedagogical aspects. The term "socialization," derived from the German concept of "vergesellschaftung," has evolved over time to become one of the most important concepts in sociology. This analysis reveals that socialization is not just a process of assimilating social norms and values, but also a form of communication and integration into a community. It is an active process in which individuals become aware of themselves and their roles in society. Through socialization, individuals assimilate adaptive and integrative behaviors, acquiring the skills necessary for self-realization within the community. Social interaction is an essential component of socialization, allowing individuals to establish functional relationships and to achieve their goals in a respectful manner consistent with cultural norms. These social relationships contribute to personal development and the formation of social and cultural identity. Thus, socialization and social interaction are interconnected processes essential for individual development and social cohesion within a community.*

**Keywords:** *Socialization, social interaction, communication, integration, social norms, social values, social identity, cultural identity, personal development, philosophical perspectives, social perspectives, psychological perspectives, pedagogical perspectives, concept of "vergesellschaftung"*

### **Introducere**

Problema socializării și relaționării sociale este abordată în literatura de specialitate din perspectiva diferitor științe și cercetători. Pentru a explica mai bine esența noțiunilor, este rațional să analizăm acest fenomen în plan filosofic, social, psihologic, pedagogic.

Mecanismele procesului de socializare au fost explicate, de-a lungul timpului, în diferite moduri, socializarea având o multitudine de semnificații. Acestea pun în lumină aspecte variate ale socializării. Conceptul de socializare, etimologic, este traducerea în franceză și, de aici, în engleză (*socialization*) a noțiunii germane *vergesellschaftung*, care semnifică „intrare în relație socială” sau „asociere” și ocupă un

loc însemnat în cercetările sociologului G. Simmel [5, p.450]. Până pe la mijlocul secolului XX socializarea a exprimat procesul de asimilare a indivizilor în grupurile sociale. Spre sfârșitul secolului XX, conținutul conceptului respectiv a cunoscut numeroase precizări devenind unul dintre cele mai importante concepte ale sociologiei.

### Metodologia cercetării

Printre primii care studiază procesul de relaționare socială sau de socializare este J. M. Baldwin, care promovează psihosociologia orientată *interacționist*. De exemplu, *psihanaliza* concepe socializarea ca procesul prin care copilul este învățat să împartă valorile sociale în relații și termenii de „bun” și „rău” și să verifice orice pornire înnăscută de a încălca regulile și normele stabilite de societate. Astfel, individul va oscila permanent între reflexele necondiționate și necesitatea de a-și adapta comportamentul la cerințele sociale, personalitatea fiind produsul interacțiunii dintre *natură* și *educație* [Apud 6].

Din perspectiva lui A. Giddens, socializarea este „un proces prin care copilul devine treptat o persoană conștientă de sine, inteligentă, integrată în tipul de cultură în care s-a născut. Socializarea nu este un fel de programare culturală în care copilul absoarbe în mod pasiv influențele cu care intră în contact” Chiar și nou-născutul are necesități sau exigențe care afectează comportamentul celor responsabili de grija sa, deci *de la naștere copilul este o ființă activă social*. Procesul de integrare socio-culturală a individului poate fi înțeles în termeni de *asimilare*, *interiorizare* și *conștientizare* a acestor elemente structurale, general-umane ori specifice grupurilor sale de apartenență. Sedimentate în structura personalității, aceste valori, norme și atitudini se constituie în repere orientative din viața cotidiană. Ele devin indicatori de referință, criterii evaluative în relațiile interpersonale, dar și standarde în funcție de care se iau decizii cu privire la realizarea anumitor acțiuni. Deci socializarea este un proces ce se desfășoară pe tot parcursul vieții, susține A. Giddens [Apud 3].

J. Szczepanski a formulat definiția socializării ca fiind „... aceea a influenței complete a mediului care aduce individul la participarea în viața socială, îl învață cum să se comporte conform normelor în vigoare, îl învață să înțeleagă cultura, îl face capabil să se întrețină și să îndeplinească anumite roluri sociale” [Apud 4].

Integrarea socială, după cum susțin П. Бепрег, Т. Лыкман este rezultanta socializării sau a relațiilor sociale, adică a comunicării și asimilării conștiente a unor comportamente adecvate condițiilor sociale. Integrarea socială implică o modelare a indivizilor astfel încât să fie capabili de autorealizare în cadrul societății, presupune asimilarea unor comportamente cu valoare adaptivă și integrativă. Astfel, socializarea este o învățare de roluri sociale în familie, școală și alte instituții, în cadrul socio-grupurilor ori prin consumul de mesaje mediatice [10].

În această ordine de idei, V. Voicu subliniază faptul că fără socializare societatea nu ar supraviețui, cum nici individul nu ar putea supraviețui în afara relaționării sociale. Deci, „procesul de socializare este vital atât pentru individ cât și pentru societate, întrucât face ființa umană aptă pentru societate” [Apud 7].

În literatura sociologică socializarea este înțeleasă ca un proces prin care indivizii își constituie personalitatea, o modalitate prin care individul își obține „substanța socială și culturală”, personalitatea socială și nu în ultimul rând ea are o funcție vitală pentru individ și societate Astfel, se accentuează importanța ontologică a procesului de socializare [10].

### Rezultate

Ca urmare a influenței antropologiei culturale, socializarea este privită astăzi nu numai ca o relație între individ și realitatea socială, dar extinsă și în raportul dintre individ și realitatea culturală. Pentru a remarca particularitățile acestui raport, s-a apelat la un termen aparte, și anume la cel de *enculturație* (termenul înseamnă, însușirea culturii, „intrarea în cultură”, „absorbția de cultură”, situația de „a fi în cultură” și de a o însuși). În acest sens trebuie să precizăm că înțelegerea și conținutul conceptelor de *socializare* și *enculturație* depinde de felul în care sunt circumscrise societatea și cultura. Dacă acestea sunt privite ca fiind identice, atunci conceptele respective oglindesc unul și același lucru [12 p.34-40].

Un rol însemnat în socializarea individului îl are *grupul*. Este evident pentru sociologi faptul că individul se formează din punct de vedere social și cultural fiind confruntat cu situații în care el nu poate obține respect și câștiga propriile sale drepturi dacă nu manifestă respect față de alții și nu susține dreptatea altora. Socializarea este nu numai însușirea unor valori, norme, comportări, acțiuni dezirabile sau soliciitate social, ea este și un element esențial al *relaționării sociale*. Această apreciere pleacă de la presupunerea că oamenii vor să-și îmbunătățească propria imagine despre sine prin câștigarea acceptului și statusului în



ochii altora. Indivizii devin socializați în cazul în care ei își ghidează propriile comportări și acțiuni în acord cu așteptările altora [8 p.15-24].

Conceptul de socializare este definit, în sens larg, drept un proces prin intermediul căruia o ființă umană devine membră a unei societăți. Acest proces de învățare face posibilă acumularea de cunoștințe, abilități, norme, valori, tradiții etc. de către un individ. Prin interacțiunea cu ceilalți membri din cadrul grupului: părinți, rude, prieteni ai acestora etc., copilul devine treptat conștient de sine ca individualitate, fiind capabil să gândească și să acționeze după propria voință. Iar reflecția asupra sinelui este cea mai importantă componentă a procesului de formare a unui copil în cadrul familiei/ societății, deci etapele prin care acesta devine o persoană sunt esențiale pentru conturarea profilului cultural al fiecărui om [8, p.488-493].

Socializarea semnifică, în primul rând, învățarea acelor conținuturi care sunt cel mai respectate în societate, în al doilea rând, socializarea nu înseamnă pur și simplu *a ști ce să faci*, ea înseamnă să faci efectiv ceea ce este dezirabil din punctul de vedere al societății date, al grupului dat, al culturii existente [11].

### Discuții

Pornind de la ideile de mai sus, constatăm că relaționarea socială este percepută, așadar, ca o legătură dintre persoane în aspect social, într-o activitate comună. Este o rețea socială personală care incumbă rețeaua socială a *celorlalți*. Relaționarea ajută la lărgirea orizonturilor. Abordarea unei alte persoane și inițierea unei conversații cu aceasta nu sunt la îndemâna oricui, chiar și pentru cei mai încrezători dintre noi. Însă, cu cât facem acest lucru mai des, cu atât vom înțelege mai bine cum să abordăm oamenii, cum să stabilim relații și ce înseamnă o temă de discuție comună. Relaționarea socială se referă la abilitatea copiilor de a stabili relații sociale funcționale cu ceilalți copii și adulți din viața lor [2]. Acest lucru facilitează interacțiunile pozitive, corespunzătoare normelor culturale în așa fel încât să permită atingerea propriilor scopuri și, în același timp, respectarea nevoilor celorlalți. Relaționarea socială este definită ca o abilitate de a stabili legături cu altă persoană manifestând un comportament adecvat și acceptat din punct de vedere social, care are consecințe pozitive asupra persoanelor implicate și permite atingerea unor scopuri [J.Baecher, F.Balle, B.Berstein, R.Boudon, 18; S.Hatos,].

În această arie discursivă, este rațional să facem apel la conceptul filosofic de cauzalitate al lui Aristotel și Platon, care au afirmat că suntem obligați să vorbim despre cauze, care produc lucruri frumoase și bune și că a cunoaște înseamnă a cunoaște cauza (*aitia*). „Credem că știm totul științific în sens absolut atunci când credem că știm cauza prin care este lucrul, că este cauza lucrului și acel lucru nu poate fi altul decât este” [13].

În raportul socializare-relaționare socială cauzalitatea are un rol important, fiind influența prin care un fenomen (o cauză) contribuie la producerea unui alt fenomen (un efect) considerat drept consecință. Făcând o analiză complexă a principiului cauzalității, N.Sfetcu afirmă că o cauză este un factor parțial sau total responsabil pentru efect, iar efectul depinde parțial sau total de această cauză. În cazuri concrete, un proces depinde adesea de mulți factori. Un efect poate fi, la rândul său, cauza sau factorul cauzal al multor alte efecte care apar în viitorul său, sau unul dintre viitorii săi posibili în cazul interpretării. *Principiul cauzalității* este enunțat astfel: „Fiecare fenomen are o cauză”. După cum scrie B. Spinoza: „Dintr-o cauză determinată rezultă în mod necesar un efect; și, invers, dacă nu este dată o cauză determinată, este imposibil ca un efect să apară” [3].

Astfel, revenind la raportul socializare-relaționare socială, [9] constatăm că **relaționarea socială** sau fenomenul de stabilire de relații între persoane este **cauza**, iar **socializarea**, ca integrare socială este **efectul**.

### Concluzii

Realizând o sinteză a tuturor accentelor desprinse din varii definiții și abordări, conchidem că atât socializarea, ca efect al relaționării sociale, cât și relaționarea socială ca atare, pot fi considerate ca un proces continuu, ce se desfășoară de-a lungul întregii dezvoltări ontogenetice, întrucât suntem permanent în situația de a ne adapta la noile situații și realități sociale. Formarea personalității constituie rezultatul unui proces de socializare, influențat de factori personali, de mediu și culturali. Socializarea este un proces *de învățare prin interacțiune în cadrul grupului* prin care individul dobândește cunoștințe, valori, atitudini și comportamente necesare pentru participarea la viața socială.

În consens cu cele menționate, deducem următoarele abordări privind conceptele de relaționare socială și de socializare, ce reprezintă valori educaționale incontestabile:

- *Antropologic*: ca termen de enculturare, prin care noii membri ai unei societăți interiorizează toate aspectele culturii lor, obiceiurile, tradițiile, limba, legende, mituri, folclor, credințe populare etc. (G. Rocher, A. William, M. Haviland, J. Herskovitz);
- *Sociologic*: această perspectivă privește socializarea ca pe un proces care pregătește individul pentru participarea la viața de grup, însușind diferite roluri sociale (G. Simmel, J. M. Baldwin, A. Giddens).
- *Psihologic*: această perspectivă privește socializarea ca fiind modul de a învăța să-ți controlezi instinctele înnăscute prin *relaționare* cu ceilalți, ceea ce condiționează formarea personalității (Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, Н. Уоллон, Д. Ельконин, М. Лисина).
- *Pedagogică*: susțin că *educația* reprezintă elementul cheie, factorul fundamental al socializării prin care copilul învață cele mai importante valori și norme sociale inițiate în familie. Anume educația primită în familie permite copilului să însușească mai rapid complexul celor mai importante valori și norme sociale. (C. Cucuș, C. Cristea, S. Cemortan etc. ) [1].

### Bibliografie:

#### În română:

1. CUCUȘ C., Pedagogie, Polirom, Iași, p. 101, ISBN: 973-9248-03-9, 1996.
2. HATOS A., Sociologia educației, Polirom, Iași, 2006, 247p, ISBN: (10) 973-46-0082-6.
3. OQIEN A., LUNGU D., Sociologia devianței, Editura Polirom, Iași., 2002, 264 p., ISBN: 973-683-946-X.
4. RUSNAC S., Preocupări contemporane ale psihologiei sociale, Chișinău, 2007.
5. SIMMEL G., Sociologie: studii privind formele socializării, Editura Sigma IG., Chișinău., 2000, 568p., ISBN: 9975-942-06-7.
6. VLĂSCEANU L., Sociologie, Polirom, Iași, 2011, 931p., ISBN: 978-973-46-1815-6.

#### În limba engleză:

7. BARTHES R. L'activite structuraliste. În: Essais critiques, Seul, 1964, pp. 215-218. ISBN 978020019231.
8. BENGA, O., SUSAN-ERDOGAN, G. FRIEDLMEIER, W., CORAPCI, F., ROMONTI, M. Maternal self-construal, Maternal socialization of emotions and child emotion regulation in a sample of romanian mother-toddler dyads. In *Frontiers Psychology*. vol.9. 2018. Available: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.02680/full>
9. DOSSE F. Histoire du structuralisme. La Decouverte, 2012, 480 p. ISBN 978-2707-17465-9.

#### În rusă:

10. БЕРГЕР П., ЛУКМАН Т., Социальная конструирование реальности, Москва, 1995.
11. ВЫГОТСКИЙ Л. С., Психология развития ребенка, Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2004. — 512 с.
12. ЕЛЬКОНИН Д., Детская психология: развитие ребенка от рождения до семи лет, Москва, 1960. — 328 с.
13. МУДРИК А.В., Социальная педагогика, Москва, 1999.

## PROIECTUL UPGRADE – UN NOU PILON ÎN GHIDAREA ÎN CARIERĂ A STUDENȚILOR

### THE UPGRADE PROJECT – A NEW PILLAR IN THE CAREER GUIDANCE OF STUDENTS

**Irina TODOS**, dr., conf. univ.,

Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul

E-mail: todos.irina@usch.md

ORCID ID: 0000-0003-1012-7809

**Svetlana BÎRLEA**, dr., conf. univ.,

Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul

E-mail: birlea.svetlana@usch.md

ORCID ID: 0000-0002-5926-4620

**Rezumat:** *Cercetarea de față reprezintă o scurtă prezentare generală a importanței gestionării și ghidării în carieră a studenților pe perioada studiilor de licență și master. Gestionarea carierei studenților necesită o analiză permanentă a abilităților, performanțelor și tendințelor acestora, în vederea elaborării unui plan de dezvoltare a carierei profesionale.*

*Această cercetare abordează importanța urmăririi studenților după absolvire prin integrarea lor socioprofesională, ce reprezintă un indicator calitativ al unei instituții de învățământ superior. Deasemenea, sunt prezentate scopurile și obiectivele proiectului UPGRADE, care vine cu o bună practică europeană în urmărirea inserției pe piața muncii a absolvenților prin intermediul Centrului de Consiliere și Orientare în Carieră la nivel instituțional.*

**Cuvinte-cheie:** *carieră, planificarea carierei, ghidarea în carieră, inserția muncii*

**Abstract:** *The present research is a brief overview of the importance of managing and guiding students' careers during undergraduate and master's studies. The management of students' careers requires a permanent analysis of their skills, performances and trends, in order to develop a professional career development plan.*

*This research addresses the importance of following up students after graduation through their socio-professional integration, which is a qualitative indicator of a higher education institution. Also, the aims and objectives of the UPGRADE project are presented, which comes with a good European practice in tracking the insertion of graduates on the labor market through the Career Counseling and Guidance Center at the institutional level.*

**Keywords:** *career, career planning, career guidance, work insertion*

#### Introducere

**Învățământul superior**, ca formă de educație și instruire, are drept scop pregătirea studenților la un nivel adecvat cerințelor pieței interne și externe a forței de muncă. Organizarea studiilor superioare are ca **direcție** principală *flexibilitatea sistemului de învățământ superior*, acest fapt ajutând la orientarea corectă a studenților, ceea ce ar duce la adaptarea oportună a specialiștilor la cerințele și necesitățile pieței muncii [1, p.189].

Învățământul superior, potrivit Codului educației [2, art 75], este un factor-cheie pentru dezvoltarea culturală, economică și socială a societății bazate tot mai mult pe cunoaștere și un promotor al drepturilor omului, dezvoltării durabile, democrației, păcii și justiției. Ca formă de educație și instruire, are drept misiune:

- a) *crearea, păstrarea și diseminarea cunoașterii la cel mai înalt nivel de excelență;*
- b) *formarea specialiștilor de înaltă calificare competitivi pe piața națională și internațională a muncii;*
- c) *crearea oportunităților de formare profesională pe parcursul întregii vieți;*
- d) *păstrarea, dezvoltarea și promovarea valorilor naționale cultural-istorice în contextul diversității culturale.*

La moment, sistemul de învățământ superior din Republica Moldova este antrenat într-un amplu proces de transformare și tranziție de la un sistem tradițional, care este preponderent informativ și centralizat, la un sistem modern, dinamic, formativ și care este centrat pe studenți, specific societății

democratice, bazate pe o economie de piață[3, p. 67-73], care ar duce la o creștere a ratei de inserție a absolvenților pe piața muncii.

*Ghidarea în carieră* reprezintă acele servicii și activități orientate în ajutorarea persoanelor, indiferent de vîrstă și în orice moment de-a lungul vieții sale, să facă alegeri educaționale corecte, de formare și ocupaționale, și de administrare a carierei. Ghidarea în carieră face parte integrantă a actului educațional care are drept scop formarea de competențe care vor facilita integrarea socioprofesională a absolvenului.

*Carierea* reprezintă un aspect important și o parte însemnată în viața unui individ care, la rîndul ei, reprezintă o permanentă luptă pentru atingerea scopurilor sau obiectivelor personale. Astfel, studenții în perioada studiilor doresc să-și dezvolte cariera care ține cont atât de nevoile personale și familiale, cît și de educația pe care o primesc pe parcursul studiilor[4, p.41].

Planificarea carierei studenților în perioada studiilor se concentrează îndeosebi asupra capacităților, abilităților și calificărilor angajatului, precum și asupra nevoilor sau aspirațiilor acestuia.

Studenții cu ajutorul serviciilor de ghidare își identifică abilitățile și aspirațiile, iar prin consiliere înțeleg care sunt cerințele de pregătire și dezvoltare pentru o anumită cale a carierei sau pentru o anumită rută profesională.

Perspectiva individuală a planificării carierei este deosebit de importantă, deoarece constituie o problemă care preocupă în general pe toți oamenii și care, în cele din urmă, trebuie să răspundă la numeroase întrebări, printre care și aceea legată de obiectivele persoanei pe termen lung și scurt.

### **Metodologia cercetării**

Baza metodologică a lucrării o constituie metodele tradiționale de cercetare, precum cea teoretică, empirică calitativă și cantitativă. Metodologia se axează pe investigare, analiză, sinteză, descriere, comparare a literaturii de specialitate, atât în format tradițional, dar și sub formă de publicații electronice în domeniul ghidării și orientării în carieră în învățămîntul superior.

### **Rezultate și discuții**

Mediul în care instituțiile de învățămînt superior din Republica Moldova activează s-a schimbat esențial: cunoștințele și competențele profesionale, pe care le acumulează studenții, sînt principalii promotori ai dezvoltării economice a țării. Totodată, se „cere insistent schimbarea accentelor de la posesia cunoștințelor la exploatarea acestora prin management performant și asigurarea calității”[5, p.3].

Unul dintre indicatorii esențiali ce caracterizează calitatea programelor educaționale din învățămîntul superior este *capacitatea de angajare a absolvenților pe piața muncii*, care poate fi monitorizată prin analiza ratei de angajare a acestora. La nivel național nu există nici-un instrument care ar monitoriza capacitatea de angajare a absolvenților instituțiilor de învățămînt superior. Astfel, pentru autoritățile moldovenești, monitorizarea angajabilității absolvenților apare ca o prioritate urgentă pentru perioada următoare.

Proiectul **UPGRADE** - „*Enhancing Graduates' Employability Tracking in Moldova*” (Nr. de ref.: 101129166), co-finanțat de către Programul Erasmus+ al Uniunii Europene, este o abordare de jos în sus, pornind de la absolvenți și universități, cu scopul de a moderniza și dezvolta sectorul învățămîntului superior în societate, de a consolida relația dintre universități, factorii de decizie și întreprinderi și, la rîndul său, de a îmbunătăți calitatea învățămîntului superior.

**Obiectivul principal** al proiectului UPGRADE este *de a consolida monitorizarea capacității de angajare a absolvenților instituțiilor de învățămînt superior din Moldova*. Proiectul UPGRADE prevede elaborarea primului studiu pilot privind angajabilitatea absolvenților și crearea primului raport privind angajabilitatea absolvenților.

Reper în realizarea acestui obiectiv va folosi experiența partenerilor UE, practicile altor țări UE pentru a elabora un studiu pilot privind angajabilitatea care va fi în conformitate cu standardele UE. Proiectul UPGRADE va consolida capacitatea instituțiilor de învățămînt superior de a-și urmări absolvenții.

**Obiectivele specifice** ale proiectului sunt:

**OS1:** *De a promova monitorizarea gradului de angajabilitate a absolvenților ÎÎS și construirea consensului național în Moldova între principalele părți interesate implicate;*

**OS2:** *De a îmbunătăți și avansa cadrul legislativ și normativ privind angajabilitatea absolvenților ÎÎS la nivel național și instituțional în Moldova;*

**OS3:** De a consolida capacitatea umană a Ministerului Educației și Cercetării al Republicii Moldova și a IIS din Moldova de a monitoriza angajabilitatea absolvenților;

**OS4:** De a consolida capacitatea personalului IIS din Republica Moldova de a elabora și realiza studiul de angajabilitate ale absolvenților, de a furniza servicii eficiente de orientare în cariera și de a promova inserția profesională a studenților și absolvenților pe piața muncii.

**Rezultate așteptate** la finele proiectului:

1. Sondaj la nivel național privind ocuparea forței de muncă a absolvenților;
2. Studiu pilot privind urmărirea ocupării forței de muncă a absolvenților;
3. Reglementare națională privind monitorizarea capacității de inserție profesională a absolvenților;
4. Îndrumare metodologică privind înființarea și funcționarea centrelor universitare de orientare și consiliere în carieră;
5. Portal național pentru monitorizarea absolvenților;
6. Regulamentul privind orientarea carierei universitare.

În cadrul Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul (USC), un prim pas în realizarea obiectivelor proiectului UPGRADE constă în aprobarea Regulamentului de organizare și funcționare a centrului de consiliere și orientare în carieră, inițiat și creat prin intermediul proiectului Enhancing Graduates’ Employability Tracking in Moldova (UPGRADE).

**Centrul de consiliere și orientare în carieră (Centrul COC)** al USC va fi o entitate academică care va funcționa în conformitate cu prevederile legale în vigoare. Centrul COC din cadrul USC va avea ca activitate primordială sporirea șanselor de angajare a viitorilor absolvenți, bazat pe îmbunătățirea adaptării sistemului de învățământ superior la nevoile pieței muncii, precum și, pe informarea și orientarea studenților pe trasee de formare conforme cu aptitudinile și competențele individuale ale acestora.

Informarea și consilierea profesională a studenților reprezintă orice activitate sau acțiune specializată oferită unei persoane cu privire la: alegerea unei ocupații, progresul într-o ocupație, adaptarea la o ocupație care se modifică, modalități de menținere a locului de muncă, schimbarea ocupației sau orice alte aspecte legate de o profesie.

Drept instrumente și mecanisme de orientare în carieră vor servi:

- Tîrgurile de carieră și de stagii de practică;
- Ziua ușilor deschise la angajatori;
- Diverse training-uri tematice;
- Lecții publice cu experți în diverse domenii;
- Consiliere în grup sau individual.

Astfel, direcțiile principale ale activității Centrul COC USC vor fi:

- ✓ Planificarea și implementarea activităților cu studenții, prestarea activităților de instruire în domeniul antreprenorial, organizarea meselor rotunde, conferințelor, discuțiilor, seminarelor, webinarilor și altor evenimente care să contribuie la dezvoltarea spiritului antreprenorial și aptitudinilor personale ale studenților, absolvenților, tinerilor cercetători;
- ✓ Organizarea meselor rotunde, conferințelor, discuțiilor, seminarelor, webinarilor și altor evenimente cu studenții care să contribuie la informarea și conștientizarea pericolelor cu privire la *traficul de ființe umane, consumul de substanțe interzise, builingul, managementul timpului* și alte teme de interes pentru studenți;
- ✓ Acumularea informațiilor despre studenți, angajatori și investitori în scopul examinării și sintetizării modalităților de dezvoltare prin organizarea unei platforme de cooperare;
- ✓ Stabilirea relațiilor de cooperare între studenții Universității și întreprinderi, semnând acordurile de parteneriat;
- ✓ Asigură o legătură permanentă cu absolvenții din Universitate (prin email, grupuri de discuții, la ridicarea diplomei, prin reprezentanții ALUMNI USC etc.);
- ✓ Monitorizează inserția pe piața muncii a absolvenților din Universitate.

În vederea exercitării funcțiilor de consiliere și orientare în carieră, Centrul COC îi vor reveni următoarele atribuții:

- 1) Consilierea individuală sau în grup a studenților/absolvenților în stabilirea unei rute profesionale prin alegerea programelor de studiu de licență/masterat, prin:
  - identificarea nevoilor de formare continuă și organizarea de cursuri facultative pentru studenți;



- organizarea și desfășurarea activităților de consiliere pe probleme personale și educaționale;
- asistența studenților în informarea, consilierea și orientarea în carieră pentru integrarea pe piața forței de muncă.

2) stabilirea și dezvoltarea relațiilor de cooperare cu centre similare din țară și de peste hotare;

3) organizarea de workshop-uri și training-uri;

4) desfășurarea activităților de mentorat și de consiliere educațională a studenților;

5) promovarea ofertei educaționale a USC prin organizarea și/sau participarea la târgurile educaționale, vizite tematice, sesiune de prezentare de tip ”ziua ușilor deschise” etc.

Beneficiarii direcți ai Centrului de Consiliere și Orientare în Carieră din cadrul USC vor fi:

- a. studenții USC, indiferent de programul de studiu pe care aceștia îl frecventează sau de forma de învățământ, inclusiv studenții veniți la studii prin programe de mobilități;
- b. elevii de liceu, aparținând liceelor care au încheiat parteneriate cu USC;
- c. absolvenții proprii sau ai altor universități;
- d. tinerii angajați ai USC.

### Concluzii

Ghidarea în carieră constituie un aspect esențial al procesului educațional, iar unul dintre indicatorii care ne caracterizează calitatea acestuia este rata de inserție a absolvenților pe piața muncii. Proiectul UPGRADE reprezintă un pilon în ghidarea în carieră a studenților din Republica Moldova, prin intermediul său fiind create sau consolidate Centrele de Ghidare, Consiliere și Orientare în Carieră din cadrul a 6 universități din țară în baza experienței și a bunelor practici a partenerilor și a altor țări din UE. Aceste centre vor reprezenta punctul de interferență dintre Universități și organizațiile/instituțiile cu rol de potențiali ofertanți de locuri de muncă. Obiectivul fundamental al acestora fiind informarea, consilierea, orientarea studenților în vederea rezolvării problemelor referitoare la viitoarea lor carieră, precum și urmărirea inserției studenților pe piața muncii.

### Bibliografie:

1. Todos Irina. Повышение качества процесса образования в высших учебных заведениях путем внедрения стандарта качества ИСО 9001/ Majorarea calității procesului de învățământ din instituțiile superioare, prin implementarea standardului de calitate ISO 9001. În: Conferința Științifico-Practică „Știința și educația în universitatea modernă în contextul colaborării internaționale”. Mariupoli, Ucraina, 23-25 mai 2011.
2. Legea nr. 152 din 17.07.2014 cu privire la aprobarea Codul Educației al Republicii Moldova, art.75
3. Bîrlea Svetlana, Todos Irina. Modernizarea învățământului superior economic prin utilizarea e-learningului. În: Buletinul Științific al Universității de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul (seria Științe Economice), 2015, nr. 1 (13), p. 67-73. ISSN 1857-2723.
4. Todos Irina, Mîndru Iulia. Gestiunea carierei profesionale . În: *Inovația: factor al dezvoltării social-economice*, 17 decembrie 2020, Cahul. Cahul, Republica Moldova: Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din C, 2020, pp. 40-45. ISBN 978-9975-88-074-9.
5. Velișco N. Asigurarea calității în învățământul din Republica Moldova -factor important în creșterea atractivității și competitivității învățământului superior național. În: *Tendințele actuale în învățământului superior din Republica Moldova. Reflecții ale membrilor echipei de Experți Naționali în Reforma Învățământului Superior din cadrul Programului Erasmus+.* Ediția 2015, p.3/[www.erasmusplus.md/sites/default/files/pdf/tendinte\\_heres.pdf](http://www.erasmusplus.md/sites/default/files/pdf/tendinte_heres.pdf) (accesat 29.02.24)



## PROMOVAREA RELAȚIILOR SĂNĂTOASE PENTRU A DIMINUA BULLYING-UL ÎN GRUPURILE DE PREADOLESCENȚI

### PROMOTING HEALTHY RELATIONSHIPS TO REDUCE BULLYING IN PREADOLESCENT GROUPS

Lucia BÎTCA, Dr.,  
Youth Clinic Moldova  
E-mail: luciabitca@gmail.com  
ORCID ID: 0000-0002-2801-4039

**Rezumat:** *Bullying-ul în rândul preadolescenților reprezintă o problemă serioasă, cu consecințe pe termen lung asupra sănătății mentale și emoționale. Acesta poate manifesta sub forma de violență fizică, verbală sau psihologică și poate duce la anxietate, depresie, scăderea încrederii în sine și izolare socială. Educația privind respectarea drepturilor altora și promovarea compasiunii sunt esențiale în prevenirea bullying-ului. Profesorii și părinții joacă un rol crucial în identificarea și gestionarea acestui comportament, iar instituțiile școlare ar trebui să implementeze politici clare împotriva bullying-ului și să ofere suport victimelor. Această cercetare are o valoare teoretico-aplicativă semnificativă prin identificarea factorilor psihologici ce optimizează relațiile interpersonale la preadolescenți, elaborarea și validarea unui program de reducere a bullying-ului prin această optimizare, precum și prin analiza particularităților de manifestare a bullying-ului și a rolului relațiilor interpersonale în prevenirea acestuia la vârsta preadolescentină.*

**Cuvinte-cheie:** *bullying, relații interpersonale, program de diminuare a bullying-ului, elevii de vârstă preadolescentină*

**Abstract:** *Bullying among tweens is a serious problem with long-term consequences for mental and emotional health. It can take the form of physical, verbal or psychological violence and can lead to anxiety, depression, low self-esteem and social isolation. Education about respecting the rights of others and promoting compassion are essential in preventing bullying. Teachers and parents play a crucial role in identifying and managing this behaviour, and school institutions should implement clear anti-bullying policies and provide support to victims. This research has a significant theoretical-applicative value by identifying the psychological factors that optimize interpersonal relationships in preadolescents, developing and validating a program to reduce bullying through this optimization, as well as by analyzing the particularities of the manifestation of bullying and the role of relationships interpersonal skills in preventing it in preadolescent age.*

**Keyword:** *bullying, interpersonal relationships, program to reduce bullying, preadolescent students*

#### Introducere

**Actualitatea temei cercetării.** În contextul actual, dezvoltarea abilităților sociale și construirea relațiilor în mediul social devin cruciale pentru preadolescenți, deoarece aceasta este perioada în care ei își dezvoltă identitatea socială și își consolidează imaginea de sine. Este esențial să identificăm modalități eficiente de relaționare între preadolescenți pentru a diminua bullying-ul, o problemă majoră cu repercusiuni grave asupra sănătății mentale și fizice, performanței școlare și relațiilor sociale.

**Gradul de cercetare a problemei.** Cercetarea asupra problemelor legate de bullying în rândul preadolescenților a fost în creștere în ultimii ani, reflectând preocuparea tot mai mare pentru această problemă la nivel global. Studiile s-au concentrat pe diverse aspecte ale bullying-ului, inclusiv cauzele și factorii de risc, impactul asupra victimelor și agresorilor, precum și pe dezvoltarea și implementarea de intervenții eficiente. Au fost identificate diferite tipuri de bullying și au fost dezvoltate instrumente pentru măsurarea acestuia, facilitând astfel înțelegerea mai profundă a fenomenului.

**Problema cercetării:** Care sunt strategiile și intervențiile eficiente pentru reducerea bullying-ului în rândul preadolescenților prin optimizarea și valorificarea relațiilor interpersonale?

#### Obiectivele cercetării:

1. Identificarea factorilor care contribuie la bullying-ul în rândul preadolescenților, cu accent pe aspectele psihologice și relaționale.
2. Evaluarea nivelului de bullying și de agresivitate în grupul de preadolescenți investigat.

3. Analiza calității relațiilor interpersonale la preadolescenți și identificarea eventualelor deficiențe sau probleme în acest domeniu.
4. Formularea de recomandări practice pentru cadrele didactice, părinți și comunitate în vederea prevenirii și gestionării bullying-ului și promovării relațiilor interpersonale sănătoase la preadolescenți.

#### Metodologia cercetării

Pentru studiul teoretic, s-au utilizat metode precum analiza, sinteza, sistematizarea și clasificarea pentru a investiga literatura existentă privind bullying-ul și relațiile interpersonale la preadolescenți.

În cadrul investigației experimentale, s-au aplicat următoarele metode și instrumente:

**Observația științifică** a comportamentului preadolescenților în contexte relevante și pentru a colecta date despre interacțiunile lor sociale și comportamentele de bullying.

**Convorbirea** aplicată pentru a interacționa direct cu preadolescenții și a obține informații despre experiențele și percepțiile lor referitoare la bullying și relațiile interpersonale.

**Chestionarul APRI-BT** (*Adolescent Peer Relations Instrument – Bully/Target*), după cercetătorul australian R. H. Parada. Chestionarul APRI-BT este un instrument standardizat utilizat pentru a evalua comportamentele de bullying și de a identifica atât agresorii, cât și victimele.

**Testul de agresivitate Buss-Perry**, autori A.H. Buss, M. Perry, reprezintă instrumentul utilizat pentru a evalua nivelul general de agresivitate al preadolescenților, pentru a corela acest aspect cu comportamentele de bullying.

**Testul Relațiile interpersonale**, după autorul Sidney Lecker, este metoda utilizată pentru a evalua calitatea relațiilor interpersonale ale preadolescenților, inclusiv aspecte precum cooperarea, respectul și empatia.

#### Rezultate

În urma realizării cercetării experimentale cu privire la studiul fenomenului de bullying la preadolescenți și identificarea nivelului de agresivitate și relațiile interpersonale în grupul de preadolescenți, care ar determina manifestarea bullying-ului în mediul școlar, am realizat analiza datelor colectate. Pentru a identifica preadolescenții care întâmpină dificultăți de relaționare cu semenii, am realizat experimentul de constatare pe un eșantion de 58 de preadolescenți din mun. Chișinău, elevi cu vârsta cuprinsă între 11 și 13 de ani, care au reprezentat: grupul experimental (**GE**), în număr de 29 elevi și grupul de control (**GC**) fiind constituit din 29 elevi. La etapa de constatare elevii au manifestat deschidere și responsabilitate în implicarea din cadrul experimentului de cercetare și realizarea instrumentelor propuse.

Tabelul 1. Repartiția subiecților după intensitatea comportamentului de intimidare/hărțuire la etapa de constatare după chestionarul APRI-BT (nr./ %)

Intensitatea comportamentului de intimidare/hărțuire	Grup experimental		Grup de control	
	Nr. de subiecți	%	Nr. de subiecți	%
Scăzută	9	31 %	7	24 %
Moderată	14	48 %	15	52 %
Ridicată	6	21 %	7	24 %

Tabelul 2. Repartiția subiecților după intensitatea percepției situației de victimă a intimidării/hărțuirii la etapa de constatare după chestionarul APRI-BT (nr./ %)

Intensitatea comportamentului de intimidare/hărțuire	Grup experimental		Grup de control	
	Nr. de subiecți	%	Nr. de subiecți	%
Scăzută	7	24 %	6	21 %
Moderată	16	55 %	18	62 %
Ridicată	6	21 %	5	17 %

Folosind chestionarul APRI-BT, am obținut rezultatele consemnate în tabelele prezentate. De menționat faptul că, deși chestionarul prevede 6 trepte de intensitate, în prelucrare, le-am comprimat la trei trepte: scăzut, moderat, ridicat.

Conform datelor prezentate în Tabelul 1 și Tabelul 2, atât în grupul experimental, cât și în grupul de control, nivelul moderat de intensitate a comportamentului de intimidare/hărțuire pare să fie cel mai

frecvent întâlnit, cu 48% în cazul grupului experimental și 52% în cazul grupului de control, iar pentru intensitatea percepției situației de victimă a intimidării/hărțurii frecvența este la fel observată pentru nivelul moderat, cu 55% în cazul grupului experimental și 62% în cazul grupului de control. Acest lucru sugerează că preadolescenții în general nu percep comportamentul de intimidare/hărțuire ca fiind foarte intens, dar nici nu îl minimalizează. Aceste rezultate sunt doar o măsură a percepției preadolescenților în ceea ce privește comportamentul de intimidare/ hărțuire și nu reflectă neapărat realitatea situației.

Considerăm că datele obținute prin intermediul chestionarul APRI-BT sunt rezonabile și previzibile. Instrumentul a permis distingerea celor trei tipuri de hărțuire și victimizare: verbal, social și fizic. Următoarele tabele surprinde aceste aspecte.

Tabelul 3. Repartiția subiecților din grupul experimental după tipurile de comportamente de intimidare/ hărțuire la etapa de constatare după chestionarul APRI-BT (nr./ %)

Intensitatea	Tipuri					
	Nivel verbal	%	Nivel social	%	Nivel fizic	%
Scăzută	3	10 %	9	31 %	19	66 %
Moderată	8	28 %	16	55 %	9	31 %
Ridică	18	62 %	4	14 %	1	3 %

Tabelul nr. 4. Repartiția subiecților din grupul de control după tipurile de comportamente de intimidare/ hărțuire la etapa de constatare după chestionarul APRI-BT (nr./ %)

Intensitatea	Tipuri					
	Nivel verbal	%	Nivel social	%	Nivel fizic	%
Scăzută	2	7 %	12	42 %	17	59 %
Moderată	13	45 %	15	51 %	11	38 %
Ridică	14	48 %	2	7 %	1	3 %

Comportamentul care alarmează este cel de intensitate ridicată, la ambele aspecte ale bullying-ului (Tabelul 3 și 4). Dacă ne concentrăm atenția pe tipurile de comportamente, constatăm că intensitatea ridicată este cea mai mare la nivel verbal (62%) comparativ cu nivel social (14%), și la nivel fizic (3%), în cazul grupului experimental (Tab. 3) obținându-se, în sumă, intensitatea ridicată – 79%. Astfel, pentru grupul de control, s-au obținut rezultate cu intensitate ridicată pentru nivel verbal (48%), nivel social (7%) și nivel fizic (3%), în suma obținându-se 58 %. La aspectul de victimizare, tot tipul social este precumpănitor (18,2 %), comparativ cu tipul verbal (16,1 %) și cel fizic (17,8 %). Considerăm că valorile ridicate la violența verbală la preadolescenți sunt generate de mecanismele de autocontrol insuficient dezvoltate și de managementul emoțional defectuos. Preadolescenții încă nu conștientizează pe deplin consecințele comportamentelor de intimidare/hărțuire și aplică destul de frecvent aceste tipuri de comportament la nivel verbal, mai ales în condițiile în care limbajul violent este omniprezent, atât la nivel fizic, cât și nivel social [1].

Tabelul 5. Repartiția subiecților experimentali după tipurile de comportamente percepției situației de victimă a intimidării/hărțurii după chestionarul APRI-BT (nr./ %)

Intensitatea	Tipuri					
	Nivel verbal	%	Nivel social	%	Nivel fizic	%
Scăzută	3	10 %	8	28 %	18	62 %
Moderată	11	38 %	17	59 %	10	35 %
Ridică	15	51 %	4	13 %	1	3 %

Tabelul 6. Repartiția subiecților din grupul de control după tipurile de comportamente perceperii situației de victimă a intimidării/hărțuirii după chestionarul APRI-BT (nr./ %)

Intensitatea	Tipuri					
	Nivel verbal		Nivel social		Nivel fizic	
	Nr. de subiecți	%	Nr. de subiecți	%	Nr. de subiecți	%
Scăzută	4	13 %	10	35 %	16	55 %
Moderată	12	42 %	16	55 %	12	42 %
Ridicată	13	45 %	3	10 %	1	3 %

Conform Tabelului 5 și Tabelului 6, diferența dintre grupul experimental și grupul de control în ceea ce privește tipurile de comportamente de perceput situația de victimă a intimidării/hărțuirii prin bullying nu este semnificativă statistic. Acest lucru poate indica faptul că, în ceea ce privește aceste tipuri de comportamente, intervenția educativă nu a avut un impact semnificativ în comparație cu grupul de control. Cu toate acestea, este important să se țină cont de faptul că intervenția educativă poate avea alte beneficii și poate afecta alte aspecte ale comportamentului preadolescenților în ceea ce privește bullying-ul.

Tabelul 7. Repartiția subiecților grupului experimental conform scalelor de agresivitate la etapa de constatare după testul Buss-Perry (nr./ %)

Nivel	Subscalele agresivității							
	Agresivitate fizică		Agresivitate verbală		Furie		Ostilitate	
	Nr. de subiecți	%	Nr. de subiecți	%	Nr. de subiecți	%	Nr. de subiecți	%
scăzut	22	76 %	2	7 %	2	7 %	10	34 %
mediu	7	24 %	8	28 %	17	59 %	17	59 %
înalt	0	0	19	65 %	10	34 %	2	7 %

În Tabelului 7, rezultatele obținute cu chestionarul APRI-BT evidențiază o valoare diagnostică semnificativă în cercetarea problematicii bullying-ului. Scorurile subscalelor de agresivitate verbală, furie și ostilitate indică faptul că un număr mare de subiecți au un nivel înalt de agresivitate, furie și ostilitate. Mai exact, 19 subiecți (65%) au obținut scoruri ridicate la subscala de agresivitate verbală, indicând un nivel înalt de agresivitate verbală. De asemenea, 10 subiecți (34%) au obținut scoruri ridicate la scala de furie, indicând un nivel înalt de furie, iar 2 subiecți (7%) au obținut scoruri ridicate la scala de ostilitate, indicând un nivel înalt de ostilitate.

Tabelul 8. Repartiția subiecților grupului de control conform scalelor de agresivitate la etapa de constatare după testul Buss-Perry (nr./ %)

Nivel	Subscalele agresivității							
	Agresivitate fizică		Agresivitate verbală		Furie		Ostilitate	
	Nr. de subiecți	%	Nr. de subiecți	%	Nr. de subiecți	%	Nr. de subiecți	%
scăzut	22	76 %	1	3 %	11	38 %	7	24 %
mediu	7	24 %	17	59 %	16	55 %	17	59 %
înalt	0	0	11	38 %	2	7 %	5	17 %

Conform Tabelului 8, în cazul subiecților grupului de control, se observă că 11 subiecți (38%) au obținut scoruri ridicate la subscala de agresivitate verbală din testul Buss-Perry, ceea ce sugerează un nivel înalt de agresivitate verbală. De asemenea, 2 subiecți (7%) au obținut scoruri ridicate la scala de furie, indicând un nivel înalt de furie, iar 5 subiecți (17%) au obținut scoruri ridicate la scala de ostilitate, indicând un nivel înalt de ostilitate. Este important de menționat că aceste rezultate arată un nivel preocupant de

agresivitate și ostilitate în rândul subiecților din grupul de control, ceea ce poate indica o nevoie de intervenție și dezvoltare a abilităților de gestionare a emoțiilor și comunicare non-agresivă.

Cu referire la rezultatele Tabelor 7 și 8, în urma activității cu preadolescenții pe tot parcursul cercetării, observăm că elevii cu un nivel înalt al ostilității se manifestă în relațiile cu semenii ca fiind impulsivi, nervoși, iritabili, își gestionează dificil emoțiile, au dificultăți în soluționarea conflictelor, bârfesc. Ne pronunțăm și în acest caz că mediul familial și relațiile afective și de atașament cu adulții ar fi unul din factorii determinanți al manifestărilor ostile la preadolescenți. Explicăm aceasta prin faptul că dificultățile de relaționare cu adulții generează la preadolescenți sentimentul de neajutorare și trădare, ei percepend realitatea ca fiind dură, periculoasă și pentru a supraviețui, aceștia devin ostili, manifestă furie și agresivitate. Cei 34% de preadolescenți care manifestă nivel scăzut al ostilității se manifestă, în general ca fiind calmi, cooperanți, deschiși spre diversitate, acceptă ideile diferite de ale lor, dar nu ezită să-și exprime și propriile opinii.

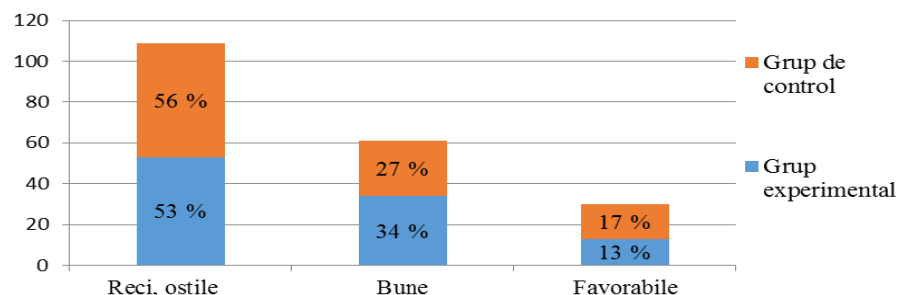
Relațiile interpersonale la preadolescenți sunt o parte importantă a dezvoltării lor sociale și emoționale [8, pp. 26-34]. În această perioadă, preadolescenții încep să își formeze identitatea, să-și stabilească locul în grupul de prieteni și să își dezvolte abilitățile sociale [2, pp. 36-38]. Relațiile interpersonale ale preadolescenților se pot manifesta în diferite forme, de la prietenii strânse la relații romantice, dar și conflicte și rivalități [2, 8]. În acest mediu, interacțiunile sociale pot fi influențate de diferențele sociale, culturale sau de vârstă dintre preadolescenți, precum și de diferitele tipuri de activități și interese [8, pp. 26-34].

În acest context, am studiat cum se manifestă relațiile interpersonale la preadolescenți, conform testului Relații interpersonale după autoarea Sidney Lecker. Analiza Tabelului 9 arată distribuția subiecților în funcție de nivelurile de dezvoltare ale relațiilor interpersonale la etapa de constatare după testul Relațiile interpersonale. În grupul experimental, se observă că o majoritate (53%) a preadolescenților au avut relații reci și ostile, în timp ce 34% au avut relații bune și 13% relații favorabile. În grupul de control, procentele sunt similare, cu 56% având relații reci și ostile, 27% având relații bune și 17% având relații favorabile. Astfel, subliniem importanța relațiilor interpersonale în dezvoltarea socială și emoțională a preadolescenților.

Tabelul 9. Repartiția subiecților conform nivelurilor de dezvoltare la etapa de constatare după testul Relațiile interpersonale (nr./ %)

Relații interpersonale	Grup experimental		Grup de control	
	Nr. de subiecți	%	Nr. de subiecți	%
reci, ostile	15	53 %	16	56 %
bune	10	34 %	8	27 %
favorabile	4	13 %	5	17 %

În același timp, ilustrând în diagramă (Fig.1.) indicii medii ai subiecților la etapa de control după testul Relații interpersonale, marcăm că 56% dintre subiecți au avut relații reci și ostile, 27% au avut relații bune și 17% au avut relații favorabile. Astfel, în Figura 1. remarcăm că există diferențe semnificative între cele două grupuri în ceea ce privește caracteristicile relațiilor interpersonale.



**Fig. 1. Indicii medii ai subiecților la etapa de control după testul Relații interpersonale (%)**  
Aceste rezultate indică faptul că există o prevalență semnificativă a relațiilor reci și ostile în rândul



preadolescenților, indiferent de grupul în care se află. Acest lucru poate reflecta dificultăți în dezvoltarea relațiilor interpersonale sănătoase și ar putea fi asociat cu conflicte, rivalități și probleme de comunicare.

Preadolescenții își petrec mult timp împreună cu prietenii și își dezvoltă conexiuni sociale puternice. Grupurile de prieteni pot fi exclusiviste și pot avea norme și reguli stricte, ceea ce poate influența dinamica relațiilor interpersonale [6, pp. 13-15].

Studiile din literatura de specialitate susțin că relațiile interpersonale ale preadolescenților joacă un rol important în dezvoltarea lor socială și emoțională [11, pp.123-130]. Acestea le oferă oportunități pentru a învăța abilități precum comunicarea, rezolvarea de conflicte, încrederea în sine, empatia și asertivitatea. De asemenea, relațiile interpersonale pot contribui la starea lor de bine și la dezvoltarea unei imagini pozitive despre sine [12, pp. 309-319]. Unii autori [7, 9, 10] consideră că este important ca adulții să acorde atenție relațiilor interpersonale ale preadolescenților și să le ofere sprijinul necesar pentru a-și construi relații sănătoase și pozitive. Aceasta poate include încurajarea activităților sociale, dezvoltarea abilităților de comunicare și rezolvare a conflictelor, și promovarea unui mediu sigur și suportiv în care preadolescenții se pot dezvolta și își pot consolida relațiile interpersonale [3, 10]. Cu privire la empatie, preadolescenții, și în general persoanele care posedă abilități empatice, sunt capabili să compătimizească, să fie mai atenți față de emoțiile altor persoane, să se bucure sincer de succesul altuia, să se adapteze mai ușor la condițiile mereu schimbătoare ale mediului social, se comportă mai firesc și mai degajat cu semenii, sunt acceptați fără dificultate într-un grup social [4, pp. 21-27]. Empatia preadolescentului presupune nu doar perceperea realității din perspectiva altuia, ci și respectarea opiniilor, modului de exprimare al propriei personalități, chiar și în cazul unei alte viziuni [12, pp. 313]. Empatia ajută persoana să-și dezvolte autocontrolul, să-și gestioneze emoțiile eficient și să-și extindă cercul de preocupări [5, pp. 198-203].

### **Discuții și concluzii**

Identificarea factorilor care contribuie la bullying-ul în rândul preadolescenților, cu accent pe aspectele psihologice și relaționale este crucială pentru dezvoltarea unor strategii eficiente de prevenire și intervenție. Prin înțelegerea complexității psihologice și relaționale a bullying-ului, putem crea programe mai bine adaptate nevoilor preadolescenților și putem promova un mediu educațional mai sigur și mai inclusiv. În Figura 2 se propun 4 factori care au impact asupra bullying-ului.

#### *1. Factori psihologici.*

- Insecuritatea și stima de sine scăzută: Preadolescenții care se simt nesiguri sau au o stimă de sine scăzută pot recurge la bullying pentru a-și masca propriile vulnerabilități și pentru a-și spori sentimentul de control și putere.
- Lipsa de empatie: Incapacitatea de a înțelege și de a simți emoțiile altora poate duce la comportamente de bullying. Aceasta poate fi rezultatul unor experiențe de viață anterioare sau al unor condiții psihologice.
- Probleme de sănătate mintală: Tulburările de comportament, anxietatea, depresia și alte probleme de sănătate mintală pot contribui la comportamentele de bullying.

#### *2. Factori individuali*

- Diferențe individuale: Aspecte precum etnia, orientarea sexuală, abilitățile fizice și intelectuale, sau stilul vestimentar pot deveni motive de bullying. Orice diferență percepută ca fiind deviantă de la normă poate fi exploatată de agresori.
- Comportamente provocatoare: Uneori, comportamentele provocatoare sau neadecvate ale unor preadolescenți îi pot face ținte pentru bullying, chiar dacă aceste comportamente sunt rezultatul unor dificultăți emoționale sau de dezvoltare.

#### *3. Factori relaționali*

- Dinamicile familiale: Modelele de comportament învățate acasă joacă un rol crucial. Preadolescenții care sunt expuși la violență domestică sau la un mediu familial disfuncțional sunt mai predispuși să devină agresori sau victime ale bullying-ului.
- Influența grupului de egali: Presiunea de a se conforma normelor grupului de egali poate încuraja comportamentele de bullying, mai ales dacă aceste norme valorizează agresivitatea și dominarea.
- Lipsa relațiilor pozitive: Absența relațiilor pozitive și de sprijin în viața preadolescenților poate contribui la bullying. Fără prieteni apropiați sau mentori, preadolescenții pot căuta validare prin comportamente negative.

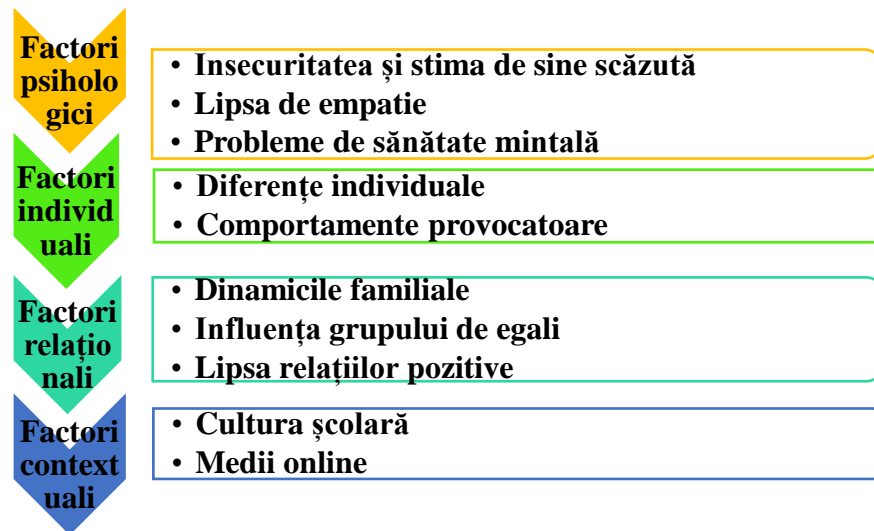
#### *4. Factori contextuali*

- Cultura școlară: O cultură școlară care nu promovează respectul și incluziunea sau care tolerează comportamentele agresive poate facilita bullying-ul. Lipsa unor politici clare anti-bullying și a unor



intervenții eficiente agravează problema.

- Medii online: Cyberbullying-ul este din ce în ce mai prezent în viața preadolescenților. Anonimatul și accesul constant la rețelele sociale pot intensifica comportamentele de bullying și pot face dificilă intervenția.



**Fig. 2. Factorii care contribuie la bullying-ul în rândul preadolescenților, cu accent pe aspectele psihologice și relaționale**

Optimizarea relațiilor interpersonale la preadolescenți este esențială pentru dezvoltarea lor socio-emoțională și pentru a-i ajuta să își atingă potențialul maxim. Cultivarea unui mediu sigur și pozitiv la școală și acasă poate fi, de asemenea, esențială pentru optimizarea relațiilor interpersonale la preadolescenți. Într-un mediu sigur și pozitiv, preadolescenții se pot simți încrezători să se angajeze în interacțiuni sociale și pot dezvolta încrederea în sine și în ceilalți.

Reducerea bullying-ului în rândul preadolescenților prin optimizarea și valorificarea relațiilor interpersonale implică o abordare holistică și integrată, care include atât intervenții la nivel individual, cât și la nivel de grup și instituțional. Promovarea relațiilor sănătoase pentru a diminua bullying-ul în grupurile de preadolescenți este esențială pentru a crea un mediu sigur și pozitiv în care aceștia să se dezvolte.

#### **Dezvoltarea abilităților sociale și emoționale**

Introducerea programelor de învățare socială și emoțională în școli este esențială pentru a ajuta copiii să își dezvolte abilități precum empatia, gestionarea emoțiilor, comunicarea eficientă și rezolvarea conflictelor. Organizarea de activități de team building și proiecte de grup poate încuraja colaborarea și construi relații pozitive între elevi.

#### **Traininguri pentru profesori**

Trainingurile pentru profesori sunt o componentă crucială în reducerea bullying-ului. Instruirea acestora în tehnici de recunoaștere și intervenție, precum și în metode de promovare a unui climat școlar pozitiv, poate avea un impact semnificativ. Oferirea de suport continuu și resurse pentru profesori îi ajută să gestioneze eficient relațiile interpersonale în clasă, să creeze și să implementeze proceduri clare și accesibile de raportare a incidentelor de bullying și să intervină eficient în cazurile de bullying.

#### **Implicarea părinților și a comunității**

Organizarea de sesiuni de informare și ateliere pentru părinți este crucială pentru a-i educa despre cum să sprijine dezvoltarea abilităților sociale și emoționale ale copiilor lor și cum să recunoască semnele de bullying și să intervină în cazurile de bullying și despre cum să își sprijine copiii în dezvoltarea de relații sănătoase. Implicarea comunității și a organizațiilor locale în campanii anti-bullying și programe de sprijin pentru copii și familii, precum și colaborarea cu organizațiile comunitare pentru a oferi resurse și suport suplimentar elevilor și familiilor acestora, este de asemenea esențială. Totodată, încurajarea unei comunicări deschise între părinți și copii, pentru ca aceștia să se simtă confortabil să discute despre problemele lor.

### **Campanii de conștientizare și programe de suport**

Organizarea de campanii de conștientizare în școli și comunități educă elevii, părinții și profesorii despre efectele negative ale bullying-ului și importanța relațiilor interpersonale sănătoase și activități care promovează valorile pozitive, cum ar fi respectul, cooperarea și diversitatea. Acestea pot include zile tematice, concursuri și proiecte de grup.

Dezvoltarea programelor de mentorat în care elevii mai mari sau adulții să ofere suport și ghidare elevilor mai mici, promovând relațiile pozitive și oferind modele de comportament sănătos, este benefică.

Formarea grupurilor de suport între egali (peer support groups) permite elevilor să discute problemele cu care se confruntă și să găsească soluții împreună.

Colaborarea cu organizații locale, inclusiv centre de tineret și organizații non-profit, pentru a oferi resurse și suport suplimentar copiilor și familiilor.

### **Monitorizare și evaluare**

Monitorizarea și evaluarea constantă a programelor și intervențiilor sunt esențiale pentru a măsura eficacitatea acestora și pentru a face ajustări necesare. Solicitarea feedback-ului constant de la elevi, părinți și profesori ajută la identificarea nevoilor și la îmbunătățirea intervențiilor anti-bullying.

Asigurarea că adulții din jurul copiilor modelează comportamente pozitive și relații sănătoase, oferind exemple concrete de cum să se comporte într-un mod respectuos și empatic.

Oferirea de consiliere și suport atât pentru victimele bullying-ului, cât și pentru agresori, pentru a înțelege cauzele comportamentului agresiv și pentru a găsi soluții de remediere.

Implementarea de programe de reabilitare pentru agresori, care să includă educație despre impactul negativ al bullying-ului și dezvoltarea abilităților de relaționare sănătoasă.

### **Bibliografie:**

1. ADASCĂLIȚĂ, A., JOSANU, R., MOLDOVANU, I. În: Ghid metodologic Prevenirea violenței în instituția de învățământ. Chișinău, 2017.
2. CHEIE, L. Relațiile interpersonale ale preadolescenților. Editura Polirom. 2010.
3. DUCK ST. Relațiile interpersonale. A gândi, a simți, a interacționa, Polirom, Iași, 2000, 224 p.
4. EISENBERG, N., & MILLER, P. A. The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 101(1), 1987. pp. 91-119.
5. MILCU M., Psihologia relațiilor interpersonale. Competiție și conflict, Polirom, Iași, 2005, 226 p.
6. MOSCOVICI S., Psihologia socială a relațiilor cu celălalt, Polirom, Iași, 1998.
7. NICULESCU, C. Relațiile interpersonale ale preadolescenților și impactul acestora asupra dezvoltării personale. *Psihologia Resurselor Umane*, 6(1), 2008. pp. 44-52.
8. PAȘCA, C. (2008). Relațiile interpersonale și dezvoltarea socio-emoțională a copiilor și adolescenților. *Psihologia Resurselor Umane*, 6(1), 2008. pp. 26-34.
9. RUBIN, K. H., BUKOWSKI, W. M., & LAURSEN, B. (Eds.). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. Guilford Press. 2011.
10. STAN, M. Relațiile interpersonale la vârsta preadolescentă. *Analele Universității din Craiova. Seria Psihologie Pedagogie*, 31(1). 2012. pp. 119-127.
11. TOMA, R. A., & TOMA, S. Relațiile interpersonale ale preadolescenților și implicarea adulților în gestionarea acestora. *Caiete de Antropologie Istorie și Teorie Literară*, 23(1), 2013. pp. 123-130.
12. WÖLFER, R., & SCHEITHAUER, H. Social influence and bullying behaviour: intervention-based network dynamics of the fairplayer.manual bullying prevention program. *Aggressive behaviour*, 40(4), 2014. pp. 309–319.

**INFLUENȚA MEDIULUI INFORMAȚIONAL MODERN ASUPRA MANIFESTĂRII  
AGRESIVITĂȚII ȘI ANXIETĂȚII LA PREȘCOLARI**

**THE INFLUENCE OF THE MODERN INFORMATIONAL ENVIRONMENT ON THE  
MANIFESTATION OF AGGRESSION AND ANXIETY IN PRESCHOOLERS**

**Maxim ILICIEV**, dr., asist. univ.,  
Universitatea de Stat ”Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul  
E-mail: iliciev.maxim@usch.md  
ORCID ID: 0000-0001-6645-306X

**Rezumat:** *Așa cum arată practica creșterii copiilor și cercetările psiho-pedagogice, influența mediului informațional asupra dezvoltării mentale, sănătății și bunăstării psihologice a copiilor preșcolari este extrem de mare, deoarece această perioadă este cea mai favorabilă pentru absorbția informației. Ultimul deceniu s-a caracterizat printr-o creștere a nivelului de anxietate și agresivitate al copiilor, incertitudine și instabilitate emoțională; deteriorarea sănătății mintale, creșterea numărului de copii cu probleme de comportament, hiperactivitate, neatenție și scăderea indicatorilor intelectuali. Această situație este rezultatul abuzului excesiv de către preșcolari de a viziona emisiuni TV, filme, desene animate și pasiunea pentru jocurile pe calculator, unde abundă scenele de agresiune.*

*Problema acestui studiu constă în necesitatea sistematizării ideilor științifice și clarificării concluziilor teoretice despre influența mediului informațional modern asupra sănătății mintale a copiilor preșcolari mai mari, precum și verificarea experimentală a concluziilor trase, care va determina direcția psihologică și munca pedagogică în această grupă de vârstă privind formarea unui comportament adecvat.*

**Cuvinte-cheie:** *anxietate, agresivitate, mediu informațional, vârsta preșcolară*

**Abstract:** *As the practice of raising children and psycho-pedagogical research shows, the influence of the information environment on the mental development, health and psychological well-being of preschool children is extremely high, because this period is the most favorable for information absorption. The last decade has been characterized by an increase in the level of anxiety and aggression of children, uncertainty and emotional instability; deterioration of mental health, increase in the number of children with behavioral problems, hyperactivity, inattention and a decrease in intellectual indicators. This situation is the result of excessive abuse by preschoolers of watching TV shows, movies, cartoons and the passion for computer games, where scenes of aggression abound.*

*The problem of this study is the need to systematize scientific ideas and clarify theoretical conclusions about the influence of the modern informational environment on the mental health of older preschool children, as well as experimental verification of the conclusions drawn, which will determine the psychological direction and pedagogical work in this age group regarding the formation of appropriate behavior.*

**Keywords:** *anxiety, aggression, informational environment, preschool age*

Cercetările din ultimii ani demonstrează în mod convingător că problema sănătății mintale a unui preșcolar modern este asociată în primul rând cu încărcăturile de informații puternic crescute care afectează psihicul copilului [2]: apărute odată cu creșterea raționalismului și a altor semne externe ale maturității, odată cu tendințe moderne de instruire timpurie și supraîncărcarea școlară, totuși se atestă un grad ridicat de imaturitate socială internă și infantilism; familiarizarea timpurie cu calculatoarele și alte mijloace moderne de comunicare. Astăzi, nu numai copiii de 5-6 ani, ci și copiii sub 3 ani devin utilizatori de computere (timpul prelungit de ședere „vrăjită” la computer poate duce la suprasolicitare a sistemului nervos, tulburări de somn, sănătate precară și oboseală oculară); vizionarea necontrolată a emisiunilor și a filmelor destinate unui public adult, petrecerea mai multor ore jucând pe calculator sau gadget-uri are un impact negativ asupra fundalului emoțional și poate provoca dezvoltarea oboselii.

Un preșcolar modern educat de televizor este: dezvoltat, curios, bine informat și erudit, descătușat și liber. Totuși, în același timp, preșcolarii au devenit mai impulsivi, agresivi, capricioși și plângăreți.

Astfel, mediul informațional are efecte psihologice atât pozitive, cât și negative asupra copilului. Recunoscând rolul pozitiv enorm al mediului informațional modern, este necesar să ne amintim pericolul impactului negativ al fluxului de informații asupra psihicului unui copil preșcolar. Cele mai pronunțate

simptome ale problemelor de sănătate mintală la preșcolari sub influența mediului informațional modern sunt anxietatea și agresivitatea crescută, care sunt cauzate de percepția produselor informaționale pline de scene de violență și cruzime.

Televiziunea a devenit parte din viața tuturor, iar astăzi aproape nimeni nu își poate imagina vacanța fără televizor. Pe lângă faptul că își petrece timpul liber în fața unui ecran de televizor, o persoană primește o cantitate imensă de informații, atât necesare, cât și absolut inutile și adesea dăunătoare psihicului său. Acest lucru este valabil mai ales pentru copiii preșcolari al căror psihic nu a fost încă format. Conform recomandărilor OMS, timpul total petrecut vizionând desene animate și alte emisiuni de televiziune pentru copiii sub 7 ani nu trebuie să depășească 7 ore pe săptămână, durata optimă a ședinței fiind de 30 de minute. În același timp, potrivit UNESCO, copiii moderni petrec o parte semnificativă a timpului liber în fața unui ecran de televizor: 93% dintre copiii moderni între 3 și 5 ani se uită la televizor 28 de ore pe săptămână, adică aproximativ 4 ore pe zi, ceea ce depășește cu mult timpul petrecut comunicând cu adulții și are un efect dăunător asupra sănătății acestora [3].

Rezultatele celor mai moderne studii efectuate în multe țări din lume, în rândul băieților și fetelor aparținând unor rase, naționalități și grupuri sociale diferite, sunt aproape identice: agresivitatea pe ecran îi face pe copii mai agresivi față de oameni și obiecte. Cercetările furnizează dovezi convergente că mediul informațional, în special televiziunea, afectează negativ psihicul copiilor preșcolari: deoarece, în timp ce adulții pot evalua în mod critic ceea ce este derulat, pot schimba postul sau pur și simplu închid televizorul, atunci preșcolarii urmăresc tot ceea ce este afișat. Mai mult, ei nu se uită doar la produse de televiziune, ci le absorb și le asimilează.

În ultimele decenii, una dintre cele mai des întâlnite activități pentru copiii preșcolari din țara noastră a fost vizionarea desenelor animate. În același timp, influența acestora asupra dezvoltării și formării unui copil este considerată un factor semnificativ în educație, deoarece există tendința de a înlocui cărțile și poveștile citite sau povestite cu demonstrații de imagini și filme animate.

Cercetările au demonstrat că, pentru preșcolarii moderni, desenele animate sunt principala sursă de idei despre lume, relațiile dintre oameni și normele de comportament ale acestora. La urma urmei, trăind diferite emoții împreună cu personajele din desene animate, copiii își creează un model al lumii înconjurătoare, învață să facă distincția între bine și rău, încearcă diferite roluri și formează modele. Acest lucru se datorează faptului că psihicul uman este conceput în așa fel încât îl imităm inconștient pe cel care ne place. Iar pentru copii, comportamentul imitativ este una dintre principalele modalități de a însuși diferite roluri sociale. Copiere comportamentului celorlalți este o caracteristică de bază a copiilor, astfel, profitând de necesitatea copiilor de stereotipie, prin intermediul personajelor din desene animate, devine posibilă dezvoltarea modelelor stereotipale de comportament în societate [4].

Cu siguranță, este imposibil să afirmăm că absolut toate desenele animate promovează răul, cruzimea, violența, înșelăciunea, unde în mod similar nu ar trebui să afirmăm că în animație există doar bunătate și respect unul față de celălalt. Cu toate acestea, foarte des copiii vizionează desene animate de calitate dubioasă despre vampiri, monștri, fantome, roboți, unde există interacțiuni conflictuale între personaje, cruzime, violență, crimă, cu alte cuvinte - elemente de agresiune, preluând modalități nepotrivite de comportament și de exprimare grosolană a propriilor sentimente prin imitarea personajelor de pe ecran.

Psihologii susțin că nu toate desenele animate sunt benefice pentru psihicul copilului, unde mediul informațional modern are un efect dăunător asupra sănătății mintale a copiilor preșcolari iar în cercetările acestora este aratat cum emisiunile de televiziune care conțin agresivitate influențează manifestările de agresivitate la copiii preșcolari;

Institutul de Psihologie „L.S. Vygotsky”, afirmă că televiziunea joacă rolul unui stimulent, trezind negativitatea unei persoane din cauza nivelului înalt de conținut criminogen derulat la televizor: repetarea constantă a acelorași scene, de violență și cruzime, care nu numai că reduce atenția și reacția față acestea, dar, cel mai important, reduce drastic empatia față de victime și face ca violența și cruzimea să fie obișnuite, o caracteristică a vieții de zi cu zi. Un număr imens de copii devin oameni cruzi, obraznici și nepoliticoși, incapabili să perceapă sentimentele umane normale sub influența producției cinematografice moderne. Ostilitatea propagată la televizor îi face pe copii mai agresivi față de alte persoane și obiecte neînsuflețite. Copiii încep să perceapă violența ca pe o modalitate acceptabilă de a rezolva conflictele [5].

În prezent, există multe posturi care rulează desene animate în regim non-stop. Printre ele există multe desene animate „de acțiune”, ai căror eroi, toate problemele și conflictele rezolvă în mare parte cu forța: se luptă, mutilează sauucid alte personaje, iar detaliile sunt dezvăluite în detaliu și sunt repetate de multe ori. Eroii preferați ai preșcolarilor moderni sunt: Spiderman, Terminator, Ninja Turtles, Batman și

alții, care sunt prezentați ca eroi romantici curajoși pe care aceștia doresc să-i imite. Copiii se identifică cu acești eroi, îi copiază, adoptând modele agresive de comportament. După vizionarea unor astfel de emisiuni și desene animate, copilul nu poate separa realitatea virtuală de cea reală și percepe acest comportament ca pe un plan de urmat, care are ca rezultat formarea unui stil de gândire plin de cruzime [7].

Cercetările au arătat, de asemenea, că vizionarea regulată a scenelor de violență și cruzime pe ecran duce la faptul că 43,3% dintre copiii chestionați au o scădere a pragului de sensibilitate la cruzime; în 43% din cazuri – are loc stimularea comportamentului agresiv violent al copilului; în 42,4% din cazuri - devalorizarea vieții umane și a valorilor morale [1].

Acest lucru a fost confirmat experimental de psihologi belgieni și germani. Psihologii au determinat nivelul de agresivitate la copiii de 7-9 ani înainte și după vizionarea desenelor animate cu conținut agresiv. Așadar, timp de șapte zile au observat copiii la grădiniță, stabilindu-le gradul de agresivitate. Apoi copiilor li s-au arătat desene animate cu conținut agresiv timp de cinci zile (un film pe zi). A fost confirmată ipoteza despre impactul negativ al desenelor animate agresive - nivelul de agresivitate la preșcolari a crescut după vizionarea desenelor animate agresive.

În Japonia, după ce au prezentat unul dintre episoadele celebrului desen animat, peste șase sute de persoane au fost internate cu crize de epilepsie.

Psihologii germani au efectuat un sondaj asupra mamelor copiilor preșcolari: ce posturi TV, emisiuni și cât timp petrec copiii la televizor. Rezultatele sondajului au coincis complet cu rezultatele examinării psihologice a copiilor săi. Cu cât copiii au vizionat mai des și mai mult timp desene animate cu conținut agresiv, cu atât, ulterior, nivelul lor de agresivitate a fost mai ridicat. Aceste rezultate se explică prin faptul că un copil, captivat de desenele animate agresive, începe să se identifice treptat cu personajele din desene animate excesiv de agresive, adoptând experiența rezolvării diverselor situații cu ajutorul agresivității [6].

Copiii moderni trăiesc sub influența unui factor dăunător al informațiilor de natură conflictuală. Foarte puțini oameni sunt capabili să reziste în fața presiunii menționate; un astfel de stres asupra psihicului copilului are consecințe anormale grave și duce la nevroze informaționale. Pentru că, pe lângă agresivitate și frică, copilul primește informații false și foarte periculoase despre „structura lumii”. În subconștientul copilului, ideea absenței ordinii mondiale ca atare, a absenței binelui în lume, este ferm asimilată. Copiii care nu sunt învățați cum să se comporte în această lume își pierd orice capacitate de a învăța sarcină dificilă respectivă. De exemplu, unii psihiatri străini cred că apariția unor mișcări de tineret agresive precum „skinheads” este direct legată nu numai de disfuncționalitatea în familie, ci și de impactul masiv asupra copiilor și adolescenților al informațiilor agresive și patologice primite prin televiziune și computere.

Astfel, vizionarea constantă a scenelor de violență atenuază sentimentele emoționale ale copiilor, aceștia se obișnuiesc cu cruzimea și devin indiferenți față de durerea umană. Ei dezvoltă un standard de răspuns emoțional, atunci când se confruntă cu dificultăți în relațiile cu oamenii, copiii își amintesc de metoda de agresiune pe care au văzut-o pe ecran și încep să acționeze în același mod. Deci treptat copilul se obișnuiește cu violența și învață să o reproducă calm și cu fermitate. Rezultatele tuturor studiilor sunt aproape identice:

- agresivitatea pe ecran îi face pe copii mai agresivi față de oameni și obiecte neînsuflețite;
- copiii care urmăresc o mulțime de emisiuni care conțin scene de violență percep violența ca o modalitate acceptabilă de rezolvare a conflictelor;
- vizionarea scenelor de violență face un copil mai lipsit de apărare la violență în viața reală;
- emisiunile difuzate și filmele dezvoltă la un copil o lipsă de compasiune, indiferență față de rău, calm emoțional excesiv îmbinat cu agresivitate. Toate problemele în cadrul celor mai multe desene animate, jocuri și emisiuni de televiziune sunt rezolvate cu forța, iar copiii le copiază inconștient;
- televiziunea de azi le insuflează copiilor calități negative – cruzime, agresivitate și șmecherie.

Cu toate acestea, nu se poate ignora faptul că copiii moderni s-au născut în era tehnologiei informației, așa că este imposibil să-i protejezi complet de acest lucru. Televiziunea este o sursă de informare și este unul dintre principalii purtători și transmițători de idei despre lume, despre relațiile dintre oameni și normele de comportament ale acestora, care formează viziunile asupra lumii ale copiilor. Prin urmare, nu trebuie neglijată complet, dar nici nu trebuie să uităm că televiziunea nu este un mijloc pentru dezvoltarea deplină a personalității unui copil. Părinții trebuie să înțeleagă că vizualizarea „ecranizărilor” ar trebui să fie relizată numai sub supravegherea unui adult și numai după ce preșcolarul a stăpânit pe deplin activitățile ludice și creative caracteristice vârstei.

Cea mai dezvoltată caracteristică a unui preșcolar este imitația, deoarece la vârsta lui, preponderent cu ajutorul acesteia se dezvoltă mecanismele comportamentale proprii. În acest sens, copiii copiază



personajele din desene animate și aplică modalități de rezolvare a situațiilor care sunt demonstrate în ele, iar comportamentul personajelor este perceput drept corect și firesc. Comparându-se cu un personaj din desene animate, copilul învață să se perceapă, să-și depășească propriile temeri și dificultăți, să-i aprecieze și să-i respecte pe ceilalți. Desenul animat oferă un câmp larg pentru imaginație și promovează dezvoltarea abilităților creative. Astfel, desenele animate pot servi atât ca instrument educațional excelent, cât și ca instrument de dezvoltare psihologică (în timpul discuției, redarea scenelor dintr-un desen animat, analizarea acțiunilor personajelor).

Din păcate, nu toate desenele pot demonstra astfel de capacități psihologice și pedagogice. Pe parcursul multor ani de observații privind vizionarea necontrolată a televiziunii de către copii, în special atunci când vizionează desene animate care conțin scene de ostilitate, agresiune și violență, au fost monitorizate și înregistrate în mod clar, la preșcolari, următoarele:

- vocabular sărac, sunt mai puțin capabili să citească;
- incapacitatea de a urma instrucțiunile;
- atenție absentă, nivel redus de memorare, imaginație slab dezvoltată;
- anxietate crescută a conștiinței;
- acte de agresivitate în comportamentul și vorbirea lor;
- forme de comportament nemotivate și demonstrative.

Se poate afirma cu certitudine că acești preșcolari riscă serios să rămână fără cunoștințe profunde despre lume, întrucât nu pot face distincția între realitate și ficțiune; să formeze în baza a ceea ce vizionează, reprezentări despre norme de comportament, respect pentru bătrâni, prietenie, bine și rău, valori. Comportamentul preșcolarilor reflectă scenele de violență pe care le-au văzut, ei imită comportamentul personajelor din emisiunile de televiziune cu elemente de violență, devenind observabile: temeri, îndoiala, agresivitate, anxietate crescută;

În consecință, pericolul efectelor nocive ale emisiunilor de televiziune cu conținut ostil-agresiv (inclusiv desenele animate) asupra sănătății mintale, dezvoltării și bunăstării emoționale a copiilor preșcolari necesită o atenție deosebită din partea societății datorită specificului semnificativ al acestui grup de populație, în calitate de consumatori de produse informaționale.

Scopul experimentului de constatare constă în diagnosticarea nivelului de agresivitate și a nivelului de anxietate la copiii de vârstă preșcolară pentru a identifica relația dintre abaterile lor comportamentale și vizionarea filmelor moderne cu elemente de agresivitate și violență.

În primul rând, pentru a înțelege caracteristicile preferințelor de vizionare a televiziunii, a avut loc o conversație cu copiii care frecventează grupa pregătitoare a grădiniței.

Așadar, în urma conversației, s-a dovedit că preșcolarii petrec mult timp în fața televizorului, uitându-se mai ales la filme, mulți dintre ei le preferă pe cele străine, care nu posedă un grad redus de semnificație educațională; unde sunt înfățișați monștri și monstruozi; sunt scene de bătăi și agresiune; personajele împușcă, explodează,ucid etc., adică încalcă regulile general acceptate, pentru care nu sunt pedepsiți. Drept urmare, copiii sunt întăriți cu ideea că astfel de forme de comportament sunt acceptabile în viața reală, manifestând diverse forme de agresivitate față de semeni, față de animale și față de obiecte. De asemenea, din răspunsurile copiilor reiese că, în timp ce vizionează astfel de filme, mulți dintre ei experimentează impulsuri agresive („Lasă-i pe toți să moară”, „Îmi place să lupt și să trag”), alții simt anxietate și un sentiment de teamă („M-am speriat în timpul împușcăturilor”, „Visez des coșmaruri”, „Văd lucruri ciudate înainte de a merge la culcare”, „După un film de groază îmi este frică să merg în întuneric”, etc.).

Pe baza răspunsurilor, copiii au fost grupați în trei grupe:

-33% dintre preșcolari își exprimă dorința de a se identifica cu personajele agresori: Roboții din Pacific Rim, Decepticons din Transformers, Thanos, RoboCop etc.;

-33% dintre preșcolari se identifică cu personaje care sunt victime ale violenței („Twilight”, „Halloween”, „Percy Jackson”);

-33% dintre preșcolari au spus că nu le plac nici personajele agresive sau de victimă și nu au vrut să le imite acțiunile.

Pe baza rezultatelor conversației, copiii au fost împărțiți în două grupuri:

- grup experimental: 50 de copii care petrec tot timpul liber în fața televizorului, în lipsa controlului părintesc asupra vizionării; cei care preferă doar filme străine în care sunt înfățișați monștri, există scene cu conținut ostil-agresiv și care vor să fie ca personajele agresoare;

- grup de control: 50 de copii care preferă filmele vesele, haioase, unde nu există răufăcători, nici personaje agresoare; și aceștia nu vor să se identifice cu cei din urmă. Acești copii petrec mai puțin timp



uitându-se la televizor, deoarece părinții încearcă să regleze acest proces.

Rezultatele unui sondaj al părinților copiilor care au fost selectați pentru cercetări ulterioare, folosind metoda G.P. Lavrentieva, T.M. Titarenko „Criteriile agresivității la copil” a arătat cum și-au evaluat nivelul de agresivitate. Astfel, dintre preșcolarii chestionați:

- în grupul experimental - toți cei 50 (100%) de preșcolari au manifestat un nivel ridicat de agresivitate;

- în grupul de control - 30 (60%) copii au prezentat un nivel mediu, iar 20 (40%) - un nivel scăzut de agresivitate. În același timp, niciun copil nu a manifestat un nivel ridicat de agresivitate.

După cum a arătat sondajul, răspunsurile copiilor au coincis complet cu informațiile furnizate de părinți. Acei părinți care cred că copiii lor sunt agresivi nu au control asupra petrecerii timpului la televizor, iar copiii lor sunt cei care preferă filmele agresiv-ostile.

Părinții notează că cele mai pronunțate criterii de agresivitate sunt: nu poate rămâne tăcut când este nemulțumit de ceva; adesea morocănos peste vârsta lui; se percepe pe sine ca independent și decisiv; Sunt încrezători că vora îndeplini orice sarcină cât se poate de bine; Preferă să comunice cu copiii mai mici și mai slabi din punct de vedere fizic. În același timp, nivelul scăzut de agresivitate al copiilor lor a fost indicat de părinții care petrec mult timp cu copiii săi, limitează timpul de vizionare și aleg ei înșiși emisiunile TV.

În urma unei analize cantitative folosind metoda „Desenul unui animal inexistent”, care vizează identificarea nivelului de severitate al agresivității la preșcolarii mai mari, am obținut următoarele rezultate:

- în grupul experimental, ca și în cazul metodei precedente, toți cei 50 de preșcolari testați (100%) au arătat un grad ridicat de agresivitate - acești copii întâmpină dificultăți de comunicare cu semenii, au o atitudine negativă față de comentarii și obiecții din partea adușilor, adesea se bat, strică jucăriile și nu manifestă simpatie față de ceilalți;

- în grupul de control, un nivel ridicat de agresivitate nu a fost detectat deloc, 30 de copii (60%) au fost calificați cu niveluri scăzute de agresivitate, aceștia sunt acei copii ascultători, respectă disciplina și empatizează cu alți copii; un nivel mediu de agresivitate a fost detectat la 20 de subiecți (40%) - acești copii se disting prin faptul că, de regulă, respectă disciplina, dar în același timp sunt adesea neascultători și pot manifesta agresivitate.

O analiză calitativă a desenelor a relevat faptul că copiii cu agresivitate pronunțată se caracterizează printr-o imagine de sine ridicată, una puternică, prezența armelor de atac (dinți, gheare, coarne, proeminente etc.), prezența în desen a două animale - unul atacă, celălalt fuge. În plus, desenele copiilor cu semne de anxietate și agresivitate înaltă, sunt caracterizate prin prezența armelor de atac la animal.

Pe lângă nivelul de agresivitate proprie, desenele unor copii arată o atitudine specială față de posibila agresiune a altora. Frica de atac duce la dorința de a proteja animalul imaginat. S-a remarcat că copiii cu un nivel crescut de agresivitate în desenele lor apăsau puternic pe creion, liniile erau ascuțite și impulsive.

Copiii cu agresivitate mai puțin pronunțată nu au în desenele lor arme ofensive, proeminente ascuțite sau unghiuri, fiind un semn al unui nivel scăzut de agresivitate, deoarece nici în imagine și nici în povestire nu i-a oferit animalului vreun mijloc care să-i permită să facă fapte rele.

La un nivel mediu de agresivitate, detaliile care poartă puțină agresivitate pot fi urmărite în desenele în care presiunea este variabilă - acesta este un semn că știe să se adapteze condițiilor în schimbare, este flexibil în activitățile sale, iar umbrirea minimă indică calmul relativ al copilului. Desenul și întunecarea conturilor inferioare ale figurii indică faptul că copilul folosește comportamentul agresiv ca apărare împotriva ridicolului, a lipsei de recunoaștere din partea altor copii și a fricii de condamnare. În desenele copiilor cu nivel scăzut aproape nu există semne care să indice o tendință agresivă. Animalul este înfățișat cu ochi mici - un semn că copilul se retrage adesea în sine, este foarte timid. De aici putem concluziona că copilului îi lipsește perseverență și securitate.

Rezultatele diagnosticului folosind „Testul de anxietate” de R. Temple, V. Amen, M. Dorki, au arătat că: majoritatea preșcolarilor din grupul experimental se caracterizează printr-un nivel ridicat de anxietate, acest rezultat a fost demonstrat de 78% din copii, iar 22% din copii au prezentat un nivel mediu de anxietate, un nivel scăzut nu a fost înregistrat deloc. Acești preșcolari au un indice de anxietate egal cu 70 sau mai mare. Acești copii își exprimă emoțiile negative prin certuri, strigăte și amenințări. Se observă lipsă de disciplină, care se manifestă printr-o încălcare deliberată a normelor sociale general acceptate și a regulilor de comportament, ignorând cererile. În același timp, ei simt dorința de a face rău altora și, de asemenea, folosesc forța fizică împotriva altei persoane. Această concluzie este confirmată și de educatori - ei notează că acești copii, atunci când comunică cu semenii lor, manifestă: furie, ostilitate, resentimente, suspiciune; nu știu să-și rețină emoțiile, au o atitudine negativă față de comentarii, se bat adesea și se ceartă, după care

experimentează un sentiment de vinovăție. Toate acestea sunt însoțite de un sentiment de anxietate, nemulțumire, iar apoi își compensează nemulțumirea în cadrul jocului liber, la plimbare, unde pot manifesta agresivitate față de semenii, se enervează pe ceilalți etc.

În grupul de control, niciun copil nu a demonstrat un nivel ridicat de agresivitate, a fost constatat nivelul mediu la 38% din respondenți, iar nivel scăzut a fost constatat la 63% dintre subiecți. Copiii care au demonstrat un nivel scăzut de agresivitate în situații problematice se comportă adecvat, nu își exprimă sentimentele negative prin grosolănie și nu sunt capabili să folosească forța fizică împotriva altei persoane.

Rezultatele generalizate ale nivelului de agresivitate și anxietate în grupele experimentale și de control, constatate în baza metodelor de diagnostic aplicate, sunt prezentate în așa fel încât mediul informațional modern, și anume: vizionarea filmelor cu conținut ostil-agresiv, are un impact extrem de negativ asupra psihicului, sănătății și stării emoționale a copiilor preșcolari. În esență, s-a relevat că în grupul experimental de preșcolari, 100% dintre copii au un nivel ridicat de agresivitate și anxietate. Copiii din grupul de control au prezentat grade medii și normale de agresivitate și anxietate.

Astfel, a fost identificată o legătură între abaterile comportamentale ale copiilor preșcolari și vizionarea unor filme moderne cu elemente de agresivitate și violență.

În decursul experimentului de constatare, am ajuns la concluzia că în rândul preșcolarilor care preferă filmele care conțin elemente ostil-agresive există și niveluri ridicate de agresivitate și anxietate. Acest lucru se datorează faptului că principalele mecanisme de influență a percepției scenelor agresive de pe ecranul televizorului asupra abaterilor comportamentale ale copiilor se referă la creșterea nivelurilor stărilor emoționale negative, identificarea cu personajele agresoare, violența în învățare, care, la rândul său, se manifestă prin abaterile comportamentale ale preșcolarilor.

În legătură cu cele de mai sus, apare, stringent, problema necesității pregătirii preșcolarilor pentru vizionarea corectă a emisiunilor de televiziune, adică, dezvoltarea alfabetizării media la copiii preșcolari, capacitatea de a lucra cu produse de film și imagini din desene animate; precum și dezvoltarea alfabetizării pedagogice și mediatice a părinților lor.

#### **Bibliografie:**

1. Deneault J., Ricard M. Ar emotion and mind understanding differently linked to young children's social adjustment? Relationships between behavioral consequences of emotions, false belief, and SCBE. În: *J Genet Psychol.* 2013.
2. Groh A., an ALL. The significance of insecure and disorganized attachment for children's internalizing symptoms: A meta-analytic study. *Child Dev.* 2012.
3. Thompson J. Media și modernitatea - o teorie socială a mass-media. București: Antet, 2000.
4. Valdemar W. Media prin mijloace electronice și educația, o viziune alternativă. Sao Paulo: Editura Escrituras, 2001.
5. Иванова Е.О. Теория обучения в информационном обществе. М.: Пресс, 2011, 190 с.
6. Матвеева Л. Опыт: влияние телевизионных фильмов на психику детей. М.: МГУ, 2006, 132 с.
7. Немирич А.А. Ребенок у телеэкрана. În: *Психология и педагогика: Новосибирск: НГТУ, Ч. 2. С. 17-23, 2012.*

## ROLUL ORGANIZĂRII MEDIULUI DE ÎNVĂȚARE ÎN DEZVOLTAREA OPTIMĂ LA VÂRSTĂ TIMPURIE

### THE ROLE OF THE ORGANIZATION OF THE LEARNING ENVIRONMENT IN OPTIMAL DEVELOPMENT AT EARLY AGE

**Silvia VRABIE**, dr., lect. univ.,  
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul  
E-mail: vrabie.silvia@usch.md  
ORCID ID: 0000-0001-8222-2405

**Rezumat:** Cercetarea de față abordează aspecte legate de rolul și importanța aplicării principiilor didactice în activitățile de cunoașterea mediului în grădinița de copii. Unul dintre obiectivele pe care le urmărește această cercetare este de a evidenția ideea unei strânse legături între tipurile de activități didactice desfășurate și rezultatele obținute de preșcolari aplicând unul sau mai multe principii didactice. Articolul dat oferă o analiză obiectivă asupra mediului educațional destinat copiilor preșcolari.

**Cuvinte-cheie:** *preșcolar, mediu educațional, centre de interes*

**Abstract:** *The present research addresses issues related to the role and importance of the application of didactic principles in environmental awareness activities in kindergarten. One of the objectives pursued by this research is to highlight the idea of a close connection between the types of didactic activities carried out and the results obtained by preschoolers applying one or more didactic principles. The given article provides an objective analysis of the educational environment intended for preschool children.*

**Keywords:** *preschool, learning environment, centers of interest*

#### Introducere

Fiecare grădiniță trebuie să fie pentru copii un spațiu dorit, cu activități care să-i implice, să le ofere posibilitatea de a se dezvolta global, într-o atmosferă deschisă, stimulatoare. Grădinița trebuie să fie pentru copii un spațiu dorit, cu activități care să-i implice, să le ofere posibilitatea de a se dezvolta într-o atmosferă deschisă, stimulatoare. Prima impresie se formează în primele 20 de secunde, așa că, un copil care intră pentru prima dată într-o sală de grupă, ar trebui să găsească sala în așa fel încât să vină, în fiecare zi, cu plăcere, la grădiniță. Organizată pe zone, centre de interes, centre de activitate sau arii de stimulare (așa cum au fost denumite în timp și în funcție de specificul grupei), sală de grupă devine un cadru adecvat situațiilor de învățare. Prin felul în care este amenajată, ea oferă copilului ocazia să se simtă bine în intimitatea lui, stimulându-i interesul și invitându-l la învățare prin descoperire și explorare. Sala de grupă îi vorbește copilului prin ceea ce îi oferă ca posibilitate de acțiune și experiență.

Curriculumul structurează „activitățile din centrele de interes: Bibliotecă, Știința, Arte, Construcții, Joc de rol, Nisip și Apă, să se realizeze în funcție de tema zilei, obiectivele operaționale, și de vârsta copiilor...și numărul de copii prezenți. „ Rezultă deci că una din condițiile esențiale ale aplicării unui curriculum centrat pe nevoile, interesele și dezvoltarea globală a copilului se referă la crearea unui mediu educațional și de învățare adecvat ”[2, p.122].

Învățământul preșcolar este prima treaptă a școlarității, iar acest lucru nu este întâmplător, activitățile din perioada educației timpurii facilitează integrarea copiilor în grup, societate și ajută la o bună integrare, mai târziu, în mediul școlar.

Activitățile de învățare a mediului , desfășurate în grădinița de copii sunt de o importanță deosebită în dezvoltarea complexă a copiilor, reprezentând totodată atât unul dintre obiectivele majore ale procesului instructiv-educativ, cât și un context prielnic învățării întrucât mediul înconjurător face parte din viața copilului încă de la naștere.

Astfel că, în cercetarea de față, am încercat să punem în evidență importanța activităților pe centre de interes din grădinița de copii, dorim să evidențiem importanța a două dintre principiile didactice, acestea fiind: principiul unității dintre senzorial și rațional, principiu care se impune cu dezvoltarea cognitivă optimă, dacă mediul este pregătit, cu material, lumina, căldura și să fie în mod estetic reprezentat, aduce mari beneficii.

La realizarea cercetării de față au fost analizate concepte din domeniile: pedagogic, psihologic,

metodologic. Astfel referitor la organizarea procesului educațional la vârsta preșcolară am analizat ideile enunțate în lucrările următorilor cercetători: Vrâncianu M., Clichici V., Bahnaru V., Bronschih A., Pascari V., referitor la mediul educațional - ca sursă a dezvoltării copilului s-a expus perspectiva abordării de către L. Vigotsky, J. Piaget, M. Dumitrana ș.a. din promotorii Curentului Educației Noi: Maria Montessori, Ovide Decroly, Ellen Key și Edouard Claparede, ș.a.

Ancorată în realitate și la valorile lumii contemporane, fundamentată pe teoriile actuale ale psihologiei, sociologiei și managementului educației centrate pe copil vine să răspundă la provocările timpului, asigurând o educație dinamică, formativă, motivantă, reflexivă și continuă.

După cum se menționează în Curriculum Național „Centrarea pe copil în educație, prin răspunsul adecvat la cerințele educative ale fiecărui copil, prin valorificarea maximă a potențialului acestuia, prin implicarea activă în educație și prin democratizarea procesului și schimbarea rolului actanților procesului educațional vine să asigure calitatea educației, care la rândul ei oferă speranță pentru o societate mai bună” [3, p.5]. Prin urmare centrarea pe copil definește foarte bine lucrul în Centrele de interes. Mai cu seamă pregătirea mediului pentru a ține cont de vârsta, dorințele, și crearea unei ambianțe plăcute a mediilor educaționale. Acestea trezește curiozitatea copiilor de a descoperi, a crea, de a învăța și se dezvoltă în mod armonios.

Psihologul rus Lev Vîgotsky afirma „Mediul intervine în dezvoltarea copilului, în formarea personalității lui și a calităților sale specific umane, că sursă a dezvoltării, nu în rol de ambianță ” [apud 8, p.66]. Însuși mediul educațional este un bun educator pentru copiii mici. Mediul constituie contextul fizic, cultural, social în care se realizează educația copilului. El trimite permanent mesaje copilului, cele mai multe dintre ele fiind esențiale pentru formarea acestuia și constituie elementele de bază în experiența lui de viață [ibidem, p.66].

De asemenea ne mai recomandă ca forma de organizare a preșcolarilor să fie pe centre de interes sau grupe mici este una modernă, care este benefică atât pentru preșcolari cât și pentru cadrul didactic. Astfel, preșcolarii pot: să dialogheze, să colaboreze, să se consulte, să coopereze, să se inspire reciproc, să se corecteze, să solicite ajutor, să ofere ajutor celorlalți, dar și să se autoevalueze, să evalueze pe alții. În acest sens, preșcolarii vor fi repartizați în centre de interese prin diverse modalități, aplicându-se metode ludice: Săculețul fermecat, Bursa muncii, Numărători, Formarea echipelor prin alegerea membrilor, Selectarea ecusoanelor sau a unor obiecte propuse, Jocul – găsește imaginea integră etc. Organizarea activităților din centre de interes are următoarele beneficii: „ Preșcolarii învață într-o manieră aparte, cea integrată, fiecare etapă fiind legată de cea precedentă. Parcurg mai ușor conținuturile propuse sub forma de joc, se elimină stilul de lucru fragmentar. Accentul cade pe activitatea de grup și nu pe cea frontală. Abordarea realității se face printr-un demers global, facilitând înțelegerea fenomenelor, a evenimentelor. Oferă oportunități de implicare a copiilor în pregătirea activității. Oferă posibilitatea copiilor de a utiliza relațiile interpersonale în rezolvarea sarcinii de învățare. Copiii se implică și învață lucrând, fără a sesiza că această activitate este impusă sau dirijată ”[6; 7].

Mediul grădiniței și al grupei de copii reprezintă ansamblul factorilor naturali și sociali, materiali și spirituali, angajați în activitatea de formare-dezvoltare a personalității umane [ibidem, p.34].

„Mediul de învățare influențează semnificativ dezvoltarea cognitivă, socială, emoțională și fizică. Creând un mediu sigur și stimulator din punct de vedere fizic și psihologic care oferă o varietate de materiale sarcini și situații adecvate pentru etapa de dezvoltare corespunzătoare, pedagogul încurajează copiii să învețe prin intermediul explorărilor individuale și în grup, prin joc, acces la diverse resurse prin interacțiunea cu alți copii și adulți” [4, p.159].

Centrul trebuie să asigure copilului cele mai potrivite condiții de îngrijire și dezvoltare fizică, cognitivă, psiho - emoțională și socială, în conformitate cu particularitățile lui individuale și de vârstă. Să ajute la stimularea potențialului nativ, al creativității și al independenței. Să dezvolte capacitatea de interacționare cu alți copii, cu adulții și mediul înconjurător pentru a acumula cunoștințe, deprinderi, atitudini și comportamente noi. Să faciliteze procesul de descoperire a propriei identități și a imaginii de sine. Să asigure copilului un mediu sigur, stimulator, prietenos, atractiv din punct de vedere cognitiv, afectiv și social. Să asigure integrarea școlară și socială a copilului prin achiziționarea de cunoștințe, deprinderi și atitudini necesare la intrarea în școală și chiar pe parcursul vieții. Este vorba de deprinderi care privesc modul sănătos de viață. Centrele sunt activități amplasate în anumite zone din sală. Adesea, fiecare zonă specifică este denumită și centru. Perioada de timp de pe programul preșcolar pentru aceste activități este, de asemenea, adesea numită activități în centre de interes.

Dr. Montessori afirma „Educația nu ar mai trebui să fie preponderent despre transmiterea

cunoștințelor, ci să urmeze o nouă cale, să caute să elibereze potențialul uman” [8, p.76]. De asemenea cercetătoarea considera „trebuie să ajutăm copilul să acționeze de unul singur, să manifeste propria voință și să gândească pentru sine.” [Ibidem, p.84]. Mai întâi, „mediul pregătit” este un termen specific educației Montessori, referindu-se la amenajarea mediului dedicat dezvoltării copiilor cu intenție, cu un scop bine definit, cu accent pe a răspunde nevoilor fiecărui copil în parte. Mediul în viziunea Dr. Maria Montessori presupune atât mediul vizibil, fizic, care răspunde, în primul rând, nevoilor senzoriale, dar și un mediu „nevăzut” – prezență discretă a pedagogilor, lipsa unui program impus, grupuri mixte de vârstă într-o clasă. Căci în interiorul grădiniței copilul are nevoie atât de spații largi cât și de spații restrânse relativ izolate, undecopiii lucrează în grupuri mici în timpul centrului, dar pot lucra și independent [ibidem].

„Este necesară existența unor arii de activitate specializate, bine organizate și dotate cu material bogat și diversificat, pentru a fi cât mai atractive pentru copii. Spațiul grupei va fi organizat pe zone (sectoare, centre sau arii de stimulare): „Bibliotecă”, „Știință”, „Artă”, „Jocuri de masă”, „Jocuri de rol”, „Construcții”, „Nisip și Apă”- care să favorizeze dezvoltarea și stimularea capacităților intelectuale ale preșcolarilor, sub îndrumarea directă a educatoarei - care are rol de ghid, de sursă de informație”[2, p.37].

Mediul fizic trebuie gândit astfel încât să se sesizeze dinamica proprie a fiecărui copil și să se ofere posibilitatea dezvoltării lui armonioase, stimulându-i dezvoltarea sub toate aspectele.

Codul Educației al Republicii Moldova în „Articolul 23, Organizarea educației timpurii (1) stabilește că educația timpurie „are drept scop principal dezvoltarea multilaterală a copilului și pregătirea pentru integrarea în activitatea școlară”[1, Articolul 23]. Prin organizarea spațiului grupei pe centre de activitate procesul de învățare este unul activ, de socializare, în care copii interacționează direct cu materialele, cu alți copii, cu adulții, individual, în perechi sau în grupuri mici. Acest tip de organizare permite dezvoltarea liberă a copilului pe domeniile de dezvoltare: dezvoltare fizică, sănătate și igienă personală; dezvoltarea socio - emoțională; dezvoltarea capacităților și atitudinilor în învățare; dezvoltarea limbajului, a comunicării și premisele citirii scrierii; dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii.

Cercetătoarea Magdalena Dumitrana evidențiază că „Mediul de învățare reprezintă o combinație de variabile ce includ aspectele de construcție, de amenajare, caracteristicile naturale și trăsăturile sociale, psihologice, instituționale și de organizare a spațiului destinat învățării” [5, p.41]. Prin acesta se înțelege faptul că reprezintă combinație de variabile, deci mediile ar trebui să fie amenajate variat, pentru a nu se plictisi copii și prin a învăța prin o multitudine de căi.

Sala de grupă trebuie să fie atractivă, plăcută, securizată, funcțională, care să invite copiii la joc și activitate, unde ei să se simtă stăpâni și în siguranță. Pentru a răspunde cerințelor de dezvoltare a copiilor în toate domeniile menționate mai sus, în scopul oferirii unor experiențe de învățare cât mai diverse și a unor conținuturi circumscrise de cele cinci domenii experiențiale, spațiul sălii de grupă va fi organizat pe centre de activitate, care integrează diferite domenii de cunoaștere și experiență de învățare: biblioteca, știința, arta, joc de rol, jocuri de masă și construcții. Centrele de activitate sunt create în scopul promovării învățării în grupuri mici prin explorare, independență și implicare activă, centrele pot fi folosite de un copil, de doi sau de un grup. Importanța pe care o acordăm mediului de învățare respectiv mediului educațional în devenirea unui copil și nemijlocit la constituirea unei dezvoltare cognitive armonioasă.

### **Metodologia cercetării**

Analiza teoretică a literaturii de specialitate care reflectă diverse abordări și viziuni asupra rolului organizării mediului de învățare în dezvoltarea optimă la vârstă timpurie, ne-a determinat să formulăm:

**Scopul cercetării:** Stabilirea rolului organizării mediului de învățare care contribuie la dezvoltare optimă a preșcolarilor.

**Ipoteza cercetării:** Presupunem că mediul de învățare bine structurat în care este integrat preșcolarul, cu materiale utile, în cantități suficiente și distribuite cu un scop educativ bine precizat, copilul va fi stimulat să se dezvolte optim, să formeze cunoștințele, aptitudinile și atitudinile necesare adaptării sociale individuale, care să-i sprijine propria devenire.

Studiul empiric al problemei de cercetare a fost realizată în luna Februarie 2024 pe un eșantion de 30 de copii preșcolari de 3 - 5 ani; grupa medie, 20 dintre ei având vârsta cuprinsă între 5-4 ani, iar 10 copii cu vârsta cuprinsă între 3 - 4 ani, majoritatea frecventând din grupa mică.

Concepției activităților din centre de interes ce ne susțin Curriculum pentru educația timpurie „se realizează în funcție de tema zilei, obiectivele operaționale planificate de către educatoare și de vârsta copiilor 3 - 7 centre deschise concomitent în funcție de obiectivele propuse, sursele disponibile, iar prezenți” [2, p.122]. Cele expuse mai sus ne oferă posibilitatea să efectuăm un proiect didactic pe tema „Cei trei purceluși – ghiduși” iar activitățile din centrele de interes au fost amenajate corespunzător temei.



De asemenea Curriculum ne dă indicația,, copiii li se vor oferi oportunități de a face propria alegere, unde să lucreze să se joace, cu cine să lucreze să se joace, ce material să utilizeze. Cum să facă un anumit lucru activitate modalitate de acțiune. Durata lucrului în centre va depinde de vârsta și interesul copiilor”[ibidem].

Etapă experimentală – de constatare este etapa în care s-a prezentat, activitățile pe centre de interes desfășurate pentru dobândirea unor cunoștințe temeinice, pentru dezvoltarea gândirii logice și pentru rezolvarea de probleme, altfel spus pentru dezvoltarea cognitivă a copiilor. Astfel, am planificat la începutul lunii februarie 2024 probă practică din care a constat în participarea preșcolarilor în activitățile a centrelor de interes care a fost abordată tema Proiectului Tematic,,Cei trei purceluși - ghiduși,, prin toate centrele de interes, bibliotecă, artă, științe, nisip și apă, construcții și jocuri de masă.

Scopul: Stimularea imaginației creatoare a copiilor prin inițierea și desfășurarea sarcinilor, precum și prin exprimarea originalității, în scopul realizării cerințelor propuse.

Strategii didactice:

Metode și procedee: explicația, demonstrația, conversația, munca independentă; repovestirea, conversația, explicația, dramatizarea, problematizarea;

Material didactic: imagini din povești de colorat, creioane colorate, fișe de lucru, creion de scris, creioane colorate;Anexă jocuri de construcții Lego, materiale din natură (paie, nuiele),

Forma de organizare: pe grupe, individual.

#### 1.CENTRUL „BIBLIOTECĂ”

- să lectureze imaginile cărții „Cei trei purceluși”.
- să exerseze premisele scrisului.

Desfășurarea Activității: După explicarea modului de lucru se fac exerciții de încălzire a mușchilor mici ai mâinii. Se cere copiilor să manipuleze cărțile și imaginile puse la dispoziție ,să verbalizeze acțiunile întreprinse, să imite diferite replici ale personajelor din povești și formuleze propoziții pe baza imaginilor vizualizate prin identificarea personajele din povești și să discute cu colegii pe baza imaginilor vizualizate.

#### 2.CENTRUL ARTĂ

- să coloreze fără să depășească conturul;
- să creeze măști a purcelusilor și lupului.

#### 3.CENTRUL CONSTRUCȚII

- să construiască din lemn și paie căsuțele celor trei purceluși;
- să îmbine piesele LEGO realizând astfel căsuță din caramidă.

#### 4.CENTRUL ȘTIINȚĂ:

- să recunoască diferite figuri geometrice: cerc, pătrat, triunghi, dreptunghi.
- să calculeze operații de adunări și scăderi.
- să asocieze corect cantitatea la număr și numărul la cantitate.

#### 5.JOC DE ROL:

- să interpreteze rolurile de cei trei purceluși.

Explicarea și demonstrarea jocului:

Jocul s-a desfășurat sub formă de joc de rol. Cei trei purceluși așezați în fața căsuțelor lor sunt așezați în șir în fața lupului. Copiii au fost întrebați: „Al câtelea purceluș a fugit din calea lupului?” Răspunsul a fost: „Primul purceluș din căsuța de paie a fugit din calea lupului flămând”. Copiii au aplaudat atunci când purcelușii nu sunt prinși de lup.

#### 6.JOC DE MASĂ:

- să asambleze piesele celor doua puzzle-uri „Cei trei purceluși”.
- să decupeze articole de îmbrăcăminte și să îmbrace, lipească hainele corespunzătoare.
- să decupeze cei trei purceluși și să lipească hainele purcelusilor din hârtie corespunzătoare.

În timpul desfășurării activității copiilor au lucrat în grup și individual. Iar la sfârșit copiii au trecut pe la toate centrele și au făcut aprecierea lucrărilor realizate la activitățile liber alese de către ei, fiecare copil primind o ștampilă pe mână de la zâna poveștilor în semn de mulțumire.

Ne-am propus să analizăm rezultatele la acest studiu experiențial privind dezvoltarea cognitivă a preșcolarilor prin intermediul activităților în centrele de interes prin urmare progresul obținut se datoreaza activităților pe centre de interes. În cadrul fiecărei activități copiii au participat cu plăcere. Aceste tipuri de activități au adus cele mai multe bucurii copiilor astfel ei au realizat exponate originale care au stârnit curiozitatea și interesul tuturor. Toate materialele au fost expuse într-un cadru festiv. Au manifestat dorința de a mai participa și la alte activități de acest gen.



**Table 1. Generalizing data of choices and preferences of preschoolers in the centers**

	Nume/Prenume	Centrul Arta	Centrul Biblioteca	Centrul Construcții	Centrul Apa și Nisip	Centrul Știința	Centrul Joc de masă
1.	A.L.		+				+
2.	A. N.			+	+		+
3.	B.A.		+		+	+	
4.	B. F.	+	+				+
5.	C.A.			+		+	
6.	D. A.			+	+		+
7.	D. B.	+	+		+		
8.	F.A.		+		+		
9.	F. D.	+		+			
10.	F. D.	+		+		+	+
10.	L. A.		+	+			
11.	L. A.			+		+	
12.	G. M.	+			+		
13.	G.V.		+			+	
14.	G. A.			+			
15.	G.E.		+				+
16.	H.A.						+
17.	H. E.	+					
18.	I. N.		+		+		
21.	J. M.		+		+		
22.	M. B.			+			+
23.	M.J.	+			+		
24.	N. D.		+			+	
25.	Ș. F.					+	
26.	S.C.			+			+
27.	S. M.	+			+		
28.	T. B.			+			
29.	Z.I.		+			+	
30.	Z. A. - M.			+			+
	Total alegeri	10	12	12	12	9	9

Constatăm că 10 copii au ales să participe la activitățile pe interes prin la centrul Arta, 12 copii la centrul Biblioteca, la Centrul Construcții - 12 copii, Centrul Nisip și Apa - 12 copii, în Centrul Științe - 9 copii, iar în Centrul Joc de masă 9 - copii. Deci în rezultatul alegerilor constatăm că alegerile copiilor au fost făcute proporțional egale față de toate centrele, iar nici un centru de interes nu are minim de copii. Ca rezultat al alegerilor efectuate de copii am constatat că mai mulți copii au ales Centrele Bibliotecă, Construcții și Nisip și Apă, iar alegerile lor ne confirma faptul sunt mai atrași de literatura ilustrată, povești în imagini, au efectuat construcțiile caselor din lego, lemn și paie, manual și artele îndeosebi la vârsta de 5 ani. Iar la vârsta de 3 - 4 ani au preferat mai mult Centrele Arta, Apă și Nisip și Jocuri libere.

În baza activităților și fișelor efectuate și analiza rezultatelor am elaborat pentru fiecare nivel cognitiv descriptori de performanță ca evaluare a fișelor și rezultatelor în urma efectuării și participare la centre de interes, al copiii în baza Metodologia monitorizării și evaluării dezvoltării copilului în baza SÎDC (vârsta 1,5 – 7 ani), utilizând grila de apreciere „realizat”; „în curs de realizare”; „nerealizat”. Colorând performanțele copiilor în cele trei culori: verde - realizat; galben - în curs de realizare; roșu - nerealizat și

au fost introduse într-un tabel generalizator, iar în tabelul 2 am generalizat datele pentru fiecare centru în parte.

**Tabel 2. Datele generalizatoare ale experimentului de constatare**

Activitatea în Centre de interes	Realizat	În curs de realizare	Nerealizat
Centrul Bibliotecă	8 copii	3 copii	1 copil
Centrul Artă	6 copii	3 copii	1 copil
Centrul Construcții	9 copii	2 copii	1 copil
Centrul Știință	5 copii	3 copii	1 copil
Centrul Nisip și Apă	10 copii	1 copil	-
Centru Joc de masă	7 copii	1 copil	1 copil

Am constatat că rezultatele cele mai bune s-au înregistrat la toate centrele de interes. În general la toți copiii s-a observat un real progres în cadrul calificativelor obținute la fiecare item în parte. Evidențierea rezultatelor obținute de copii în etapa experimentală, în urma aprecierii prin calificative, sunt redată în tabelul 3, care ne demonstrează achizițiile cognitive.

Sintetizând rezultatele obținute în urma aplicării observării și înregistrării câți copii au ales și la care centre să lucreze și astfel am analizat rezultatele obținute și reiese faptul că majoritatea copiilor au obținut calificativul „realizat”.

Deci se observă un progres al copiilor privind însușirea cunoștințelor din diferite arii curriculare, precum și în ceea ce privește dezvoltarea gândirii logice. Acest lucru ne-a dovedit încă o dată eficiența desfășurării activităților pe Centre de interes, drept urmare am continuat desfășurarea și a altor activități de acest tip.

Avantajele privind dezvoltarea cognitivă a preșcolariilor prin intermediul activităților în centre de interes, care considerăm că au avut un impact spre dezvoltarea cognitivă a copiilor de vârstă timpurie, în care au avut ocazia să participe activ în Centrele de interes. Remarcăm faptul că s-a obținut rezultate reale, progresive ceea ce ne denotă faptul că anume prin activitățile din mediul educațional al centrelor de interes amenajate special cu materiale tipice centrelor, au fost implicat în alegerea sarcinilor de lucru, și determinat să-și însușească un repertoriu complex de tehnici și metode de lucru în colaborare, fiindu-le stimulate motivațiile interioare, pasiunea pentru cunoaștere, capacitățile cognitive și relaționale.

Considerăm că viziunea asupra învățării este una modernă, interactivă, în care copilul a fost responsabil cu propria învățare, se promovează munca iar mediul a fost amenajat, astfel încât a declanșat curiozitatea copiilor care a fost un element de susținere pe tot parcursul activităților în centrele de interes.

Activitățile au constituit instrumente la formarea și dezvoltare globală a personalității copiilor. În proiectarea activităților integrate, educatoarea organizează învățarea ca un regizor, un moderator, ajutându-i pe copiii să înțeleagă, să accepte și să emită opinii personale, emoții, sentimente, să fie parteneri în învățare. Desfășurând activități integrate, copilul are posibilitatea de a-și exprima păreri personale, de a coopera cu ceilalți în elaborarea de idei noi, în rezolvarea sarcinilor, în argumentare, devenind mai activ și câștigând mai multă încredere în sine. Prin aceste activități s-a pus accent pe dezvoltarea gândirii critice, pe formarea de competențe practice, pe latura calitativă a formării, pe feed-back-ul pozitiv, pe măsurarea și aprecierea competențelor. Se cultivă independența, deschiderea spre inovație, emoțiile pozitive, autocontrolul.

La Centrul Științe, au comunicat informații despre forme geometrice, adunări, scăderi. Astfel copiii au explorat, experimentat, căutat răspunsuri și în cele din urmă au comunicat răspunsurile și concluziile lor.

Prin toate activitățile parcurse în cadrul Centrelor de Interes, preșcolarii au contribuit la zidirea lor intelectuală. Jocurile de construcție le-a dezvoltat personalitatea copiilor, făcându-i mai întreprinzători, cu multă imaginație și creativitate ce au pus în valoare. Copiilor li s-au oferit posibilitatea să-și aleagă materialele de construcții: piese lego, piese din lemn, piese de nuiele, piese din diverse tipuri de materiale, care să fie ușor de manipulat, îmbinat și care să nu pună în pericol sănătatea și securitatea copilului în timpul acționării asupra lor.

Jocurile de masă în general a pus în situații problematice, ducând spre o dezvoltare a atenției, memoriei vizuale, agilității și mai cu a seamă a gândirii. Prin cele două puzzle cu tabloul „Celor trei Purceluși”, au găsit pozițiile corespunzătoare fiecărei piese, în funcție de culoare, formă geometrică, poziție

spațială. Copii cu plăcere au plasat fiecare piesă corespunzător, obținând astfel imaginea propriu-zisă și au dezvoltat copiii spiritul de echipă, ei fiind încântați de munca în echipă, iar produsul obținut este unul impecabil.

În cadrul Centrului Artă, preșcolarii au pus în valoare spiritul artistic, creativitate și ingeniozitatea. Au colorat „Cei trei purceluși” cu pensula, au creat un spațiu plastic nou, ce spune ceva despre fiecare copil în parte, cât de introvertit este, cât de cooperant sau cât de limitat este, cât de iubitor sau egoist este. Prin tot ceea ce au participat preșcolarii în cadrul Centrelor de Interes, am condus preșcolarii pe treptele superioare ale dezvoltării lui, făcându-l competitiv, dornic de cunoaștere, curios și mai cu seamă creativ.

Aceste activități a dezvoltat intelectual copiii, punându-i în situații inedite, oferindu-le posibilitatea să exploreze, să găsească soluții, să dea răspunsuri. A dezvoltat capacitatea de reținere, de reactualizare, de comunicare, ceea ce ne face să credem că totul este făcut conștient, logic și cu implicare cognitivă. Tot în cadrul Centrelor de interes copiii și-au dezvoltat maniera de comunicare, limbajul fiind cel mai des întâlnit în cadrul activităților, fie ca este verbal, nonverbal sau gestual.

Copiii preșcolari prin jocuri desfășurate în cadrul centrului de interes Bibliotecă, a pus în valoare deprinderile de limbaj, prin jocurile de rol, de creație, prin lecturile după imagini, povestiri și repovestiri, prin jocuri didactice și concursurile de ghicitori, de recitare, etc.

Desigur prin această cercetare am constatat că prin intermediul activităților în centrelor de interes se contribuie la dezvoltarea cognitivă a preșcolarilor. Tot în etapa experimentală, s-au analizat și produsele activității copiilor, precum fișe de lucru, desenele pe marginea unor activități, povestiri cu ajutorul imaginilor lor, colaje, machete etc.

În concluzie, prelucrarea datelor obținute, ne-a permis să facem următoarele concluzii asupra rolului organizării mediului de învățare în dezvoltarea optimă la vârstă timpurie. Ajunși la final, privim în urmă la întreg procesul derulat și ne întrebăm dacă ne-am atins și realizat scopul propus; luând în considerare ipoteza emisă, conform căreia am presupus că fără rezerve putem să afirmăm că în privința experimentului realizat în grupa de preșcolari cu vârsta de 3-5 ani au participat cu interes la activitățile pe centre de interes, ei însuși alegându-și centrul de interes pentru activitate. Am constatat deci, lucrul în centrele de interes amplifică activitatea frontală astfel maximalizând informațiile memorate și cunoștințele detaliile despre temele abordate.

În linii generale la centrul de interes „Nisip și apă”, am constatat prin metoda de observare căci a stimulat fantezia și imaginația copiilor, a dezvoltat capacitatea tactil – kinestezică, și musculatura și-a îmbunătățit coordonarea senzorio - motorie.

Am constatat că prin activitățile de Joc de rol aici copiii au inventat o serie de diverse scenarii de joc, în funcție de ceea ce îi interesează. Este un centru în care copiii au obținut achiziții în toate domeniile: cognitiv, socio - afectiv, fizic, deoarece au pus în practică și au intrat în rolul personajelor din povesti și astfel au dezvoltat limbajul, comunicarea verbală și nonverbală și încredere în sine, curaj și talente actoricești.

Cu precădere în cadrul Centrului Biblioteca, copii și - au dezvoltat imaginația, și - au îmbogățit vocabularul, și - au dezvoltat cursivitatea și coerența exprimării, și îmbogățit capacitatea de înțelegere vizuală.

Inestimabil este și aportul centrului Arta, deoarece prin artă copiii au arătat cum gândesc, simt și văd lumea, exprimându-și astfel potențialul creator. Considerăm căci aceasta zona a trezit imaginația și spiritul creator al copiilor.

O mare influență a exercitat asupra copiilor, Centrul de Științe care a incitat curiozitatea copiilor. Desigur, a oferit posibilități multiple de dezvoltare a copiilor centrul Construcții, deoarece au avut liber la idei de a construi din blocuri de lego, așa cum își imaginează ei casa purcelușilor și nu numai. Prin aceste activități copii s-au dezvoltat în domeniul afectiv, au exersat folosirea în comun a lucrurilor și cooperarea cu ceilalți; planificarea în grup pentru atingerea unui obiectiv comun; aptitudini de negociere; creativitate; bucuria lucrului bine realizat. Iar în domeniul fizic: au dezvoltat musculatura, coordonarea ochi –mână, înălțime, greutate, număr. Iar în privința domeniul limbajului acest centru se remarcă prin descrierea construcțiilor și comunicarea ideilor. Copiii au fost foarte încântați de fiecare activitate în parte, întrebând în nenumărate rânduri când vom mai desfășura astfel de activități.

Generalizând, menționăm că copiii au însușit cunoștințe în dezvoltarea unor abilități prin care au reușit să gândească și să înțeleagă, să găsească soluții și idei și considerăm că este un proces extrem de important. Tocmai datorită importanței acestui proces de dezvoltare cognitivă, rolul educatorilor în crearea contextului favorabil este esențial, să acorde copiilor toate instrumentele necesare pentru a învăța cum să

rezolve probleme prin explorare.

Prin activitățile în centre de interes, copiii au învățat lucrând, și - au dezvoltat gândirea critică, format și achiziționat cunoștințe, au manifestă creativitatea în mai multe domenii în același timp și au utilizat frecvent deprinderile formate, devenind mai responsabili și mai siguri pe cunoștințele lor. Schimburile intelectuale pe care le cuprind, cele verbale, de idei, opinii, de acțiune.

#### **Bibliografie:**

1. CODUL EDUCAȚIEI AL REPUBLICII MOLDOVA, 2014.
2. Clichici V., Pavlenco M., Guțu V. (coord). Curriculum pentru educație timpurie. Chișinău: Lyceum, 2019.128 p.
3. Chicu V., Dandara O., ș.a. Psihopedagogia centrată pe copil. Chișinău: CEP USM, 2008.
4. Dawn T., Sanja B., ș.a. Cum aplicăm teoria în practică: Ghid pentru promovarea principiilor unei pedagogii de calitate. Chișinău: Editura Epigraf, 2013.
5. Dumitrana M. Educarea limbajului în învățământul preșcolar. București: Compania, 1999.
6. Ghidul Cadrelor Didactice pentru Educație timpurie și preșcolară. Chișinău: 2019. 249 p.
7. Mocanu L., Clichici V., Dascăl A. Ghid de implementare a Curriculumului pentru Educație Timpurie a Standardelor de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani din perspectiva Cadrului de referință al educației timpurii din Republica Moldova. Chișinău: 2019.
8. Montessori M. Mîntea Absorbantă. Drobeta Turnu Severin: Editura A.P.A., 2006. 275 p.

## ASPECTE DE EDUCAȚIE POZITIVĂ ÎN MANAGEMENTUL CLASEI

### ASPECTS OF POSITIVE EDUCATION IN CLASSROOM MANAGEMENT

**Liliana SARANCIUC-GORDEA**, dr., conf. univ.,

UPS „Ion Creangă” din Chișinău

E-mail: gordea.liliana@upsc.md

ORCID ID: 0000-0001-6815-782X

**Ana CEPOI**, mrd.,

UPS „Ion Creangă” din Chișinău

E-mail: anacepoi30@gmail.com

ORCID ID: 0009-0000-3172-5328

**Rezumat:** *Articolul dat elucidează unele aspecte științifice, normative și aplicative cu referire la dezvoltarea competențelor învățătorilor de valorificare a procesului de educație pozitivă în managementul clasei de elevi. Se etalează posibilitățile formativ-dezvoltative care sunt accesibile cadrului didactic în direcția cercetată: competențe manageriale, climatul clasei de elevi, strategii de management școlar, strategii de educație pozitivă, parteneriat educațional, proces de învățare și dezvoltare a comportamentelor pozitive, mediul școlii/clasei de învățare incluziv. Se localizează, în aspect praxiologic, recomandările actelor normative naționale, cu referire la învățarea comportamentelor pozitive, prin abordarea strategiilor de educație pozitivă, la disciplina școlară „Dezvoltarea personală” - nivelul primar de învățământ.*

**Cuvinte-cheie:** *proces de educație pozitivă, comportamente pozitive, strategii de educație pozitivă, managementul clasei, climat educațional pozitiv, managementul climatului educațional*

**Abstract:** *The given article elucidates some scientific, normative and applied aspects with reference to the development of teachers' skills to capitalize on the process of positive education in the management of the class of students. The formative-developmental possibilities that are accessible to the teaching staff in the researched direction are displayed: managerial skills, the climate of the student class, school management strategies, positive education strategies, educational partnership, the learning process and the development of positive behaviors, the school/classroom environment inclusive learning. The recommendations of the national normative acts are located, in praxeological aspect, with reference to the learning of positive behaviors, through the approach of positive education strategies, to the school subject "Personal development" - the primary level of education.*

**Keywords:** *positive education process, positive behaviors, positive education strategies, classroom management, positive educational climate, educational climate management*

Dezideratul actualelor documente de politici educaționale naționale, cu referire la procesul educațional școlar postmodern, vizează formarea elevilor - viitoare personalități armonioase, cetățeni activi, autonomi și independenți ai societății [1, p. 2]:

▪ *Codul Educației din Republica Moldova:* Articolul 2. „Cadrul juridic al educației” punct (2); Articolul 4. „Politica de stat în domeniul educației” punct (2; a,b,c); Articolul 5. Misiunea educației (a,b); Articolul 6. „Idealul educațional” (IE); Articolul 7. „Principiile fundamentale ale educației”; Articolul 11. „Finalitățile educaționale” [2]; Articolul 26 „Misiunea învățământului primar”;

▪ *Cadrul de referință al Curriculumului Național:* cap. II „... finalități educaționale” prin:

\*conceptul „profil al absolventului” [3, p. 17] cu patru atribute generice pe niveluri de învățământ [ibidem, pp. 34-40];

\*conceptul „competență școlară” (a ști, a ști să faci, a ști să fii, a ști să conviețuiești, a ști să devii) [ibidem, pp. 18-19];

▪ *Strategia „Educația-2030”* (Strategie) la nivelul:

\* misiunii *Strategiei și Programului de implementare*

\* principiilor *Strategiei Naționale de Dezvoltare „Moldova-2030”*;

\* pilonilor și obiectivelor de dezvoltare durabilă a *Strategiei* - Obiectivul general 4. „Garantarea educației de calitate pentru toți și promovarea oportunităților de învățare pe parcursul întregii vieți” [4];

▪ *Curriculum Național. Învățământul primar* la nivelul:

\*misiunii învățământului primar [5, p. 10];

\*competențelor-cheie/transversale/transdisciplinare [ibidem, p. 12];

\*atributelor generice pe care se structurează *profilul absolventului claselor primare* [ibidem, pp. 12-13].

DIN PERSPECTIVA DATĂ ȘCOALA TREBUIE SĂ:

- valorifice un **management educațional** eficient de funcționare a instituției ca un sistem socio-cultural pentru îndeplinirea cu succes a finalităților educative și de socializare a elevilor [6, p. 28];

- promoveze o viziune raportată la valorile sociale și a **comportamentelor pozitive** așteptate;

- reprezinte instituția educațională comunitară care îl familiarizează pe elev cu normele sociale, rigoriile societății [6, p. 28];

- abordeze și să proiecteze **modalități aplicative de calificare socială instructivă pentru a preda elevilor comportamente pozitive**;

- formeze elevilor abilități de respectare a autorității reprezentată de cadrul didactic, de asumare și respectare a unor reguli și rutine prin aderarea la un grup organizat (clasă), de responsabilizare și satisfacere a obligațiilor în statut de elev (îndeplinirea sarcinilor școlare), de promovare a valorilor prospective (spiritul de echipă, cooperare, de competiție, altruismul, empatia, toleranța etc.) [6, p. 28];

- orienteze procesul de instruire spre un sistem de recunoaștere în consolidarea comportamentelor pozitive ale elevilor;

- proiecteze un itinerar de consecințe pentru gestionarea comportamentelor problematice și colectarea datelor pentru luarea deciziilor (informate) cu referire la nevoile și problemele procedurale ale elevilor [7, p. 2];

- valorifice **instrumentarul metodologic proactiv**, preventiv pentru toți elevii, în speță pentru elevii care manifestă un comportament perturbator școlar (în grupuri, individual) prin **strategii de manieră pozitivă**, preventivă și constructivă a problemelor disciplinare, a conflictelor din mediul educațional școlar, abordându-le ca oportunități de învățare, de dezvoltare de noi abilități, de comportamente și atitudini pozitive, prosociale ale elevilor [1, p. 2].

Viziunile școlii postmoderne, durabile și sustenabile, sunt tratate prin prisma **educației pozitive – paradigmă educațională pentru formarea unor generații mai fericite și mai pregătite pentru cerințele noii societăți cu personal academic capabil să faciliteze învățarea, să aplice strategiile specifice educației pozitive, să construiască un parteneriat de comunicare pozitivă între școală, elevi și părinți** [8, p. 136].

Din perspectiva dată, **educația pozitivă** (M. Seligman, D. Bott, J. Norrish, V. Negovan, Z. Alford, D. Dudău etc.) vizează [apud, 8, pp. 128-129]:

- îmbinarea științei psihologiei pozitive cu practicile educaționale (predare-învățare) în scopul încurajării și susținerii elevilor și școlii să prospere în cadrul comunității din care fac parte (cultivarea emoțiilor, comportamentelor și cognițiilor pozitive);

- mediul școlii ca un mediu educațional în care elevii, de rând cu formarea și dezvoltarea competențelor curriculare, își dezvoltă și antrenează forțele caracteriale, abilitățile pe care se bazează stare de bine și virtuțile;

- intervenții și programe din psihologia pozitivă cu impact asupra stării de bine a elevilor prin formare de abilitățile tradiționale de viață și fericirea;

- crearea unui **climat educațional pozitiv**.

Prin abordarea dată, **managementul climatului educațional** se referă, atât la sistemul de relații în clasă/școală (profesor–elevi, elevi–elevi, elevi–grup), cât și la sistemul de reguli, norme și proceduri de reglementare și desfășurare a activităților educaționale [9, p. 81]. În sensul abordat se etalează:

\* **aspectele cheie a managementului climatului** educațional, care vizează:

- construirea unui mediu de muncă care protejează sănătatea psiho-fizică, emoțională și calitatea vieții în mediul clasei/școlii;

- funcționarea zilnică a clasei de elevi prin crearea unui mediu de învățare eficient, axat pe relații de încredere elevi-elevi, elevi-învățător, în prevenirea situațiilor problematice de disciplinare;

- gestionarea eficientă a situațiilor de disciplinare care afectează mediul de învățare, de către cadrul didactic [10];

\* **indicatorii climatului pozitiv din clasă**, care se prefigurează prin [11, pp. 11-12]:



- *managementul pozitiv al clasei*, prin încurajarea elevilor de a contribui la stabilirea regulilor clasei, de asumare a responsabilității pentru comportament în mediul clasei/școlii, de a aplica dreptul la replică în caz de conflict;

- *sentimentul de siguranță*, prin evitarea comunicării la clasă bazată pe frică și furie, stabilirea procedurilor de a răspunde la atacul de violență și bullying în clasă/școală, promovând respectul reciproc, înțelegerea și sprijinul;

- *relații cadru didactic-elev bazate pe înțelegere și sprijin*, prin competențele manageriale ale învățătorului: de cunoaștere a elevului; de a răspunde la nevoile de învățare, sociale, emoționale ale elevului; de oferire elevului oportunități de exprimare a sentimentelor, emoțiilor, și de abordare a conflictelor cu înțelegere și respect;

- *relații de sprijin între colegi*, prin abilități formate la elevi: de grijă și preocupare pentru ceilalți; de sprijin reciproc împotriva fenomenului de violență și *bullying* școlar; de rezolvare constructivistă a conflictelor interpersonale; de includere a colegilor de clasă în activitățile școlare de divertisment în timpul liber școlar;

- *colaborarea*, prin abilitățile elevilor: de a colabora în grupuri de lucru cooperante; de evaluare a produselor realizate în grup cu accent pe autoevaluare și evaluare reciprocă între colegi; de apreciere reciprocă a punctelor forte și a realizărilor;

- *receptivitate și incluziune culturală*, prin abordarea curriculumului din perspectiva incluzivă (individualizat și diferențiat) și prin eliminarea barierelor lingvistice, culturale, sociale, etnice din calea învățării;

- *participarea activă a elevilor*, prin învățare și angajament din partea elevilor; prin evaluare formativă, incluzivă și colaborativă; prin implicarea activă a în activități de învățare interactive și care răspund nevoilor și intereselor lor;

- *cadru didactic stimulează încrederea în sine a elevilor*, prin așteptările ridicate; prin încurajarea capacității elevilor de a învăța și de a realiza; prin sprijinul și ghidarea în identificarea și exploatarea punctelor forte ale elevilor;

- *vocea elevilor*, prin sprijinul elevilor de a deveni autonomi în învățare, de exprimare a opiniilor, sugestiilor, de implicare activă în construirea învățării și participarea activă la evaluarea produselor personale.

#### **Așadar, stabilim:**

\*Dezideratul actual al procesului de creare și menținere a climatului educațional pozitiv în clasă justifică direcția nuanțată de implementare și realizare a activităților destinate dezvoltării competențelor socio-emoționale în managementul clasei, prin învățarea de către elevi a acestor abilități, prin actul de colaborare între învățător și elevi, la disciplina școlară „Dezvoltarea personală” în clasele primare – numit *proces de disciplinare* (proces educațional de învățare a unui comportament adecvat).

\*Asigurarea climatului educațional pozitiv, ca mediu de învățare în clasă, din perspectiva managementului clasei, vizează prevenirea comportamentelor negative, intervenția și tratarea acestora, cu apel la **competența cadrului didactic de a utiliza strategii și tehnici de gestionare a relațiilor din clasă - strategii de management a clasei de elevi în asigurarea climatului educațional pozitiv ca mediu de învățare**, cu impact de **formare la elevi a abilității de autoreglare a comportamentelor** (H. Siebert, O. Benga, E. Stan, A. Băban, A. Țepelea, A. Opre, M. Zlate, S. Petrică, L. Șoitu, R. Cherciu, I. Barbu, D. Petrovai, etc.) [apud, 12, pp. 60-61]:

▪ de prevenție/intervenție la nivel comportamental: regulile clasei, lauda și atenția pozitivă, sistemul de recompense, sancționarea comportamentelor neadecvate mutarea elevului, retragerea privilegiilor, excluderea;

▪ de prevenție/intervenție la nivelul dezvoltării competențelor socio-emoționale:

- recunoașterea emoțiilor și gestionarea emoțiilor - competențele emoționale;

- valorificarea comportamentelor prosociale și rezolvarea de probleme, empatia - competențele sociale;

▪ de comunicare - componenta interacțiunilor la clasă, în deosebi pentru elevii cu probleme de comportament, axate pe:

(a) comunicarea dintre cadrul didactic și elevul:

- gestionarea reacțiilor emoționale ale cadrului didactic;

- evitarea etichetărilor; comunicarea adecvată a criticilor;

(b) relația cu părinții elevilor care manifestă probleme de comportament:

- informarea constantă, pe parcursul anului școlar, asupra progreselor și comportamentelor pozitive ale fiecărui elev din clasă și implicarea cadrului didactic în actele de manifestare a comportamentului negativ;

- formularea criticilor la adresa comportamentului și nu a elevului;

- identificarea, împreună cu părintele, a unor soluții cu privire la comportamentele neadecvate ale elevului.

Prin prisma celor stabilite, propunem unele aspecte practice, selectate din sursele de specialitate, cu referire la educația pozitivă în managementul clasei, pe care cadrul didactic le poate aplica, adapta și valorifica. Sursele de specialitate sugerate mai jos, vizează domeniul științelor educației și domeniul psihologiei pozitive unde procesul de educația pozitivă în managementul clasei, face apel la strategiile de prevenire a comportamentelor nedorite în clasă, cu metode, pentru câmpul climatului organizațional, adaptate din psihologia pozitivă, având impact asupra nevoilor elevilor, reducerii momentelor de criză, rezistenței și încăpățănării; cooperării prin formare de trăsături de personalitate clare și pozitive:

\* L. Saranciuc-Gordea - disciplina școlară „Dezvoltarea personală” (cl. I-IV)[13]:

• Subiectul lecției: „Regulamentul școlar” (p.77);

• Subiectul lecției: „Reguli de comportament în clasă” (p. 85);

• Subiectul lecției: „Ce responsabilități am într-o școală ca a mea? (p. 93);

• Subiectul lecției: „De ce învăț?” (p.122);

• Subiectul lecției: „Cum îmi gestionez emoțiile?” (p. 130);

• Subiectul lecției: „Când învăț?” (p. 144);

• Subiectul lecției: „Cum identific și rezolv conflictele la școală?”(p. 185);

\* M. Roșca - strategii de comunicare interpersonală la copiii de vârstă școlară mică [14]:

• Ședința nr. 2. „III. Activitatea *Autoportretul*” (p. 207);

• Ședința nr. 3 „III. Activitatea *Haideți să comunicăm eficient. Scopul: Exersarea comunicării constructive, eficiente. Acceptarea altor opinii*” (p. 208);

• Ședința nr. 4. „II. Activitatea *Clarificările*” (pp. 208-209) + „III. Activitatea *Recunoașterea conflictelor*” (ibidem, p. 209);

• Ședința nr. 5. „III. Activitatea *Un buchet de flori pentru cei dragi*” (p. 210);

• Ședința nr. 6. „II. Activitatea *Muzica, maestre!*” (p. 211) + „III. Activitatea *De la inimă la inimă*” (pp. 211-212);

• Ședința nr. 7. „III. Activitatea *Floarea*” (p. 213);

• Ședința nr. 8. „III. Tehnica *Priviți în ochi interlocutorul*” (p. 214).

\* F. Biculescu - referențialul axiologic al elevilor prin autoeducație [15]:

• Anexa 7. „Proiecte de educație axiologică aplicate în învățământul primar”. Subiectul „Colaborare și cooperare” (p. 183);

• Anexa 7. „Plan de lecție pentru învățarea abilităților sociale”. Subiectul „Responsabilitate” (p. 186).  
Concluzii:

1. Crearea și menținerea climatului educațional pozitiv în clasă vizează procesul de implementare și realizare a activităților manageriale, destinate elevilor (cl. I-IV) în dezvoltarea competențelor socio-emoționale, proiectate: pe durata aflării acestora în școală (la nivelul disciplinelor școlare, activităților extracurriculare, programului prelungit etc.), prin învățare, prin actul de colaborare școală-familie, cu accent sporit la disciplina școlară „Dezvoltarea personală” – numit proces de disciplinare (proces educațional de învățare a unui comportament adecvat).

2. Asigurarea climatului educațional pozitiv, ca mediu de învățare în clasă, din perspectiva managementului clasei, vizează prevenirea comportamentelor negative, intervenția și tratarea acestora prin apel la competența cadrului didactic de a utiliza strategii și tehnici de gestionare a relațiilor din clasă, cu impactul de formare la elevi a abilității de autoreglare a comportamentelor.

3. Finalitățile educației pozitive în managementul clasei, la sfârșitul parcurgerii procesului de învățare a comportamentelor pozitive - disciplina „Dezvoltarea personală”(cl. I-IV), se regăsesc la nivelul celor patru atribute generice ale *Profilului absolventului claselor primare*.

4. Aspectele praxiologice de educație pozitivă în managementului clasei de elevi se focalizează pe abordarea:

• climatului clasei de elevi, care se modelează și se influențează pozitiv, prin apelul la strategiile de management școlar și competențele manageriale ale învățătorului, care le valorifică în actul educațional, centrate pe stimularea relațiilor de cooperare dintre elevi și a relației pozitive învățător–elevi;

- procesului de educație pozitivă în managementul clasei va fi eficient și de calitate dacă:
  - face apel la strategiile de educație pozitivă, preluate din psihologia pozitivă în contextul științelor educație (de gestionare a relațiilor și a interacțiunilor interpersonale în clasa de elevi; de disciplinare – învățarea comportamentelor pozitive prin aplicarea tipurilor moderne de învățare la disciplina școlară DP);
  - pune accent pe valorificarea parteneriatului colaborativ cu elevii și părinții acestora;
  - include măsuri și intervenții manageriale (ale învățătorului) concentrate pe stimularea, învățarea și dezvoltarea comportamentelor pozitive/ dezirabile, prin acordarea de întăriri pozitive și activități recompensatorii; activități de învățare prin cooperare în facilitarea procesului de învățare al elevilor;
  - implică elevii în procesul de management al clasei prin: elaborare și stabilire de reguli; delegare de responsabilități; prin constituirea consiliului clasei; prin valorizarea și autoresponsabilizarea elevilor în cadrul activităților organizate împreună cu părinții;
  - prefigurează un mediu de învățare incluziv, atât vizând organizarea mediului fizic, cât și a celui psihosocial al clasei.

#### Bibliografie:

1. *Programul postuniversitar de formare și dezvoltare profesională continuă. Strategii de educație și disciplinare pozitivă în școală*. Universitatea de Vest din Timișoara, 2014. Disponibil: <https://fsp.uvt.ro/wp-content/uploads/2014/07/strategii-de-educare-si-disciplinare-positiva-in-scoala.pdf>
2. Codul Educației al Republicii Moldova. Publicat: 24-10-2014. In: *Monitorul Oficial Nr. 319-324 art. 634*. Chișinău: *Parlamentul RM*. COD Nr. 152 din 17-07-2014. Disponibil: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355156>
3. Cadrul de referință al Curriculumului Național. Chișinău. *Aprobat prin Ordinul ministerului nr. 432 din 29 mai 2017*. Disponibil: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul\\_de\\_referinta\\_final\\_rom\\_tipar.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_referinta_final_rom_tipar.pdf)
4. Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2021-2030 „Educația-2030”. *Guvernul Republicii Moldova. HOTĂRÂRE Nr. HG114/2023 din 07.03.2023*. Disponibil: [https://www.legis.md/cautare/getResults?doc\\_id=136600&lang=ro](https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=136600&lang=ro)
5. Curriculum Național. Învățământul primar. Chișinău: MEC 2018. Disponibil: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum\\_primare\\_site.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_site.pdf)
6. BALAN CORINA, *Violența școlară și managementul clasei de elevi*. În: *Materialele „Revista științifică a Universității de Stat din Moldova „STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE”*, 2023, nr. 5(165) CZU: 373.3:316.624.3:005 [https://doi.org/10.59295/um5\(165\)2023\\_04](https://doi.org/10.59295/um5(165)2023_04). Disponibil: [https://educational.studiamsu.md/wp-content/uploads/2023/06/4\\_C\\_Balan.pdf](https://educational.studiamsu.md/wp-content/uploads/2023/06/4_C_Balan.pdf)
7. *Sprrijin pentru un comportament pozitiv la nivel de școală. D2.1: Manual de formare..*Disponibil: [https://pbiseurope.org/documents/outputs/SWPBS\\_Training\\_Manual\\_RO.pdf](https://pbiseurope.org/documents/outputs/SWPBS_Training_Manual_RO.pdf)
8. DUDĂU, DIANA., *Coachingul bazat pe principiile psihologiei pozitive, aplicat profesorilor, în contextul educației pozitive ca paradigmă revoluționară în educație*. Universitatea de Vest din Timișoara Departamentul de Psihologie. Disponibil: [https://www.researchgate.net/profile/Diana-Dudau/publication/325846203\\_Coachingul\\_bazat\\_pe\\_principiile\\_psihologiei\\_pozitive\\_aplicat\\_profesorilor\\_in\\_contextul\\_educatiei\\_pozitive\\_ca\\_paradigma\\_revolutionara\\_in\\_educatie\\_Positive\\_psychology\\_coaching\\_applied\\_to\\_teachers\\_in\\_the\\_links/5b28aa63a6fdcca0f09c6270/Coachingul-bazat-pe-principiile-psihologiei-pozitive-aplicat-profesorilor-in-contextul-educatiei-pozitive-ca-paradigma-revolutionara-in-educatie-Positive-psychology-coaching-applied-to-teachers-in-t.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Diana-Dudau/publication/325846203_Coachingul_bazat_pe_principiile_psihologiei_pozitive_aplicat_profesorilor_in_contextul_educatiei_pozitive_ca_paradigma_revolutionara_in_educatie_Positive_psychology_coaching_applied_to_teachers_in_the_links/5b28aa63a6fdcca0f09c6270/Coachingul-bazat-pe-principiile-psihologiei-pozitive-aplicat-profesorilor-in-contextul-educatiei-pozitive-ca-paradigma-revolutionara-in-educatie-Positive-psychology-coaching-applied-to-teachers-in-t.pdf)
9. NICULESCU, MARIA, *Managementul clasei de elevi*. Curs universitar . Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2016. ISBN 978-973-595-980-7. Disponibil: [https://www.researchgate.net/profile/Maria-Niculescu/publication/315008984\\_1\\_Maria\\_Niculescu\\_Managementul\\_clasei\\_de\\_elevi\\_Editura\\_Presa\\_Universitara\\_Clujeana\\_2016\\_Cluj-Napoca\\_ISBN\\_978-973-595-980-7/links/5d2c5cfaa6fdcc2462e1076a/1-Maria-Niculescu-Managementul-clasei-de-elevi-Editura-Presa\\_Universitara-Clujeana-2016-Cluj-Napoca-ISBN-978-973-595-980-7.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Maria-Niculescu/publication/315008984_1_Maria_Niculescu_Managementul_clasei_de_elevi_Editura_Presa_Universitara_Clujeana_2016_Cluj-Napoca_ISBN_978-973-595-980-7/links/5d2c5cfaa6fdcc2462e1076a/1-Maria-Niculescu-Managementul-clasei-de-elevi-Editura-Presa-Universitara-Clujeana-2016-Cluj-Napoca-ISBN-978-973-595-980-7.pdf)
10. LUNGU, TATIANA, *Managementul clasei de elevi*. Disponibil: <https://www.slideshare.net/daniMD/managementul-clasei-de-elevi-tatiana-lungu>
11. CEFAL, CARMEL, SCHEMBRI, DAVINA, *Educația socio-emoțională Construirea de școli incluzive și internalizarea valorilor Program de activități. Proiect internațional „Educație socio-*

- emoțională - Construirea de școli incluzive și internalizarea valorilor”* (SEEVAL) (ref. nr. 612219-EPP-1-2019-1-BG-EPPKA3-IP1-SOC-IN), 2021. Disponibil: [https://www.ise.ro/wp-content/uploads/2021/02/SEEVAL-Manual-Final-EN-v3\\_RO.pdf](https://www.ise.ro/wp-content/uploads/2021/02/SEEVAL-Manual-Final-EN-v3_RO.pdf)
12. PANTELEI, NATALIA, *Strategii de management al clasei la nivelul primar de învățământ. În materialele conferinței științifice a studenților și masteranzilor*. Chișinău: UPSC, 2021. CZU 37.064.2:005. Disponibil: [http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2849/Conf\\_UPSC\\_2021\\_Vol\\_III-p58-63.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2849/Conf_UPSC_2021_Vol_III-p58-63.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
13. SARANCIUC-GORDEA, LILIANA, „*Dezvoltarea personală” disciplină școlară în clasele primare. Ghid metodologic. Supliment la suporturile de curs: „Didactica dezvoltării personale” „Consiliere educațională” „Consiliere școlară”*. Chișinău: UPSC, 2021. Disponibil: <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2659/Ghid-metodologic-Dezvoltarea-personala.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
14. ROȘCA, MARIA, *Eficientizarea comunicării interpersonale la copiii de vârstă școlară mică*. Teză de doctor în psihologie 511.01 – Psihologie generală. Chișinău: USM, 2022. Disponibil: [http://www.cnaa.md/files/theses/2022/58174/rosca\\_maria\\_thesis.pdf](http://www.cnaa.md/files/theses/2022/58174/rosca_maria_thesis.pdf)
15. BICULESCU, FLORINA – TEODORA, *Formarea referențialului axiologic al elevilor prin autoeducație*. Specialitatea 531.01 – Teoria generală a educației. Teză de doctor în științe ale educației. Chișinău: UPSC, 2023. Disponibil: <https://www.anacec.md/files/Biculescu-teza%20%282%29.pdf>

**DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR ÎNVĂȚĂTORILOR DE A FORMA LA ELEVI  
ABILITĂȚI DE A RECUNOAȘTE COMPORTAMENTE CORECTE PRIVIND SALUTUL,  
ȚINUTA, ORDINEA, INTERRELAȚIONAREA  
(DISCIPLINA „DEZVOLTAREA PERSONALĂ”, CLASA I)**

**DEVELOPING TEACHERS' SKILLS TO TRAIN STUDENTS SKILLS TO RECOGNIZE  
CORRECT BEHAVIORS REGARDING GREETINGS, DRESS, ORDER, INTERRELATION  
("PERSONAL DEVELOPMENT" DISCIPLINE, CLASS I)**

**Liliana SARANCIUC-GORDEA**, dr., conf. univ.,

UPS „Ion Creangă” din Chișinău

E-mail: gordea.liliana@upsc.md

ORCID ID: 0000-0001-6815-782X

**Lidia IARUȘ**, mrd.,

UPS „Ion Creangă” din Chișinău

E-mail: lidia.cretu23@gmail.com

ORCID ID: 0009-0009-9926-3591

**Rezumat:** *Articolul dat elucidează unele aspecte științifice, normative și aplicative cu referire la dezvoltarea competențelor învățătorilor de a forma la elevi abilități de a recunoaște comportamente corecte privind salutul, ținuta, ordinea, interrelaționarea (disciplina școlară „Dezvoltarea personală”, clasa I). Se etalează posibilitățile formativ-dezvoltative care sunt accesibile cadrului didactic în direcția cercetată: proces de producere și dezvoltare la elevi a modelelor de comportament și conduită moral-socială; curriculumul școlar din perspectiva relevanței competențelor achiziționate pentru viață și a centrării pe elev - sistem de competențe – cheie/ transversale/ transdisciplinare - asimilare de valori sociale; disciplina școlară „Dezvoltarea Personală” – nivelul primar de învățământ: proces de educație pentru integritatea persoanei, proces de educația pentru dezvoltare durabilă; strategia învățării constructiviste centrată pe elev; specificul comportamentului moral – social în mediul educațional școlar la vârsta școlară mică; modelele educaționale aplicative ale metodologiei de educație morală. Se localizează, în aspect praxiologic, modelele educaționale aplicative ale metodologiei de educație morală la disciplina școlară „Dezvoltarea personală” - nivelul primar de învățământ, cl. I.*

**Cuvinte-cheie:** *conduită moral-socială, comportament moral-social, dialog intercultural, pedagogie pozitivă, personalitate integră, educație de calitate, competențe didactice, proces de producere și dezvoltare a modelelor de comportament și conduită moral-socială*

**Abstract:** *The given article elucidates some scientific, normative and applied aspects with reference to the development of teachers' skills to train students in the ability to recognize correct behaviors regarding greeting, dress, order, interrelationship (school discipline "Personal development", class I). The formative-developmental possibilities that are accessible to the teaching staff in the researched direction are displayed: the process of producing and developing students' moral-social behavior and conduct models; the school curriculum from the perspective of the relevance of acquired skills for life and student-centeredness - skills system - key/transversally/transdisciplinary - assimilation of social values; school discipline "Personal Development" - primary level of education: education process for the integrity of the person, education process for sustainable development; the learner-centered constructivist learning strategy; the specifics of moral-social behavior in the school educational environment at a young school age; the applied educational models of the moral education methodology. The applicative educational models of the moral education methodology are located, in praxeological aspect, in the school subject "Personal development" - the primary level of education, cl. I.*

**Keywords:** *moral-social conduct, moral-social behavior, intercultural dialogue, positive pedagogy, integral personality, quality education, didactic skills, process of production and development of models of behavior and moral-social conduct*

Direcțiile prioritare (1-10) de acțiune ale actualei Strategii „Educație 2030” în Secțiunea 2 „Educație incluzivă pentru o societate incluzivă” la *Obiectivul general 2. „Asigurarea accesului la educație de calitate pentru toți pe întreg parcursul vieții (ODD-4)”* [1, p. 25, Anexa nr. 1] pun accentul pe „*latura formativă a*



educației” cu rolul de a „produce” și „dezvolta modele de comportament și conduită moral-socială”, iar tipurile de educație oferite elevilor se raportează la societatea de azi, formându-le abilități sociale de a se adapta la noi provocări, de gândire critică și analitică pentru a interpreta realitățile sociale.

Actualul Cod al Educației (art. 6 IE) stipulează aceste deziderate prin politica educațională națională de a asigura procesul de formare a conștiinței și identității naționale, astfel promovând valorile general-umane și aspirațiile de integrare europeană ale societății. Din perspectiva dată, procesul educațional autohton se focalizează pe „formarea și dezvoltarea comportamentului moral – social” (normele morale) în raport cu „nevoia de formare a elevului” (promotor de valori) – capabil de „dialog intercultural” [2].

Astfel, acest aspect prefigurează contextul *pedagogiei pozitive* prin predarea și învățarea normelor sociale în cadrul procesului de educație pozitivă, care abordează abilitățile tradiționale sociale și fericirea, iar școala fiind mediul educațional în care elevii au posibilitatea de a-și forma și dezvolta valorile și competențele pe care se bazează starea de bine - modalitate de a crește satisfacția în raport cu viața, ci și pentru a îmbunătăți învățarea și a favoriza gândirea creativă [3, pp. 128 - 130].

Aspectul dat, în demers aplicativ, vizează formarea personalității omului într-un mediu social prin capacitatea cadrului didactic de a forma viitorul cetățean – *elevul* să se recunoască ca *personalitate integră*, atât în mediul școlii, cât și cel social, abordând strategiile constructiviste, și astfel, oferind-ui facilități de a-și construi opțiuni pentru viitor – „sentimentul de siguranță în propria personalitate cu propria identitate”. Astfel, conform *Obiectivului general 3*. „Asigurarea sistemului educațional de toate nivelurile și formele de învățământ cu personal didactic/științifico-didactic și managerial calificat, competent, motivat și competitiv (ODD-4, ODD-5, ODD-8)” al *Strategiei „Educație 2030” în Secțiunea 3 „Cadre didactice calificate pentru educație de calitate”* o directivă prioritară, din cele 6, este și directiva (2) „Îmbunătățirea formării profesionale inițiale și asigurarea calității programelor de formare a cadrelor didactice conform standardelor de calitate, inclusiv a celor de cooperare și colaborare în educație și cercetare (Subprogram: 8809; 8810)” [1, p. 26, Anexa nr.].

Prin prisma dată, actualele „Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general” [4] solicită cadrului didactic competențe profesionale de valorificare a **procesului de producere și dezvoltare la elevi a modelelor de comportament și conduită moral-socială** la nivelul:

\*Domeniului de competență 1. „Proiectarea didactică”, standard „Cadrul didactic proiectează demersul educațional din perspectiva teoriei curriculare”, indicator 1.1., descriptori: 1.1.5.; 1.1.7.; indicator 1.2., descriptori: 1.2.4. [4, p. 4];

\*Domeniul de competență 2. „Mediul de învățare”, standard „Cadrul didactic asigură un mediu de învățare dezvoltativ”; indicatori: 2.1.-2.3.; descriptori – toți [4, p. 5];

\*Domeniul de competență 3. „Procesul educațional”, standard „Cadrul didactic asigură realizarea procesului educațional de calitate”; descriptor 3.1.; indicatori 3.1.1.-3.1.3.; descriptor 3.2.; indicator 3.2.3.; descriptor 3.3.; indicatori 3.3.1.-3.3.2.; descriptor 3.4.; indicatori 4.3.1.-3.4.2.; descriptor 3.5.; indicatori 3.5.2.; 3.5.3.; 3.5.3. [4, p. 7].

Ținem să menționăm faptul, că dezideratul dezvoltării modelelor de comportament și conduită moral-socială, prin latura formativă a educației, îl găsim accentuat:

- în strategia „Educația-2020”, unde se pune accentul: pe formarea cetățeanului într-un mediu adecvat în vederea formării unei personalități integre, active, sociale și creative; are ca obiectiv specific - dezvoltarea curriculumului școlar din perspectiva relevanței competențelor achiziționate pentru viață și a centrării pe elev [5];

- în vizerul abordării sistemice a curriculumului școlar la nivelul *sistemului de competențe – cheie/transversale/transdisciplinare*, unde se pune accentul pe *asimilarea de valori sociale* [6, p. 10]:

- circumscrise de *Profilul absolventului claselor primare* - proiectează „Idealul Educațional” pe primul nivel de școlaritate prin patru atribute generice ale viitorilor cetățeni (pp. 12-13);

- formate/dezvoltate de *fiecare disciplină școlară prin competențe specifice* (sisteme integrate de cunoștințe, abilități, valori și atitudini) (p. 13).

Astfel, în sensul dat, se detectează disciplina școlară „Dezvoltarea Personală” (DP în continuare) [7, p.1] prin *modul 2 „Asigurarea calității vieții”* (cl. I-IV) care:

- pune accent pe integritate, gestionarea eficientă a resurselor, responsabilitate pentru o dezvoltare durabilă, o bună gospodărire etc.;

- proiectează competența specifică, unitățile de competență și conținuturile recomandate pornind de la *două repere conceptuale*:



- „*educația pentru integritatea persoanei*” (calitatea vieții este determinată de sistemul de valori și priorități: onestitate, responsabilitate, verticalitate și curaj);
- „*dezvoltarea durabilă*” (utilizarea eficientă a resurselor: personale, sociale și a mediului de viață: aprecierea studiilor și muncii ca surse ale calității vieții; relații responsabile și respectuoase et. al.) [ibidem, p. 3].

Cu referire la *educația pentru integritatea persoanei* (V. Chiș, S. Baci, A. Cara, G. Cristache, M. Stamatescu, P. Cerbușcă etc.) se menționează că educația cetățeanului onest și responsabil va contribui la schimbarea de mentalitate și resetarea conștiinței și a gândirii pedagogice cu referire la ceea ce se întâmplă în școală și în societate din perspectiva educației referitoare la lege și a respectării principiilor morale [8, p. 3].

Cu referire la *dezvoltarea durabilă* (J. Delors, M. Ionescu, S. Cristea, E. Macavei, C. Călin, D. Bălțeanu, M. Șerban, I. Bumbu, D. Caracota, C. Constantin etc.) prin *procesul de educația pentru dezvoltare durabilă* (M. Bocoș, C. Cârstoiu, E. Apolzan, A. Grigorescu etc.), la elevi:

- se vor dobândi competențe necesare (M. Bocoș, C. Cârstoiu, E. Apolzan, A. Grigorescu etc.) pentru a promova dezvoltarea durabilă: drepturile omului, egalitatea de gen, promovarea unei culturi a păcii și non-violenței etc.;

- se vor promova valorile educației durabile: responsabilitate, toleranță, onestitate/ respectul față de ce/cei ce se află în jurul nostru;

- se va aborda critic viitorul lor ca cetățeni activi ai societății cu un grad sporit de conștientizare și puterea de a explora și dezvolta noi concepte, viziuni, metode și instrumente [9].

Astfel, aceste 2 repere conceptuale abordate întrunesc *strategia învățării constructiviste, centrată pe elev, unde învățarea este prin acțiune, explorare, rezolvare de probleme*, contând pe sarcini reale, simulări, modelări, jocuri de rol, jocuri, studii de caz, excursii, analiza bunelor practici etc.

Din considerentul *specificului comportamentului moral – social în mediul educațional școlar la vârsta școlară mică*, când se pun bazele atitudinii și comportamentelor de responsabilizare socială, la elevi se formează:

- capacitatea de responsabilizare socială prin îndeplinirea diferitor roluri sociale - responsabil în cadrul clasei;

- abilități de comunicare interpersonală, nonverbală;

- atitudini de sociabilitate – spirit de echipă, autoresponsabilitate socială și individuală, politețe, deprinderi de muncă eficientă, autenticitate a manierelor etc.[10, p. 57], iar învățătorului se solicită demonstrarea capabilităților specifice *domeniului de competență „2. Mediul de învățare”*, mai sus abordat, prin:

- \* indicatorul 2.1.; *descriptorii*: 2.1.3.; 2.1.4.; 2.1.5.;

- \* indicatorul 2.2.; *descriptorii*: 2.2.1; 2.2.2.; 2.2.3.; 2.2.4.;

- \* indicatorul 2.3.; *descriptorii*: 2.3.1.; 2.3.2. [4, p. 6]

Astfel, învățătorul este obligat să posede *metodologia educației morale*, abordând două *modele orientative în activitatea aplicativă educațională*:

- un model *strategic*, care propune integrarea metodelor morale pe două coordonate fundamentale: coordonata instruirii morale („teoriei” morale); coordonata conduitei/ acțiunii morale („practicii” morale);

- un model *instrumental*, care propune metode morale raportate la obiective globale (de instruire morală-de acțiune morală) [11].

Prin prisma dată, în continuare, propunem unele viziuni aplicative la disciplina DP (cl. I) care ar spori nivelul competențelor învățătorilor de a forma la elevi abilități de a recunoaște comportamente corecte privind salutul, ținuta, ordinea, interrelaționarea - Modulul 2 „Asigurarea calității vieții”, Unitatea de competență 2.1.[6, p. p. 181]

**Subiectul: 1. „Un copil politicos – elev manierat: „salutul”** (demers curricular: modalități de salut; contexte). *Obiectivul lecției pentru etapa „Realizarea sensului”*, pasul „Prelucrează informația!”: elevul va fi capabil să distingă salutul politicos de cel neacceptat în mediul social utilizând propoziția inversată.

Conținut informațional propus elevilor în *etapa lecției „Realizarea sensului”*, pasul „Informează-te!”: „Salutul este modul de comunicare a persoanelor, prin cuvinte sau gesturi pentru a-și manifesta bucuria, respectul și simpatia, când se întâlnesc sau se despart de alte persoane. Când vă întâlniți cu o persoană veți spune „Bună dimineața”, „Bună ziua”, „Bună seara”, iar când o să vă despărțiți veți spune „Noapte bună”, „La revedere”. Persoanele mai tinere întotdeauna salută pe cea mai în vârstă. Băieții întotdeauna salută fetele. Prin salut trebuie să demonstrați mai multe sensuri: stimă, simpatie pentru cineva, să fiți zâmbitori,

calculați în mișcări și să aveți o privire caldă. Nu se folosesc formule de salut din altă limbă dacă nu cunoașteți sensul lor.

Pentru a vă saluta veți folosi forma corectă a cuvintelor „Bună dimineța” și nu „neața”; „Bună seara” și nu „bună”. „La revedere” este o formula de salut pe care o veți adresa celor din familie, prietenilor, colegilor, învățătoarei. Nu se spune „La revedere” persoanelor pe care nu le cunoști, indiferent dacă le întâlnești pe stradă sau vorbești la telefon”.

*Obiectivul lecției la pasul „Prelucrează informația!” etapa „Realizarea sensului”:* elevul va fi capabil să: contrasteze formulele de salut pozitive și cele negative în baza propoziției inversate.

La pasul „Prelucrează informația!” în etapa dată a lecției învățătoarea poate folosi propoziția inversată, la care elevii vor răspunde frontal prin DA și NU:

- Când mă salut cu colegii o fac foarte zgomotos.

- Când mă salut fac gesturi necontrolate care stârnesc râsul și îi deranjează atât pe cei salutați cât și pe cei care se află în apropiere.

- Aștept să mă salute învățătoare și apoi eu îi răspund la salut.

De asemenea, poate folosi jocul de rol, formând perechi de lucru. Fiecare pereche va simula un contra exemplu de salut, ceilalți elevi vor deconspira exemplu negativ propunând formula corectă de salut.

*Obiectivul lecției la etapa „Extindere”, pasul „Acționează”:* elevul va fi capabil să: dezvolte în baza desenului mai multe modalități de salut. Astfel, se poate solicita elevilor acasă, ghidați de părinți să deseneze sau să decupeze (folosind izvoare promoționale) o altă modalitate de salut: în familie, din altă țară, dintr-o poveste sau poezie.

**Subiectul: 2. „A te îmbrăca frumos la școală înseamnă...”** (demers curricular: vestimentația; selectarea vestimentației în diferite situații). *Obiective pentru etapa „Evocare”, pasul „Implică-te!”:* elevul va fi capabil: să localizeze pe baza imaginilor și a textului literar starea vestimentației a unui elev cu bun gust; să recunoască hainele considerate de bun gust din imaginile acroșate pe avizier.

La lecția precedentă elevilor li se propune pentru acasă, ghidați de părinți, în baza surselor disponibile familiei (fotografii, imagini, imagini decupate din reviste de publicitate) să aleagă o reprezentare a unui copil îmbrăcat în: haine de casă (5 elevi); haine la școală (5 elevi); haine la joacă (5 elevi); haine în ospetie (5 elevi); haine la teatru (4 elevi).

Imaginile elevilor se acroșează pe avizierul clasei în dependență de cum au fost distribuite sarcinile în grup. La pauză, înainte de a începe lecția, se propune elevilor să studieze și să analizeze imaginile, dar fără a le discuta. La începutul lecției se solicită elevilor, să contempleze imaginile (1') pe fonul textului literar „Ghetele” de Emilia Plugaru, recitat de învățătoare. Apoi urmează o conversație euristică [12, pp. 103-112]:

- Cum sunt reprezentate ghetuțele în poezie?

- În ce stare sunt ghetuțele din poezie?

- De cine sunt purtate ghetuțele din poezie?

- Ce stare (îngrijită/neîngrijită) reprezintă ghetuțele din poezie în raport cu imaginile contemplate?

- Care imagini de pe avizier reprezintă hainele/vestimentația unui elev?

- Cum sunt reprezentate în imagini hainele purtate la școală?

*Feedback:* Se solicită elevilor să recunoască celelalte haine din imaginile acroșate pe avizier, generalizând: „Hainele îngrijite reprezintă un copil/elev elegant/manierat. Elevul manierat are grijă ca hainele să fie curate și îngrijite permanent și indiferent în ce context sunt purtate”. Astfel, se anunță subiectul lecției și se enunță obiectivele.

*Pentru etapa „Realizarea sensului”, pasul „Informează-te!”* se poate valorifica următorul conținut informațional susținut de modalitățile TIC disponibile învățătoarei (imagini, PPT, filme de pe youtube): „Felul de a fi, ordonat sau dezordonat, cuviincios sau necuviincios pune în valoare hainele pe care le îmbracă o persoană. De aceea, pentru a fi o persoană elegantă trebuie:

- să te îmbraci cu bun gust, simplu și nu foarte încărcat;

- să te îmbraci nu pentru a le arăta celorlalți că ai multe haine dar să ții cont de faptul ca vestimentația să fie curată, potrivită cu momentul zilei și locul în care te afli;

- să te îmbraci frumos nu înseamnă că trebuie să ai lucruri scumpe, ci haine care ți se potrivesc, având grijă ca ele să fie întotdeauna curate și îngrijite. Astfel, acasă se poartă: halatul de casă, pantalonii scurți, tricouri, papuci; la școală se poartă: uniforma prevăzută pentru anotimpurile anului, încălțăminte comodă și ciorapi fără rupturi; pe stradă: se îmbracă haine în funcție de momentul zilei și de locul în care trebuie de ajuns; hainele trebuie să fie îngrijite, curate și asortate.”

*Obiective pentru etapa „Realizarea sensului”, pasul „Prelucrează informația!”:* elevul va fi capabil: să rezume despre impactul hainelor asupra problemelor de sănătate purtate nepotrivit anotimpului, vremii de afară; să producă modalități de raportare a pieselor vestimentare la anotimp/vremea de afară în baza filmului „Kit și Keit: Haine potrivite” [13]

Se propune elevilor să vizioneze filmul desen animat „Kit și Keit: Haine potrivite” până la minutul 2':42. Întrebări:

- Cine nu s-a îmbrăcat în haine potrivite timpului de afară, Kit sau Keit?
- Ce element de vestimentație a preferat Kit pe vreme caldă?
- Ce element de vestimentație a preferat Kit pe vreme friguroasă?
- În ce s-a îmbrăcat Kit pe vreme de ploaie?
- Ce s-a întâmplat cu Kit și Keit?
- Dacă Keit respectase purtarea hainelor în dependență de vremea de afară, de ce s-a îmbolnăvit?
- La ce probleme de sănătate pot aduce hainele purtate nepotrivit anotimpului, vremii de afară?

Se solicită elevilor să formeze perechi de lucru „elev-elevă” și să realizeze următoarele sarcini:

- perechea: să-l ghideze pe Kit, prin desen, în alegerea piesei vestimentare specifice timpului de ploaie;

- băieții din perechi: să deseneze o pereche de încălțăminte pe timp de ploaie; fetele o piesă vestimentară pentru cap.

La finele sarcinii se solicită perechilor să prezinte produsul de grup cu argumente justificatoare în favoarea importanței pieselor desenate pentru sănătatea lui Kit. Astfel, perechea care va realiza prima sarcina va acroșa fișa de lucru pe tablă, iar primele 5 perechi care vor realiza sarcina se vor considera câștigătoare.

Pentru a verifica corectitudinea și judiciozitatea opțiunilor perechilor la nivelul produsului - desen și a reflecției de pereche, se solicită elevilor să vizioneze finalul filmulețului „Kit și Keit: Haine potrivite” de la 3', oferind elevilor următorul *feedback*: „De fiecare dată când ne îmbrăcăm trebuie să ne îmbrăcăm corespunzător și cu vârsta și cu anotimpul. Iar bunul gust în vestimentație se referă la priceperea cu care vă potriviți hainele, ținând cont de culoare, vârstă, anotimp și de momentul zilei”.

**Subiectul: 3. „Alfabetului bunei cuviințe: „scuzele, promisiunea”** (demers curricular: semnificația și manifestarea alfabetului bunei cuviințe). Pentru etapa „Realizarea sensului”, pasul „Informează-te!” se poate valorifica următorul conținut informațional susținut de modalitățile TIC disponibile învățătoarei (imagini, PPT, filme de pe youtube): „Scuzele este o formă politicoasă de exprimare a părerii de rău față de o persoană, când greșești din neatenție, uiți ce ai promis sau nu faci ceea ce ți se spune. Un copil dine crescut își va cere scuze, chiar dacă a greșit din neatenție, pentru a nu fi considerat nepolitic. Fiecare persoană trebuie să învețe să-și recunoască greșeala, cerându-și scuze. Pentru a cere scuze se folosesc următoarele formule: „Vă rog să mă scuzați!”, „Te rog să mă scuzi!”, „Scuză-mă!”, „Îmi pare rău!”, „Nu se va mai întâmpla!”, „Iertați-mă!”, „Iartă-mă, te rog!”, „Scuzele mele!”. Iar promisiunea este un angajament luat față de o persoană pentru un lucru care urmează a fi făcut, pentru o activitate la care se va participa, pentru a oferi ceea ce s-a făgăduit. De exemplu: dacă împrumuți o carte și promiți că o vei returna la timp trebuie să-ți onorezi promisiunea. Dacă se împrumută lucruri din casă nu le poți promite cuiva dacă nu ai acordul părinților”.

*Obiective pentru etapa „Reflecție”, pasul „Comunică și decide!”:* elevul va fi capabil: să detecteze regulile bunei cuviințe în baza simulării de rol. În sensul dat elevilor se propun mai multe afirmații (verbal) de interpretare greșită a regulilor de bună cuviință. Învățătoare numește un elev, care răspunde corect la interpretarea propusă, să interpreteze simulativ rolul de caz.

Situații controversate:

1. Este frumos să arăți cu degetul spre un obiect sau spre o persoană.
2. Trebuie să uiți ceea ce ai promis.
3. Stai cu spatele la una din persoanele cerându-ți scuze.
4. Caști în prezența învățătoarei, colegilor și a persoanelor necunoscute.
5. Nu te ții de promisiune și ajungi mult mai târziu de ora stabilită pentru a te întâlni cu cineva.

*Obiective pentru etapa „Extindere”, pasul „Acționează!”:* elevul va fi capabil:

- să formuleze o promisiune de utilizare a formulelor de a cere scuze, abordate la lecție;
- să aplice, timp de o săptămână, formule de a cere scuze, abordate la lecție, onorându-și promisiunea formulată;

- să elaboreze un mesaj argumentativ de simțuri și emoții trăite la promisiunea de a utiliza formule de a-și cere scuze.

**Subiectul: 4. „Bunele maniere la școală”** (demers curricular: ordonarea lucrurilor personale acasă; ordinea acasă). *Obiective pentru etapa „Evocare”*, pasul „Implică-te!”: elevul va fi capabil: să distingă, în baza textului literar „Fata babei și fata moșneagului” de Ion Creangă, care din cele două fete au învățat bunele maniere în familie; să recunoască bunele maniere învățate de „fata babei” și cele neînvățate de „fata moșneagului” în baza textului audio [14]:

Pentru etapa „Realizarea sensului”, pasul „Informează-te!” se poate valorifica următorul conținut informațional susținut de modalitățile TIC disponibile învățătoarei (imagini, PPT, filme de pe youtube): „Bunele maniere înseamnă comportamentul civilizată pe care îl are un elev, o persoană în relații cu ceilalți. O purtare aleasă, corectă la școală în familie, pe stradă, la spectacole, în călătorie, îi determină pe ceilalți să considere elevul/copilul un om manierat. Un om manierat își respectă promisiunile, alege binele, respinge răul, este sincer, blând, iubește frumosul, este înțelept și înțelegător, are respect față de sine și de semenii săi, iartă ușor și nu vorbește urât cu ceilalți. O asemenea persoană reprezintă un model pentru ceilalți, pentru că își organizează viața după anumite reguli, pe care le respectă întotdeauna. Bunele maniere se învață în fiecare zi acasă și la școală”.

*Obiective pentru etapa „Reflecție”*, pasul „Apreciază”: elevul va fi capabil: să distingă imaginea cu maniera potrivită în școală, în baza enunțului verbal.

Se vor propune elevilor enunțuri despre bunele maniere în școală. Pe tablă(interactivă) se expune, pentru vizualizare, imagini, aranjate dispers, cu bune maniere. Învățătoarea va citi enunțul și elevii vor indica imaginea potrivită. Se vor numi elevii care primii vor identifica imaginea și vor aborda, simulând, un model cuviincios de comportament. Enunțuri pozitive cu bune maniere în școală:

1. Trebuie să fii un coleg bun cu cei din clasă și din școală.
2. Trebuie să-i protejezi pe colegii mai mici de vârstă.
3. Salută-ți colegii, când ajungi la școală.
4. Nu este politicos să intri pe poarta sau ușa școlii înaintea învățătoarei; așteaptă să intre persoanele mai în vârstă.
5. Respectă programul școlii.
6. Te așezi în bancă liniștit și te pregătești pentru lecție, fără să-i deranjezi pe ceilalți colegi.
7. În pauză poartă-te frumos, respectă-ți colegii, evită să faci gălăgie, să te certți cu colegii și să le vorbești urât.
8. Dacă doi sau mai mulți colegi se ceartă, încearcă să-i împaci, vorbindu-le frumos.
9. Dacă un coleg are nevoie de ajutorul tău, nu-l refuza, ajută-l numai dacă poți.
10. Când servești gustarea, oferă și colegului de bancă din pachetulul tău.

**Subiectul: 5. Bunele maniere acasă** (demers curricular: ordonarea lucrurilor personale în clasă; ordinea în clasă).

*Obiective pentru etapa „Realizarea sensului”*, pasul „Prelucrează informația!”: elevul va fi capabil: să localizeze bunele maniere în baza figurii „jig-saw”, să descrie verbal manifestarea bunei maniere localizate în baza figurii „jig-saw dar prin prismă personală”.

Se va solicita elevilor să formeze perechi de lucru. Fiecare pereche va dispune de un plic cu imagini, aranjate dispers, care redau câte un exemplu de bune maniere acasă. Perechea va ordona imaginile în ordinea elaborării unui produs integru de tablou al bunei maniere acasă. Învățătoarea, în calitate de expert, la finalul sarcinii va oferi feedback: „Bunele maniere acasă desemnează cei 7 ani de-acasă. Un elev din clasa I trebuie să poată a conversa cu un adult; să cunoască bunele maniere în timpul mesei; să răspundă la telefon și să preia mesaje; să se autocontroleze în spații publice; să își păstreze curat în camera; să fie punctual”.

*Obiective pentru etapa „Reflecție”*, pasul „Apreciază”: elevul va fi capabil: să distingă imaginea cu maniera potrivită în școală, în baza enunțului verbal. Se vor propune elevilor enunțuri cu bune maniere în școală.

Pe tablă (interactivă) se vor expune pentru vizualizare imagini, aranjate dispers, cu bune maniere. Învățătoarea va citi enunțul și elevii vor indica imaginea potrivită. Se vor numi elevii care primii vor identifica imaginea și vor aborda, simulând, un model cuviincios de comportament. Enunțuri pozitive cu bune maniere în școală:

1. Nu este politicos să lași patul nestrâns și lucrurile împrăștiate prin odaie.
2. Când pleci la școală, salută-i pe membrii familiei și îmbrățișează-o pe mama.
3. Pentru a fi împreună cu familia respectă orele de masă și bucură-te de acest prilej.



4. Respectă orele de odihnă a membrilor din familie și a vecinilor, evitând să faci zgomote.
5. Nu este politicos să fii mofturos față de părinți, frați, bunici sau prieteni.
6. Când părinții au oaspeți, străduiește-te să lași o impresie bună.
7. Respectă-ți bunicii, ajută-i, nu-i contrazice și ascultă-le cu atenție sfaturile.
8. Salută-ți vecinii, când îi întâlnești.
9. Amintește-ți zilele de naștere a celor din familie și nu uita să le dăruiești un mic dar.
10. Dă o mână de ajutor familiei în gospodărie.

*Obiective pentru etapa „Extindere”, pasul „Acționează!”:* elevul va fi capabil: să creeze un colaj de bune maniere acasă, utilizând una din formulele propuse de învățătoare: 1. Așteaptă-ți rândul pentru a vorbi!; 2. Fără porecle și jigniri! 3. Spune, „Te rog” și „Multumesc” cât mai des membrilor familiei!; 4. Primește complimentele politicos!

#### Concluzii:

Procesul de formare la elevi a abilităților de a recunoaște comportamente corecte privind salutul, ținuta, ordinea, interrelaționarea la disciplina școlară DP, cl. I., solicită cadrelor didactice competențe de:

- respectare a principiilor de învățare centrată pe elev în relaționarea activă cu mediul său de viață și a principiilor de implementare a curriculumului la DP;

- aplicare a ansamblului de tehnologii educaționale constructiviste, care promovează diversificarea și personalizarea strategiilor didactice ce includ metode interactive, participativ-actieve, acestea fiind cele mai eficiente în vederea dezvoltării în mod integrat a cunoștințelor, deprinderilor, atitudinilor, valorilor de viață.

#### Bibliografie:

1. *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2021-2030 „Educația-2030”*. Guvernul Republicii Moldova. HOTĂRÂRE Nr. HG114/2023 din 07.03.2023. Disponibil:[https://www.legis.md/cautare/getResults?doc\\_id=136600&lang=ro](https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=136600&lang=ro)
2. *Codul Educației al Republicii Moldova*, Nr. 152 din 17. 07. 2014. Publicat: 24.10.2014 în *Monitorul Oficial* Nr. 319-324, art Nr : 634. Data intrării în vigoare : 23.11.2014. Disponibil:<http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355156>
3. DUDĂU, D., *Coachingul bazat pe principiile psihologiei pozitive, aplicat profesorilor, în contextul educației pozitive ca paradigmă revoluționară în educație*. Universitatea de Vest din Timișoara Departamentul de Psihologie. Disponibil:[https://www.researchgate.net/profile/Diana-Dudau/publication/325846203\\_Coachingul\\_bazat\\_pe\\_principiile\\_psihologiei\\_pozitive\\_aplicat\\_profesorilor\\_in\\_contextul\\_educatiei\\_pozitive\\_ca\\_paradigma\\_revolutionara\\_in\\_educatie\\_Positive\\_psychology\\_coaching\\_applied\\_to\\_teachers\\_in\\_the\\_links/5b28aa63a6fdcca0f09c6270/Coachingul-bazat-pe-principiile-psihologiei-pozitive-aplicat-profesorilor-in-contextul-educatiei-pozitive-ca-paradigma-revolutionara-in-educatie-Positive-psychology-coaching-applied-to-teachers-in-t.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Diana-Dudau/publication/325846203_Coachingul_bazat_pe_principiile_psihologiei_pozitive_aplicat_profesorilor_in_contextul_educatiei_pozitive_ca_paradigma_revolutionara_in_educatie_Positive_psychology_coaching_applied_to_teachers_in_the_links/5b28aa63a6fdcca0f09c6270/Coachingul-bazat-pe-principiile-psihologiei-pozitive-aplicat-profesorilor-in-contextul-educatiei-pozitive-ca-paradigma-revolutionara-in-educatie-Positive-psychology-coaching-applied-to-teachers-in-t.pdf)
4. *Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general*. Chișinău: MECC al RM. 2018. Disponibil:  
[https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde de competenta profesionala ale cadrelor didactice din invatamantul general.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_didactice_din_invatamantul_general.pdf)
5. *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”*. Aprobata prin Hotărîrea Guvernului nr.944 din 14 noiembrie 2014. Disponibil:  
<http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355494>
6. *Curriculum Național. Învățământul primar*. Chișinău: MECC, 2018. Disponibil:  
[https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum primare site.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_site.pdf)
7. *Repere metodologice de organizare a procesului educațional la disciplina școlară Dezvoltare Personală în anul de studii 2018-2019*. Anexă la Ordinul MECC nr.965 din 22 iunie 2018. Disponibil:  
[https://mecc.gov.md/sites/default/files/28 dezvoltare personaa 2018-2019 final suplinit.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/28_dezvoltare_personaa_2018-2019_final_suplinit.pdf)
8. CERBUȘCA, P., *Support teoretic și metodologic pentru formarea continuă a cadrelor didactice privind educația pentru integritate*. Chișinău: Centru Educațional PRODIDACTICA. Clubul PAIDEIA. 2020. Disponibil:<http://red.prodidactica.md/wp-content/uploads/sites/5/2020/12/Support-teoretic-pentru-formarea-cadrelor-didactice-privind-educa%C8%9Bai-pentru-integritate.pdf>
9. LUNGU, C., CARAIANI, CH., DASCĂLU, C., *Studiul Educația pentru sustenabilitate – premisă a competitivității economice post-criză cu inferențe posibile pentru România*. București: ASE. 2014.

10. CRISTEA, S., *Educație pentru responsabilizare socială*. În: *Didactica Pro...*, nr.3 (85), 2014. Disponibil: [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/56\\_60\\_Educatie%20pentru%20responsabilizare%20sociala.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/56_60_Educatie%20pentru%20responsabilizare%20sociala.pdf)
11. Metode de educație morală. În: *ScriGrup – didactica-pedagogie*. Disponibil: <https://www.scrigroup.com/didactica-pedagogie/ Metode-de-educatie-moral31677.php>
12. SARANCIUC-GORDEA, L., *Dezvoltarea personală: disciplina școlară în clasele primare*: supliment la suporturile de curs: Didactica dezvoltării personale; Consiliere educațională; Consiliere școlară: *Ghid metodologic*. Chișinău: C.E.P. UPS "Ion Creangă", 2021. - ISBN 978-9975-46-556-4. 373.3.015(072) S 23. Disponibil: <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/handle/123456789/2659>
13. Film educațional „Kit și Keit. Haine potrivite”. Disponibil: <https://www.youtube.com/watch?v=LtaCh7vU5Wg>
14. Textul audio „Fata babei și fata moșneagului”. Disponibil: <https://www.youtube.com/watch?v=RN2kkTg9038>



**RELAȚIA DINTRE VIAȚA DE FAMILIE ȘI ACTIVITATEA PROFESIONALĂ, INSTITUȚIA DE  
FORȚĂ A MAI**

**THE RELATIONSHIP BETWEEN FAMILY LIFE AND PROFESSIONAL ACTIVITY, THE  
INSTITUTION OF FORCE OF MAI**

**Simion Dănuț SIMION**, lect. univ.,  
Universitatea Liberă Internațională din Moldova  
E-mail: simion2simion@gmail.com  
ORCID ID: 0000-0002-3489-6410

**Rezumat:** Acest articol examinează relația complexă dintre viața de familie și activitatea profesională în cadrul Ministerului Afacerilor Interne din Moldova. Se analizează impactul muncii solicitante de polițist asupra vieții de familie și viceversa, subliniind provocările echilibrării cerințelor ambelor sfere. În contextul specific al MAI, se explorează provocările unice ale ofițerilor de poliție moldoveni, cum ar fi orele lungi, munca în schimburi și situațiile potențial periculoase, și modul în care acești factori influențează dinamica familială și bunăstarea ofițerilor. De asemenea, se ia în considerare modul în care viața de familie poate influența activitatea profesională. Prin examinarea interacțiunii dintre viața de familie și activitatea profesională în cadrul MAI, articolul urmărește să identifice domeniile unde se pot aduce îmbunătățiri. Aceste îmbunătățiri ar putea duce la recomandări pentru schimbări de politici, programe de sprijin sau inițiative de echilibrare a vieții profesionale și de familie, beneficiind atât ofițerii, cât și familiile acestora.

**Cuvinte-cheie:** relație, familie, activitate profesională, afaceri interne

**Abstract:** This article examines the complex relationship between family life and work in the Ministry of Internal Affairs of Moldova. It examines the impact of demanding police work on family life and vice versa, highlighting the challenges of balancing the demands of both spheres. In the specific context of the MAI, it explores the unique challenges of Moldovan police officers, such as long hours, shift work and potentially dangerous situations, and how these factors influence family dynamics and officers' well-being. It also considers how family life can influence work. By examining the interaction between family life and work in the MIA, the article aims to identify areas for improvement. These improvements could lead to recommendations for policy changes, support programmes or initiatives to balance work and family life, benefiting both officers and their families.

**Keywords:** relationship, family, professional activity, internal affairs

### **Introducere**

Scopul general al acestui articol este de a trece în revistă unele dintre cele trei structuri principale utilizate în examinarea relației dintre viața de familie și activitatea profesională. Înainte de aceasta, însă, trebuie exprimate câteva avertismente. În primul rând, cea mai mare pondere a cercetării empirice occidentale privind relația dintre viața de familie și activitatea profesională se referă doar la situația Republicii Moldova. În al doilea rând, preponderența acestor cercetări are în prim plan, aproape exclusiv, doar bărbați, am încercat pe cât de mult posibil să includ în chestionar și femei. Munca, traiul și relațiile de familie sunt subiectele fundamentale ale vieții fiecăruia. Nevoia de a stabili un echilibru între ele este o problemă urgentă și actuală pentru persoanele care au o familie și sunt implicate activ în procesul de muncă. Acest lucru este deosebit de important în condițiile în care, în cultura noastră modernă, munca are puterea incontestabilă de a modela identitatea personală și statutul simbolic printre alte forme de identificare socială. Atât conexiunea dintre sfera profesională și familiile vii și participanții la muncă, cât și impactul reciproc al acestora atrag atenția unei game largi de discipline științifice. Prin urmare, o problemă tangibilă astăzi este absența unei baze empirice pentru luarea deciziilor în politicile economice, sociale și psihologice privind convergența dintre viața profesională și cea de familie [6].

Famiiliile, ca unitate inițială a societății, trec de asemenea prin tranziții. Din acest motiv, scopul studiului este de a identifica specificul și tendințele relației dintre viața de familie și activitatea profesională prin intermediul unei abordări interdisciplinare. Analizând literatura științifică în abordarea ei interdisciplinară, se remarcă o legătură complicată între viața de familie și activitatea profesională: prima pare a fi complicată, însă în paradigma interdisciplinarității, relația se datorează faptului că familia

contemporană nu mai este un mecanism de reproducere autonomă, iar atât munca, cât și consumul au impus rolurile sociale ale familiei, complicând încorporarea socială în activitatea profesională.

Situația femeilor la locul de muncă este deosebit de complexă. Condițiile sociale și constrângerile organizaționale la nivel micro exercită o dublă articulare. Organizațiile de orice tip sunt supuse legilor producției, care nu sunt întocmai compatibile cu legile de îngrijire și protecție personală. La nivel micro, normele paternaliste și jurisdicționale pot fi limitative pentru multe femei. Femeile au tendința de a face același tip de muncă la același nivel ierarhic ca și bărbații, dar ele îndeplinesc și toate celelalte funcții, suplimentare de îngrijire a familiei. Ambivalența față de valoarea acestor funcții suplimentare consolidează subordonarea femeilor față de lumea bărbaților.

Eperiențele profesionale și familiale influențează relațiile de familie, relații care nu sunt neapărat negative, deoarece pot exista efecte pozitive prin partajarea resurselor, în special cele individuale. Unele aspecte posibile ale relațiilor dintre muncă și familie includ și relația dintre experiența profesională și experiența familială. Condițiile sociale și economice influențează capacitatea de a crea și de a menține relații. Prin urmare, munca poate avea un impact asupra individului prin intermediul resurselor economice și sociale. Conform perspectivei cursului vieții și a modelului dublei instituționalizării, viața de familie și munca fac parte din cursul și traiectoria vieții unei persoane. Interacțiunea dintre viața profesională și cea de familie nu este doar constitutivă pentru identitatea persoanei, ci susține și structura socială la nivel macro și structurile organizației la nivel micro. Oferindu-le bărbaților instrumentele, cunoștințele și sistemele de sprijin necesare, societatea le poate da posibilitatea să își îmbrățișeze rolul de tați cu toată inima, promovând un mediu de îngrijire care celebrează contribuțiile unice ale taților în creșterea unor copii prosperi și rezilienți [4].

Căutarea echilibrului între obligațiile familiale, muncă și calitatea vieții a dat naștere la numeroase modele teoretice care încearcă să măsoare și să conceptualizeze în mod cuprinzător importanța profundă a înțelegerii fenomenelor și a factorilor care stau la baza acestora și care pot afecta și perturba în mod semnificativ echilibrul delicat al acestor momente esențiale din viața oamenilor. Imensa diversitate a abordărilor teoretice care au fost dezvoltate cu referire la familie și muncă au condus în mod organic la o paradigmă științifică remarcabil de pluralistă. Fragmentarea care există între profilurile personale și profesionale ale indivizilor justifică și elucidează în mod pregnant nevoia imperioasă și importanța inerentă de a fundamenta și de a stabili cu fermitate o abordare multidisciplinară cu adevărat holistică și riguroasă care să cuprindă și să elucideze cu adevărat interacțiunea complexă și jocul armonios dintre toate aspectele critice ale acestei interacțiuni.

Aceste diversificate abordări exemplifică și încapsulează angajamentul extraordinar demonstrat de instituțiile din zona de forță, care se străduiesc să cultive și să atingă un sentiment durabil de responsabilitate socială și o dedicare de nezdruncinat pentru a promova și a menține echilibrul delicat care este esențial pentru ca indivizii să se dezvolte și să prospere în toate aspectele vieții lor [2]. Astfel, în timp ce ne angajăm în această călătorie de explorare și înțelegere, e imperios necesar să recunoaștem semnificația profundă a armonizării vieții de familie cu activitatea profesională. Prin cercetări riguroase și cuprinzătoare, prin colaborarea între diverse discipline și prin promovarea unui mediu incluziv și de susținere, putem deschide în mod colectiv calea către un viitor în care responsabilitățile duble ale familiei și muncii se împletesc fără probleme, permițând indivizilor să se dezvolte și să contribuie la binele umanității. Împreună, putem îmbrățișa potențialul transformator al acestei integrări armonioase și putem crea o societate înfloritoare care să beneficieze cu adevărat de pe urma creșterii și educării generațiilor viitoare [1]. Rolul tradițional al bărbaților nu este, așadar, o relicvă a structurilor sociale feudale, ci poate reflecta logica comportamentului economic individual din zilele noastre. Aceste roluri sexuale tradiționale nu trebuie să fie neapărat rezultatul unor imperative societale iraționale sau arbitrare și nici nu reflectă neapărat o discriminare sexistă pe piața muncii. Valorile individuale, credințele și ordonarea preferințelor în sprijinul acestei abordări profesionale au fost mult timp atractive atât pentru bărbați, cât și pentru femei, oferind un sentiment de împlinire, scop și satisfacție în viață. Avantajele economice care decurg din urmărirea acestor activități tradiționale masculine nu pot fi negate, deoarece acestea conduc adesea la stabilitate financiară, mobilitate ascendentă și succes pe termen lung. Iar semnificația culturală și socială a acestor roluri nu poate fi trecută cu vederea, deoarece contribuie la păstrarea și transmiterea tradițiilor, valorilor și obiceiurilor prețioase de la o generație la alta. Mai mult decât atât, îmbrățișarea acestor roluri sexuale tradiționale favorizează un sentiment de identitate, apartenență și coeziune în cadrul comunităților, creând o societate mai puternică și mai unită. În cele din urmă, rezistența și atracția continuă a acestor roluri atestă valoarea lor intrinsecă și impactul profund pe care îl au asupra indivizilor, familiilor și societății în ansamblu [3]. Recunoașterea

interconexiunilor complexe dintre familie, muncă și alegerile personale permite o analiză mai nuanțată a provocărilor și oportunităților cu multiple fațete pe care le întâmpină femeile în căutarea unei cariere profesionale de succes [5]. Angajatorul nu poate ignora relația dintre personal și responsabilitatea familială, deoarece aceasta influențează calitatea și stabilitatea grupului de angajați, precum și costurile pentru angajator [7].

### **Metodologia cercetării**

Metoda raționamentului - explicația științifică deductivă și inductivă a congruenței dintre reziliență și sentimentului solitudinii în baza rezultatelor chestionarului aplicat on-line. Cercetarea a fost realizată prin aplicarea unui chestionar on –line pe google.forms Formulare Google (în engleză Google Forms) este un software de administrare a sondajelor inclus ca parte a suitei Google Docs Editors gratuită bazată pe web oferită de Google. Acest mediu nu se constituie doar ca un nou instrument de culegere a datelor, ci reprezintă un nou canal de comunicare către respondenți, un canal ce permite comunicarea în moduri noi. Eșantionul cercetării: 28 respondenți (21 bărbați și 7 femei) cu vârste cuprinse între 24 ani și mai mult de 45 de ani.

### **Rezultate**

În aplicarea chestionarului am obținut următoarele rezultate:

La întrebarea 1. Câte zile pe săptămână lucrați de obicei și cum afectează acest program timpul petrecut cu familia majoritatea 90% au răspuns că lucrează cinci zile pe săptămână, 6% au precizat că mai lucrează câteodată mult de cinci zile dar nu tot timpul iar 4% au precizat că lucrează 6 zile și câteodată chiar 7 zile pe săptămână. Ați înregistrat schimbări semnificative în dinamica familiei dumneavoastră de când v-ați angajat în poliție majoritatea respondenților au răspuns că da 63% pe când 37% au precizat că meseria de polițist nu a adus schimbări semnificative în viața de familie. La întrebarea din chestionar dacă poziția de polițist a influențat percepția copiilor cu privire la rolul de părinte am obținut următoarele rezultate: 48% au precizat că nu, 33% au precizat că schimbări au fost iar 19% au precizat că nu știu ce să răspundă la această întrebare. Femeile polițist au precizat că poziția de polițist nu a influențat percepția copiilor 65% iar 35% au precizat că nu au constatat schimbări. Întrebarea despre poziția de polițist dacă a influențat percepția soției/soț cu privire la rolul de soț/soție; nu a influențat au răspuns 64% dintre bărbați, 36% au spus că a influențat. Doamnele polițist au răspuns că rolul lor de polițiste nu a influențat percepția 72%, 28 % au spus că poziția a influențat percepția soțului. Cum face față familia dvs. stresului sau îngrijorării care a venit odată cu profesia dvs? Atât femeile cât și bărbații au răspuns că fac față cu greu 61% dintre bărbați respectiv 74%. Dacă au existat efecte pozitive asupra relațiilor de familie datorate profesiei dumneavoastră majoritatea atât a femeilor cât și a bărbaților din poliție au răspuns că Da 78% bărbați și 67% dintre femei. Efecte negative asupra relațiilor de familie din cauza profesiei 43% dintre bărbați au precizat că efecte negative au fost. În cazul femeilor polițist procentul a fost ceva mai mare 58%. Cum reușiți să mențineți o comunicare deschisă cu familia dvs. ținând cont de specificul lucrului dvs. a efectelor acestuia, respondenții au răspuns că încearcă să lase la lucru problemele de la lucru iar acasă să se ocupe doar de problemele de acasă; 66% bărbați vs 79% femei polițist. Resursele folosite pentru a contribui la atenuarea efectelor negative ale profesiei asupra vieții de familie au fost: ieșiri în afara orașului 56%, timp petrecut cu familia 51%, călătorii 43%, ieșiri în oraș 23%, pescuit 17%, fotbal 26%, sală 7%. Dacă ați apelat sau aveți de gând să apelați la ajutorul unui profesionist din domeniul psihologiei pentru a vă ajuta la echilibrarea vieții de familie sau să căutați ajutor în găsirea unor metode de relaxare pentru dumneavoastră, da au răspuns 18% dintre bărbații polițiști. Procentul doamnelor polițist care au răspuns da a fost de 69%. Observăm așadar încă o rezistență destul de năfădărnă din partea bărbaților de a apela la ajutorul unui specialist.

### **Discuții**

Ipoteza cercetării a fost că profesia de polițist influențează semnificativ dinamica familială și percepțiile membrilor familiei despre rolul polițistului ca părinte și partener. Rezultatele obținute susțin în mare măsură această ipoteză. Majoritatea respondenților (63%) au raportat schimbări semnificative în dinamica familială de la angajarea în poliție. De asemenea, un procent semnificativ dintre polițiști și soțiile/soții lor au observat influențe asupra percepțiilor despre rolurile lor de părinte și partener, indicând o legătură directă între profesie și viața de familie. Studiul arată că majoritatea polițiștilor lucrează cinci zile pe săptămână, ceea ce este în concordanță cu programul standard de lucru. Totuși, o parte dintre aceștia (10%) lucrează mai mult de cinci zile, ceea ce poate amplifica stresul și impactul asupra vieții de familie. Schimbările în dinamica familiei sunt resimțite mai mult de bărbați decât de femei, iar percepția copiilor despre rolul de părinte este influențată diferit de la caz la caz. De asemenea, femeile polițist au raportat un impact mai mare asupra percepțiilor copiilor și soților față de bărbați. Stresul și îngrijorarea sunt factori

semnificativi pentru ambele sexe, dar femeile par să resimtă mai puternic aceste efecte. Cu toate acestea, există și efecte pozitive asupra relațiilor familiale datorate profesiei, indicate de 78% dintre bărbați și 67% dintre femei. În privința sugestiilor privind aplicarea practică a rezultatelor cercetării putem identifica: Implementarea unor programe de suport psihologic și de gestionare a stresului poate fi benefică, având în vedere că doar 18% dintre bărbați și 69% dintre femei au apelat sau intenționează să apeleze la ajutor profesional. Flexibilitate în programul de lucru și reducerea numărului de zile suplimentare lucrate pot ajuta la ameliorarea impactului negativ asupra vieții de familie. Promovarea acelor activități recreative, cum ar fi ieșirile în afara orașului, călătoriile și petrecerea timpului în familie, poate contribui la diminuarea stresului și îmbunătățirea relațiilor familiale. Printresugestiile privind cercetările viitoare putem menționa: O analiză mai detaliată a diferențelor de gen în percepțiile și experiențele polițiștilor poate oferi informații valoroase pentru dezvoltarea unor programe de suport personalizate. Studiarea impactului pe termen lung al profesiei de polițist asupra vieții de familie și asupra sănătății mentale și emoționale a polițiștilor. Precum și identificarea dar și analiza factorilor moderatori care pot influența relația dintre profesia de polițist și dinamica familială, cum ar fi suportul social, resursele financiare și nivelul de educație.

### Concluzii

Studiul confirmă că profesia de polițist are un impact semnificativ asupra dinamicii familiale și percepțiilor membrilor familiei despre rolurile de părinte și partener. Implementarea unor programe de suport și flexibilitate în programul de lucru poate ajuta la ameliorarea acestui impact. Cercetările viitoare ar trebui să se concentreze pe diferențele de gen, impactul pe termen lung și factorii moderatori pentru a dezvolta strategii de suport mai eficiente. Relația dintre viața de familie și activitatea profesională este, fără îndoială, una dintre cele mai importante pentru persoanele active. Datorită anumitor trăsături ale adaptării socio-profesionale a unei persoane, cea mai mare parte a activității profesionale se desfășoară, de regulă, în interesul familiei, chiar și cu asigurarea legată în primul rând de realizarea nevoilor și intereselor personale. În ciuda recunoașterii generale a legăturii inerente dintre familie și muncă, specificul etapei actuale de dezvoltare istorică și al structurării existente a societății provoacă o interpretare extrem de intensă a acestei legături. De fapt, există o implicare și o interacțiune reciprocă a vieții de familie și a muncii.

### Bibliografie:

1. Adema W., Clarke C., Thévenon O. Family policies and family outcomes in OECD countries. The Palgrave handbook of family policy. 2020:193-217. [citat 26.05.2024]. Disponibil: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-54618-2\\_9](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-54618-2_9)
2. Adisa T. A., Aiyenitaju O., Adekoya O. D. The work–family balance of British working women during the COVID-19 pandemic. Journal of Work-Applied Management. 2021 Sep 21;13(2):241-60. [citat 30.05.2024]. Disponibil: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JWAM-07-2020-0036/full/pdf>
3. Ayana G. F., Megento T. L., Kussa F. G. The extent of livelihood diversification on the determinants of livelihood diversification in Assosa Wereda, Western Ethiopia. GeoJournal. 2021. [citat 27.05.2024]. Disponibil: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10708-021-10379-5.pdf>
4. Braziene R. From education to the labor market in Lithuania: The role of youth and parental education. The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science. 2020 Mar;688(1):155-70. [citat 14.05.2024]. Disponibil: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0002716220908254>
5. Guzzo K. B., Hayford S. R. Pathways to parenthood in social and family contexts: Decade in review, 2020. Journal of Marriage and Family. 2020. [citat 27.05.2024]. Disponibil: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8130890/>
6. Kasy M., Abebe R. Fairness, equality, and power in algorithmic decision-making. In Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency 2021 Mar 3 (pp. 576-586). [citat 30.05.2024]. Disponibil: <https://dl.acm.org/doi/pdf/10.1145/3442188.3445919>
7. Krstić N., Sladojević Matić J. Should children become key stakeholders in designing family-friendly workplaces?. International Journal of Sociology and Social Policy. 2020 Dec 2;40(9/10):1125-39. [citat 14.05.2024]. Disponibil: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJSSP-07-2020-0331/full/html>



**CERCETAREA ROLULUI ȘI LEGĂTURII DINTRE ȘTIINȚA SPORTULUI, EDUCAȚIE,  
CULTURĂ FIZICĂ ȘI ECOLOGIE**

**RESEARCHING THE ROLE AND RELATIONSHIP BETWEEN SPORTS SCIENCE,  
EDUCATION, PHYSICAL CULTURE AND ECOLOGY**

**Igor ARSENE**, dr., conf. univ.,  
Universitatea de Stat de Educație Fizică și Sport  
E-mail: rogienesra@gmail.com  
ORCID ID: 0000-0001-8050-082X

**Rezumat:** *Conținutul acestui articol este dedicat importanței studiului și semnificației problemei corelaționale dintre cultură fizică, sportivă și ecologie. Este scoasă în evidență corelații dintre factorii negativi care provoacă sănătatea fizică și psihică a organismului uman, factorii care influențează pozitiv asupra sănătății fizice și psihice a organismului uman în opinia respondenților, care, pornește de la studiile și semnificațiile investigaționale bazate pe sondaje sociologice, experiment realizate de colegi, asociații obștești, organizația mondială a sănătății, universitatea Harvard, preocupările noastre cu care se confruntă oamenii în activitatea cotidiană și în general, existența sau nonexistența eficienței exercițiilor fizice respiratorii ca cele mai eficiente exercițiu pentru sănătatea fizică și psihică.*

**Cuvinte-cheie:** *cultură ecologică, cultură sportivă, cultură fizică, valorile culturii fizice și sportului, valorile naturii*

**Abstract:** *The content of this article is dedicated to the importance of the study and the significance of the correlational problem between physical culture, sports and ecology. Correlations between the negative factors that cause the physical and mental health of the human body, the factors that positively influence the physical and mental health of the human body in the opinion of the respondents are highlighted, which starts from the investigative studies and meanings based on sociological surveys, experiments carried out by colleagues, public associations, the world health organization, Harvard university, our concerns that people face in daily activity and in general, the existence or non-existence of the effectiveness of physical breathing exercises as the most effective exercise for physical and mental health.*

**Keywords:** *ecological culture, sports culture, physical culture, values of physical culture and sports, values of nature*

**Introducere.** Problemele de mediu care există în societatea modernă, datorită semnificației și amplitudinii lor, sunt considerate nu ca probleme izolate, locale, a căror rezolvare va asigura securitatea unei țări individuale, ci ca dileme globale și presante ale societății. Având în vedere acest lucru, ecologia, ca știință relativ tânără (mai puțin de 200 de ani) care studiază interacțiunea organismelor vii între ele și cu mediul lor, se dezvoltă intens și nu este în prezent inferioară ca importanță disciplinelor fundamentale. Adevărurile sale fundamentale sub forma educației pentru mediu sunt predate în diverse instituții de învățământ, iar cunoștințele de mediu, avertizând oamenii despre consecințele negative rezultate din atitudinile consumatorilor față de mediu, s-au răspândit în diverse sfere ale societății, inclusiv în cultura fizică și sportivă. [1].

În acest sens, nu cu mult timp în urmă a apărut o ramură a științei - ecologia culturii fizice, care în unele țări, inclusiv CSI, care este predată ca disciplină normativă pentru învățarea studenților cu specialități non-ecologice în instituțiile de învățământ de educație fizică și sport. Această știință se ocupă de problemele de mediu din domeniul culturii fizice, se află în stadiu de formare, are propriul obiect și subiect de studiu, funcții, principii etc. În special, principalul obiect al cercetării în domeniul ecologiei culturii fizice este acela de a evalua starea ecosistemelor din teritoriile și apele în care se desfășoară activități de cultură fizică și evenimente sportive, precum și gradul de siguranță a mediului în cultură fizică și activități sportive. atât pentru mediul natural, cât și pentru oameni.

În general, ecologia culturii fizice poate fi considerată ca una dintre secțiunile sale, și anume ca o secțiune dedicată luării în considerare a aspectelor de mediu ale teoriei și metodologiei culturii fizice și sportului [2].

Bazele ideologice ale educației pentru mediu sunt concepute pentru a oferi o înțelegere a

semnificației unei schimbări fundamentale în atitudinea oamenilor față de mediu: de la consumerism la mediu.

Educația modernă pentru mediu ar trebui să se concentreze clar pe dezvoltarea unei culturi de mediu. Cu toate acestea, majoritatea covârșitoare a populației țării nu este pregătită să înțeleagă legătura directă a activităților lor cu starea mediului înconjurător. [6, 7].

Problemele de mediu subliniază necesitatea urgentă de a le soluționa ca una dintre condițiile primordiale pentru conservarea civilizației moderne. Dacă luăm în considerare problema ecologizării organismului uman din punctul de vedere al asigurării volumului optim de activitate fizică necesar pentru funcționarea normală a sistemelor fiziologice în funcție de starea mediului, atunci legătura strânsă dintre cultura fizică, sportivă și cea a mediului este evidentă. [3].

**Obiectul cercetării** - cultura fizică, sportivă și ecologică

**Subiectul cercetării** – studii corelaționale dintre cultura fizică, sportivă și ecologică.

**Ipoteza cercetării.** Sa presupus că se va contribui esențial la: corelațiile dintre cultura fizică, sportivă și ecologică

**Scopul cercetării** îl constituie îmbunătățirea corelațiilor dintre cultura fizică, sportivă și ecologică

**Obiectivele cercetării** este analiza investigațională a conținuturilor corelaționale dintre cultura fizică, sportivă și ecologică

În conformitate cu scopul cercetării au fost identificate **sarcinile**, printre care cele mai importante au fost particularitățile, factorii percepției fundamentate teoretic, legătura dintre conceptele de cultură fizică, sportivă și de mediu (ecologic), precum și de a evalua semnificația acestor fenomene în rândul tinerilor.

**Metode de cercetare:** Analiza și generalizarea datelor din literatura științifico-metodică; Studii datelor statistice; Comparațiilor; Chestionare; Grafica; Tabelară;

**Metodologia cercetării.** Studiul sa desfășurat în mediul bibliotecii virtuale, și cu conținut și metodici de chestionare folosirea aplicației google forms, adresate respondenților studenți (în număr de 70), și a reprezentat un instrument de cercetare pentru analiza modului în care este abordată problema studiilor corelaționale dintre cultura fizică, sportivă și ecologică din Republica Moldova, dar și, de pe mapamond. Răspunsurile respondenților au fost valorificate în conturarea cercetării noastre de mai departe și respectiv elaborarea de concluzii asupra acestui studiu privind percepțiile și opiniile celor ce activează, studiază în domeniul culturii fizice, sport, ecologie, pe perioada anilor 2023 - 2024.

**Rezultatele cercetării:** Ca formă de interpretare a rezultatelor studiului desfășurat, am clasificat cercetarea în doua aspecte, după cum urmează:

**Aspectul nr.1. Studiul literaturii de specialitate.** Pe baza definiției general acceptate a culturii ca totalitate a realizărilor umane în orice domeniu al cunoașterii, prin eforturile comune ale studenților, a fost adoptată formularea culturii fizice ca tip de cultură, care este un proces specific și rezultat al activității umane, un mijloc și o metodă de îmbunătățire fizică a unei persoane pentru a-și îndeplini responsabilitățile sociale.

În timpul studiului literaturii de specialitate și al schimbului de opinii, studenții grupei experiment (GE) au fost expuși la conținutul conceptului de cultură sportivă ca parte integrantă a culturii generale, inclusiv activitățile și rezultatele acestora asociate cu realizări sportive înalte și pregătirea pentru acestea, precum și totalitatea beneficiilor materiale, a valorilor sociale și personale ale sportului, însușire care contribuie la formarea unei personalități dezvoltate armonios. [4].

În manuale și materiale didactice despre ecologie, conceptul de cultură ecologică este prezentat în diferite versiuni. Pe baza analizei surselor literare, cea mai reușită interpretare a acestui concept a fost următoarea definiție: cultura ecologică este gradul de conștientizare a sinelui ca parte a naturii, asimilarea valorilor sale spirituale și materiale, a normelor și regulilor de interacțiune care asigură conservarea acestuia. Pentru a identifica gradul de înțelegere și conjugare a conceptelor „cultură fizică”, „cultură sportivă” și „cultură ecologică”, a fost elaborate o baterie de întrebări cu caracter sociologic. (vezi Aspectul nr. 2). [5].

**Aspectul nr.2. Chestionarea respondenților.** Scopul este de a identifica gradul de înțelegere de către respondenții studenți din grupa martor (GM) și grupa experiment (GE), a conținutului conceptelor: cultură fizică, cultură sportivă, cultura mediului și natura relației lor, conform obiectivelor și sarcinilor cercetării.

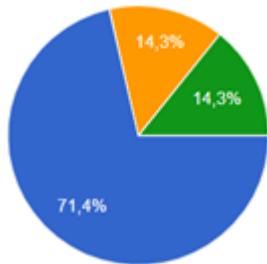
1.La întrebarea referitor ce ține de, care dintre variantele de răspuns propuse caracterizează cel mai bine conceptul de „Cultură Fizică”? Răspunsurile sau împărțit după cum urmează:

Grupa experiment în proporție de 66, 7% consideră ca fiind un process de executare a exercițiilor fizice



care vizează dezvoltarea calităților mortice, precum și a câte 16,7%, cu referire la modul de dezvoltarea a calităților de personalitate și ca fiind un mijloc și o metodă de pregătire fizică și execuție a funcțiilor sociale. Grafic 1.a.

2. Grupa de control a răspuns în proporție de a câte 25%, considerând ca fiind un process de executare a exercițiilor fizice care vizează dezvoltarea calităților mortice, mod de dezvoltarea a calităților de personalitate ca fiind un mijloc și o metodă de pregătire fizică pentru îndeplinirea funcțiilor sociale și de pregătire pentru trecerea standartelor de testare (de exemplu GMA). Grafic 1.b.



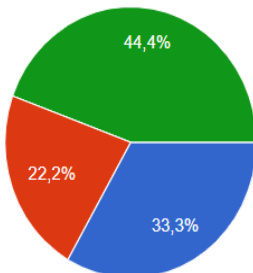
**Grafic 1.a. Grupa experimental**



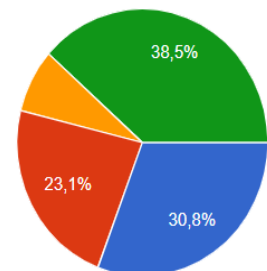
**Grafic 1. b. Grupa martor**

3. Privitor la întrebarea, ce valori ale Culturii Fizice sunt cele mai semnificative pentru dezvoltarea ta personală? Respondenții grupei experimentale au manifestat răspunsuri în proporție de 83,3% ca fiind mortice și a câte 50% intelectual și de mobilizare, și doar 16,7% valiologic. Grafic 1.a.

4. Respondenții grupei martor au manifestat răspunsuri în proporție de 100% ca fiind mortice, 75% intelectual și de mobilizare doar 50%. Grafic 1.b.



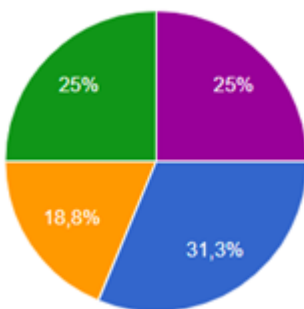
**Grafic 1 a. Grupa Experiment**



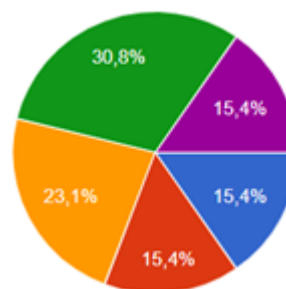
**Grafic 1. b. Grupa martor**

5. În grupa experimentală, la întrebarea ce se referă la, care dintre următoarele opțiuni le ați include în conceptul de „Cultură Sportivă”? Părerile respondenților sau împărțit după cum urmează: 31,8% - reflectă performanța sportivă, a câte 25% fiecare reflectă spiritualitatea sportivului asociat cu estetica efectării exercițiilor fizice și doar 18% au subliniat caracteristica sportivilor cu un fizic armonios. Grafic 1.a.

6. Iar în grupa martor, Părerile respondenților sau împărțit după cum urmează: 30,8% – asociat cu estetica executării exercițiilor fizice, 23,1% - văd ca o caracteristică a sportivilor cu un fizic armonios și doar 15,4% - reflectă performanța sportivă, spiritualitatea și caracteristica sportivilor de înaltă sportivitate. Grafic 1.b.



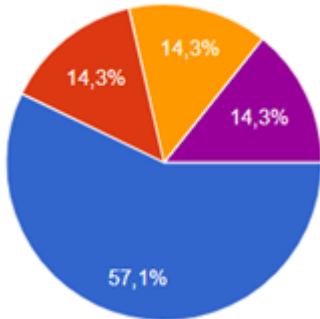
**Grafic 1. a. Grupa Experiment**



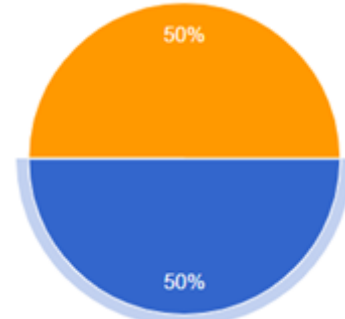
**Grafic 1.b. Grupa martor**

7. La întrebarea, Pe care dintre funcțiile enumerate ale Culturii Sportive ați alege ca prioritate? Grupa experimentală a scontat următoarele răspunsuri: 57,1% - orientat spre realizare și a câte 14,3% cu referire la au ales prioritar funcțiile comunicative, cognitive, de informare. Gafic 1.a.

8. Grupa martor a scontat următoarele răspunsuri: a cite 50,0% au bifat ca fiind orientați spre realizare și cognitivitate. Gafic 1.b.



Grafic 1.a. Grupa Experiment



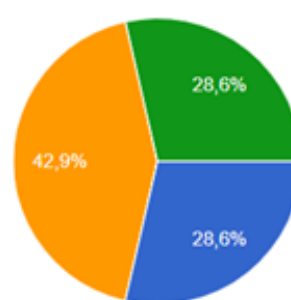
Grafic 1.b. Grupa martor

9. Responenții din grupul experimental, La întrebarea, Care dintre următoarele afirmații reflectă cel mai corect sensul conceptului „Cultură Ecologică”? 50,0% - au manifestat că cunoașterea naturii și înțelegerea necesității de a stabili relații armonioase între om și natură; a câte 25% din cei chestionați au manifestat cu înțelegerea legilor dezvoltării naturale și a factorilor de mediu care influențează sănătatea umană și conștientizarea de sine ca parte a naturii, asimilarea valorilor, normelor și regulilor ei de interacțiune, asigurarea conviețuirii armonioase. Grafic 1.a.

10. Respondenții Grupei martor 42,9 % - au manifestat că cunoașterea naturii și înțelegerea necesității de a stabili relații armonioase între om și natură; și a câte 28,6 % din cei chestionați au manifestat cu înțelegerea legilor dezvoltării naturale și a factorilor de mediu care influențează sănătatea umană și conștientizarea de sine ca parte a naturii, asimilarea valorilor, normelor și regulilor ei de interacțiune, asigurarea conviețuirii armonioase. Grafic 1.b.



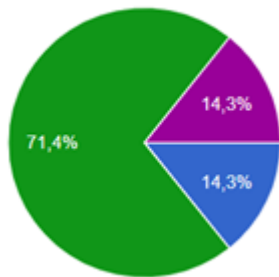
Grafic 1.a. Grupa Experiment



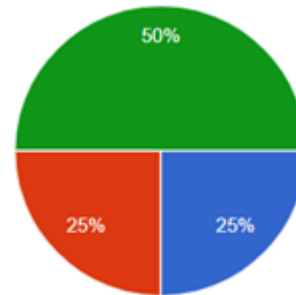
Grafic 1.b. Grupa martor

11. Privitor răspunsul la întrebarea, Care este, în opinia Dvs., efectul asanativ al mediului asupra sănătății oamenilor? Respondenții grupei experiment au manifestat răspunsuri în proporție de 71,4% - ca fiind ameliorarea sănătății, și a câte 14,3% - fiind îmbogățirea organismului cu oxigen și impactul estetic asupra acestuia. Grafic 1.a.

12. Iar respondenții grupei maror au manifestat răspunsuri în proporție de 50,0% - ca fiind ameliorarea stării psiho-emoționale, și a câte 25,0% - fiind îmbogățirea organismului cu oxigen și impactul călirii. Grafic 1.a.



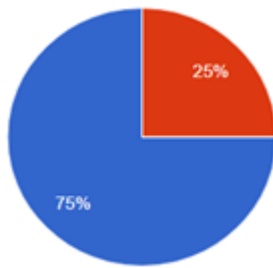
**Grafic 1.a. Grupa Experiment**



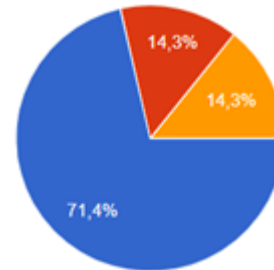
**Grafic 1.b. Grupa martor**

13. Privitor răspunsul la întrebarea, Cine ar trebui, în opinia Dvs., să fie responsabil pentru starea mediului? Respondenții grupei experiment au manifestat răspunsuri în proporție de 75,0% - ca fiind responsabil oml, și doar 25,0 % - fiind responsabilă întreaga societate. Grafic 1.a.

14. Iar respondenții grupei martor au manifestat răspunsuri în proporție de 71,4% - ca fiind responsabil oml, și a cite 14,3% - fiind responsabilă întreaga societate. Statul. Grafic 1.b.



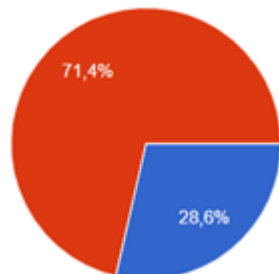
**Grafic 1.a. Grupa Experiment**



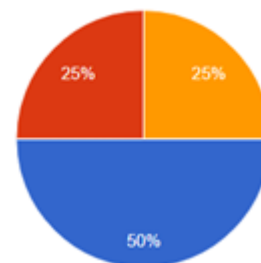
**Grafic 1.b. Grupa martor**

15. Privitor răspunsul la întrebarea, Unde preferați să practicați exercițiile fizice: Respondenții grupei experiment au manifestat răspunsuri în proporție de 71,4% - că ar prefer să practice exercițiile fizice pe terenuri de sport deschise (stadioane, locuri de joacă) , și doar 28,6 % - din respondenți au manifestat că prefer să practice exercițiile fizice în sala de sport. Grafic 1.a

16. Părerile respondenții grupei martor sau împărțit după cum urmează și au manifestat răspunsuri în proporție de 50,0%% - că ar prefer să practice exercițiile fizice în sala de sport, și doar a câte 25,0- din respondenți au manifestat că prefer să practice exercițiile fizice pe terenuri sportive deschise (stadion, locuri de joacă) și în natură. Grafic 1.b.



**Grafic 1.a. Grupa Experiment**



**Grafic 1.b. Grupa martor**

17. Privitor răspunsul la întrebarea, poate o persoană să-și controleze propria sănătate și să-și evalueze starea fizică? Atât respondenții grupei experiment cât și martor au manifestat răspunsuri în proporție de 100% - cu ”Da”, că poate să controleze propria sănătate și să-și evalueze starea fizică. Grafic 1.a.



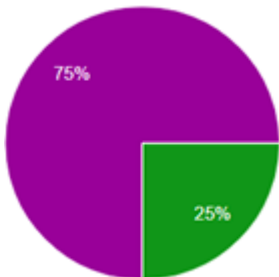
Grafic 1. a. Grupa Experiment



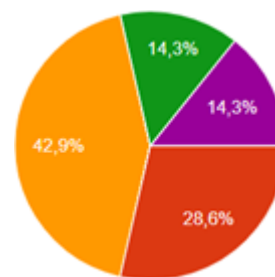
Grafic 1.a. Grupa Experiment, Martor

19. Iar la întrebarea ce ține de, Care dintre următorii factori ergonomici au o influență primordială asupra eficienței lecțiilor de antrenament? Respondenții grupei experiment au manifestat răspunsuri în proporție de 75,0% - că ar condițiile de igienă, și doar 25,0 % - din respondenți au manifestat că ar fi spațiul limitat. Grafic 1.a.

20. Părerile respondenților grupei martor sau împărțit considerabil după cum urmează: 42,9% - ar fi poluarea aerului care au o influență primordial asupra eficienței lecțiilor de antrenament, 28,6 % - ar fi lumina, și doar a câte 14,3 % - din respondenți au manifestat că ar fi spațiul limitat și condițiile de igienă. Grafic 1.b.



Grafic 1.a. Grupa Experiment

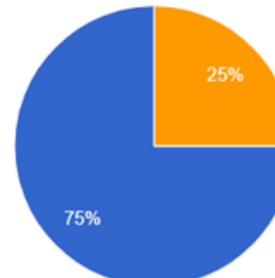


Grafic 1.b. Grupa martor

21. La întrebarea privind dacă este necesar să se includă în conținutul curriculei la disciplina „Cultura Fizică” o secțiune teoretică dedicată formării de idei și cunoștințe despre influența reciprocă a ecologiei, sportului și culturii fizice? Atât grupa martor cât și experiment au manifestat răspunsuri în proporție de 100% și respective 75,0% cu ”Da”, este necesară includerea în conținutul curriculei, și doar 25% respondenții reprezentați ai grupei martor au manifestat că ”nu știu”. Grafic 1.a.b.



Grafic 1.a. Grupa Experiment



Grafic 1.b. Grupa martor

La compararea conținutului răspunsurilor respondenților la întrebările chestionarului din GM (grupa martor) și GE (grupa experiment) la începutul experimentului pedagogic și după acesta, sa relevat că, înainte de a participa la chestionar, răspunsurile participanților din GM și GE, nu au existat diferențe semnificative, ce denotă că ambele grupe erau aproximativ omogene. După încheierea experimentului pedagogic, în GE, spre deosebire de GM, natura răspunsurilor la întrebările propuse s-a schimbat semnificativ: 69,6 dintre respondenții GE au relevat în mod corect sensul, conținutul și relația conceptelor „cultură fizică”, „cultura sportivă”, „cultura ecologică”. Dimpotrivă, în GM doar 30,4% dintre respondenți au reușit să dezvăluie corect sensul acestor concepte (noțiuni).

**Discuții și Concluzii.** Rezultatele obținute indică impactul pozitiv al studenților din GE dobândind cunoștințe teoretice despre influența reciprocă a ecologiei, activităților sportive și activității fizice asupra viziunii lor asupra lumii cu privire la organizarea unui stil de viață sănătos.

Rezultatele experimentului pedagogic au demonstrat perspectivele schimbării conținutului programului disciplinei „Cultura fizică” în instituțiile de învățământ, în conformitate cu accentul pus pe formarea unei viziuni asupra lumii în contextul asimilării asociate a valorilor cultura fizică, sportivă și de mediu pentru dezvoltarea armonioasă a unei persoane.

#### **Bibliografie:**

1. Arsene, I. *Strategia optimizării procesului instructiv-educativ în cadrul lecțiilor de educație fizică*. Revista științifico-metodică. Teoria și arta educației fizice în școală. Chișinău, 2011/2(18). P. 60-68.
2. Bal'sevich V. K. *Sportivny vektor fizicheskogo vospitaniya v rossiyskoy shkole* [Sports vector of physical education in schools of Russia]. Moscow: Teoriya i praktika fizicheskoy kultury i sporta publ., 2006, 112 p.
3. Дубровский, В.И. *Экогигиена физической культуры и спорта / В.И.Дубровский, Ю.А. Рахманин, А. Н. Разумов. – М.: Владос. – 2008. – 551 с.*
4. Korobkin V.I., Peredelskiy L.V. *Ekologiya* [Ecology]. University study guide. 17th ed., rev., sup. Rostov-on/D: Feniks publ., 2011. 600 p.
5. Lubysheva L.I., Magin V.A. *Innovatsionnye tekhnologii v professionalnoy odgotovke sportivnogo pedagoga* [Innovative technologies in professional training of sports teacher]. Moscow: Teoriya i praktika fiz. kultury, 200, 191 p.
6. Lubysheva L.I. *Sportivnaya kultura v shkole* [Sports culture at school]. Moscow: Teoriya i praktika fiz. kultury i sporta publ., 2006, 174 p.
7. Lubysheva L.I. *Sportizatsiya v obshcheobrazovatelnoy shkole* [Sportization at secondary school]. Moscow: Teoriya i praktika fiz. kultury I sporta publ., 2009, 168 p.
8. Nazarenko A.V. *Formirovanie ekologicheskogo mirovozzreniya u buduschih pedagogov* [Formation of ecological worldview in future teachers]. Ulyanovsk, 2012. 40 p.
9. Nazarenko A.V. *Formirovanie navykov prirodo- i resursoberezheniya – kak strukturny komponent professionalnoy podgotovki pedagogicheskikh pedagogov (spetskurs)* [Building nature and resource conservation skills as structural component of professional teacher training (special course)]. Ulyanovsk: UISPU publ., 2012. 28 p.

**DIGITIZAREA ȘI DIGITALIZAREA PROCESULUI DE DEZVOLTARE  
PROFESIONALĂ A PERSONALULUI DIDACTIC PENTRU A ASIGURA O ABORDARE  
DIDACTICĂ EFICIENTĂ**

**DIGITIZATION AND DIGITALIZATION OF THE CONTINUOUS TRAINING PROCESS  
FOR TEACHING STAFF TO ENSURE AN EFFECTIVE TEACHING APPROACH**

**Lucia ȘCHIOPU**

State Pedagogical University "Ion Creangă"

E-mail: schiopu.lucia@upsc.md

ORCID ID: 0000-0001-8342-1385

**Rezumat:** Acest articol descrie trăsăturile digitizării și digitalizării în educație și evocă impactul programului de formare continuă "Digitalized English Curriculum". Digitizarea în educație este procedura electronică de schimbare a datelor fizice în format digital; digitalizarea este procesul de integrare a tehnologiei digitale în experiențele de învățare și predare, comunicarea didactică din cadrul instituției de învățământ și în parteneriatele comunitate- școală în general. Pentru a veni în întâmpinarea cerințelor de dezvoltare profesională a cadrelor didactice în mediu digitizat și digitalizat, Programul de formare continuă "Digitalized English Curriculum" presupune o metodă particulară de structurare și planificare a instruirii bazate pe digitizare și digitalizare, care constă în: crearea de conținut multimedia, planificarea colaborării digitale și proiectarea instruirii personalizate digitalizate.

**Cuvinte-cheie:** digitizare, digitalizare, curriculum digitalizat

**Abstract:** This article states the characteristics of digitization and digitalization in education and reveals the impact of the In- Service Teacher Training Program "Digitalized English Curriculum" on teachers' professional development. Digitization in education is the electronic procedure for changing the physical data into the digital format; digitalization is the process of integration of digital technology into learning and teaching opportunities, educational institution operations, and the community- school partnerships. In order to meet the teachers' demands for professional development in digitized and digitalized environment, the "Digitalized English Curriculum" Program involves a particular method of structuring and planning the instruction based on digitization and digitalization that consists of: creating multimedia content, planning digital collaboration, and designing personalized digitalized instruction.

**Keywords:** digitization, digitalization, digitalized curriculum

### **Introduction**

Nowadays, *digitization* and *digitalization* are two frequently exploited terms used interchangeably but with distinct academic meanings. Today's world demands digitalization and digitization because of many reasons:

- rapid solvency of assignments (tasks that once took hours or days can now be completed in minutes or seconds),
- people can access data and services from anywhere in the world as long as they have an internet connection (Kilimis, P.et al 2019),
- businesses and educational institutions improve and develop new products, programs and services, invest in technology to maintain competitiveness as a result of clients' growing tastes, behaviors, and expectations (Kilimis, P.et al, 2019),
- businesses and educational institutions that adopt digital technologies can better meet the needs of their customers and adapt to market changes, which can increase customer satisfaction and loyalty (Hagberg, Sundstrom, Egels-Zandén, 2016).

The process of transforming and converting information (text, pictures, audio, or video) into a digital format usually with the use of computers and digital technologies is referred to as digitization (Gupta, 2020; Handan, 2022). Digitization is a digital enablement of converting audio, video recordings into digital files, scanning paper documents to make digital copies, turning photos, graphs into digital images without changing the meaning (Bill, 2011).



While digitization is the electronic procedure for changing the physical data into the digital format, digitalization is the process of integration of digital technology into everyday life value producing opportunities, institutions, company operations, and the community at large.

Digitization has brought about intriguing changes to many facets of our lives and education. The digitization process in education is propelled ahead by advancements in digital technology, including school management software, student information system, personalized learning paths, storage capacity, data transmission rates software tracking performance etc. (Gilakjani, 2012).

Education access fosters the accessibility and interactivity of learning materials (digital textbooks, educational apps, and online courses); cultural heritage is kept on digitally for future generations to view and appreciate it. The instruction is improved through digital technology, electronic records, learning software and assessment monitoring devices, more than that the cognitive ability has been impacted by the digitization of instruction, entertainment and digital interaction. Digitization in education has become a must and it provides flexibility and personalization for teachers and students (Pfister & Lehmann, 2021):

- Accessibility and affordability of digital tools and technologies make it simpler for educational institutions and educators to embrace digital solutions (Gupta, 2020; Laudon and Laudon, 2012).
- Internet connectivity makes collaboration and communication for educational innovation easy, making possible the global exchange of digital information (Gupta, 2020; Pfister & Lehmann, 2021).
- Educational environment is shaped digitally by laws pertaining to data protection, cybersecurity, intellectual property rights, and electronic transactions, which also have an impact on how educational institutions approach digitization (Gilakjani, 2012).
- Students' behavior is shaped through digital channels for communication (learning, instruction, entertainment, and information access) in order for schools to digitize their services and programs to keep up with changing learning needs (Hussain, Safdar, 2008).
- Student exchange programs are pivotal for educational transactions, communication between international partners and experts through the means of digitalization (Gupta, 2020; Pfister & Lehmann, 2021).
- Competitiveness is monitored digitally that helps educational institutions to stay competitive in their respective educational branches (Hagberg, Sundstrom, Egels-Zandén, 2016).
- Educational data management, analysis, and processing is possible through digitization as the exponential premise in social, educational media (Gupta, 2020).
- Educational culture is shaped through the degree and rate of digitization within a community or educational institution and can be influenced by cultural norms and attitudes on the acceptance of technology and digital transformation. Digitization initiatives can move more quickly if an innovative and digitally literate culture is adopted (Hussain, Safdar, 2008).
- The process of incorporating digital technologies into different facets of daily societal matters, through value operations, is known as "digitalization." Digitalization is impacted by education, income, technology handiness and includes a broader variety of actions aimed at utilizing digital technologies by constructing meaning to transform processes, create new opportunities, and improve efficiency (compared to digitization, which mainly entails transforming analog information into digital formats) (Bill, 2011).
- The huge difference is that, digitalization in education entails not just implementing digital tools and technologies but also rethinking organizational models, workflows, and social structures. Digital advances and artificial intelligence must be used to improve decision-making, accelerate innovation, and streamline operations (Laudon & Laudon, 2012). A variety of elements play a role in educational digitalization, such as (Kilimis et al., 2019):
- Technology infrastructure and digital skills represent the education's capacity to use digital tools and technology efficiently proving instructional proficiency and digital literacy. Intellectual property and online communication create the conditions for digitalization (Gilakjani, 2012).
- Digitalization is fostered by the ecosystem and organizational culture of the educational institution that promotes creativity, and entrepreneurship to provide instruction, maintenance, financial support, and technological hubs (Hagberg, Sundstrom, Egels-Zandén, 2016).
- Digitalization boosts digital competences development by prioritizing competition and rapid technological revolution (Gupta, 2020).

- Digital transformation in educational institutions assumes to modify not only the procedures, organizational designs but mentalities as well (Gilakjani, 2012).
- Digitalization also impacts data clustering and data interpretation, rebuilding information gathering, storing, and retrieving (Gupta, 2020).
- Digitalization also fosters educational collaboration, partnerships targeting towards globalization. Global educational marketing integrates the flow of education business ideas and worldwide educational rivalry (Gupta, 2020).

The phenomenon of digitalization in education is forceful and wide-ranging, constantly changing the physical existence through digital twins - virtual copies of genuine, real life environment replicated in online setting - improving feasible value of life for the citizens by utilizing controlled digital devices (Hussain, Safdar, 2008).

### **Research Methodology**

The purpose of the In- Service Teacher Training English Language Program "Digitalized English Curriculum" is to develop comprehension on the digitalized curriculum through the acquisition of the didactic digitalized concepts, methods, and procedures that encourage learning through teamwork and collaboration. 35 English language teachers discovered that they can accomplish their teaching goals through students' digitalized collaboration, development of students' critical thinking and effective communication skills as they learn how to work together to solve real life challenges in digitized and digitalized setting. Teachers, in the same time, need to learn to work in teams and use new active-participatory methods and techniques stimulating the students' capacity for analysis, synthesis, reflexive thinking and assessment in digitized and digitalized environment.

In order to meet the teachers' demands for professional development in digitized and digitalized environment, the Digitalized English Curriculum Program involves a particular method of structuring and planning the training based on digitization and digitalization that consists of: creating multimedia content, planning digital collaboration, and designing personalized digitalized instruction. The components of the Digitalized English Curriculum are: digital resources, online learning platforms, personalized digital learning paths, digital collaborative learning, digitalized assessment and evaluation, digital interactive learning. In order to achieve the integration of these domains in a digitalized teaching approach focused on the development of a digitalized learner, the English teachers must conquer the digital competence, digital strategies and methods for the benefit of the student.

Digital competence comprises the knowledge, skills, abilities to operate, integrate, use, navigate the digital and digitized environments. The capacity to act and apply ICT, Web tools in real learning scenarios by teachers is developed in approximately 5-6 years (Gilakjani, 2012).

The teachers of English, within the In- Service Teacher Training English Language Program "Digitalized English Curriculum", were trained to teach with the help of: socialization networks (Facebook, Twitter), educational online resources Wiki sites, Web 2.0 tools, Web 2.0 collaboration tools (accessed via the devices that students regularly bring to class, such as laptops, tablets, and phones) enabled them to communicate, share information, pictures, texts, video files, to conduct real-time evaluation and feedback, to increase student participation in digital environment.

With the help of digital tools in the EFL setting, English teachers practiced to: write/edit collaborative essays; create shared bulletin boards; comment on multimedia presentations; dictate words; write rhymes, haikus, cinquains; record short video responses to prompts; write character summaries; read news articles from social media; create mind maps, concept maps, infographics. The teachers were trained to use collaborative tools to create:

- Pictures, stories, fairytales with the help of interactive online collaborative whiteboards that allow to exchange documents, photos, videos, and text messages.
- Digital projects (on Google Sites and Google Docs), which are more engaging through the possibilities of interaction and the degree of involvement, placing the student in the center of the learning context. The digital projects provide for the students more opportunities rather than look for, find, and learn new concepts. They create stories, using the spontaneity of verbal constructions, fantasy, and brief investigations together with their colleagues, each coming up with their own method and attempting to inspire their colleagues in mini-discussions, contests, dramatization, role-playing games etc. The video shooting is a sophisticated work method that targets a range of abilities derived from documentation, investigation, creativity, observation, collaboration, and other group work factors. The video projects

include references on the volume, the fidelity and expressiveness of the images and soundtrack, and speech that accompanies the video presentation.

- Building digital concept maps and mind maps enables pupils to think in images, numbers and sketches as well as words. Additionally, combining visuals with text or cue words improves recalling, and improves the fluency and accuracy in communication of the different oral and textual communication acts. Concept maps and mind maps help with organization and coherence of ideas, retaining/recalling knowledge, prioritizing relationships.
- Comic books are series of illustrated pictures with text that can reconstruct the story's logical sequence. A variety of activities can be conducted with comics: one frame can be removed and the students are asked to guess what it looks like, or the students are invited to picture the story, or the students are requested to imagine the ending or the beginning of the story, or the students are asked to tell the story of the tape from the perspective of one of the characters.

In the "Digitalized English Curriculum" Program student is the doer of the action, he examines, investigates, and develops an active learning style, and the learning autonomy.

### **Discussions**

The educational sector is impacted by innovation as a result of digitalization and digitization, transforming instructional practices through the use of electronic records, digital monitorization, and digital assessment revolutionizing the way the contents are delivered. Digitalization and digitization are critical factors in the contemporary education both playing a significant role in the transformation of the educational institution. With the democratization of instructional expression brought about by digitalization and digitization, teachers are now able to deliver and disseminate digital contents through virtual educational experiences, multimedia tools, educational software. The biggest challenge in implementing the "Digitalized English Curriculum" Program is the integration with the existing digital system and teachers resistance as it impacts the teaching roles and teaching competencies. That is why there are highly recommended the training and development programs to upskill teachers for digital literacy. The school needs to foster a culture for continuous digital professional and personal development. By covering these areas: social media, methodologies and approaches to implement digital projects, school digital transformation strategy, establishing key performance digital indicators, educational digital platforms are now necessary avenues for promoting educational reforms.

### **Results**

The In- Service Teacher Training English Language Program "Digitalized English Curriculum" significantly upskilled teachers with the digital skills and tools necessary to create instructional practices effectively. "Digitalized English Curriculum" Program focuses on digital literacy and technology integration and it helps teachers develop digital proficiency in incorporating technology into their teaching styles, increased confidence in digitalization of dynamic lessons, teaching practices, classroom management, conducting feedback and assessment, personalized learning paths, tracking student's progress, resource management.

### **Conclusions**

Digitalization and digitization in education is the process of transforming processes and traditional methods via the use of digital technologies, resulting in flexibility, improved communication and collaboration, increased use of authentic materials, engaging and interactive learning, connectedness, and competitiveness. It's a process of transformation that affects entire sectors and society in addition to specific companies. The stratification and accumulation of digital techniques expand, and enhance the didactic digitalized and digitized methodologies roughly cohesive system. The mix of digitalized methods and techniques with the traditional ones can become more modern, if the procedural steps that make it up allow for new restructurings of the instructional settings in which they are applied.

The advantages of digitalized and digitized methods increase: teachers' motivation and interest in learning; teachers' comprehension on individualized instruction; ensure objective evaluation; activate learning through the use of eye-catching and quickly evolving forms of information presentation; develop students' creative thinking and skills; shape knowledge of culture; take operational decisions in real life scenarios; give access to information databases; allow students to perform independent study; increase students' cognitive and meta-cognitive activity.

**Bibliography:**

1. Beaudin-Lecours, M. Le Web 2.0. În: Clic. Bulletin collégial des technologies de l'information et des communications. 2008, nr. 66, p. 6-13.
2. Bill, L. Digitization is Different than Digital Preservation: Help Prevent Digital Orphans! | The Signal. 2011. <https://blogs.loc.gov/thesignal/2011/07/digitization-is-different-than-digitalpreservation-help-prevent-digital-orphans/>
3. Cartaleanu T., Cosovan O., Goraș-Postică V., Lâsenco, S., Sclifos, L. Formarea de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău: CE Pro Didactica, 2008. 204 p.
4. Cartaleanu T., Cosovan O., Zgardan-Crudu A., Bolocan V., Suff E., Șișcanu-Boz O. Didactica studiului integrat al limbii și literaturii române în gimnaziu. Chișinău: Continental Grup, 2014. 192 p.
5. Crawford, R. Information technology in secondary schools and its impact on training information technology teachers. In: Journal of Information Technology for Teacher Education, 2000, 9(2),183–198.
6. Gilakjani, A. P. An Analysis of Factors Affecting the Use of Computer Technology in English Language Teaching and Learning. In: International Journal of Information and Education Technology, 2012, 2(2), 135–142. <https://doi.org/10.7763/ijiet.2012.v2.96>
7. Gupta, M. What is Digitization, Digitalization, and Digital Transformation. In: ARC Advisory. 2020. <https://www.arcweb.com/blog/what-digitization-digitalization-digital-transformation>
8. Hagberg, J., Sundstrom, M., & Egels-Zandén, N. The digitalization of retailing: an exploratory framework. In: International Journal of Retail and Distribution Management, 2016, 44(7), 694–712.
9. Handan, I. How to Innovate Your Business by Chasing Digitalization? Here's How... 2022. <https://www.threadinmotion.com/blog/innovate-your-business-digitalization>
10. Hussain, I., & Safdar, M. Role of information Technologies in Teaching Learning Process: Perception of The Faculty. In: Turkish Online Journal of Distance Education, 2008, 9(2), 46-56.
11. Kilimis, P. et al. A Survey on Digitalization for SMEs in Brandenburg, Germany. IN: IFAC-PapersOnLine, 2019, 52(13), 2140–2145. <https://doi.org/10.1016/J.IFACOL.2019.11.522>
12. Laudon, K., & Laudon, J. P. Management Information Systems: managing the digital firm (J. P. Laudon, Ed.; 12th ed., Global ed.). Pearson Education Limited. 2012.
13. Pfister, P., & Lehmann, C. Returns on digitisation in SMEs—a systematic literature review. 2021. <https://doi.org/10.1080/08276331.2021.1980680>

**DISLEXIA, METODELE DE DIAGNOSTIC PRECOCE ȘI INTERVENȚII  
INTERDISCIPLINARE DE REMEDIERE**

**DYSLEXIA, EARLY DIAGNOSIS METHODS AND INTERDISCIPLINARY REMEDIAL  
INTERVENTIONS**

**Inga PLATON**

Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă”,

E-mail: platon.inga@upsc.md

ORCID ID: 0000-0002-9916-8289

**Irina BUNESCU**

Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă”,

E-mail: bunescu.irina@yahoo.com

ORCID ID: 0000-0001-5181-0810

**Rezumat:** *Dislexia este o tulburare specifică de învățare, de origine neurobiologică, definită la sfârșitul secolului al XIX-lea, care afectează cititul, redarea literelor și cuvintelor scrise, precum și limbajul scris. Până în prezent, diagnosticul dislexiei prezintă dificultăți din cauza polimorfismului clinic și a comorbidităților asociate. Abordarea interdisciplinară a dislexiei, axată pe identificarea timpurie a semnalelor și intervenția precoce, devine tot mai actuală în contextul în care problema analfabetismului funcțional și rezultatele scăzute ale competențelor tinerei generații, reflectate în raportul PISA, sunt tot mai evidente. Scopul acestui articol este de a sensibiliza și informa atât specialiștii din domeniul psihopedagogic și medical, cât și părinții, privind importanța unei abordări holistice a clasificărilor, metodelor de identificare și a semnelor prevestitoare ale dislexiei, precum și necesitatea efectuării testelor de screening cât mai precoce. În plus, un interes deosebit reprezintă remedierea deficiențelor apărute, orientată spre simptome și neuroplasticitate, bazată pe un program educațional-terapeutic individualizat, pentru reducerea eșecului școlar și a impactului negativ psihoemoțional asupra copilului.*

**Cuvinte-cheie:** *dislexia, citit, tulburare de învățare, tulburare de limbaj, reorganizare cerebrală, ortografie*

**Abstract:** *Dyslexia is a specific learning disorder, of neurobiological origin, defined at the end of the 19th century, which affects reading, the reproduction of written letters and words, as well as written language. To date, the diagnosis of dyslexia presents difficulties due to clinical polymorphism and associated comorbidities. The interdisciplinary approach to dyslexia, focused on early identification of signals and early intervention, is becoming more and more relevant in the context in which the problem of functional illiteracy and the low results of the skills of the young generation, reflected in the PISA report, are increasingly evident. The purpose of this article is to sensitize and inform both the specialists in the psycho-pedagogical and medical fields, as well as parents, regarding the importance of a holistic approach to the classifications, identification methods and warning signs of dyslexia, as well as the need to carry out screening tests as early as possible. In addition, of particular interest is the remediation of emerging deficiencies, oriented towards symptoms and neuroplasticity, based on an individualized educational-therapeutic program, to reduce school failure and the negative psycho-emotional impact on the child.*

**Keywords:** *dyslexia, reading, learning disorder, language disorder, brain reorganization, spelling*

Dislexia este o tulburare specifică de dezvoltare, persistentă, de origine neurobiologică, care apare ca rezultat al deficitului componentului fonologic al limbajului, cu afectarea fluenței cititului, dificultate de a decoda și înțelege textul scris și citit, îndemânarea slabă de ortografie, reprezentând o dezvoltare inadecvată a capacității de învățare, în raport cu dezvoltare intelectuală, vârsta și nivelul de școlarizare al persoanei [ 1; 6; 7 ].

Mai rar dislexia, este unicul diagnostic stabilit, la copilul afectat[ 7 ]. Tulburări specifice de învățare, cele mai frecvent asociate sunt: disgrafia 17-64%, discalculia 17-64%, tulburări de dezvoltare și coordonare 40-60%, tulburări ale limbajului și vorbirii 17-66% etc.,[ 7 ]. La persoanele cu dislexie în 66% cazuri este diagnosticată și anxietatea, iar unele studii raportează, la adolescenți, prezența semnelor de depresie, stimă de sine scăzută, și existența unui risc de trei ori mai mare de depistare a unei tulburări de conduită[ 7; 9 ].



La nivel mondial, numărul total de copii cu tulburări specifice de învățare reprezintă 7–10%, iar procentul cazurilor grave este 3–5% [ 1 ]. În Franța, aproximativ 4% de adulți și 6 până la 8% din copiii de vârstă școlară suferă de dislexie, aceasta reprezentând o cauză majoră de dezabilitate [ 7 ]. În Republica Moldova problema dislexiei a fost insuficient studiată, copiii cu tulburări de învățare sunt frecvent stigmatizați, dezvoltând diferite complexe noi pe un teren deja agravat [ 9; 15 ].

Apariția dislexiei depinde de acțiunea și interacțiunea a mai mulți factori pe parcursul dezvoltării copilului încă din perioada intrauterină și după naștere acestuia. Cei mai importanți sunt factorii genetici, congenitali și de mediu, însă factorii genetici au rolul cel mai semnificativ. Astfel, conform studiilor efectuate aproape ½ dintre adulții cu dislexie transmit boala copiilor săi: dacă ambii părinți sunt afectați de această tulburare riscul pentru copii este de 75%, dacă este afectat doar un părinte, riscul de a o transmite la copiii săi este de 50%, dacă sunt afectați alți membri de familie riscul de a o transmite urmașilor este de 25%. Astfel pentru rudele de gradul I și de gradul II riscul de a moșteni această tulburare este mai mare [7].

Alți factorii, frecvent implicați în apariția dislexiei sunt infecțiile intrauterine virale, bacteriene, etc., acțiunea substanțelor toxice inclusiv a medicamentelor, tabagismul, consumul de alcool și droguri, unde este afectat predilect sistemul nervos central, dar și nașterile premature [ 3; 4 ]. Existența lipsurilor, supunerea la abuzuri psihice și fizice, etc., reprezintă factorii de mediu determinați.

Activitatea cerebrală a unui copil cu tulburări de învățare în vârstă de 7-8 ani, este asemănătoare cu activitatea cerebrală a unui copil în vârstă de doar 2-3 ani [ 3 ], acest fapt se datorează imaturității formațiunilor sistemului nervos central. La copii cu tulburări de învățare, encefalul nu are capacitatea de a procesa mai multe informații în același timp, fiind capabil să proceseze doar două-trei unități concomitent, [3] din cauza conexiunilor neuronale specifice și a particularităților de dezvoltare a encefalului încă din perioada intrauterină.

Capacitatea de a citi, se deosebește de abilitatea dobândită în mod natural de mers și vorbire. Abilitate de a citi, este un proces de învățare, dependent de diversitatea structurală și funcțională ale creierului, aceasta este afectată la copii cu dislexie, din cauza prelucrării specifice a informației de către crier (conexiunilor și funcției neuronale atipice).

În pofida existenței numeroaselor definiții și clasificări ale dislexiei, stabilirea diagnosticului rămâne dificilă până în prezent, fapt datorat interferenței multitudinii de simptome ale dislexiei și a comorbidităților asociate. Cu toate că, dislexia este cea mai studiată tulburare specifică de învățare, la nivel mondial, de la primele sale prezentări la sfârșitul secolului al XIX-lea, există doar un consens relativ în ceea ce privește definiția și criteriile sale, care îi permit identificarea acesteia [ 7 ].

Dislexia se regăsește în clasificarea tulburărilor de limbaj, aceste tulburări reprezentând oricare abatere de la limbajul standardizat, acceptat, manifestându-se sub dereglări de înțelegere și reproducere a cuvintelor.

**Tabel 1.** Clasificarea tulburărilor de limbaj în baza criteriilor etiologice, anatomo-fiziologice, lingvistice și psihologice (Verza E., 1982)

Tipul de tulburare de limbaj	Descriere
Tulburări de pronunțare	Dislalia Rinolalia Dizartria
Tulburări de ritm și fluentă a vorbirii	Bâlbâiala Logoneuroza Tahilalia Bradilalia Aftongia Tulburări în bază de coreie



Tulburări de voce	Afonia Disfonia Fonastenia
Tulburări ale limbajului citit-scris	<b>Dislexia – alexia</b> Disgrafia– agrafia
Tulburări polimorfe de limbaj	Alalia Afazia
Tulburări de dezvoltare a limbajului	Mutism psihogen electiv sau voluntar Întârziere în dezvoltarea generală a vorbirii
Tulburări ale limbajului bazate pe disfuncții psihice	Dislogii Ecolalii Jardonofazii Bradifazii etc.

Sursa: Ninel Revenco, [et al.] [ apud 5, pag 176]

**Tabel 2.** Clasificarea tulburărilor de limbaj după Păunescu C., (1996) [ 3 ]

Categoriile de sindroame	Manifestări
Sindromul dismaturativ	Întârziere simplă în apariția și dezvoltarea vorbirii: - dislexie de evoluție - bâlbâială fiziologică <b>- dislexia-disgrafia de evoluție</b>
Sindroamele extrinseci limbajului și vorbirii	- dislalia - dizartria - disritmia-bâlbâiala, tahilalia, bradilalia.
Sindroamele intrinseci limbajului și vorbirii	- tulburările elaborării ideationale a limbajului - sindromul dezintegrativ (disfazia) - sindromul dezintegrativ (afazia)

Sursa: Hadjiu S [et al.] [ 3, pag 12-13 ]

Autoarea Dumitrana M. (2011) menționează în lucrarea sa, subtipurile dislexiei bazate pe diferite structuri ale simptomelor, utile în tactica de remediere ulterioară: dislexia disfonetică sau auditivă aceasta este cea mai răspândită variantă, dislexia diseidetică sau vizuală și dublul deficit [ 9 ].

Există mai multe clasificări internaționale ale tulburărilor de dezvoltare neuropsihică (TSD) unde se regăsește și dislexia.

Tulburările de dezvoltare neuropsihică (TSD) pot fi regăsite și în clasificarea internațională „Tulburările de dezvoltare psihologică (F80-F89)”-CIM-10-1990, a X-a revizuire și în clasificările tulburărilor psihice „Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders, fourth edition text revision”-

DSM-IV TRTM™-2000 și *Clasificarea franceză a tulburărilor mentale ale copilului și adolescentului - CFTMA R-2000*[ 3; 4 ].

Conform CIM-10-1990, tulburările de dezvoltare neuropsihică au fost grupate în clasa 8-a, care reprezintă și cuprind 4 grupe de boli: F 80, F 81, F 82, F 83 și F 84. După gravitatea patologiei acestea, pot fi clasificate în formele ușoare, medii și grave[ 3; 4 ].

**Tabelul 3.** Clasificarea internațională a tulburărilor de dezvoltare psihologică după CIM-10-1990, a X-a revizuire [ 3; 4 ]

<b>Tulburare specifică de achiziție a vorbirii articulate (F 80.0)</b>	<b>TSD a achizițiilor școlare (F81)</b>
➤ Tulburarea achiziției limbajului (de tip expresiv) (F 80.1)	➤ Tulburări specifice lecturii (F 81.0)
➤ Tulburare de achiziție a limbajului (de tip receptiv) (F 80.2)	➤ Tulburări specifice achiziției ortografiei (F 81.1)
➤ Afazie dobândită cu epilepsie (F 80.3)	➤ Tulburări specifice achiziției aritmeticii (F 81.2)
➤ Alte tulburări de dezvoltare a vorbirii și limbajului (F 80.8)	➤ Tulburare mixtă de achiziție școlară (F 81.3)
➤ Tulburări de dezvoltare a vorbirii și limbajului fără precizare (F 80.9)	➤ Alte tulburări de dezvoltare a achizițiilor școlare (F81.9)
<b>TSD motorie (F82)</b>	<b>Tulburări specifice mixte de dezvoltare (F 83)</b>
➤ Debilitatea motorie a copilului; dispraxia de dezvoltare	

Sursa: Hadjiu S [et al.] [ 3, pag 12-13; 4, pag 12-14 ]

**Tabelul 4.** Clasificarea tulburărilor de dezvoltare după Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders, fourth edition text revision DSM-IV-TR [ 3; 4 ]

<b>DSM-IV-TR</b>	<b>Corespondere CIM-10</b>	<b>DSM-IV-TR</b>	<b>Corespondere CIM-10</b>
Tulburările de învățare	F 81	Tulburarea limbajului expresiv	F 80.1
<b>Dislexia</b>	F 81.0	Tulburare mixtă a limbajului receptiv și expresiv	-
Discalculia	F 81.2	Tulburări fonologice	F 80.0
Disgrafia	F 81.1	Balbismul	F 98.5
Tulburări de învățare fără alte specificații	F 81.9	Tulburare de comunicare fără altă specificație	F 80.9
Tulburarea aptitudinilor motorii	F 82	Tulburări de dezvoltare a coordonării	F 82
Tulburări de dezvoltare a coordonării	F 82	Tulburările de comunicare	F 80
Tulburările de comunicare	F 80		

Sursa: Hadjiu S [et al.] [ 3, pag 12-13; 4, pag 12-14 ]

**Tabel 5.** Clasificarea franceză a tulburărilor mentale ale copilului și adolescentului/ a tulburărilor de dezvoltare și funcții instrumentale (CFTMA R-2000)[ 13; 14 ].

<b>Tulburări de dezvoltare și funcții instrumentale</b>	
6.1	Tulburări cognitive și realizări academice
6.10	Tulburări lexicografice
6.100	<b>Dislexie izolată</b>
6.601	Tulburări izolate de ortografie
6.108	Alte tulburări lexicografice
6.11	Tulburări aritmetice specifice (discalculie)
6.12	Tulburări de raționament (dizarmonii cognitive)
6.13	Tulburări de atenție fără hiperchinezie
6.18	Alte tulburări cognitive și realizări educaționale
6.19	Tulburări cognitive și realizări academice NS

În grila tulburărilor de învățare și a definițiilor dislexiei, descrise mai jos, atenția autorilor a fost focalizată pe cinci puncte cheie, care definesc dislexia, menționate în lucrările autorilor Forlini M., și Chaix Y., care sunt descrise în tabelul de mai jos.

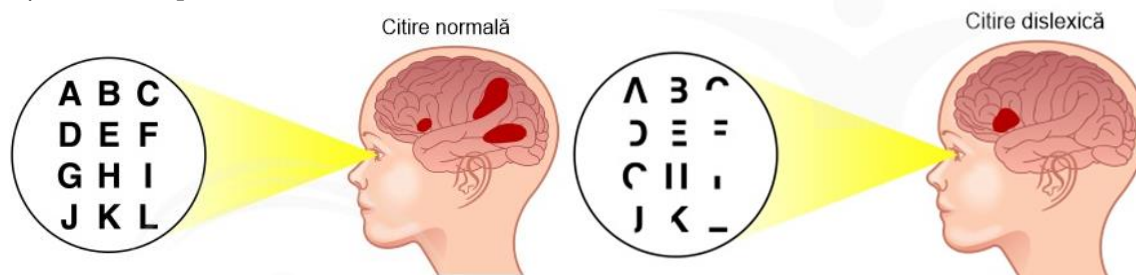
**Tabel 6.** Cinci puncte cheie pentru a defini dislexia după Maud Forlini[ 7 ]

1	A	<b>Tulburarea legată de identificare a cuvintelor scrise</b> , care se referă „fie la fluență, fie la recunoașterea, sau scrierea exactă a cuvintelor”
	B	Asocierea constantă a <b>disortografiei</b>
	C	Dificultatea de înțelegere, care nu este întotdeauna prezentă și poate fi secundară tulburării de identificare a cuvintelor scrise
2		<b>Evaluarea abilităților de citire</b> (și mai ales la identificarea cuvintelor scrise) prin <b>intermediul testelor standardizate</b>
3	A	<b>Severitate:</b> Abateri semnificativă de la media corespunzătoare vârstei biologice/sau performanțelor școlare așteptate
	B	Persistența dificultăților
	C	Impactul asupra performanței academice
4	A	<b>Dificultăți neașteptate:</b> Educație și mediu social-cultural stimulant
	B	Nu sunt antecedente medicale, care să explice aceste dificultăți
	C	Nu este o dizabilitate intelectuală
5		<b>Tulburare de dezvoltare ale creierului</b> sau prezența deficiențelor proceselor cognitive, care explică dificultatea de identificare a cuvintelor scrise (dar deficiențele cognitive nu sunt reținute în calitate de criterii).

Sursa: Maud F[ 7, pag 10 ].

Punctele 1a, 3 și 4 din tabelul de mai jos, reprezintă esența definiției dată de OMS din anul 1994, unde dislexia este definită, ca fiind o tulburare specifică, persistentă, de durată, imprevizibilă, de identificare a cuvintelor scrise [ 7 ]. Punctul 5 este descris mai târziu și nu se regăsește în definiția dată de OMS, are la bază tulburările neurobiologice, descrise o dată cu studierea mai detaliată a structurilor și funcționalității sistemului nervos. Aceasta tabelă este utilă în activitatea practică a specialiștilor din domeniu, care consultă pacienții cu dislexie.

Copiii cu dislexie au felul de a gândi și de a învăța diferit de al copiilor de vârsta lor, însă nivelul de inteligență este corespunzător vârstei [ 1 ].



**Imagine 1. Zonele encefalului implicate în citirea normală și în citirea dislexică după**  
(<https://www.medicover.ro/despre-sanatate/dislexia-cauze-manifestari-si-recuperare,520,n,295>) [ 12 ]

În imaginea de mai sus poate fi observate formațiunile sistemului nervos active în timpul cititului la un copil cu dislexie și imaginea cum percepe textul scris un copil fără dislexie.

În tabelul de mai jos, vom prezenta semnele specifice dislexiei care pot fi identificate la copii cu această tulburare specifică de învățare.

**Tabel 7. Semnele clinice identificate frecvent în cadrul diagnosticului de dislexie [ 1 ]**

Citire	cu greșeli (confundă literele, omite sau adaugă cuvinte, silabe, litere)
	cu repetarea silabelor din cuvânt
	incompletă, cu distorsionarea cuvintelor
	cu inversarea silabelor sau a cuvintelor scurte
	lentă cu erori
	anevoioasă
	fără plăcere
	extenuantă
	fără siguranță
	cu efort în fața celorlalți
	eronată a rândului la citirea textului
Dificultăți	de interpretare a textului citit
	în expunerea textului citit
	în memorarea textului, poeziei
Învăță	lent și greu literele, citirea silabelor

Conform Ghidului metodic logopedic pentru cadrele didactice din învățământul preșcolar de Pop A. (2017) există semne prevestitoare ale dislexiei, care necesită vigilență sporită din partea părinților educatorilor și profesorilor, deoarece indică o predispoziție la dislexie [ 2 ].

Semnele prevestitoare ale dislexiei, trebuie depistate cât mai precoce, încă din perioada frecventării grădiniței, pentru a evita eșecurile școlare și suferințe psihologice ale acestor copii în viitor, prin selectarea măsurilor terapeutice de corecție adecvate.

Predispoziția la dislexie se poate stabili, la grădiniță, când copilul se află în grupa mare, însă diagnosticul de dislexie, respectiv diagnosticul de disgrafie se stabilesc, de regulă, în clasa a II-a, după ce elevul a învățat toate literele [ 1 ]. Conform datelor Institutului național de sănătate Canada, dislexia este depistată în 92% cazuri de la vârsta de 5,5 ani [ 11 ].

Prezența unor semne prevestitoare, ne vorbesc de o posibilitate de a fi identificată această tulburare, prezența mai multor semne prevestitoare, ne vorbesc de o posibilitate mai mare de a fi identificată, însă semnele prevestitoare nu semnifică și stabilirea definitivă a diagnosticului.

Numeroasele teste de screening, sunt un element util în depistarea precoce a patologiei, însă trebuie efectuate și interpretate de persoane instruite corect, pentru a evita erorile.

Teste de screening, cel mai frecvent utilizate, în țările occidentale sunt: PAST test a lui Dr. David Kilpatrick, evaluarea CORE Phonics, Teste de diagnosticare și decodare Really Great Reading, evaluările informale de lectură COOL TOOLS de la Project Central ale Departamentului de Educație din Florida, evaluarea lecturii informale Jennings [ 11 ]. Există și o serie de teste-chestionare online, care sunt orientative în stabilirea predispoziției ca de exemplu Lexercise Dyslexia Screener, Chestionarul Nessy, LearningAlly.org, chestionarul cu 11-32 de itemi de la Reading Horizons [ 11 ].

Prin selectarea corectă a testelor de screening la copii cu suspexie la dislexie, acestea ne oferă informații detaliate [ 3 ], pentru selectarea strategiilor corecte de intervenție psiho-pedagogică, logopedică de diagnostic și identificarea punctelor forte și slabe ale copilului pentru o abordare individualizată și totodată holistic.

Un element cheie în evoluția copilului cu dislexie este, dacă omiterea diagnosticului s-ar fi produs, în perioada preșcolară, deoarece suspectarea acestuia este importantă în primele săptămâni încă din clasa I-a, în special la copii, care nu pot îndeplini cu succes diferite exerciții în timpul orelor din clasă. Ar fi ideal, dacă s-ar efectua o testare a copiilor cu predispoziție la diferite tulburări de învățare, care au împlinit vârsta de 5 ani.

Diagnosticul dislexiei la copil, este unul interdisciplinar și necesită o evaluare complexă, cu colectarea anamnezei, antecedentelor eredo-colaterale ale copilului, dar și colectarea informațiilor relevante despre relațiile familiale, sociale, dar și mediului în care locuiește copilul. Astfel examinare clinică și paraclinică detaliată, de către specialiști din domeniul medical de exemplu medic pediatru, medic de familie, medic neurolog, medic otorinolaringolog și alți specialiști din domeniul psihoeducațional, ca de exemplu psiholog, psihopedagog, logoped, unde copilul va fi examinat minuțios, se impune.

Medicul pediatru, sau medicul de familie în timpul consultației copilului și efectuării examenului cutanat, auditiv, oftalmologic, neurologic, poate observa anumite schimbări; profesorul sau educatorul poate observa cum copilul citește literele, silabele, cuvintele, are dezvoltată motorica, iar dacă v-a depista și tulburări de citire va fi necesară și consultația logopedului.

Investigații instrumentale utile în efectuarea diferențierii cu alte boli ale sistemului nervos sunt electroencefalografie (EEG), tomografie computerizată sau rezonanța magnetică nucleară (RMN).

Diagnosticul de tulburare specifică de învățare se exclude, când nu este legat este dezvoltarea inadecvată a capacității de învățare, dar de alte cauze.

Autorul Bartók É. (2017) descrie cauzele de excludere a diagnosticului de tulburare specifică de învățare:

1. prezența unei dizabilități intelectuale, coeficientul de inteligență (IQ) al copilului < 85;
2. prezența tulburărilor neurologice, sau psihiatrice organice și/sau funcționale ale encefalului;
3. prezența deficitelor auditive, vizuale, senzoriale, necorectate;
4. lipsa posibilităților de învățare;
5. condiții psihosociale dezavantajoase;
6. alte influențe [ 1 ].

Dislexia nu poate fi tratată medicamentos, dar poate fi corectată prin programe educațional-terapeutic individual, pentru fiecare individ în parte [9]. Astfel deosebit două alternative terapeutice după autoarea Hadjiu S. (2022) care pot fi aplicate copilului cu dislexie [1]:

1. terapia orientată spre simptome (efectele dislexiei pot fi diminuate și/sau compensate);
2. terapia care vizează reorganizarea cerebrală (a regenera și a reorganiza datorită neuroplasticității creierului).

Tehnicile și tacticile educaționale speciale, corect selectate spre minimalizarea deficitului școlar și psihosocial ale copilului, reprezintă un pas important în tratamentul dislexiei, însă acestea sunt de lungă durată și trebuie începute cât mai precoce cu implicarea familiei, ce poate oferi un suport necesar, a altor specialiști, pentru a minimaliza viitoarele consecințe negative asupra copilului.

### Concluzii

- **Complexitatea Dislexiei:** Dislexia este o tulburare specifică de învățare de origine neurobiologică, caracterizată prin dificultăți în citit și scriere. Complexitatea dislexiei este accentuată de polimorfismul clinic și comorbiditățile asociate, ceea ce complică diagnosticarea.
- **Necesitatea Diagnosticării Precoce:** Diagnosticarea precoce a dislexiei este crucială pentru a permite intervenții eficiente care pot preveni acumularea decalajelor educaționale și dificultăților emoționale. Identificarea timpurie a semnelor de dislexie poate conduce la intervenții mai rapide și personalizate, ameliorând astfel performanța școlară și starea psihoemoțională a copiilor.
- **Intervenții Individualizate:** Programele educațional-terapeutice personalizate, bazate pe simptome și neuroplasticitate, sunt esențiale pentru remedierea dislexiei. Aceste intervenții contribuie la reducerea eșecului școlar și a impactului negativ asupra dezvoltării emoționale și sociale a copilului.
- **Impactul Neuroplasticității în Tratament:** Utilizarea principiilor neuroplasticității în tratamentele dislexiei poate îmbunătăți semnificativ abilitățile de citire și scriere ale copiilor. Intervențiile care stimulează creierul să formeze noi conexiuni neuronale pot ajuta la depășirea dificultăților cauzate de dislexie.
- **Rolul Interdisciplinarității:** Colaborarea între psihologi, pedagogi, logopezi și medici este esențială pentru o abordare holistică a dislexiei. Fiecare specialist aduce o perspectivă unică și valoroasă, contribuind la un diagnostic mai precis și la un tratament mai eficient.
- **Importanța Sensibilizării și Educației:** Sensibilizarea și educarea părinților și profesorilor despre dislexie și semnele acesteia este esențială pentru detectarea timpurie și pentru asigurarea unui suport adecvat. O înțelegere mai bună a dislexiei poate reduce stigmatizarea și poate facilita intervenții prompte și eficiente.

### Recomandări

1. **Implementarea Screening-ului în Școli:** Se recomandă implementarea unor programe de screening pentru dislexie în școli și grădinițe. Aceste programe ar trebui să fie standardizate și accesibile, permițând identificarea timpurie a copiilor cu risc de dislexie.
2. **Formare Continuă pentru Specialiști:** Profesioniștii din domeniile educației și sănătății ar trebui să beneficieze de formare continuă privind cele mai recente cercetări și metode de intervenție în dislexie. Aceasta va asigura o abordare bazată pe dovezi și va îmbunătăți eficiența diagnosticării și tratamentului.
3. **Suport pentru Părinți și Profesori:** Se recomandă dezvoltarea de resurse educaționale și workshop-uri pentru părinți și profesori, pentru a-i ajuta să recunoască semnele dislexiei și să ofere suport adecvat copiilor. Informarea și sprijinul pot reduce anxietatea și îmbunătăți colaborarea între toți cei implicați în procesul educațional.
4. **Programe Terapeutice Individualizate:** Este necesară crearea și implementarea unor programe educaționale-terapeutice individualizate, care să fie adaptate nevoilor specifice ale fiecărui copil. Aceste programe ar trebui să integreze tehnici bazate pe neuroplasticitate pentru a maximiza rezultatele pozitive.
5. **Politici Educaționale Incluzive:** Autoritățile educaționale ar trebui să dezvolte și să implementeze politici care să sprijine diagnosticarea precoce și intervenția în dislexie. Aceste politici ar trebui să includă resurse financiare și umane adecvate pentru școli și cadre didactice.
6. **Cercetare și Inovație:** Investițiile în cercetare și dezvoltare de noi tehnologii și metode de diagnosticare și intervenție sunt esențiale pentru progresul în tratarea dislexiei. Colaborările internaționale și studiile longitudinale pot aduce perspective noi și eficiente în gestionarea dislexiei.

Adoptarea acestor recomandări poate contribui semnificativ la îmbunătățirea diagnosticului și tratamentului dislexiei, reducând astfel impactul negativ asupra dezvoltării educaționale și emoționale a copiilor afectați.



### Bibliografie:

1. Bartók, Éva. Copilul dislexic – o responsabilitate comună. Ghid destinat cadrelor didactice și părinților copiilor cu tulburări specifice de învățare (TSI), Tîrgu Mureș, 2017. pp.1-30. ISBN: 978-973-0-24967-5.
2. Pop, Angela., Bartók, Éva. Boeriu-Vlas, Valentin. Ghid metodic logopedic pentru cadrele didactice din învățământul preșcolar, Tîrgu Mureș, 2020. pp.1-71. ISBN: 978-973-0-31475-5.
3. Hadjiu., Svetlana, Călcîi , Cornelia. Beniș, Svetlana. Revenco, Ninel. Tulburările de dezvoltare neuropsihică la copii: Suport de curs la ciclul de educație medicală continuă Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu”, Departamentul Pediatrie, Clinica de Neurologie Pediatrică, Chișinău: CEP Medicina, 2022. pp.1-70.
4. Hadjiu, Svetlana., Călcîi, Cornelia. Beniș, Svetlana. Revenco, Ninel. Tulburările de spectru autist și sindromul autistic la copii: Suport de curs la ciclul de educație medicală continuă” Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu”, Departamentul Pediatrie, Clinica de Neurologie Pediatrică. Chișinău: CEP Medicina, 2022.pp. 1-60.
5. Revenco, Ninel. Hadjiu, Svetlana. Holban, Ala [et al.]. Intervenția timpurie în copilărie: Suport de curs. Univ. de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu” Chișinău: S. n. Tipogr. Print Caro, 2019.pp 1-298.
6. IDA Dyslexia Handbook.What Every Family Should Know. Copyright 2019, The International Dyslexia Association (IDA) pp. 1-36.
7. Maud, Forlini. Cadre officiel de la pose du diagnostic de dyslexie et pratiques professionnelles : étude au sein de Bordeaux Métropole, Mémoire (U.E. 7.5), Collège sciences de la sante. Centre de Formation Universitaire d’Orthophonie, Bordeaux, 2021. pp. 1-84.
8. Biotteau M., Albaret, J - M. Chaix, Y. Déficit procédural et dyslexie : une base explicative à la comorbidité. 2017. pp. 1-13.
9. Dumitrana, Magdalen. Dislexia – punct de pornire pentru o reformare a predării scris-cititului. In: Univers Pedagogic: Nr. 2. Pitești, 2011.pp. 1-7. ISSN 1811-5470.
10. David, A. Kilpatrick. Phonological Awareness Screening Test (PAST). Adapted from the levels used in McInnis (1999) & Rosner (1973) © 2003, 2010, 2024. pp. 1-8.
11. Dislexia Canada [online] [citată 01.06.2024]. Disponibil: <https://dyslexiacanada.org/fr/diagnostic>
12. Dislexia cauze, manifestari și recuperare [online] [citată 01.06.2024]. Disponibil:<https://www.medicover.ro/despre-sanatate/dislexia-cauze-manifestari-si-recuperare,520,n,295>
13. Classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent [online] [citată 01.06.2024]. Disponibil:[https://www.psychanalyse.com/pdf/troubles Mentaux CLASSIFICATION FRANCAIS E.pdf](https://www.psychanalyse.com/pdf/troubles%20Mentaux%20CLASSIFICATION%20FRANCAIS%20E.pdf)
14. Tulburări specifice de dezvoltare (TSD) o clasă diagnostică depășită [online] [citată 01.06.2024]. Disponibil:<https://snpcar.ro/tulburari-specifice-de-dezvoltare-tds-o-clasa-diagnostica-depasita>
15. Dislexia, o dramă mută în sistemul educațional din R. Moldova [online] [citată 01.06.2024]. Disponibil:<https://moldova.europalibera.org/a/dislexia-o-drama-muta-in-sistemul-educational-din-r-moldova-/32805926.html>

## METODE ȘI TEHNICI DE PROMOVARE A LECTURII ÎN RÂNDUL ELEVILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

### READING SKILLS DEVELOPMENT AND TEACHING TECHNIQUES IN PRIMARY SCHOOL

Maria DOBRE, prof.,  
Școala Gimnazială „Mihai Eminescu” Brăila, România  
E-mail: maria\_dobre87@yahoo.com

**Rezumat:** *Cultivarea plăcerii de a citi în rândul elevilor din învățământul primar devine o adevărată provocare în zilele noastre când crește dependența de tehnologie, iar cărțile reprezintă o atracție pentru puțini copii.*

*E important să citim pentru îmbogățirea cunoștințelor, pentru o gândire analitică, pentru mai multă creativitate, pentru a ne dezvolta inteligența emoțională, pentru dezvoltarea vocabularului, pentru o exprimare coerentă, pentru că, citind, vom trăi tot atâtea vieți câte cărți vom citi.*

*Dacă gustul pentru carte se formează încă din primii ani, acasă, continuați apoi în grădiniță, și apoi la școală, atunci lectura poate rămâne pentru toată viața o obișnuință utilă.*

*După vizionarea unor povești, se pot purta discuții prin intermediul cărora să analizeze în amănunt conținutul și mesajul. Amenajarea unei biblioteci acasă și la școală, vizitele la teatru, la biblioteca orașului sau la expozițiile de cărți, șezătorile, jocurile de rol și dramatizările duc întrutotul la dragostea elevilor față de lectură.*

**Cuvinte-cheie:** *lectură, teatru, joc de rol*

**Abstract:** *Developing the pleasure or hobby for reading among the pupils in the primary school has become a challenge nowadays when the addiction on technology has been growing lately, and the books have become an attraction for less children.*

*It is important to read for enriching our vocabulary, for developing an analytical thinking, for more creativity and imagination and also for developing our emotional intelligence, and, of course, for a coherent mode of expression, because only reading books we will live as many lives as books we have read.*

*Only when the hobby for reading books happens during the early young years at home, goes on in the kindergarten and then at home, finally reading remains a useful habit for the entire life.*

*After watching some stories and fairytales, we can discuss and talk about them and analyze in detail the contents and message of them.*

*Having a bookcase at home, at school, going to the puppet shows and the theatre, to the Town library, to the exhibitions of books, literary soiree, role plays or dramas, all of them will drive the children to the love and enjoyment for reading books.*

**Keywords:** *story, theatre, library, vocabulary*

#### Introducere

Cultivarea plăcerii de a citi în rândul elevilor din învățământul primar devine o adevărată provocare în zilele noastre când crește dependența de tehnologie, iar cărțile reprezintă o atracție pentru puțini copii.

Dezvoltarea abilității de a citi și de a aprecia lectura este o componentă esențială a educației în ciclul primar, motiv pentru care, oricât de greu ar fi, ținând cont de tendințele actuale, școala și familia trebuie să cultive dragostea față de cărți în rândul copiilor încă de la vârste fragede căci argumentele sunt numeroase, demonstrate, de altfel, științific.

Des se întreabă cei mai mulți dintre copii **De ce să mai citesc când totul se găsește la un click distanță?** E important să citim pentru îmbogățirea cunoștințelor, pentru o gândire analitică, pentru mai multă creativitate, pentru a ne dezvolta inteligența emoțională, pentru dezvoltarea vocabularului, pentru o exprimare coerentă, pentru că, citind, vom trăi tot atâtea vieți câte cărți vom citi.

Pornind de la multiple întrebări, dar și constatări ce se înscriu în perspectiva evoluției didacticei actuale, prin prezenta lucrare se încearcă să se contextualizeze cauzele obiective, dar mai ales subiective, ale tensiunii lecturii în școală și să se ofere exemple de activități care pot provoca gustul lecturii și care pot conduce la dezvoltarea competenței lecturale.

### **Metodologia cercetării**

**Cum pot stimula elevii să îndrăgească cititul?** se întreabă adesea învățătorii. Dar sunt mulți factori care influențează lectura celor mici. Pot fi astfel enumerate: particularitățile de vârstă, dar, mai ales, cele psihice, preferințele lor, climatul din familie, mediul social, prietenii, activitățile în care sunt implicați ș.a. Acești factori pot transforma lectura într-o nevoie sau într-o plăcere. Dacă gustul pentru carte se formează încă din primii ani, acasă, continuați apoi în grădiniță, și apoi la școală, atunci lectura poate rămâne pentru toată viața o obișnuință utilă. Acest lucru trebuie să se întâmple pentru că lectura propriu nu începe atunci când copilul reușește singur să descifreze singur ideile ascunse din spatele semnelor grafice, ci se pornește de acasă, de la vârste foarte, foarte fragede.

Apoi, la școală, învățătorul sau chiar și părintele, acasă, trebuie să observe acele momente dificile din viața micuților, pe jumătate înspăimântați de tainele scrisului și crispați de eforturile pe care le depun ca să descifreze tainele cititului, încercând să evite ca lectura să devină o corvoadă și să îi sprijine la citit, oferindu-le astfel posibilitatea de a savura propriile lecturi. Elevul sau copilul neajutat se va confrunta cu efortul inhibant al descifrării semnelor grafice, în loc să se bucure de atâtea idei frumoase și interesante.

Rolul învățătorului este unul foarte important în stimularea elevului pentru citit. Acesta poate profita de faptul că cei mici sunt vrăjiți de carte, de basme și lumea magică descrisă în aceste cărți și poate purta astfel în universul minunat al cunoașterii.

Învățătorul este dator să mențină vie relația dascăl- elev în orele de lectură printr-o conversație problematizată. După vizionarea unor povești ori audierea unor texte de mică întindere, se pot purta discuții prin intermediul cărora să analizeze în amănunt conținutul și mesajul încă de la clasa pregătitoare.

Amenajarea unei biblioteci în sala de clasă reprezintă o altă formă de îndrumare a lecturii încă de la primii pași făcuți în sala de clasă la începutul anului școlar, iar părinții pot întări această idee, amenajând o bibliotecă personală acasă.

Tot în sala de clasă sau chiar și pe holul școlii, se pot organiza expoziții de cărți, iar elevii își pot alege un titlu din expoziție pe care să îl citească în sala de clasă.

Șezătorile și medalioanele literare invită din nou elevii la lectură. Chiar și jocurile de rol sau dramatizările. Dramatizările îi ajută pe școlari să iubească operele dramatice.

În clasa I, învățătorul aduce în fața elevilor, prin talentul său, o lume întreagă care așteaptă să fie explorată, îl invită pe copil să îi pătrundă tainele.

Începând cu clasa a II-a, învățătorul trebuie să observe elevii ce fel de texte le sunt plăcute pentru a recomanda lectura suplimentară deoarece îndrumarea lecturii trebuie să se realizeze în relație cu interesul și gustul elevilor, dar și cu nevoia lor de formare și de educare. Totodată, trebuie să studieze elevii și sub raportul puterii lor de a înțelege, a capacității de a asimila, factori în funcție de care va recomanda sau nu un anumit text.

Vizitele la teatru, împreună cu clasa, ajută și ele în arta de a iubi lectura, dacă sunt precedate de lectura poveștii sau a basmului. În acest mod, discuțiile ulterioare se pot derula în jurul aspectelor comune și diferite ale lecturii și ale teatrului. Copiii ajung să aprecieze opera după ce o percep din mai multe puncte de vedere.

### **Rezultate**

Exemplele prezentate în această lucrare au contribuit foarte mult la capacitatea elevilor de a comunica în scris și verbal, de a înțelege și a-i face pe ceilalți să înțeleagă mesajele transmise în situații diferite, la îmbogățirea și activizarea vocabularului, la capacitatea de a-și formula argumente proprii într-o manieră convingătoare dar, în special, la stimularea și dezvoltarea gustului pentru lectură.

### **Discuții**

Prin întreaga sa activitate, învățătorul urmărește să cultive interesul elevilor pentru lectură, dar și respectul pentru aceasta, să le modeleze gustul pentru diverse texte, să folosească emoțional cartea independent și, în special, din inițiativă proprie. În orele de lectură, elevii au fost instruiți și îndrumați să își formeze capacitatea de a surprinde, de a descoperi noi conținuturi și forme ale realității exprimate printr-o multitudine de forme, să își extindă în acest fel aria cunoașterii. Pătrunzând în diversitatea textelor literare, elevii au descoperit cât de minunată este împărăția basmelor și a poveștilor, cât de dulce și de frumoasă!

### **Concluzii**

E important să reținem că scopul lecturii este acela de a forma încet-încet un tânăr comunicativ și cu o cultură literară de bază, un tânăr care să fie capabil să-i înțeleagă pe cei din jurul său și să comunice și să interacționeze cu aceștia, un tânăr competent să își exprime sentimentele, gândurile, opiniile, stările, care să fie sensibil la frumosul ceea ce îl înconjoară.

Să nu uităm că învățătorul care ne conduce la bine este cartea. Ea ne face să avem atâtea vieți, câte cărți citim, ne face să trăim povestea, să ne bucurăm, să plângem sau să râdem. Tot ea ne oferă prilejul să ne oprim asupra unui pasaj mai multă vreme, să ne întoarcem la altul pe lângă care am trecut în grabă, dar la care putem să revenim. Cartea este cadoul perfect pe care poți să îl deschizi ori de câte ori dorești!

Putem spune că sunt multe metode și tehnici prin care putem încuraja elevii din învățământul primar să le placă să citească. Asigurând un mediu plăcut de lectură, lăsându-I să aleagă cărțile captivante și adecvate vârstei, promovând lectura ca o experiență interactivă, cu exemplul dat de adulți acasă și la școală, dar și utilizând tehnologia în sprijinul lecturii sunt câteva dintre strategiile ce pot fi eficiente și pe care le avem la îndemână să le adoptăm pentru a face lectura plăcută copiilor.

### **Bibliografie:**

1. Bărbulescu, G., Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul primar. Editura Corint, 2009.
2. Molan, V., Didactica disciplinelor - Comunicare în limba română și limba și literatura română din învățământul primar. Editura Miniped, 2016.
3. Șerdean, I., Metodica predării limbii române la clasele I-IV. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1993.

## VI. ȘTIINȚE ISTORICE

### ȘTEFAN CEL MARE PERSONALITATE MARCANTĂ A LUPTEI PENTRU INDEPENDENȚA ȘI APĂRĂTOR AL CREȘTINĂȚII

#### STEPHEN THE GREAT A NOTABLE FIGURE IN THE FIGHT FOR INDEPENDENCE AND DEFENDER OF CHRISTIANITY

Giorgiana IOAN, prof., grad. did. I,  
Școala Gimnazială Romanu, jud. Brăila  
E-mail: giorgiana\_ioan@yahoo.com

**Rezumat:** *Epoca lui Ștefan cel Mare, domnul Moldovei, prin marile victorii obținute împotriva turcilor cu vestitul cuceritor al Constantinopolului, Mahomed al II-lea, datorită cărora cucerirea Europei Centrale a fost amânată cu peste un secol, avea să exalteze înalte spirite europene ale vremii, cu expresii pline de recunoștință față de eroicul popor român de la “Porțile Creștinătății”. Mai cu seamă după ce “cheia” apărării Europei Centrale căzuse prin cucerirea Belgradului, lumea creștină își îndrepta privirile și nădejdea spre aceste țărișoare de la Dunărea de Jos, în stare să bareze înaintarea turcească. Sunt de remarcat în această privință însemnările unor învățați europeni din secolul al XVI-lea, precum Bocignoli care, într-o scrisoare adresată lui Carol al V-lea, arăta importanța țărilor române care unite toate trei ar putea stăvili înaintarea turcească spre Europa Centrală și de Apus.*

**Cuvinte-cheie:** *Ștefan cel Mare, Mahomed al II-lea, creștinism, cruciadă, otoman*

**Abstract:** *The era of Stephen the Great, the ruler of Moldavia, through the great victories achieved against the Turks and the famous conqueror of Constantinople, Mehmed II, which delayed the conquest of Central Europe by over a century, inspired high European spirits of the time, with expressions full of gratitude towards the heroic Romanian people at the "Gates of Christianity." Especially after the "key" to the defense of Central Europe had fallen with the conquest of Belgrade, the Christian world turned its eyes and hopes towards these small countries at the Lower Danube, capable of halting the Turkish advance. Notable in this regard are the writings of some 16th-century European scholars, such as Bocignoli, who, in a letter addressed to Charles V, highlighted the importance of the Romanian countries, which, if united, could all together stem the Turkish advance towards Central and Western Europe.*

**Keywords:** *Stephen the Great, Mehmed II, Christianity, crusade, Ottoman*

În a doua jumătate a secolului al XV-lea, țara românească dintre Carpații Orientali și Marea Neagră – adică Moldova – devine bastionul principal al frontului antiotoman. Răstimp în care ofensiva Porții continuă, marcată prin succesive cuceriri și anume: Constantinopolul (1453), ultimele teritorii libere ale Serbiei, despotatul de la Moreea, Imperiul de Trapezunt, insulele Lesbos, Mitilene, apoi Bosnia, Eubea; cucerirea treptată a Albaniei; transformarea Hanatului tătar din Crimeea într-un stat vasal (după ocuparea Caffei și a principatului de Mangop). Veneția, după un lung război (1463-1479), recunoaște cuceririle teritoriale ale Porții și se obligă la plata anuală a unui tribut, în schimbul libertății de negoț în Marea Neagră. Numai Moldova mai deține controlul Deltei Dunării și al litoralului limitrof, mai ales prin cele două importante cetăți: Chilia și Cetatea Albă.

Mehmed al II-lea, la scurt timp după ocuparea Constantinopolului, încearcă “neutralizarea” Moldovei. Textele “acordului” s-au păstrat și sunt de un cert interes pentru a înțelege natura raporturilor bilaterale. Sultanul cere print-o solie un haraci de 2000 de sloți ungurești. Caracterul unei astfel de plăți este limpede exprimat, de ambele părți: inițial, nu a fost vorba de nici o îngrădire a drepturilor suverane ale Moldovei, ci numai de a menține pacea între cele două țări. În timp, consecințele acceptării haraciului se puteau agrava. Voievodul Petru Aron convoacă toți boierii “de la mare până la mic” și dă împuternicire logofătului Mișu să meargă în solie, motivând: “Nu suntem în stare ...să ne apărăm...pentru că nu avem... nici un sprijin de nicăieri... Pentru aceea ne-am sfătuit cu toții împreună...să găsim și să... dăm... acești două mii de sloți ungurești, ca să fie pace, să nu piară țara noastră”. La care sultanul răspunde (5 octombrie 1455) : “...dacă vei trimite haraciul, 2000 ducați de aur, domniei mele, în fiecare an, atunci pacea va fi



încheiată. Și pentru aceasta punem soroc peste trei luni. De va sosi la împlinirea acestora, atunci pacea va fi încheiată cu domnia mea. Dar dacă nu va sosi, atunci și voi știți (ce vă asteaptă)”. După primirea haraciului, tratatul încheiat la 9 iunie 1456, în localitatea Ieni Derbend din Bosnia, spune că s-a stabilit pacea, ca s-a înlăturat “*dușmănia*” și că “*negustorii aflați la Akerman (Cetatea Albă) să vină cu corabiile lor și să facă schimb și negoț*” cu locuitorii din Istanbul, Adrianopol și Brusa. Haraciul era considerat instrument al menținerii păcii, fără alte condiționări.

Motivarea lui Petru Aron era însă falsă. Țara avea ostași – pe toți stăpânii pământului – și voia să se apere. Îi lipsea conducătorul. Când el a venit, Moldova s-a ridicat toată.

Cârmuirea lui Ștefan cel Mare (1457-1504) înseamnă o etapă majoră în istoria poporului român, o însumare a înțelepciunii politice, o epopee a vitejiei și eroismului celor mulți, o afirmare de amplitudine în cultură.

Personalitate viguroasă, continuator, dar, totodată, și creator de tradiție politică, Ștefan cel Mare a reușit să simbolizeze, atât forța de creativitate a poporului român, în cele mai diverse domenii, cât și ideea luptei pentru păstrarea ființei lui statale.

Prin durata ei – de peste 47 de ani - , prin largul orizont politic, ca și prin mărețele ei înfăptuiri, domnia lui Ștefan cel Mare a intrat în istorie ca o epocă a aspirației spre bine, frumos și demn. Conducătorul țării a impus modelul principelui, care în versiunea creștină întruchipează cele trei imperative de viață: adevăr, dreptate și îndurare.

Personalitatea lui Ștefan cel Mare este foarte complexă. Pentru a înțelege, acțiunile sale, faptele sale trebuie judecate în cadrul timpului istoric respectiv și permanent comparate cu acelea ale marilor personalități politice și militare pe care le-a înfruntat în lunga sa domnie.

Considerat cel mai mare geniu politic al trecutului nostru; Ștefan cel Mare a fost contemporan cu ilustre personalități ale istoriei universale; cu unele s-a înfruntat pe câmpul de luptă și cu toate s-a întrecut prin creații monumentale în timp de pace. Imperiul Otoman îl avea la conducere pe Mahomed al II-lea, “*Cuceritorul*” Constantinopolului, Ungaria pe Matei Corvin, Polonia pe Kazimir al IV-lea, Albania pe Skander-beg, Florența pe Lorenzo de Medici, Franța pe Ludovic al XI-lea, Spania pe Ferdinand al II-lea de Aragon, Portugalia pe Henric Navigatorul.

În cadrul fenomenului general de dezvoltare istorică, de care și-au legat numele în secolul al XV-lea aceste veritabile genii politice, s-a vorbit de “*gigantismul*” țărilor mici. În rândul lor intră Albania lui Skander-beg, Moldova lui Ștefan cel Mare, Portugalia lui Henric Navigatorul. Conducătorii acestora au înfrânt prejudecata despre neputința sau slăbiciunea statelor mici în fața forței marilor puteri și au afirmat voința și capacitatea de a-și concentra în așa fel resursele – destul de reduse de care dispuneau – pentru ca să înfrunte și să înlăture marile primejdii amenințătoare pentru ființa lor statale.

La venirea sa pe tron, Ștefan găsea o Moldovă prost gospodărită și îngenunchiată față de Polonia și Ungaria. Pentru domnii care l-au precedat, Moldova era o moșie personală, pe care o sacrificase pentru a-și satisface ambițiile lor, și nu o țară căreia trebuiau să-i închine puterea de muncă spre a o întări, spre a o ridica, pentru a face din ea un participant activ la problemele politice, militare și diplomatice care se puneau în sud-estul Europei. Ștefan, pentru care patria era mai presus de orice, a făcut totul pentru ca să-i asigure independența. A izbutit lucrul acesta datorită marilor sale calități. Ștefan, având o clară viziune politică, intuind bine țelurile Porții Otomane, își dădea seama de primejdia care amenința o mare parte a Europei și, din cauza așezării ei geografice, în primul rând Moldova. Știind sigur că va ajunge la confruntări militare cu marea putere turcească și nefiind suficient de pregătit, a luat cele mai bune măsuri pentru a avea răgazul și liniștea necesară în vederea consolidării domniei. Cu curaj și mare abilitate, a izbutit. Satisfăcând lăcomia Porții prin plata tributului, turcii nu și-au dat seama că în dauna lor, odată cu înscăunarea noului domn, țara Moldovei se consolida. Bun și curajos diplomat, Ștefan a căutat, cunoscând rivalitatea dintre Polonia și Ungaria, care își disputau suzeranitatea asupra Moldovei, să nu-și ridice ambele țări deodată împotriva lui. Pendularea lui Ștefan între regele Poloniei și cel al Ungariei a fost un model de politică abilă, și aceasta a adus Moldovei mari foloase. Ștefan, neacordând actelor de vasalitate pe care le-a dat, pe rând, celor doi regi altă valoare decât aceea a unei alianțe între state egale și suverane, văzând că “*suzeranul*” nu-și onorează obligațiile, îl părăsea și trecea de partea celuilalt rege, care-i promitea mai mult pentru întărirea Moldovei.

Este de reliefat că Ștefan ținea atât de mult la unitatea statelor creștine, încât niciodată oscilând între regii Ungariei și Poloniei, n-a ridicat pe unul împotriva celuilalt, mulțumindu-se numai să-i țină divizați spre a nu se uni împotriva lui.

La consolidarea domniei în interior, ceea ce însemna întărirea Moldovei, a folosit aceeași mare



abilitate ca și în politica externă. Cunoscând bine oamenii, Ștefan a pus capăt anarhiei feudale, atrăgând treptat de partea sa pe boierii cei mai capabili, cu dragoste de patrie și gata să se jertfească pentru ea. La realizarea acestui lucru n-a folosit nici constrângerea și nici cumpărarea cu daruri, cum a făcut de exemplu regele polon Ioan Albert, care și-a câștigat adeviziunea șleahței pentru a participa la expediția din anul 1497, acordându-i noi privilegii.

După ce și-a câștigat și subordonat cea mai mare parte a boierimii, întărind astfel puterea centrală de stat, Ștefan și-a îndreptat atenția asupra țărănimii și târgoveților. Dându-le posibilitatea să se ridice la situații nesperate în trecut, a avut în aceștia, până la sfârșitul vieții sale, partizanii cei mai credincioși. Convinși că domnul lor face totul numai spre binele țării, și nu spre al său personal, văzându-l apoi, în marile ciocniri militare, că înfrunța moartea ca orice ostaș de rând, și-au dat viața și ei, fără a șovăi, pentru asigurarea independenței țării. Fără deplina unitate dintre domn și întregul popor al Moldovei, nu putem înțelege, de pildă, cum a fost posibilă redresarea țării, fără a cere ajutorul vreunei țări vecine, în criza din anii 1485 și 1486, când turcii pătrunseseră în Moldova spre a-l pune pe tron pe pretendentul Hroet. Fără încrederea nelimitată în înțelepciunea domnului lor și în priceperea, vitejia și perseverența cu care acesta urmărea menținerea neatârării patriei în fața poftelor de cucerire ale puterilor străine, nu se putea cere oamenilor, și încă în repetate rânduri, să-și distrugă așezările situate în calea oștilor invadatoare, spre a le micșora acestora șansele de a înfrânge Moldova.

Cu cei ce periclitau ființa Moldovei era foarte sever, dar drept, nepărtinitor. De aceea a “*scurtat*” uneori, pe boieri pentru trădare, cum a fost în anul 1467, sau pentru insubordonare, când în târgul Vasluiului a tăiat capetele a trei boieri, între care era și propriul lui cumnat, vornicul Isaia (1471). Aplicarea pedepselor capitale împotriva unor moldoveni sau chiar străini a fost o necesitate de stat. Niciodată Ștefan - și aici se vede noblețea caracterului său - n-a folosit pedeapsa capitală în interese personale sau pentru a se răzbuna pe cineva.

Domnul Moldovei avea un ridicat simț al demnității, calitate care sigur a cimentat legătura dintre el și cei ce-l sprijineau cu nelimitată credință. În această privință amintim răspunsul demn pe care l-a dat Ștefan sultanului turc Mahomed al II-lea pe când acesta îi cerea pe tinerii din Caffa refugiați la Cetatea Albă.

Marele voievod al Moldovei, al neamului nostru, a fost și un deosebit de bun organizator al administrației patriei sale. Această calitate esențială pentru un conducător de țară, Ștefan a manifestat-o cu aceeași hotărâre cu care dovedea la nevoie însușirile unui inegalabil comandant de oști, ale unui excepțional diplomat. Datorită organizării înțelepte pe care a dat-o administrației Moldovei, țara a putut suporta, fără a se dezorganiza, șocurile provocate de frecventele războaie și campanii purtate de viteazul domnitor cu dușmanii năvălitori.

După cum se va vedea în continuare, Ștefan a fost un strălucit comandant de oști. În această calitate, domnul Moldovei a dovedit talentul său militar, de organizator și conducător de oști, un curaj fără seamăn, o nestinsă dragoste față de țară, pilduitoare pentru numeroase generații de urmași.

În momentul în care inamicul invada Moldova, Ștefan urmărea, odată cu distrugerea moralului acestuia, să-i și împrușce rândurile, pentru ca în lupta decisivă superioritatea numerică a inamicului să se facă mai puțin simțită. Factorul psihologic, adică, distrugerea moralului armatei dușmane, contribuia din plin la scăderea combativității ostașilor inamici. Pe direcția de înaintare a inamicului se distrugea tot ceea ce putea contribui la întreținerea oamenilor și animalelor, precum și la adăpostirea lor; populația din regiunea distrusă (cei inapți pentru luptă) se retrăgea în locuri ferite, în munți, păduri, cu tot ceea ce se putea lua, în special vite și alimente. Grânele rămase acasă erau puse la adăpost în gropi bine camuflate, spre a nu fi găsite de inamic. Se otrăvea apa din fântâni sau chiar se distrugeau fântânile. În scurt timp, oastea invadatoare, care, după obiceiul vremii, își procura cele necesare existenței sale din teritoriul pe care înainta, pentru că nu-și putea aduce hrana pentru toată durata războiului, fiind atacată zi și noapte de mici unități prin surprindere, după câteva zile nu mai avea elanul de luptă de la început. Cum Moldova de acum 1500 de ani era foarte împădurită, iar drumurile erau puține, fără poduri peste apă (se trecea prin vad), inamicul era obligat să meargă pe drumul care ducea la destinația fixată ca țel al expediției, întrucât nu exista posibilitate de alegere. Cavaleria ușoară de șoc, care harțuia pe invadatori, evita angajarea de lupte mai mari, în care scop, atunci când era cazul, cu aceeași iuțeală cu care ataca se retrăgea la adăpostul de nepătruns al pădurii. Pâlcurile de ostași inamici trimise să caute hrană deseori nu se mai înapoiau, fiind distruse de ostașii lui Ștefan, care, din locuri ferite vederii, pândeau și urmăreau pe invadator. Alteori, asemenea misiuni în cautare de pradă se întorceau mult împrușcate și cu mâinile goale. Dar și într-un caz și în altul, rezultatul era demoralizant pentru cotropitori. Acestuia nu-i mai puteau veni mijloacele de

subzistentă din urmă pentru că drumurile erau, de obicei, interceptate de ostașii lui Ștefan. Teama continuă de un atac care putea veni oricând, lipsa de somn și hrana insuficientă slăbeau cumplit moralul ostașilor invadatori. Un exemplu grăitor este campania turcească din anul 1476, când sultanul Mahomed al II-lea și oastea sa nu și-au stricat rânduiala și n-au coborât de pe cai până nu s-a amenajat tabăra, atât de mare era frica de un atac prin surprindere.

După această primă etapă urma lupta decisivă, în locul pe care-l alegea și amenaja din timp domnitorul Moldovei. El exploata la maximum avantajele condițiilor naturale ale țării sale. Ștefan alegea, de obicei, locuri înguste, spre a nu da posibilitate inamicului să-și desfășoare forțele (luptele de la Vaslui și Valea Albă). Avantajele naturale ale terenului erau sporite de fortificații ocazionale, mărin prin aceasta dificultățile atacatorului. Domnul Moldovei mai folosea inducerea în eroare a inamicului. De exemplu, în bătălia de la Vaslui, în toiul luptei, când turcii învinseseră rezistența liniei I de apărare, Ștefan, profitând de ceața deasă care s-a lăsat, a ordonat unui grup mic de ostași, aflat în spatele turcilor, să sune din trâmbițe și buciume. Aceștia, crezând ca sunt atacați de o nouă oaste moldoveană, au intrat în panică. Ștefan folosea și greșelile tactice ale adversarului și lua măsurile cerute de împrejurări. Când, în anul 1497, regele polon înaintase în Moldova fără a-și asigura drumurile de legătură cu Polonia și apoi își masase întreaga oaste în jurul cetății de scaun, Suceava, Ștefan, cu mici unități de cavalerie, a blocat toate căile de acces care legau cetatea de restul țării și astfel a încercuit întreaga oaste polonă.

Ștefan a dus și războaie ofensive, cum au fost acelea care aveau drept scop scoaterea Țării Românești de sub influența turcească și încadrarea acesteia în frontul antiotoman. În aceste lupte, oastea moldovenească a avut succese militare datorită atacurilor întreprinse prin surprindere, iuțelii cu care a exploatat victoria împotriva inamicului, precum și urmării forțelor acestuia până la anihilarea lor.

Ecoul izbânzilor militare ale oastei Moldovei, condusă de Ștefan cel Mare, care a dovedit înalte virtuți patriotice, vitejie și iscusință în lupta sa dreaptă pentru păstrarea neștirbită a independenței pământului strămoșesc, a răsunat departe în Europa. Eroica sa rezistență a atras prețuirea prietenilor dintotdeauna și de pretutindeni, a impus respect chiar și dușmanilor.

Remarcabil ziditor și ctitor, Ștefan a avut o bogată activitate în domeniul construcțiilor cu caracter laic și religios, care impresionează și astăzi prin soliditatea și originalitatea sistemelor de înălțare a edificiilor domnești, a cetăților din interiorul țării, prin grija pentru apărarea hotarelor cu cetăți de graniță, prin numeroasele lăcașuri destinate cultului religios, biserici, mănăstiri, bijuterii ale artei și arhitecturii moldovenești, adevărate focare de răspândire a culturii feudale.

Conștient de necesitatea creării în spațiul românesc a unui puternic front de luptă antiotomană, apărător al Moldovei, Ștefan cel Mare a apărut deopotrivă Țara Românească, împiedicând căderea ei sub stăpânirea otomană. Cronicile muntene din secolul al XVII-lea afirmă că Ștefan cel Mare ar fi domnit timp de 16 ani, (*„și au șezut aicea în țară și au domnit 16 ani”*). Faptul în sine este sugestiv pentru a reliefa că în vremea lui Ștefan cel Mare, istoria celor două țări românești, continuând tradiția din vremea lui Mircea cel Bătrân și Iancu de Hunedoara, era strâns legată.

Cât privește Transilvania, în condițiile în care regele Matei Corvin își avea îndreptată atenția în alte direcții de interes politic, a căutat și ea protecția lui Ștefan cel Mare. În așteptarea unei invazii turcești ce părea iminentă, sașii din Brașov, cerând ajutor domnului moldovean, i se adresau: *“Parcă ai fost ales și trimis de Dumnezeu pentru cârmuirea și apărarea Transilvaniei. Îți dăm de știre că suntem în mare primejdie și la mare strâmtorare din pricina turcilor...Pentru aceea, cu mare dor și dragoste te rugăm pe Maria Ta ca să faci bunătate să te apropii de această țară spre a o feri de acei turci...”*.

Autoritatea lui Ștefan cel Mare era atât de puternică în Transilvania încât unii dintre contemporani considerau că în unele părți ale ei domnul Moldovei stăpânea efectiv. Cronicarul polon Jan Dlugosz, amintind de participarea secuilor la eroica luptă de la Vaslui, adăuga: *“a căror țară rupând-o – Ștefan – din regatul Ungariei și-o supuse sieși”*.

Cu o Polonie prietenă din prudență și cu o Ungarie cumințită de nevoie, Ștefan era acum asigurat dinspre nord și vest și putea în deplină liniște să se pregătească pentru dificila confruntare cu cea mai mare putere a vremii, oastea turcească, condusă de sultanul Mahomed al II-lea (1451-1481), un remarcabil conducător de oști și un abil diplomat, care a știut să folosească slăbiciunile puterilor creștine spre a nu și le coaliza pe toate dintr-o dată împotriva sa. În această confruntare anevoioasă, fără a exclude eventualele ajutoare străine, pe care și le dorea, Ștefan a contat, în primul rând, pe posibilitățile Moldovei, deoarece era sigur că nici măcar Ungaria și Polonia, direct amenințate de turci, nu își vor uni eforturile cu cele ale Moldovei. În această situație, Ștefan s-a gândit să-și facă din Țara Românească un aliat pentru lupta antiotomană. El credea că un domn energic pe tronul Țării Românești putea, în alianță cu forțele moldovene,

să se opună cu succes Porții Otomane. Pentru realizarea acestui plan, Ștefan încearcă să așeze la sud de Milcov un domn care să se opună dominației otomane. De unde luptele cu Radu cel Frumos și instalarea succesivă, ca voievozi în Muntenia, a lui Basarab cel Bătrân, zis și Laiotă, Basarab cel Tânăr, zis și Țepeluș și a lui Vlad Călugărul: toți trei însă, scurt timp după dobândirea puterii, recunosc suzeranitatea sultanului.

Intervențiile repetate a lui Ștefan în Țara Românească nu i-au adus acestuia decât efemere succese militare, țara rămânând să fie condusă de domnitori cu autoritate nesigură, mult diminuată de politica oscilantă, temătoare, prudentă a marilor boieri munteni față de turci. Pentru a înțelege cele ce se petreceau în Țara Românească în vremea în care Ștefan căuta neobosit să o atragă într-un front comun de luptă antiotomană, sunt necesare unele sublinieri. Spre deosebire de Moldova, Țara Românească avea hotar comun de o lungime considerabilă cu puterea turcească, hotar lipsit de cetăți de apărare importante. Armatele otomane, mai mult sau mai puțin numeroase, pătrundeau cu ușurință la nordul Dunării, unde nu puteau fi oprite, neexistând, ca în Moldova, cetăți interioare, decât cu eforturi extraordinare și cu prețul unor mari distrugerii și sacrificii. În acest fel, turcii loveau în timpul cel mai scurt capitala țării, alte târguri și așezări.

După dese incursiuni întreprinse de Ștefan în Țara Românească, sultanul se decide să trimită armata împotriva lui. Primejdia pentru Moldova era foarte mare, mai mare decât a fost vreodată, mai ales din cauză că apusul Europei nu era unit. Papa, gelos pe Venetia, care izbutise, prin tratatul de la 2 noiembrie 1474, să strângă în jurul ei câteva stătuțe din Italia, rupea tratatul pe care-l avea încheiat cu republica lagunelor. Regele Ungariei, Matei Corvin, pentru a-și liniști supușii, nemulțumiți că banii țării sunt cheltuiți în războiul nepopular de cucerire a Boemiei, a încheiat armistițiul cu Polonia. De lupta cu turcii, nici vorbă, cu toate că atunci era o ocazie favorabilă pentru înfrângerea acestora. În Asia, Uzum Hasan, stăpânul Persiei, era gata de luptă cu toate forțele sale. Dar cerea ajutor în Europa de la statele amenințate serios de semilună.

Oficialitățile otomane hotărăsc războiul împotriva Moldovei, mai întâi printr-un atac al tătarilor, care sunt complet fărâmați la Lipiști, în apropierea Nistrului (20 august 1470). A urmat intervenția directă a forțelor otomane: o mare armată- 120.000 de oameni, comandați de pașa Soliman Hadambul. Românii aveau 40.000 ostași, la care se adăuga 5.000 de secui, 1.500 unguri și 2.000 de ostași trimiși de regele polon. Înfrângerea otomanilor a fost totală.

Cronicarii otomani recunosc gravitatea înfrângerii. “A fost un grozav măcel- scrie Sa-adedim- și puțin a lipsit să nu fie cu toții tăiați în bucăți și numai cu mare greutate Soliman pașa și-a scăpat viața prin fugă”. Neșri: “*A făcut acolo mulți martiri și foarte mulți au rămas prizonieri*”. O rudă a sultanului: “*Niciodată armatele turcești nu au suferit un dezastru atât de mare*”. Dlugosz scrie următoarele despre Ștefan: “*O, bărbat demn de admirat, întru nimic inferior ducilor eroici, pe care îi admirăm, care cel dintâi principe a repurtat în zilele noastre o victorie atât de strălucită în contra turcilor. După părerea mea, el este cel mai vrednic să i se încredințeze conducerea și stăpânirea lumii și mai ales funcțiunea de comandant și conducător contra turcilor, cu sfatul comun, înțelegerea și hotărârea creștinilor, pe când ceilalți regi și principii creștini trândăvesc în lene, în desfătări și lupte civile*”.

Biruința de prestigiu, de mare răsunet, dar care nu putea împiedica reacția Porții ce dispunea de foarte mari rezerve de oameni și armament.

Conștient de importanța țării sale în sistemul de alianțe ale statelor creștine împotriva Imperiului Otoman, Ștefan cel Mare trimite, chiar la 25 ianuarie 1475, suveranilor Europei o scrisoare vestindu-le și descriindu-le victoria de la Vaslui; avertiza că sultanul va veni “*cu toată puterea sa*” ca să cuprindă Moldova- poziție cheie în sud-estul european.

Numind Moldova “*Poartă a creștinătății*”, Ștefan cel Mare atrăgea atenția curților europene că “*dacă această poartă (a creștinătății), care e țara noastră, va fi pierdută- Dumnezeu să ne ferească de așa ceva-, atunci toată creștinătatea va fi în mare primejdie*”.

Concluzia: voievodul cheama suveranii “*creștini*” să-și unească forțele, într-un efort comun, pentru respingerea ofensivei otomane: “*ne rugăm de domniile voastre să ne trimiteți pe căpitani voștri într-ajutor împotriva dușmanilor creștinătății, până mai este vreme, fiindcă Turcul, are acum mulți potrivnici și din toate părțile are de lucru cu oamenii ce-i stau împotriva cu sabia în mână. Iar noi, din partea noastră, făgăduim, pe credința noastră creștinească și cu jurământul domniei noastre, că vom sta în picioare și ne vom lupta până la moarte pentru legea creștinească, noi cu capul nostru. Așa trebuie să faceți și voi, pe mare și pe uscat, după ce cu ajutorul lui Dumnezeu, celui atot puternic noi i-am tăiat mâna cea dreaptă. Deci, fiți gata fără întârziere*”.

Aceste frumoase cuvinte, rupte din sufletul lui mare, n-au trezit, din păcate, la realitate pe nimeni. Doar un sprijin moral i-a venit de la papă care-i scrie: “*Faptele tale... au adus atâta celebritate numelui*

*tău, încât ești în gura tuturor și ești în unanimitate foarte mult lăudat”.*

Laude și frumoase cuvinte primește Ștefan și din Veneția. Ajutoare efective în oameni sau bani, de nicăieri. Mai mult, regele Cazimir al IV-lea, al Poloniei schimba solii și scrisori cu Mehmed al II-lea, de unde rezultă că între cei doi suverani s-a stabilit o *“prietenie frățescă”* (ceea ce încălca prevederile actului de omagiu al lui Ștefan către Cazimir al IV-lea, din 1468, prin care regele polon se obliga să dea asistență voievodului Moldovei împotriva turcilor, tătarilor și altora, fie pe cale diplomatică, fie cu armata!). Un rezultat s-a văzut totuși: alianța cu Matei Corvin care a avut o influență pozitivă, pe plan politic, dar nu a adus și ajutor militar efectiv. Așa încât, din nou, într-un moment de maximă gravitate, românii moldoveni (ca și, anterior, cei munteni), trebuiau să se sprijine numai pe mijloacele și forțele lor proprii.

Cuvintele domnului român nu erau un exercițiu de retorică politică, ci redau o conștiință clară în privința însemnătății spațiului românesc în confruntarea *“Creștinătate- Barbarie”*. Gândirea politică a lui Ștefan cel Mare îl situa printre promotorii identității Europa=Creștinătate.

Se știe că umanistul Enea Silvio Piccolomini (papa Pius al II-lea 1458-1464) a reintrodus, prin autoritatea numelui său, în circuitul cultural-politic din secolul al XV-lea numele de Europa, aflat în patrimoniul cultural al antichității. În 1458 el a dat titlul de Europa unui tratat de geografie politică. Termenul de Europa avea la Enea Silvio Piccolomini sensul de realitate geografică, dar totodată, politică și culturală.

Papa Pius al II-lea, nutriend planul și desfășurând, o vie activitate în vederea organizării unei cruciade antiotomane, identifica Europa cu Creștinătatea și pleda pentru unitatea acesteia în fața a tot mai amenințătoarei primejdii musulmane.

În a doua jumătate a secolului al XV-lea, turcii - care erau văzuți în epocă ca cea mai puternică și mai agresivă tiranie de tip oriental - au făcut să crească panica ce cuprindea sufletul popoarelor europene.

Papa Pius al II-lea acorda, în cadrul proiectatei cruciade antiotomane, o atenție specială popoarelor direct amenințate, aflate în prima linie a apărării Creștinătății, printre acestea fiind și românii.

Alegerea țării și a lui Ștefan, cunoscând poziția celorlalte țări creștine a fost categorică: rezistența armată, cu ridicarea tuturor la arme și transformarea întregului teritoriu în zone operaționale. În 1476 Mehmed al II-lea conducea personal armatele invadatoare, iar dinspre răsărit atacă tătarii; ceea ce obligă pe Ștefan să-și dividă forțele. Sultanul înaintează într-o țară unde totul fusese ars și nu se găsea nimic de mâncare.

Sultanul Mahomed al II-lea nu a putut cuceri cetatea de scaun, Suceava, același insucces avându-l și la cetățile Hotin, Cetatea Albă, Chilia, Cetatea Neamțului. După o scurtă prădăciune în Podolia, sultanul turc și-a dat seama că prelungirea șederii în Moldova nu-și mai avea rostul. La hotărârea de a ordona retragerea au contribuit mai multi factori: Ștefan și Moldova nu se supuneau; o oaste a Transilvaniei se apropia de hotarele Moldovei spre a începe lupta cu turcii; armata otomană suferea de foame și în plus era decimată de ciumă. Ștefan i-a hărțuit pe turci, până au părăsit pământul Moldovei, dar nu i-a zdrobit, ca în anul precedent.

Doi ani după lupta de la Valea Albă, în care-i pieri boierimea tânără și bătrâna, el însuși scăpând în adâncul pădurilor ocrotitoare, Ștefan temându-se de un atac din partea turcilor împotriva Cetății Albe și Chiliei, despre care auzise că aceia vor să le cucerească, cere ajutor de la venețieni și de la papă prin solul și unchiul său Țamblac. Acesta istorisește venețienilor întâmplările din Moldova după lupta de la Războieni, arătând că Ștefan n-ar fi suferit acea mare înfrângere, dacă n-ar fi fost părăsit de creștinii care-i promisese războiului ajutor dar nu i-au dat. Arată, în sfârșit, importanța cea mare a Moldovei pentru apărarea Ungariei și Poloniei și însemnătatea Chiliei și Cetății Albe pentru apărarea Moldovei, ba chiar și pentru o eventuală cucerire a Caffei și a Chersonesului din mâinile turcilor: *“Nu vreau să vă mai spui cât este de folositoare pentru treburile creștine această țărișoară a mea; socotesc că este de prisos fiindcă lucrul e prea vădit, că ea este sarauiul Țării Ungurești și al Poloniei și este strajă acestor două crăii. Afară de asta, fiindcă turcul s-a împiedicat de mine, mulți creștini au ramas în liniște de patru ani. Așa dar, fiindcă sunteți domni creștini și sunteți cunoscuți ca creștini, eu viu la prealuminata domnia voastră cerând ajutor creștinesc, spre a-mi păstra această țară a mea, folositoare pentru treburile creștine și făgăduiesc că orice dar și orice ajutor îmi veți trimite, eu îl voi răsplăti înzecit, de câte ori veți avea nevoie și veți cere, - dar numai împotriva păgânilor, - oriunde veți porunci și fără nici o zăbavă... Atâta cer acum, și asta, fiindcă știu că turcii vor veni în vară iarăși asupra mea, pentru cele două ținuturi, ale Chiliei și al Cetății Albe, care le sunt foarte supărătoare. De aceea vreau să fiu ajutat acum, în această treabă, căci vremea nu vă îngăduie să faceți o altă pregătire mai obștească. Luminăția Voastră trebuie să aveți în vedere, că aceste două ținuturi sunt Moldova toată, și că Moldova cu aceste două ținuturi este un zid pentru Ungaria și pentru Polonia. Ba eu*



zic mai mult, că dacă aceste două cetăți vor fi păstrate, va fi cu puțință ca turcii să piarză și Caffa și Chersonesul...”

În cererea de ajutor, adresată principilor creștini, plângându-se de loialitatea unora dintre ei, Ștefan cel Mare ținea să precizeze: “*Dacă Dumnezeu va vrea să nu fiu ajutat, din două lucruri unul se va întâmpla de bună seamă: ori această țară va pieri, ori voi fi silit, de nevoie, să mă supun păgânilor. Lucrul acesta însă nu-l voi face niciodată, vrând mai bine de o sută de mii de ori moartea, decât aceasta*”.

Solia aceasta este foarte importantă pentru cunoașterea personalității și a politicii lui Ștefan cel Mare. Nu încapă nici o îndoială că unchiul domnului a reproduș că se poate mai credincios vorbele acestuia. Aceasta se vede din traducerea italiană aproape tot așa de bine cum s-ar fi văzut și din original.

La expunerea luminoasă și plină de avânt a solului moldovean- care era însuși cea a domnului-, senatul venețian răspunde în aceeași zi (8 mai 1478) cu vorbe goale: că dacă promisiunile făcute mai înainte nu s-au împlinit, cauza nu au fost ei; despre intervențiile lor va afla solul moldovenesc la Roma, unde ei au stăruit și până acum și vor stăru și de aici înainte prin ambasadorii lor. Deocamdată ei se mulțumesc să autorizeze pe “*Coloianes Valahus*”- așa îl numesc pe Țamblac- ca să asigure pe domnul său de bunele lor intenții și să-l sfătuiască “*ad standum bene et invicto amino et ad tuendum et conservandum*”, ceea ce Ștefan făcea și fără sfatul lor.

Însuși Mahomed al II-lea, care viza cucerirea celor două cetăți din sudul Moldovei, Chilia și Cetatea Alba, după alungarea lui Vlad Țepeș și înlocuirea lui cu fratele său (1462), mărturisea că “*atâta vreme cât Chilia și Cetatea Alba le țin și le stăpânesc romanii, ..., noi nu vom putea nici o biruință*”.

Nepierzând nădejdea în posibilitatea reînceperii luptei antiotomane, Ștefan părăsind pe regele polon Cazimir, care nu numai că nu-și onorase angajamentul luat în scris la Colomeea, dar chiar, peste capul domnitorului nostru, stabilise legături cu turcii în dauna Moldovei, în anul 1489 s-a declarat vasal al regelui Ungariei Matei Corvin. Acesta îl despăgubea pe Ștefan pentru pierderea Chilie și a Cetății Albe, dându-i în schimb, în Transilvania, castelul Ciceu cu 60 de sate și Cetatea de Baltă cu toate proprietățile dependente de ea, pentru că, la vreme de restriște, domnul Moldovei să aibe un adăpost sigur.

La 1498, o solie a domnului moldovean către marele cneaz al Moscovei, Ivan Vasilievici îl îndemna pe acesta să păstreze pacea cu Alexandru, principele Litvaniei și “*să te scoli împreună cu toți domni împotriva păgânității*”.

Poziția strategică a Moldovei ca și rolul ei în apărarea Europei, la care se referea Ștefan cel Mare, adresându-se curților europene, erau văzute ca atare și de alți conducători politici ai vremii. Alexandru, marele cneaz al Lituaniei, propunându-i în 1499 cneazului Moscovei, Ivan al II-lea, să-l sprijine pe Ștefan cel Mare împotriva turcilor considera țara acestuia: “*Poarta tuturor țărilor creștine... Dacă- turcii- vor cuceri țara lui Ștefan nu vom avea liniște nici noi, nici tu...*”.

Tratatul din 1499, încheiat între Moldova și Polonia era mai mult decât un tratat de pace. El capătă o valoare internațională prin faptul că era actul de naștere a unui bloc antiotoman în sud-estul Europei. În acest bloc intrau frații Iagielloni, domnitori în Ungaria, Polonia și Lituania, și Ștefan. Prezența în acest bloc a domnului Moldovei, om dinamic și îndrăznet, pe drept cuvânt punea pe gânduri Poarta otomană. Îngrijorarea turcilor este dovedită de medicul venețian Matei din Murano, aflat la curtea din Suceava care scrie în 1502: “*După cum mi-au spus mulți oameni de seamă și negustori care vin din Constantinopol, turcii au mare frică de acest domn și de creștini din pricina acestei țări*”(Moldova).

În anul 1502, sultanul Baiazid al II-lea, îndemnând pe hanul tătarilor să atace Moldova, ar fi declarat: “*Dacă vei reține Moldova, noi vom avea câmp deschis să ieșim în toate părțile lumii*”.

Îngrijorarea Porții sporea și mai mult deoarece, la începutul secolului al XVI-lea, se pare că, la îndemnul papei Alexandru al IV-lea Borgia, se va putea ajunge la organizarea unei cruciade. Veneția era deja în conflict cu Turcia; Ungaria nu mai reînvia tratatul de pace cu Imperiul otoman, sperând că ajutată de Franța și Veneția, să înceapă lupta cu forțele turcești. Ștefan era convins de iminenta campanie comună a statelor creștine interesate în lupta antiotomană. În consecință ridică iar, cel dintâi, spada împotriva Porții. Uitând de boala care-l chinuia, de rana de la gleznă, care-l supăra mult, uitând de anii mulți ce-i apasă umerii, Ștefan scoate ochii și taie nasul solului turc venit în Moldova să încaseze tributul. Încasarea tributului era un pretext, solul sosise în Moldova pentru a afla gândurile lui Ștefan. Domnul Moldovei nu s-a oprit aici cu îndrăzneala sa. El a trimis un puternic detașament, condus de vornicul Boldur, să facă o incursiune împotriva cetăților Chilia și Cetatea Alba. Expediția, poate mai mult o încercare de a încuraja pe unguri și pe poloni să intre în acțiune s-a soldat numai cu distrugerea ținuturilor dependente de aceste cetăți, precum și cu înfrângerea și alungarea cu mari pierderi a unei oștiri turcești conduse de un fiu al sultanului.

Vladislav, din solidaritate cu trupele creștine, a declarat război turcilor în 1501, dar, deoarece nu l-a dus cu destulă energie și suficiente forțe, turcii au alungat pe venețieni de pe teritoriul Greciei, cucerindu-le ultimele posesiuni, Madonul și Coronul. După câteva luni de război, spre sfârșitul anului 1502, Vladislav trata deja pacea cu turcii, care se încheie la 20 august 1503. În acest tratat, Țara Românească și Moldova figurau ca țări vasale Ungariei, cu obligația să plătească tribut Porții. Țara Românească plătea anual 8.000 de galbeni, iar Moldova 4.000. Poarta nu mai putea cere nimic în plus de la țările romane. Veneția s-a grăbit și ea să încheie pacea cu turcii.

În ceea ce privește Polonia, partenera lui Ștefan în lupta antiotomană conform tratatului din 1499, ea a fost bucuroasă să primească propunerile de pace ale sultanului Baiazid mai înainte să fi început un război cu puternicul imperiu.

Lipsa de energie a regelui Ungariei Vladislav, slăbiciunea regelui polon, care își irosea timpul în petreceri, au făcut cu neputința colaborarea fraților Iagielloni cu Ștefan, acesta din urmă rămânând iarăși izolat în fața puterii turcești.

Desfășurarea evenimentelor, lipsa de sprijin și chiar ostilitatea manifestată de suveranii creștini, în unele momente de grea cumpană pentru Moldova, l-au făcut pe Ștefan cel Mare să accepte, în interesul țării, soluția pașnică, nu de supunere, ci de înțelegerii cu turcii.

Imperiul otoman a găsit mai potrivit pentru interesele lui să respecte autonomia țărilor romane în schimbul plății unor sume de bani. Era aceasta un sistem aplicat în Evul Mediu și care nu era privit ca înjositor pentru cel care-și răscumpăra cu bani libertatea.

*“De vreme ce, potrivit condițiilor amintite mai sus, el va avea legături bune cu Poarta împărăției mele și va arăta ascultare, atunci, nici el, nici avutul său, nici țara sa nu vor fi atacate de mine, nici de sangeac-beii mei și nici de ceilalți supuși ai mei”.*

Ori de câte ori Poarta otomană a încercat să încalce înțelegerea și să cucerească Țările Romane, reacția acestora n-a întârziat, siluind superputerea timpului să respecte înțelegerile convenite prin *“vechile tratate”*.

Merită subliniat faptul că Ștefan cel Mare, care a definit lucid locul și rolul Moldovei în Europa, este și primul conducător politic român care a afirmat legatură etnică a românilor. Pentru el statul românesc de la sud de Carpați era *“l-altra Valahia”*(cealaltă Țară Românească), în raport cu Moldova, care era tot o Valahia, tot o Țară Românească.

Conștiința unității etnice a românilor, constatată și difuzată de unii dintre marii umaniști, și-a găsit expresia în perioada domniei lui Ștefan cel Mare și într-un remarcabil izvor cartografic. Este vorba de harta Europei Centrale, întocmită de cardinalul Nicolas de Cusa și tipărită în 1491 la Eichstat(Bavaria). În această harta, considerată prima hartă modernă a Europei Centrale, teritoriul Moldovei și al Țării Românești este desemnat cu numele de Valahia Magna și Magna Valahia.

Sub marele Ștefan, Moldova a cucerit locul de principală forță politică a Europei de răsărit. Nici un domnitor român până la el nu s-a bucurat încă din timpul vieții de o faimă internațională atât de mare ca el. Biruințele lui, îndeosebi împotriva turcilor, venite după înfrângerile în cascadă suferite de puternice state europene, au stârnit aprecieri elogioase la adresa viteazului comandant de oști și au născut speranțele în noi victorii împotriva turcilor. Se poate susține cu deplin temei că Moldova a cunoscut în timpul lui Ștefan cel Mare culmea afirmării sale pe plan european.

Personalitatea excepțională a lui Ștefan a impresionat puternic străinătatea. Contemporanii și urmașii au lăsat numeroase mărturii care trădează impresia pe care le-a produs-o acțiunile și însușirile remarcabile ale domnului moldovean. Medicul venețian Matei din Murano, aflat la curtea domnului Moldovei în legătură cu boala acestuia, raporta următoarele la Veneția în anul 1502: *“Amintitul domn este un om foarte înțelept și demn de mare laudă, foarte iubit de supuși, căci este blând și drept, foarte vigilent și darnic”*.

Bonfinius, cronicarul oficial al regelui Matei Corvin, pe care l-a însoțit în expediția din 1467 împotriva Moldovei, scria despre Ștefan că era *“suflet viteaz și cuget neîmblânzit”*, și pe lângă aceasta *“neobosit și aprig la război”*. În Chronicon Dubricense, voievodul român este prezentat ca *“bun apărător al țării sale și al poporului său, care s-a împotrivit cu bărbăție –turcilor- în mijlocul țării sale, gata să moară pentru ai săi”*.

Cu tot diferentul sângeros moldo-polon din anul 1497, cronicarii poloni care au scris operele lor după moartea lui Ștefan au numai cuvinte de laudă despre el. Cronicarul Bernard Wapowski, deși era istoriograful oficial al regelui polon Sigismund I cel Bătrân, acela pe care voia regele Ioan Albert să-l pună pe tronul Moldovei în 1497, scria: *“Vitejia și succesul lui Ștefan erau renumite la popoarele vecine, pentru experiența în chestiunile militare și faptele celebre săvârșite contra turcilor, tătarilor și ungarilor”*. În altă



parte a cronicii sale nota: *“Strălucitul luptător, foarte vestit prin victoriile contra turcilor”*.

Cronicarul polon Matei Miechowita își arată admirația sa pentru Ștefan prin aceste cuvinte: *“O! bărbat glorios căruia soarta i-a hărăzit cu multă darnicie toate darurile. Căci, pe când altora le-a dat numai unele însușiri, și anume, virtuți eroice și spirit de dreptate, altora biruința contra dușmanului, numai ție ți le-a hărăzit la un loc pe toate. Tu ești drept, prevăzător, isteț, biruitor contra tuturor dușmanilor. Nu în zadar ești socotit printre eroii secolului nostru”*.

Nu mai puțin elogios scria și un alt cronicar polon, Martin Cromer(1512-1589): *“Bărbat demn de memoria tuturor veacurilor pentru mărimea sufletului său, pentru măiestria sa politică, pentru cunoașterea adâncă a lucrurilor militare și pentru războaie fericite”* pe care le-a avut cu turcii, ungurii, polonii și tătarii.

Amintirea lui Stephanus ille Magnus (*“acel Mare Ștefan”*), epitet atribuit domnului român de regele Poloniei Sigismund I cel Bătrân, în scrisoarea sa către Petru Rareș, din 3 februarie 1531- și care exprima cea mai înaltă recunoaștere a unei personalități-, a dăinuit după el în cursul secolelor în mediul românesc și călătorii străini care au vizitat Țările Române au putut observa cât de vii erau în conștiința poporului faptele lui de vitejie. Comandantul maghiar Prepostvari, cunoscător al realitatilor românești din ultimile decenii ale secolului al XVI-lea, căutând să-l atragă pe Aron Tiranul, domnul Moldovei (1591-1592;1592-1595), în coaliția antiotomană ce se crease, îl îndemna prin scrisoarea din 25 decembrie 1593, să urmeze pilda lui Ștefan cel Mare. *“Măria Ta-afirmă el-acum ți-ai putea trece în nemurire faima Măriei Tale de Viteaz, rămânându-ți pe vecie același renume bun al înaintașului Măriei Tale, evlaviosul Ștefan Vodă de odinioară, a cărui slavă de viteaz mai trăiește și acum și nici nu se va stingea slava lui cât va ființa lumea”*.

În secolul trecut, un mare istoric rus, N.M.Karamzin, aprecia: *“Ștefan cel Mare a îndrăznit să scoată spada împotriva teribilului Mahomed al II-lea și, datorită falnicelor victorii obținute asupra numeroaselor oști turcești, el și-a înscris numele în istoria rarilor eroi; hotărât în primejdii, puternic în nenorociri, modest în fericire, pe care o atribuia lui Dumnezeu, ocrotitorul virtuții, el era mirarea regilor și popoarelor, cu puține mijloace creând acte de măreție”*.

Cronica rusă Hustinscaia Letopis însemna, referitor la moartea lui Ștefan cel Mare: *“A murit Ștefan cel Mare voievodul Moldovei, oștean viteaz, ca un al doilea Alexandru; de multe ori a biruit pe împăratul turcesc cu oștile lui cele mari, de asemenea, pe Matiaș, regele Ungariei, și pe regele Poloniei, Albert”*

Dacă învățații străini l-au apreciat atât de elogios pe Ștefan, este de la sine înțeles cât de vie s-a păstrat, de-a lungul veacurilor, amintirea marelui domnitor în conștiința poporului român, care l-a prețuit pentru marile lui calități, dar mai ales pentru pilda de înalt patriotism, lăsată generațiilor următoare.

Este suficient să răsfoim legendele din cunoscuta culegere *“O samă de cuvinte”*, care precede letopisețul cronicarului Ion Neculce și care zugrăvește personalitatea marelui domnitor al Moldovei, pentru ca să ne dăm seama de felul în care înaltele virtuți ale lui Ștefan au impresionat poporul nostru și s-au transmis peste secole în creația sa artistică. Atât de cunoscutele legende referitoare la Aprodul Purice sau la Movila lui Burcel scot în evidență devotamentul ostașilor lui Ștefan pentru conducătorul lor, dragostea fierbinte de patrie a voievodului muntean, vitejia în luptă pentru independența Moldovei, țel fundamental al politicii lui externe.

Din îmbinarea trăsăturilor puse în valoare de tradiția țării cu modelul monarhic bizantin, Ștefan cel Mare a creat modelul domnesc, care prin numele lui s-a impus ca model de urmat pentru cei chemați să conducă poporul român. *“Istoria noastră- scria David Prodan- nu cunoaște un nume mai drag poporului decât al lui. În Moldova puzderie de povestiri, credințe, tradiții, versuri, cântece îl poartă mereu viu printre a-i săi, după atâtea veacuri.”*

În întruchiparea poporului Ștefan cel Mare a luat toate formele multiplelor sale nevoi: el apare pretutindeni pentru a veghea la necazurile și nenorocirile lui. Numele lui Ștefan cel Mare a fost invocat în momente de restriște, de cotropiri dușmane, de cădere sub stăpâniri străine. *“Săracul Ștefan, unde-i să vadă”* era expresia durerii, dar și a speranței în revenirea lui Ștefan, în venirea unui nou Ștefan, mereu biruitor.

O poveste culeasă din satul Hemeiuș (jud.Bacău) – și povestiri similare sunt numeroase pe întreg cuprinsul țării- redă credința existentă în popor că *“duhul lui Ștefan umblă când și când pe pământ și mai ales când nașia noastră-i în cumpană mare. Așa zice că la 77, când a fost bătălia cu Turcul – la Plevna-Ștefan când a văzut că se strânge lume din munți și din câmpie să pornească la răzbel, el s-a sculat din mormânt și duhul lui a cârmuit și povățuit oștirea noastră, de-a făcut pe Turc să mai simtă o dată, trecând printr-înșii spaima de altădată.”*

A rămas în conștiința românească cu valoare de simbol gestul țăranului Toader Mițu din Putna, care în 1856- când, sub stăpânirea chesaro-crăiască a fost ridicată de pe mormântul lui Ștefan cel Mare lespede

de piatră – s-a apropiat de mormântul deschis, a îngenunchiat și a plângând a exclamat: “*Sărcii de noi / Aista-i tatăl nostru!*”

Marii noștri scriitori, începând cu cei din generația pașoptistă și continuând cu cei din generația următoare, până la făuritorii literaturii contemporane, au fost impresionați de figura marelui domnitor, pe care au evocat-o în toată măreția ei în operele literare, preamărind faptele voievodului Ștefan, subliniindu-i alesele însușiri morale, transmise și supușilor săi.

Astfel, eroul lui Vasile Alecsandri din poemul “*Dan căpitan de plai*”, adus legat în lanțuri, în fața hanului tătar, care-i oferă libertatea în schimbul renunțării la legea străbună, dovedește demnitate, patriotism, curaj, calități deprinse de la domnitorul Ștefan. Respingând propunerea rușinoasă a hanului tătar, bătrânul căpitan de plai răspunde cu mândrie: “*Așa m-au deprins Ștefan, ușoară țărăna-i fie! / La trai fără muștrare și fără prihănie.*”

Ceea ce a însemnat domnitorul Ștefan pentru poporul român sugerează perfect de bine titlul metaforic al primei piese din trilogia lui Barbu Ștefănescu Delavrancea “*Apus de soare*”. Domnitorul știuse să-și identifice întreaga lui viață cu țara și poporul său, așa cum arată scriitorul când reproduce cuvintele rostite de Ștefan: “*Sunt patruzeci și șapte de ani... de când Moldova îmi ieși înainte cu mitropolit, episcopi, egumeni, boieri, razeși și țărani, în câmpul de la Direptate, și cum vru Moldova, așa vrusi și eu...*”

Personalitatea impunătoare a domnitorului moldovean se găsește în centrul romanului: “*Frații Jderi*”, acea minunată evocare a epocii de maximă înflorire a Moldovei din timpul lui Ștefan. În această valoroasă operă literară, Mihail Sadoveanu a intuit izvorul popularității lui Ștefan, evidențiind, în primul rând, lupta voievodului moldovean împotriva cotropitorilor străini, pentru apărarea independenței țării și pentru centralizarea statului feudal.

Un moment grăitor care dovedește prețuirea unanimă a tuturor românilor, tineri și vârstnici, intelectuali și țărani față de marele domnitor a fost măreța sărbătoare de la Putna organizată la 15-27 august 1871, cu ocazia împlinirii a 400 de ani de la zidirea ctitoriei lui Ștefan. Pornit din inițiativa geniului poet național Mihai Eminescu, adânc cunoscător al trecutului poporului nostru și entuziast admirator al eroului neamului, gândul premăririi lui Ștefan cu ocazia aniversării amintite a prins aripi și a cuprins într-o unitate de simțire românească mii de oameni, veniți din toate colțurile țării, din toate provinciile locuite de români ca să cinstească memoria marelui domnitor. Se aflau printre ei, Eminescu și Slavici, sosiți cu această ocazie de la Viena împreună cu alți tineri români care studiau în capitala Austriei, Ungariei, istorici și scriitori ca Mihail Kogălniceanu, A.D.Xenopol, Grigore Tocilescu, G.Dem.Teodorescu, muzicantul patriot Ciprian Porumbescu, delegați din diferite localități ale țării și mult, atât de mult popor, încât chiliile mănăstirii și locuințele țăranilor din satul Putna deveniseră neîncăpătoare pentru oaspeții veniți să asiste la emoționanta sărbătoare națională și să închine un gând pios marelui domnitor al românilor.

În ziua de 15 august 1871, adresându-se mării mulțimi care se strânsese la Putna din toate colțurile pământului românesc, A.D.Xenopol, într-un discurs celebru, s-a referit la năzuințele poporului român spre un viitor mai bun, la granițele injust trase, care îi despărțeau atunci pe români, dar care începuseră să cadă, o dovadă fiind prezența conaționalilor din provinciile subjugate la mormântul marelui Ștefan, la datoria de a lichida neînțelegerile și “*relele materiale și morale*”. “*Răul - a spus A.D.Xenopol - nu este atât în afară cât în lăuntru nostru*” și în dezbinarea din lăuntru stă slăbiciunea tuturor. Făcând un apel la unirea tuturor românilor, el a spus: “*Pe mormântul lui Ștefan cel Mare, pe această amintire comună tuturor, venim noi astăzi cu credința într-un viitor comun.*”

Istoricii neamului românesc din toate timpurile s-au oprit îndelung asupra epocii și politicii domnitorului moldovean, asupra personalității sale. Cronicarul Grigore Ureche în “*Letopisețul Țării Moldovei*” oferă locul cel mai de seamă figurii lui Ștefan cel Mare pe care-l prezintă ca pe un domn pururea învingător, încărcat de glorie, simbol al luptei pentru independență, îndemnând contemporanii săi (sec.al XVII-lea), la rezistență împotriva dependenței față de turci. Remarcând, prin comparație, “*starea jalnică*” în care a căzut Moldova în vremea sa, Dimitrie Cantemir susținea că domnia lui Ștefan “*a fost o epocă hotărâtoare pentru Moldova*” în timpul căreia puterea moldovenilor “*ajunsese la culme.*”

Nicolae Bălcescu arată că în fața primejdiei cotropirii străine, moldovenii aveau nevoie “*de un căpitan, ca să se facă vestiți și să fie eroi ai creștinătății. Acest căpitan nu întârzie a se ivi și fu Ștefan cel Mare.*”

A.D.Xenopol, elogiind meritele lui Ștefan ca mare general, iscusit om politic, dibaci cărmuitor, arată că voievodului i-a fost hărăzit să acționeze într-o țară mică, întrebându-se astfel dacă nu a fost el mai mare decât mulți alți domnitori cu care se mândresc popoarele? “*E mai ușor de a ajunge la glorie și la mărire în sânul unui popor mare decât a răsări ca atare din mijlocul unui popor mic. Când valurile sunt înalte, ele*

*aruncă în sus pe cel purtat de ele... Când poporul e mic, mijloacele fiind puține, trebuie ca geniul să îndeplinească lipsurile, să scoată din propriul lui fund ceea ce nu poate afla în acei pe care el se sprijină.”*

Dimitrie Onciul, alt mare istoric al poporului nostru, aprecia că: *“în cea mai lungă domnie ce a fost dată țării lui (47 de ani, 2 luni și 3 săptămâni), el a dominat scena istoriei române prin aproape jumătate de secol, slăvit ca erou al neamului românesc și al creștinătății.”*

Nicolae Iorga, la rândul său, într-una din numeroasele pagini consacrate eroului moldovean, scria: *“Era mai ales un suflet înfrățit cu al mulțimii neamului său, în care hotăra marile idei călăuzitoare care ni-au fost sprijinul de-a lungul veacurilor: moșie și moștenire, dreptate și drept, pentru care era gata să ia, oricând în poartă(ceartă) și lumea întreagă. Această însușire de dreaptă cumpănă i-a cruțat nenorocirile care s-au abătut asupra atâtor cavaleri care au deservit astfel cauza căreia îi consacraseră viața lor. Aceasta îl face mai rege decât regii, și decât împărații vremii sale, mai împărat.”*

În Ștefan cel Mare- avea să scrie Nicolaie Ioga, în 1904, cu prilejul comemorării a 400 de ani de la moartea voievodului- a găsit *“poporul românesc cea mai deplină și cea mai curată icoană a sufletului său cinstit și harnic, răbdător fără să uite și viteaz fără cruzime, strașnic în mânie și senin în iertare, răspicat și cu măsură în grai, gospodar și iubitor al lucrurilor frumoase, fără nici o trufie în faptele sale, care i se par că vin printr-însul de aiurea și de mai sus. Și cu cât se vede această icoană mai limpede, cu atât se înțelege mai desăvârșit și se iubește mai mult, cu atât viitorul se vestește mai bun, căci atunci neamul merge pe drumul strămoșului amintit.”*

Timpul lui Ștefan, cel mai frumos din istoria Moldovei, este comparat de Constantin C.Giurescu cu *“epoca de aur”* a anticilor greci conduși de Pericle. *“Niciodată țara n-a fost mai întinsă, mai bogată și mai respectată;niciodată faima domnului ei nu a străbătut atât de departe, deopotrivă în Apusul creștin, ca și în Răsăritul musulman; niciodată nu s-au ridicat atâtea lăcașuri-civile și bisericești- și într-o formă atât de desăvârșită.”*

Poporul român, strângând într-o numire care să definească cel mai bine opera și personalitatea voievodului, recunoștința fără margini a neamului, îl va pomeni întotdeauna, în grai și în scris, ȘTEFAN CEL MARE.

#### **Bibliografie:**

1. C-tin C Giurescu, Dinu C. Giurescu, *Scurtă istorie a românilor*, Ed. Științifică și Enciclopedică, București, 1977, p. 114, p. 116-119
2. Ștefan Ștefănescu, *Ștefan cel Mare în conștiința europeană și a poporului român*, în Memoriile Secției de științe istorice și arheologie, seria IV, tom XXI, 1996, p.25, p.29-34
3. Gh. Duzinchevici, *Ștefan cel Mare și epoca sa*, Ed.Politică, București, 1973, p.26, p. 27, p. 30, p. 33, p. 43-44, p. 48-49, p. 59, p. 77-79, p. 81, p. 92-98
4. *Istoria țării Românești 1290-1690. Letopisețul Cantacuzinesc*, ediția critică întocmită de C.Grecescu și D.Simionescu, București, 1960, p.5
5. I.Bogban, *Documentele lui Ștefan cel Mare*, vol.II, București, 1913, p.354-355; I.Sabău, *Relațiile politice dintre Moldova și Transilvania în timpul lui Ștefan cel Mare*, în Studii cu privire la Ștefan cel Mare, București, 1956, p.220-221, p. 270, p. 360
6. N.Orghidan, *Ce spun cronicarii străini despre Ștefan cel Mare*, Craiova, 1915, p.15
7. Armand Gosu, *Istoria Basarabiei de la începuturi până în 1998*, Ed.Semne, București, 1998, p.22
8. N.Iorga, *Istoria lui Ștefan cel Mare pentru poporul român*, București, 1966, p.215
9. *Istoria României*, II, p.488

## REPERCUSIUNILE POLITICII IMPERIALE RUSE ASUPRA EXPLOATĂRII FORESTIERE ÎN BASARABIA

### REPERCUSSIONS OF THE RUSSIAN IMPERIAL POLICY ON FOREST MANAGEMENT IN BESSARABIA

Cătălina Frangopol, drd., cercet. șt.,  
Universitatea de Stat din Moldova  
E-mail: catalina.tudor@mail.ru  
ORCID ID: 0000-0001-5864-9521

**Rezumat:** În secolul al XIX-lea, autoritățile țariste au implementat politici de exploatare intensivă a fondului forestier din Basarabia pentru a satisface nevoile economice ale Imperiului Rus. Aceste politici au inclus crearea unui fond forestier de stat și un sistem de reglementare a tăierilor și transportului de lemn, ceea ce a dus la o creștere semnificativă a suprafeței pădurilor exploatate și la o reducere drastică a pădurilor virgine și bătrâne. Statul deținea toate pădurile și avea dreptul exclusiv de a le exploata, fiind instituit un sistem de supraveghere și sancționare pentru a controla exploatarea resurselor forestiere. Aceasta a avut un impact negativ asupra mediului prin defrișări excesive și necontrolate, dar a fost și un prim pas către administrarea silvică modernă în Basarabia.

Exploatarea resurselor forestiere era efectuată de companii private, care adesea abuzau de drepturile de tăiere, fără a se preocupa de regenerarea pădurilor. În plus, suprafețele defrișate erau transformate în terenuri arabile, exacerbând degradarea solului prin procese erozionale și alunecări de teren. O parte semnificativă a pădurilor se aflau în proprietate privată sau aparțineau mănăstirilor, ceea ce a stimulat exploatarea intensivă pentru profituri imediate. Introducerea drumului de fier și utilizarea lemnului drept combustibil pentru locomotive a intensificat defrișările, afectând inclusiv agricultura prin expunerea la secete periodice.

Până la începutul secolului XX, suprafața pădurilor a scăzut considerabil, iar măsurile de ameliorare introduse în perioada 1910-1915 au avut un impact limitat. Defrișările masive au continuat și în timpul Primului Război Mondial, reducând și mai mult suprafața forestieră. Astfel, politicile imperiale ruse au avut repercusiuni grave asupra mediului și comunităților locale din Basarabia, ducând la scăderea biodiversității, pierderea habitatelor naturale și degradarea solului.

**Cuvinte-cheie:** Fond forestier, Basarabia, pădure, administrare

**Abstract:** In the 19th century, the tsarist authorities implemented intensive logging policies in Bessarabia to meet the economic needs of the Russian Empire. These policies included the setting up of a state forest fund and a system of regulating the cutting and transport of wood, which led to a significant increase in the area of exploited forests and a drastic reduction in virgin and old-growth forests. The state owns all forests and has the exclusive right to exploit them, and a system of supervision and sanctions is in place to control the exploitation of forest resources. This had a negative impact on the environment through excessive and uncontrolled deforestation, but was also a first step towards modern forest management in Bessarabia.

The exploitation of forest resources was carried out by private companies, which often abused logging rights without any concern for forest regeneration. In addition, cleared areas were converted into arable land, exacerbating soil degradation through erosion and landslides. A significant part of the forests were privately owned or owned by monasteries, which stimulated intensive exploitation for immediate profits. The introduction of the iron road and the use of wood as fuel for locomotives intensified deforestation, including affecting agriculture through exposure to periodic droughts.

By the beginning of the 20th century, the forest area had decreased considerably and the improvement measures introduced between 1910 and 1915 had a limited impact. Massive deforestation continued during the First World War, further reducing the forest area. Russian imperial policies thereby had serious repercussions on the environment and local communities in Bessarabia, leading to a decrease in biodiversity, loss of natural habitats and soil degradation.

**Keywords:** Forest fund, Bessarabia, forest, management



### Introducere

Basarabia a fost anexată la Imperiul Rus în 1812 după semnarea Tratatului de la București între Imperiul Rus și Imperiul Otoman. Această anexare a adus multe schimbări în administrația, economia și cultura teritoriului. În ceea ce privește gestionarea fondurilor forestiere, autoritățile imperiale au pus bazele sistemului de dezvoltare a resurselor forestiere din Basarabia. Între 1812 și 1917 au fost înființate o serie de organe și agenții administrative specializate în gospodărirea și utilizarea pădurilor, printre care Direcția Generală Silvică, Direcția Supraveghere Silvică, Industria Silvică și Guvernul Silvic. Scopul principal al acestor instituții a fost dezvoltarea și creșterea valorii resurselor forestiere, în special pentru industria lemnului și nevoile militare ale Imperiului Rus. Dacă ne uităm la metodele de exploatare a pădurilor din perioada țaristă, aceasta s-a caracterizat prin exploatare intensivă și necontrolată, ceea ce a dus la deteriorarea continuă a acoperirii forestiere. Pădurile sunt suprautilizate, ignorând principiile regenerării și protecției mediului, ducând la epuizarea resurselor forestiere și la deteriorarea calității solului. A avut loc, de asemenea, defrișări pe scară largă, ceea ce a dus la distrugerea habitatelor naturale pentru animale și la reducerea biodiversității. Această practică a redus semnificativ suprafața pădurii Basarabiei, de la 31% din teritoriul său total în 1812 la mai puțin de 10% în perioada interbelică.<sup>1</sup>

### Metodologia cercetării

Studiul acestui subiect s-a bazat pe cercetarea materialelor teoretice, documentelor, articolelor, lucrărilor de sinteză și materialelor din presa vremii care au servit drept suport pentru aplicarea metodelor de cercetare în studiul inițial pentru a cunoaște repercusiunile politicii imperiale ruse asupra gestionării pădurilor din Basarabia. Principalele metode folosite în cercetare au fost: metoda analizei istorice, metoda istorico-comparativă, metoda inductiv-deductivă, metoda analizei și sintezei, metoda analizei critice, metoda abordării interdisciplinare, metoda retrospectivă, care au contribuit la furnizarea unui suport metodologic coerent pentru articol. Au fost folosite diferite principii pentru cercetarea acestui studiu, cum ar fi principiul științific, principiul obiectivității, principiul abordării sistemice.

### Rezultate

Exploatarea fondului forestier al Basarabiei de către autoritățile țariste a fost caracterizată prin politici de exploatare intensivă, cu accent pe extragerea de materiale lemnoase pentru satisfacerea nevoilor Rusiei țariste.

În secolul al XIX-lea, autoritățile țariste au pus bazele unui sistem de exploatare a resurselor forestiere în Basarabia, prin crearea unui fond forestier de stat și a unui sistem de reglementare a tăierilor și transportului de lemn. Aceste politici au dus la o creștere a suprafeței de păduri exploatare și la o scădere semnificativă a suprafeței de păduri virgine și a pădurilor bătrâne.

Sistemul de exploatare a resurselor forestiere în Basarabia instituit în secolul al XIX-lea<sup>2</sup> de către autoritățile țariste a implicat reglementări legale și administrarea silvică a terenurilor. În acest sistem, statul era proprietarul tuturor pădurilor și avea dreptul exclusiv de a le exploata. De asemenea, a fost instituit un sistem de supraveghere a exploatației și de aplicare a sancțiunilor pentru încălcările legale.

Autoritățile țariste au încurajat exploatarea intensivă a resurselor forestiere în scopul dezvoltării economice a regiunii.<sup>3</sup> Sistemul de exploatare a resurselor forestiere instituit de autoritățile țariste a avut un impact negativ asupra mediului, prin defrișări excesive și necontrolate. Cu toate acestea, acesta a reprezentat și un prim pas către administrarea silvică modernă și durabilă în Basarabia.

În această perioadă, pădurile erau considerate ca fiind o resursă valoroasă pentru producția de lemn, dar și pentru alte activități economice, precum fabricarea hârtiei, producția de cherestea și a altor produse forestiere. De asemenea, pădurile erau utilizate pentru pășunatul animalelor și ca locuri de vânătoare.

Exploatarea pădurilor în această perioadă a fost efectuată prin intermediul unor companii private, care dețineau drepturile de tăiere a lemnului.<sup>4</sup> Aceste companii erau adesea acuzate de exploatare abuzivă

---

<sup>1</sup> Cu privire la modificarea hotărârii Guvernului nr. 150/2010 pentru aprobarea Regulamentului privind organizarea și funcționarea Agenției „Moldsilva”, structurii și efectivului limită ale aparatului central al acesteia. Disponibil: [https://cancelaria.gov.md/sites/default/files/document/attachments/proiectul\\_427\\_0.pdf](https://cancelaria.gov.md/sites/default/files/document/attachments/proiectul_427_0.pdf)

<sup>2</sup> Enciu N., 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. pag. 3

<sup>3</sup> Enciu N., 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. pag. 3

<sup>4</sup> Bejan I., Utilizarea terenurilor în Republica Moldova, Editura ASEM, Chișinău, 2010. pag. 6

a resurselor forestiere, iar autoritățile nu au acordat o atenție suficientă protejării mediului și regenerării pădurilor.

Exploatarea pădurilor din Basarabia de către autoritățile țariste a avut un impact negativ asupra mediului înconjurător și asupra comunităților locale. Suprafața pădurilor a scăzut semnificativ, ceea ce a dus la o scădere a biodiversității și la pierderea habitatelor naturale pentru multe specii de plante și animale. Comunitățile locale care depindeau de păduri pentru a-și asigura traiul au suferit din cauza pierderii accesului la aceste resurse naturale.

În perioada de la mijlocul secolului al XIX-lea până la Revoluția din Octombrie din 1917, autoritățile țariste au încercat să reglementeze exploatarea pădurilor prin introducerea unor noi legi și reglementări. Cu toate acestea, aceste eforturi au fost în mare măsură ineficiente, iar exploatarea abuzivă a continuat să aibă loc până la sfârșitul perioadei de dominație țaristă.

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%.<sup>1</sup> Procesele modernizatoare și cele comerciale care aveau loc în întreaga Europă inclusiv în zona orientală au pus accente 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).<sup>2</sup> Proprietarii acestora, dorind să obțină profituri mari, din teama exproprierii, 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.<sup>3</sup>

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<sup>4</sup>, 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<sup>5</sup>.

*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.<sup>6</sup>*

*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 explică, 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.<sup>7</sup>*

<sup>1</sup> Enciu N., 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. pag. 3

<sup>2</sup> Postolache Gh., Ciubotaru A., Galupa D., Begu A. Resursele vegetale: starea actuală, protecția și folosirea rațională, Mediul Ambient, nr. 4, 2005. pag. 5

<sup>3</sup> Teodorescu I., Basarabia. În „Buletinul statistic al României”, seria IV, vol. XIV, nr. 1, 1919, pag. 37

<sup>4</sup> Boboc N., Considerații cu privire la legitățile de repartitie spațială a peisajelor silvice în Republica Moldova. În: Mediul Ambient, nr. 4, 2008. pag. 5

<sup>5</sup> Boboc N., Probleme de regiune fizico-geografică a teritoriului Republicii Moldova. În: Buletinul Academiei de Științe a Moldovei. Științele vieții, nr. 1 (307), 2009. pag. 4

<sup>6</sup> Teodorescu I., Basarabia, În: Buletinul statistic al României, seria IV, vol. XIV, nr. 1, 1919, pag. 37

<sup>7</sup> Enciu N., 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. pag. 3



*Urma județul Soroca din care se tăiase 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.<sup>1</sup>*

Sistemul sovietic de gestionare a pădurilor din Basarabia a fost similar cu cel din întreaga Uniune Sovietică, adică era centralizat și sub controlul strict al statului. Pădurile erau considerate proprietatea statului, iar instituțiile specializate, cum ar fi Ministerul Silviculturii și Gospodării Fondului Forestier<sup>2</sup>, erau responsabile de gestionarea lor.

În perioada sovietică, pădurile din Basarabia au fost supuse unei supra-exploatare severe.<sup>3</sup> Regimul comunist a tăiat pădurile fără a ține cont de necesitatea regenerării naturale și a conservării biodiversității. Au fost folosite tehnologii de exploatare ineficiente, cum ar fi tăierea pe rod, care a dus la degradarea solului și a mediului înconjurător.<sup>4</sup>

Sistemul sovietic nu a promovat proprietatea privată a terenurilor sau a pădurilor, ceea ce a dus la o lipsă de interes din partea comunităților locale sau a sectorului privat în conservarea sau dezvoltarea fondului forestier. Această abordare a dus la o gestionare ineficientă a pădurilor și la o degradare semnificativă a solului și a mediului înconjurător.

După anexarea Basarabiei de către Uniunea Sovietică în 1940, multe comunități locale care aveau drepturi tradiționale de utilizare a pădurilor au fost excluse din procesul de gestionare a acestora. Această excludere a comunităților locale a dus la o lipsă de responsabilitate și de implicare în gestionarea și protejarea pădurilor din zonă.

### **Concluzii**

Sistemul sovietic de management al resurselor forestiere a avut multe efecte negative asupra dezvoltării acoperirii forestiere actuale. În perioada sovietică, pădurile erau considerate proprietate de stat și administrate centralizat de agenții specializate precum Ministerul Pădurilor și Ministerul Gospodării Fondului Forestier.

Unul dintre cele mai negative efecte ale perioadei sovietice a fost defrișarea pe scară largă a pădurilor pentru a face loc lemnului și agriculturii intensive. Această practică a dus la pierderea a peste 40% din suprafața forestieră a țării, iar cea mai mare parte a suprafeței forestiere existente a fost reîmpădurită după independență. Perioada sovietică a provocat, de asemenea, pierderi semnificative de biodiversitate, deoarece pădurile au fost dezvoltate fără a lua în considerare impactul asupra mediului. Practicile de gestionare a pădurilor din perioada sovietică au dus la deteriorarea calității solului și a apei în zonele forestiere.

După prăbușirea Uniunii Sovietice, s-au făcut eforturi pentru îmbunătățirea managementului pădurilor și dezvoltarea proprietății private asupra pământului și pădurilor. Cu toate acestea, au rămas obstacole semnificative precum birocrăția excesivă, corupția și lipsa de interes din partea sectorului privat, care au împiedicat buna dezvoltare a Fondului Forestier.

În prezent, fondul forestier al Moldovei este semnificativ redus în comparație cu vremurile pre-sovietice, iar eforturile de conservare și dezvoltare sunt limitate de resursele financiare și de problemele legate de exploatarea necorespunzătoare și exploatarea forestieră ilegală. Având în vedere impactul negativ al defrișărilor din trecut și perspectivele de îmbunătățire a gestionării și a proprietății private a terenurilor forestiere pentru a asigura un viitor durabil, eforturile de management pentru protejarea acoperirii pădurilor și asigurarea dezvoltării durabile sunt esențiale.

### **Bibliografie:**

1. Bejan I., Utilizarea terenurilor în Republica Moldova, Editura ASEM, Chișinău, 2010. pag. 6
2. Boboc N., Probleme de regionare fizico-geografică a teritoriului Republicii Moldova. În: Buletinul Academiei de Științe a Moldovei. Științele vieții, nr. 1 (307), 2009. pag. 4

---

<sup>1</sup> Ibidem, pag. 3

<sup>2</sup> Budianschi D., Galupa I., Guțan P., Bacal V., Ermurachi Eficiența și transparența utilizării resurselor fondului forestier. Chișinău, 2013. pag. 11

<sup>3</sup> Cu privire la modificarea hotărârii Guvernului nr. 150/2010 pentru aprobarea Regulamentului privind organizarea și funcționarea Agenției „Moldsilva”, structurii și efectivului limită ale aparatului central al acesteia. Disponibil: [https://cancelaria.gov.md/sites/default/files/document/attachments/proiectul\\_427\\_0.pdf](https://cancelaria.gov.md/sites/default/files/document/attachments/proiectul_427_0.pdf)

<sup>4</sup> Budianschi D., Galupa I., Guțan P., Bacal V., Ermurachi Eficiența și transparența utilizării resurselor fondului forestier. Chișinău, 2013. pag. 14

3. Boboc N., Considerații cu privire la legitățile de repartiție spațială a peisajelor silvice în Republica Moldova. În: Mediul Ambiant, nr. 4, 2008. pag. 5
4. Budianschi D., Galupa I., Guțan P., Bacal V., Ermurachi E. Eficiența și transparența utilizării resurselor fondului forestier. Chișinău, 2013. pag. 11
5. Cu privire la modificarea hotărârii Guvernului nr. 150/2010 pentru aprobarea Regulamentului privind organizarea și funcționarea Agenției „Moldsilva”, structurii și efectivului limită ale aparatului central al acesteia.  
Disponibil: [https://cancelaria.gov.md/sites/default/files/document/attachments/proiectul\\_427\\_0.pdf](https://cancelaria.gov.md/sites/default/files/document/attachments/proiectul_427_0.pdf)
6. Enciu N., 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. pag. 3
7. Postolache Gh., Ciubotaru A., Galupa D., Begu A. Resursele vegetale: starea actuală, protecția și folosirea rațională, Mediul Ambiant, nr. 4, 2005. pag. 5
8. Teodorescu I., Basarabia. În „Buletinul statistic al României”, seria IV, vol. XIV, nr. 1, 1919, pag. 37

**PARALELE ISTORICE: SOARTA GERMANILOR DIN DOBROGEA ȘI BUGEAC**

**HISTORICAL PARALLELS: THE FATE OF THE GERMANS OF DOBRUDJA AND BUDJAK**

**Liliia TSYGANENKO**, Dr. of Historical Sciences, prof. univ.,  
Fellow of the Gerda Henkel Foundation (Germany),  
Izmail State University for the Humanities (Ukraine)  
E-mail: liliatsyganenko@gmail.com  
ORCID ID: 0000-0002-5014-9845

*The preparation and publication of this article was made possible thanks to the financial support of the Gerda Henkel Foundation (Germany)*

**Rezumat:** În contextul dezvoltării istorice, culturale, diplomatice, politice și regionale a celor două regiuni dunărene – Dobrogea și Bugeac (sudul Basarabiei), se încearcă o analiză comparativă a destinelor istorice ale coloniștilor germani, care au trăit compact în aceste teritorii începând cu secolul al XIX-lea. O atenție deosebită este acordată procesului de așa-numită relocare voluntară a germanilor în cadrul programului "Heim ins Reich" în patria lor istorică. Pe baza analizei literaturii moderne și a materialelor de arhivă sunt evidențiate trăsăturile generale și particularitățile care au caracterizat evenimentele menționate de la sfârșitul anului 1940 – mijlocul anului 1941. În sudul Basarabiei, evacuarea a avut loc în septembrie-octombrie 1940, în condiții de grabă și fără a oferi suficient timp pentru pregătire și ritualuri de rămas bun. Autoritățile sovietice au controlat și stimulat plecarea populației germane, ceea ce a indicat în mod clar o componentă ideologică intenționată a procesului. În Dobrogea, propaganda germană a jucat un rol-cheie în convingerea germanilor locali să se reinstaleze în Germania, promițând condiții de viață mai bune. Procesul a fost atent controlat de autoritățile sovietice, române și germane. Studiarea evenimentelor din acei ani și a consecințelor lor este un pas important în păstrarea adevărului istoric. Înțelegerea trecutului ne poate ajuta să evităm greșelile în viitor.

**Cuvinte-cheie:** Dobrogea, Bugeac, Basarabia de Sud, tătari, turci, germani, evacuare forțată

**Abstract:** In the context of historical, cultural, diplomatic, political and regional development of the two Danube regions – Dobrudja and Budjak (Southern Bessarabia), an attempt is made to comparatively analyse the historical fates of German colonists, who compactly lived in these territories since the 19th century. Special attention is paid to the process of the so-called voluntary resettlement of Germans within the framework of the programme "Heim ins Reich" to their historical homeland. On the basis of the analysis of modern literature and archival materials the general features and peculiarities that characterised the mentioned events of late 1940 – mid-1941 are highlighted. In Southern Bessarabia, the eviction took place in September-October 1940 under conditions of haste and without providing sufficient time for preparation and farewell rites. The Soviet authorities controlled and stimulated the departure of the German population, which clearly indicated a purposeful ideological component of the process. In Dobrudja, German propaganda played a key role in persuading local Germans to resettle in Germany, promising better living conditions. The process was carefully controlled by the Soviet, Romanian and German authorities. Studying the events of those years and their consequences is an important step in preserving historical truth. Understanding the past can help us avoid mistakes in the future.

**Keywords:** Dobrudja, Bujak, Southern Bessarabia, Tatars, Turks, Germans, forced eviction

**Introduction**

There are territories on the map of modern Europe, which since ancient times have attracted the attention of different tribes and peoples, colonists and conquerors, statesmen and adventurers; lands, one of the main characteristics of which was the multi-ethnic composition of the population. During the long period of their historical development, these territories were almost constantly in the "zone of interest" on the part of neighbouring states, which led to frequent changes of power and administrative subordination. In our article we will attempt, against the background of a comparative analysis of the historical development of two Danube regions: Dobruja (South and North) and Budjak (South Bessarabia), to identify the common and special features that characterised the life of German colonists in these lands in the 19th and first half of the 20th centuries. These lands historically developed in a similar overarching historical

context, but in their formation we can identify not only common, but also distinctive features. The history of confrontation in Dobrudja and Budjak is rich in events and lasts for centuries.

*Dobrudja* is a historical region in the south-east of the Balkan Peninsula, located near the strategically important Danube Delta and the western coast of the Black Sea. Today, territorially, the lands of Dobrudja are part of Romania (North Dobrudja) and Bulgaria (South Dobrudja). *Budjak* is a historical region in the south of Bessarabia, occupying the southern part of the Danube-Dniester interfluvium, washed by the Black Sea in the east. In the north, the historical border of Budjak was along the Upper Trajan Shaft. On its territory there is the Budjak steppe, which includes part of the Danube delta. Today territorially Southern Bessarabia is part of independent Ukraine. Chronologically, our study will cover the period up to mid-1941.

We would like to specify at once that we will by no means give a political assessment of the relations between Bulgaria, Romania and other countries that were interested in solving the Dobruzhian or Bessarabian issues. The aim of our article is to highlight the common and special features in the development of the mentioned Danube regions before the beginning of the Soviet-German war of 1941–1945, as well as to analyse the similarities and differences in the situation of the German ethnic groups living in Dobruja and Southern Bessarabia during this period.

### **Historiography and research methodology**

In domestic and foreign scientific literature, scholars have been actively researching various issues related to the history of Dobrudja and South Bessarabia. We have not been able to find any works that would provide a comparative analysis of historical development or a detailed analysis of political and cultural changes in these regions. Most of the works deal separately with the history of Dobrudja or South Bessarabia, or with the history of Germans in Dobrudja or South Bessarabia. Among the various studies, we distinguish several groups.

The first major group is the works dealing with various political, diplomatic, cultural and historical aspects of the studied regions. A few examples. A comprehensive overview of the history of the Balkans, including political and demographic changes in Dobrudja is devoted to the works of Robert Bidele and Jan Jeffries [1], Misha Gleni [4]. George W. White focused on the role of territory of habitat and identity, with some attention to the situation in Dobrudja [14]. The Romanian government's attitude to the Bessarabian question, and a historical overview of attempts to resolve it, is presented in the work of Radu Sinpões [9]. The fate of German colonists who lived in Dobrudja was studied in detail by German professor Tobias Weger [13]. Studies by Bulgarian historians Ivan Dimitrov [17], Anton Pjrvanov, Blagovest Nyagulov and Petar Todorov [19] are devoted to the historical development of Dobrudja; Romanian researchers Ion Nistor, Adrian Rădulescu and Ion Bitoleanu [5], Arthur Tulus [11; 12]. The historian E. Seidametov devoted several of his articles to the consideration of the formation of the Crimean Tatar diaspora in Romania, the persecution of Crimean Tatars in Dobrudja after the end of the Second World War [27; 28]. The research of Ukrainian scientists V. Kushnir [22], T. Rendyuk [24], L. Tsyganenko [10; 32] and others is devoted to the study of controversial aspects of the history of Dobrudja and Bessarabia. The mentioned works provide different views on the history, politics and demographic changes in Dobrudja and South Bessarabia, help to better understand the context of ethnic confrontations in the regions.

### **Research methodology**

General methods of scientific knowledge and special historical methods: narrative, comparative-historical, typological and diachronic analysis methods were used as the main theoretical directions of the study of the stated problematics. The analysis of archival material was carried out on the basis of historical and anthropological approach using the principles of objectivity, systematicity and concreteness.

### **Results**

#### ***Historical and diplomatic context***

Supporting the thesis of researcher E. Seidametov that the fertile lands of Dobrudja and South Bessarabia have attracted different tribes and peoples since ancient times [27, p. 60-62], we should add that in different historical epochs Thracian and Slavic tribes, Greek and Roman colonists, as well as numerous nomadic peoples – Cimmerians, Scythians, Goths, Huns, Kipchaks, Turks, Tatars and others lived here.

For a long time Dobrudja and Southern Bessarabia were among the largest multi-ethnic regions of Europe, where representatives of different nations and religious denominations lived in the neighbourhood:

Ukrainians and Germans, Romanians and Tatars, Moldavians and Gagauz, Russians and Bulgarians, Turks and Poles, Greeks and Roma, Armenians and Jews. Different religious confessions also coexisted peacefully on these lands: Orthodoxy and Protestantism, Islam and Old Believers, Judaism and Catholicism.

The historical development of these territories was characterised by a certain specificity and diversity of events. Without dwelling on ancient and antique times, it should be noted that in the Middle Ages Dobrudja was part of various states and empires, including the Byzantine Empire, the Bulgarian Empire and the Ottoman Empire. Almost the same can be said about Southern Bessarabia, adding the Kievan Rus, Moldavian and Lithuanian principalities to the number of states that stayed on these lands. In the 14th century on the territory of Dobrudja there was the Dobrudja Principality under the rule of Bulgarian feudal lords. At the beginning of the 15th century, the Dobrudja lands fell under Ottoman rule, while the Bessarabian lands were under joint Turkish-Crimean possession. The rule of the Ottoman Empire remained in these territories for more than four centuries. In the 16th –18th centuries, these Danube regions were administratively part of the Silistrian sanjak [6, p. 167].

From the late 18th – early 19th centuries, the lands of Dobrudja and Bessarabia were in the zone of confrontation between several European states: the Ottoman and Russian empires, Romania and Bulgaria, and often became the scene of military operations. The division took place in the first decades of the 19th century: the Dobruja lands remained within the Silistrian-Ochakovo ejalet, while Bessarabia (in accordance with §7 of the Bucharest Peace Treaty of 1812) came under the jurisdiction of the Tsarist Empire. However, this was an interim solution to the question of the administrative-state belonging of the mentioned territories. Already during the Turkish-Russian war of 1828-1829, tsarist troops occupied Moldavia and Wallachia and entered Dobruja.

The failed for Russia war of 1853–1856 leads to another change in the status of Dobrudja and Southern Bessarabia. Since 1864, South Dobrudja was officially part of the Danube Vilayet [18], and South Bessarabia was part of the Romanian Kingdom. But even this situation did not last very long. The results of the next Turkish-Russian war of 1877–1878, enshrined in the Treaty of San Stefano (recall that its adoption took place without Romania's participation) radically changed the situation. The tsarist empire, claiming to be a pan-European leader and the main defender of the Slavic peoples against Turkish rule, was hungry for new lands and recognition of its "merits". And it was the Danube lands that were to become the "desired gift" for tsarism, a kind of payment for participation in the struggle against the Ottoman Empire. However, Romania also expressed its rights to the lands of Dobrudja and Southern Bessarabia. Realistically assessing its capabilities and the prospects of another war in the Balkans, the tsarist authorities decided to make certain concessions, offering a kind of "exchange" of territories: tsarism "took" South Bessarabia for itself. It would be logical to assume that Dobrudzha was handed over to Romania. However, no, wanting to strengthen its influence in the Balkans, under the plausible pretext of "supporting" the autonomous Bulgarian principality, which, according to the researcher A. Salkov, "was actually a Russian project of Great Bulgaria, and received a wide access to the Black Sea" [25, p. 209], Tsarism goes for the division of Dobrudja: Romania is given the northern part of the region, and Bulgaria – the southern part.

Such a "fair" partition caused a categorical refusal on the part of the Romanian leadership, but Russia, already accustomed to act on the basis of force and its far-fetched "rights of the elder brother", violating all the laws of good neighbourly relations and European diplomacy, achieved the approval of this decision in the Treaty of Berlin (13.07.1879). Thus, in the Danube region at the end of the 70s of the 19th century the following configuration was formed: Southern Bessarabia – as part of the Tsarist Empire, Northern Dobrudja – as part of the Romanian Kingdom, Southern Dobrudja – as part of Bulgaria. [16, p. 294-295]. The adopted decision did not suit the main participants, and therefore the solution of the issue of the Danube territories was temporarily frozen.

In the early 20th century, given certain geopolitical changes (significant weakening of the Tsarist Empire and its defeat in the Russian–Japanese War of 1904-1905), Romania and Bulgaria took the "palm of primacy" in solving the issue of Dobrudzha. As for the question of Southern Bessarabia, the Romanian government, taking into account the remaining possibilities of the tsarist empire, did not yet enter into open confrontation, but concentrated all diplomatic and military-political efforts on the Southern Dobruja. This meant a clash of two political concepts – the creation of a Greater Bulgaria (*Велика България*) and a Greater Romania (*România Mare*).

In an effort to secure support and assistance from the Tsarist Empire, the Bulgarian government signed a secret Russian-Bulgarian agreement (29.02.1912) under which Tsarism acted as a guarantor of the inviolability of the Bulgarian South Dobruja. During the First Balkan War (1912–1913) control over South



Dobruja was transferred to Bulgaria, and during the Second Balkan War (June-July 1913) and the Treaty of Bucharest (13.08.1913) new borders were established between the states, which in fact meant the annexation of South Dobruja to the Romanian Kingdom.

The First World War once again actualised the Dobruja issue. In the period from 1916 to 1918. Bulgaria occupies practically the whole of Dobruja, carrying out virtually mirror measures towards the local Romanian population (including the restriction of political and property rights). The number of Romanians in Southern Dobrudja in the period from 1914 to 1919 decreased by almost half: from 80,000 to 46,505 [33, p. 62-64]. According to the next Peace of Bucharest (07.05.1918) Romania handed over to Bulgaria Southern Dobrudja (within the borders of 1913) with the addition of two more areas in Northern Dobrudja [30]. However, this solution to the issue was temporary. Almost a year later, in November 1919, the Treaty of Nein-sur-Seine was signed, under which South Dobrudja was officially recognised as Romanian territory.

The events in Southern Bessarabia followed a similar scenario, although with a certain time delay. After the overthrow of tsarism in February 1917, using the total military and political chaos in the former tsarist empire, Romania decided to reassert its rights to the Bessarabian lands, and already on 27 March 1918 it was announced that Bessarabia became part of Romania.

Since 1938, Bulgaria has repeatedly expressed its desire to return to Dobruja, and the USSR took a position of "assisting" Bulgaria in this matter, while simultaneously hoping to "regain" Bessarabia. The Salonika Agreement (July 31, 1938) between Bulgaria and the Balkan Entente lifted all military restrictions of previous agreements but did not resolve the Bulgarian-Romanian territorial disputes, and rather exacerbated them. As researcher O. Salkov emphasized: "The latent issue of Southern Dobruja at that time significantly influenced the entire system of international relations in the eastern part of the Balkans" [26, c. 231]. Additionally, hoping to leverage the opportunities presented by Moscow and Berlin, Bulgaria also expressed plans to annex "Bulgarian Bessarabia."

The events of 1940 once again brought changes to the status of Dobruja and Bessarabia. In the spring of 1940, taking advantage of a favorable diplomatic situation, the Bulgarian government began preparations for the return of Southern Dobruja. The Soviet government also considered the situation favorable for "resolving the Bessarabian issue". On June 28, 1940, after issuing an ultimatum to the Romanian government, the Red Army entered Bessarabia. Literally the next day, on June 29, 1940, Bulgarian Tsar Boris III announced the start of the "return" of Dobruja, "threatening Germany and Italy that in case of refusal to resolve this issue, Bulgaria would seek help from the USSR, ...which forced most European governments to support Bulgaria's claims and recognize its right to Dobruja" [15, c. 457]. Thus, in 1940, there was another territorial redivision of Dobruja and Bessarabia.

### **Discussion**

Considering the historical and diplomatic context of the situation that developed in Dobruja and Southern Bessarabia, the main attention should be paid to a comparative analysis of issues related to the presence and settlement of various peoples, in particular the German ethnic group, in these lands.

For a long time, Soviet historiography popularized the narrative that in the early 19th century, the tsarist government was forced to invite colonists to the empty (uninhabited) lands of Budjak. However, Soviet historians somehow "forgot" the fact that since the 16th century, the Danubian territories had been populated by numerous Tatar and Turkish settlers.

When discussing Tatars and Turks, we would like to express our support for the thesis of Romanian academician G. Tasin, who pointed out that "the territories of Dobruja, now in southeastern Romania, and Budjak, in southwestern Ukraine, can be characterized as a kind of continuation of the vast plains that were formerly called the Cuman steppes. Perhaps for this reason, the lands of Dobruja and Budjak have seen the establishment and dominance of Turkic peoples and states for over 1500 years. Dobruja and Budjak are inseparable from each other both geographically and historically" [29, c. 164]. Since the mid-16th century, Budjak and partially Dobruja became zones of permanent settlement for Nogai tribes, which the Ottoman Empire sought to use in its confrontation with the Romanian principalities and Poland. According to academician G. Tasin, about 30,000 Tatars lived in Budjak at that time, and by the mid-17th century, there were more than 500 Tatar settlements there. The Romanian scholar believes that during a similar period, about 40,000 Tatars lived in Dobruja [29, c. 168, 170]. According to Odessa historian Dmitry Ursu [31, p. 116], the sharp increase in the Tatar population in Dobruja occurred at the end of the 18th century, when significant numbers of Crimean Tatars relocated to Dobruja for geopolitical reasons, with their numbers



estimated by researchers to range from 100,000 to 1,800,000 people. In Budjak, Tatars maintained their dominant presence until the early 19th century. However, under the insistence of the tsarist government, they were required to "vacate" these lands for Balkan and European settlers within 18 months. By expelling one people, the tsarist government attempted to don the mask of a "benefactor," claiming to care for the region and save oppressed Slavs.

Romanian professor Artur Tulus points out that "The colonization of Bessarabia by ethnic Germans was part of a special imperial plan that envisaged attracting settlers for economic exploitation and strengthening the border regions of Russia. The first settlements established by German colonists in the empire appeared in 1764 in the Lower Volga region. Later, over time, German communities were formed in other regions of the empire: in Crimea, Stavropol, Krasnodar, Khabarovsk, Ukraine, Azerbaijan, Georgia, and Bessarabia" [12, p. 70].

Germans arrived in Southern Bessarabia between 1813 and 1842. Most of them came from the southwestern regions of modern-day Germany, as well as from Switzerland and Alsace. During this period, more than 9,000 Germans resettled in Southern Bessarabia, who later became known as Bessarabian Germans.

The appearance of Germans in Dobruja dates back to the 1840s. As noted by German professor T. Weger: "Through secondary migration from the Russian Empire or migration from Central Europe, Germans of various regional, confessional, dialectal, and social backgrounds came to the Black Sea region, where they encountered a differentiated ethnic, religious, and cultural diversity" [13, p. 147]. The resettlement of German colonists (mainly peasants) from the tsarist empire to the lands of Dobruja is explained by the German historian due to demographic (the increase in the number of German colonists in the southern Ukrainian lands) and economic factors (the availability of free land in Dobruja, for which the sultan's government did not demand much money). The process of German settlement in Dobruja continued until the 1890s. This population group later became known in the literature as Dobruja Germans.

Common features that characterized the life of German colonists in Budjak and Dobruja include the preservation of their cultural-administrative and religious autonomy. There was also a certain similarity in their economic activities: most German colonists were engaged in agriculture. However, among the German colonists in Southern Bessarabia and Dobruja, there were also German artisans and German merchants.

Distinctive features of the settlement of Germans in Southern Bessarabia and Dobruja can be attributed to their living conditions. In Southern Bessarabia, Germans lived compactly in separate "German" settlements, mainly in the Akkerman district, and their settlements were part of the Klyastitsky, Maloyaroslavetsky, and Sarat colonial districts. In 1871, these districts were abolished, and their territories were divided into smaller volosts, but this did not prevent the Germans from maintaining a certain degree of autonomy. The central town for the Germans of Southern Bessarabia became Tarutino. In Dobruja, Germans did not have their purely German settlements. They mostly lived in existing settlements, creating their own separate German agricultural colonies or German quarters [33, p. 345]. The center for the Germans in Dobruja was the city of Constanța. Professor T. Weger believes that it is inaccurate to speak of a unified group of "Dobruja Germans" since the German settlers were too diverse in their economic interests and religious affiliations: Lutherans, Catholics, Baptists, Evangelicals, and Adventists lived there. Additionally, Tobias Weger distinguishes two different groups among the Dobruja Germans – Swabians and Kashubians [13, p. 147-148].

Like other peoples, Germans experienced all the vicissitudes and turbulent events of the first half of the 20th century. The Romanian state, having acquired coveted territories at the end of the second decade of the 20th century, significantly strengthened its power. The territory of the state increased from 137,903 km<sup>2</sup> (1918) to 294,967 km<sup>2</sup> (1940), and the population of Romania grew from 8 to 18 million people [24, p. 139]. It should be emphasized that the inclusion of "Ukrainian territories of Bessarabia and Northern Bukovina into Romania was not recognized by the Ukrainian People's Republic (UNR), the Western Ukrainian People's Republic (ZUNR), the Directorate of Hetman P. Skoropadsky, nor the Soviet Ukrainian Republic" [24, p. 138].

According to the official Romanian statistics of 1930, the ethnic composition of the country's population was as follows: out of 18,057,028 people, 71.9% were Romanians, 7.9% Hungarians, 4.4% Germans, 4% Jews, 3.2% Ukrainians, 2.3% Old Believers/Russians, 2% Bulgarians, 1.5% Roma, 1% Turks and Tatars, 0.8% Gagauz, 0.3% Czechs and Slovaks, 0.1% Greeks, and others [3, c. 207]. To specify the ethnic situation in Dobruja, according to the overall Romanian census (1930), Northern Dobruja had 65% Romanians, 8% Bulgarians, 6% Turks, and 3.5% Tatars. In Southern Dobruja, the distribution was as

follows: Bulgarians – 38%, Turks – 34%, Romanians – 20%, and Tatars – 2% [33, p. 63]. According to the 1930 census, there were 12,123 Germans living in Northern Dobruja, and by the beginning of 1939, this number had increased to 15,378. In Southern Bessarabia, the number of German colonists was significantly higher, with more than 90,000 people by the start of World War II. Romanian historian A. Tulus, speaking about the number of German population in the region, indicates that in the 1920s and 1930s "the German community in Bessarabia consolidated, reaching approximately 3% of the province's total population during the interwar period, and according to the 1930 Romanian general census, Germans numbered 2.8 million inhabitants" [12, p. 71]. According to historian Joseph Schechtman, before the war, the German minority in Romania numbered 740,000 people. Romania was the fourth country in Europe (after Czechoslovakia, the USSR, and Poland) in terms of the number of ethnic Germans living within its borders. Of these, 320,900 lived in Transylvania, 225,000 in Banat, 81,000 in Bessarabia, 75,500 in Bukovina, and 12,500 in Dobruja, with the rest scattered across other parts of the country [8, p. 408].

On the eve of World War II, Nazi Germany developed an extensive resettlement program known as "Heim ins Reich" ("Home to the Reich"), aimed at repatriating ethnic Germans (Volksdeutsche) living outside Germany. The slogan of the program "ein Volk, ein Reich, ein Führer" characterized the policy of the German state towards ethnic Germans living in various European countries. The "Heim ins Reich" program affected various regions. Eastern Europe: Territories annexed by Nazi Germany or under German influence, such as parts of Poland, the Baltic States, and areas with compact German populations in the Soviet Union. The Balkans: Territories in Yugoslavia, Romania, and Bulgaria with German communities. In the fall of 1940, this program targeted ethnic Germans living in the territories of Dobruja, Bessarabia, and Bukovina for resettlement. The Germans of Dobruja were included in the repatriation program, as were the Bessarabian Germans. The general reaction of the German minority as a whole has been described as one of complete "alarm" and "great anxiety" [12, c. 71]. Ethnic Germans who met the criteria of the program were given the opportunity to voluntarily move to Nazi Germany. However, the term "voluntary" can be misleading, as there was often pressure and incentives to comply with the requirements. This historical context highlights the diverse and complex ethnic composition of these regions and the significant demographic changes driven by political programs and resettlement efforts during this tumultuous period.

The situation in Southern Bessarabia was different. As A. Tulus correctly noted, at the end of June 1940, "...over 130,000 ethnic Germans... found themselves incorporated (against their will) into the communist state" [12, c. 72]. Cloaked under the slogans of "cleansing the rear of enemy elements" and emphasizing the principle of "voluntary" resettlement, the Soviet authorities effectively stigmatized all Bessarabian Germans, whose sole "crime" was being German. In reality, the resettlement was a form of punishment for ethnic Germans for potential treason. There was no actual evidence of betrayal or treason at the time, yet the communists preemptively punished people, hypothetically assuming that some ethnic Germans might become traitors in the future. Therefore, this so-called resettlement is justly termed a "territorial cleansing" or forced expulsion based on ethnicity [32, c. 204]. It's important to remember that the Soviet authorities already had a well-established mechanism for such mass ethnic purges: in 1936, Poles were expelled from border areas to Siberia; in 1937, Koreans were expelled from the Far East to Central Asia and Kazakhstan. In turn, the German government planned to evacuate its compatriots from the territory controlled by the communists as soon as possible, fearing the infiltration of communist ideology and considering the significant number of potential resettlers. These actions were part of a broader strategy of ethnically motivated relocations, justified by the Soviet regime as necessary for national security but causing immense suffering and disruption to the affected communities. The forced relocation of Bessarabian Germans fits into this broader pattern of ethnic cleansing conducted by the Soviet government, driven by paranoia and the desire to eliminate any perceived threats to the state's stability and security.

Moldovan researcher V. Pasat, based on the analysis of a set of documents – information about the activities of the mixed Soviet-German commission on the resettlement of Germans, reports to the NKVD, Politburo, and Central Committee – concluded that 106,812 ethnic Germans left Bessarabia by October 23, 1940 [23, p. 98-99]. There are also other opinions on the number of displaced Bessarabian Germans. Researchers Joseph Schechtman, Dimitri Gerasim, and Andreas Hillgruber cite the figure of 93,548 German repatriates from Bessarabia [12, p. 74].

The evacuation of Bessarabian Germans took place by various means: via the Danube (by German steamships through the ports of Galați, Kilia, and Reni), by road, by rail, and by horse-drawn transport. It is important to emphasize that Bessarabian Germans left behind almost all their property, as numerous archival documents confirm. Not only private homes but also properties owned by the German community

– such as school buildings, churches, and prayer houses – were subject to confiscation.

Several examples: Fritz Fischer, an ethnic German and resident of the village of Rosenfeld, left Southern Bessarabia with his family in October 1940, leaving behind a six-room house, a storage room, a stable, a winter kitchen, and two sheds. The approximate value of the real estate (excluding the cost of land and abandoned livestock) was 174,000 lei [20]. Margarita Kober from the village of Rosenfeld left the region with her family at the same time, leaving behind real estate worth more than 220,000 lei. Residents of the German village of Lichtental, when leaving their homes, left almost all their belongings behind: inventories included tables, chairs, dressers, mirrors, agricultural tools, clothing [21]. The material losses suffered by the Bessarabian Germans were simply catastrophic: more than 18,000 stone houses with outbuildings; almost 16,000 residential buildings with earthen floors; livestock (worth 2,354,000 rubles); agricultural products (worth 6,353,000 rubles); household equipment – motorcycles, engines, agricultural machines – worth 13,000 rubles; more than 15 kilograms of gold and silver, 8,101,000 Soviet rubles, and 1,231,825 Romanian lei [32, p. 198].

Additionally, the Soviet authorities registered as "ownerless property" in the German colonies: 22,853 residential houses, 17,500 tons of agricultural products, 76.5 tons of potatoes, 45,614 units of agricultural equipment, 53,962 household items, and artworks valued at 117,000 rubles [23, p. 97]. Furthermore, it should be noted that the Soviet authorities were unable to manage the acquired wealth efficiently: most of the abandoned livestock died; the crops that the Bessarabian Germans had not managed to harvest simply rotted in the fields; the houses of the German colonists were blatantly looted.

The situation with the eviction of Germans from Dobruja. In October 1940, German-Romanian negotiations on the resettlement of Germans from Dobruja to Germany were completed in Bucharest. As Professor Tobias Weber rightly asserts, German propaganda promised the Dobrujan Germans the best of everything: large arable plots, pastures, houses, and farms. But most importantly, after resettlement, the Dobrujan Germans would be among their own people, among Germans, without the proximity of so many people of different nationalities as in Dobruja [13, p. 151]. German propaganda was so effective that most of the Germans in the region voluntarily signed up for resettlement lists, agreeing to sell their furniture and livestock – this was one of the differences between the resettlement process of the Dobruja Germans and the Bessarabian Germans. However, regarding the fate of real estate, the situation was similar to that in Southern Bessarabia – residential and commercial properties were transferred to authorities.

Another similarity in the situation with the eviction of Germans from Dobruja and Southern Bessarabia was that local Germans were deprived of the opportunity to directly participate in the work of resettlement commissions. The Soviet-German and Romanian-German commissions on German resettlement operated without considering the actual opinions of the local Germans. The Bessarabian Germans were faced with a choice – life under the Soviets with subsequent repressions and deportations to Siberia or resettlement to their historical homeland with very uncertain prospects. The Dobruja Germans had no such choice: for them, a fairytale prospect of a prosperous life among their own people was painted.

By the end of November 1940, the compilation of lists of resettlers from among the Dobrujan Germans was completed. The resettlement process itself occurred in two stages: November-December 1940 and May-July 1941. Interestingly, the evacuation of Germans from Southern Bessarabia was conducted in an extremely compressed timeframe, clearly rushed, over a few weeks in October 1940. We also noted another interesting fact: in the literature and sources available to us regarding the resettlement of Bessarabian Germans, there is no information about medical examinations of the evacuees. Most likely, they had to undergo medical checks once they were in resettlement camps. For Dobrujan Germans, primary medical examinations were conducted at their places of residence. As Dr. Tobias Weber rightly believes, this measure had two components: on the one hand, it demonstrated the authorities' mistrust of the Reich's resettlers in terms of concerns about infectious diseases; on the other hand, it served as an excellent opportunity to classify people based on their physical condition [13, p. 153].

Another similar aspect, mentioned by Professor T. Weber, is that a couple of days before departure from Dobruja, local Germans visited cemeteries where the graves of their ancestors, friends, and relatives remained; they held farewell church services. Bessarabian Germans had similar intentions, but the punitive organs of the Soviet authorities effectively prevented this: visits to cemeteries were allowed only under supervision and strictly according to pre-established plans and schedules, to prevent gatherings of people. Farewell church services were outright forbidden. In our view, this is a clear indication that the Soviet authorities were well aware of the criminal nature of their actions towards the Bessarabian Germans and were very afraid of open discontent [32, p. 201].

When considering and comparing the situation of repatriation of Germans from Southern Bessarabia and Dobruja, the question arises whether all Germans left these territories or if some remained. Unfortunately, we were unable to find information specifically about Dobruja. Professor Arthur Tulus provides information about Bessarabia, noting that in July 1941, Romanian authorities conducted a census, which registered 2,058 individuals of German nationality in Bessarabia [12, p. 75]. The fate of most of these people later turned tragic: at the end of World War II, they were deported by the Soviet authorities to Siberia and Central Asia.

### Conclusion

Today, Dobruja and Southern Bessarabia remain important elements of national identities and cultural heritage. They are two large European multi-ethnic regions inhabited by Ukrainians, Bulgarians, Romanians, Turks, Tatars and other ethnic groups. The historical and cultural heritage of Dobruja and Southern Bessarabia is a vivid manifestation of the diversity of the population and reflects the complex history of the Danube region. The history of Dobruja and South Bessarabia during the period under review was full of conflicts and diplomatic manoeuvres related to the struggle for control over the strategically important and resource-rich territory. Nowadays, despite past contradictions, these territories are a demonstration of tolerant, balanced and good neighbourly relations between representatives of different ethnic groups.

The general lessons that we should draw from analysing the situation are the understanding of the nature of mass migrations in times of conflict; the importance of humane treatment of the population, even in times of war; the need to protect human and minority rights regardless of political circumstances; and the importance of preserving the historical memory and truth, cultural and religious traditions of the peoples who survived forced displacement. The history of the eviction of ethnic Germans from Southern Bessarabia and Dobruja is an important lesson on how political decisions can radically change the lives of ordinary people, leaving behind long-term humanitarian consequences. These issues are more relevant today than ever before, especially given the current geopolitical situation.

### Bibliography:

1. Bidele, Robert & Jeffries, Ian (2006). *The Balkans: A Post-Communist History*. Taylor & Francis Ltd. 640 p.
2. Dobrogea: coordonate istorice si arheologice. Iasi StudIS. 2016. 404 p.
3. Georgescu V. (1995). *Istoria românilor de la origini până în zilele noastre*. București.
4. Gleni, Misha (2012). *The Balkans: Nationalism, War, and the Great Powers, 1804-2012: New and Updated*. House of Anansi Press Incorporated. 800 p.
5. *Istoria Dobrogei (History of Dobruja)* by Adrian Rădulescu and Ion Bitoleanuura ex Ponto Constanta. 1998.
6. Jong de Fredrick (1986). *The Turks and Tatars of Romania*. *Revue d'Etudes Turques*. № 18. P. 165-189.
7. Nistor, Ion (1991). *Basarabia, pământ românesc*. Editura Humanitas.
8. Schechtmann, Joseph (1946). *European Population Transfers, 1939-1945*, New York, 1946.
9. Sinpões, Radu (2010). *Nationalism and Identity in Romania. A History of Extreme Politics from the Birth of the State to EU Accession*. London: Tauris Academic Studies. 256 p.
10. Tsyganenko, Liliia (2017). *Budzhak as a polyethnic frontier in the South of Odessa region (Strokes to the Settlement of the Region at the End of the 18th and at the Beginning of the 19th Centuries)*. *Danubius. A journal of historical and cultural studies*. P. 5-17.
11. Tulus, Arthur (2016). *State of spirit of the population of the Cetatea-Albă county in the years 1933-1934: (Documents from the State Archive of Odessa Region, Ukraine)*. Braila, ed. Istros of the Museum of Braila “Carol I”.
12. Tulus, Arthur (2020). *Aspecte privind repatrierea etnicilor Germani din Sudul Basarabiei (Bugeac) la sfarsitul anului 1940*. URL: <http://history.org.ua/LiberUA/978-966-413-261-6/15.pdf>
13. Weger, Tobias (2023). *Die Deutschen in und aus der Dobrukscha im 19./20. Jahrhundert: Zwischen Makrogeschichte und globaler Verflechtungsgeschichte*. URL: <https://www.ikgs.de/die-deutschen-in-und-aus-der-dobrukscha>
14. White, W. George (2000). *Nationalism and Territory: Constructing Group Identity in Southeastern Europe (Geographical Perspectives on the Human Past)*. 380 p.



15. Валева Е.Л. (2017). Возвращение Южной Добруджи Болгарии в сентябре 1940 г. Славяне и Россия: проблемы войны и мира на Балканах. 18 – 21 вв. М.: Ин-т славяноведения. С. 452-470.
16. История Балкан: Судьбоносное двадцатилетие (1856–1878 гг.) / В. Н. Виноградов (отв. ред.). М.: Красанд, 2012. 390 с.
17. История на Добруджа (History of Dobruja) под редакцией Иван Димитров. Велико Търново : Фабер, 2011.
18. История на Добруджа: в 4 т. – Т. 3: 1420–1878 / Страшимир Димитров, Николай Жечев, Велко Тонеев (ред.). Велико Търново : Фабер, 1988.
19. История на Добруджа: в 4 т. – Т. 4: 1878–1944 / Благовест Нягулов, Петър Тодоров (ред.). Велико Търново : Фабер, 2007.
20. Коммунальное учреждение «Измаильский архив». Ф. Р-135. Оп.1. Дело 16.
21. Коммунальное учреждение «Измаильский архив». Ф. Р-135. Оп.1. Дело 17.
22. Кушнір В. (2018). Історія і культура українців Північної Добруджі. Одеса: Бондаренко М. О. 56 с.
23. Пасат В.И. Эвакуация немецких колонистов с территории Бессарабии и Северной Буковины в 1940 году. *Отечественная история*. 1997. № 2. С. 87-105.
24. Рендюк, Теофил (2010). Національна політика королівської Румунії у міжвоєнний період та під час Другої світової війни. Міжнародні зв'язки України: наукові пошуки і знахідки: міжвід. зб. наук. пр. Вип. 19. С. 137 – 154.
25. Сальков А. (2017). Обзор исторических предпосылок болгаро-румынского конфликта в Южной Добрудже (период Средневековья и Нового времени). *Лістападаўскія сустрэчы*. Вып. 12. URL: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/196415/1/204-213.pdf>
26. Сальков А. (2020). Международная и региональная проблема Южной Добруджи от начала Второй мировой войны до Крайовского соглашения (сентябрь 1939 – сентябрь 1944 гг.). *Пичетовские чтения – 2020: войны в истории человечества*. Минск: БГУ. С. 231-236.
27. Сейдаметов, Эльдар (2011). Краткая история образования крымско-татарской диаспоры на территории Румынии. *Культура народов Причерноморья*. № 199. – С.60–62
28. Сейдаметов Эльдар (2015). Политические преследования крымских татар Добруджи середины 1940-х – первой половины 1950-х гг. *Крымское историческое обозрение*. №2. С. 186-194.
29. Тасін, Джеміл (2013). Татары Добруджи и Буджака. *Золотоордынское обозрение*. № 1. С. 164-174.
30. Узунов, Красимир (2016). Епопеята на Добруджа. Ч. 1: Курт-Бунар, Кочмар, Карапелит, Тутракан, Сансьнлар, Добрич. София : Студио Витамин Арт.
31. Урсу Д., Сейдаметов Є. (2011). Тюрки в этнической истории Добруджи. *Таврійські студії*. № 1. С. 113-117.
32. Циганенко Л.Ф. (2022). Добровільне переселення чи вигнання: до питання про виселення німців з Бессарабії (жовтень-листопад 1940 р.) *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*: Серія Історія. № 59. С. 196-207.
33. Энциклопедия изгнаний: Депортация, принудительное выселение и этническая чистка в Европе в XX веке. М.: 2013.

**SUPRIMAREA DE CĂTRE DIRECȚIA GUBERNIALĂ A CORPULUI INDEPENDENT DE  
JANDARMI DIN BASARABIA A PARTIDELOR DE ORIENTARE LIBERALĂ DIN  
BASARABIA (1905-1917)**

**THE SUPPRESSION BY THE GOVERNMENTAL DIRECTORATE OF THE INDEPENDENT  
GENDARMERIE CORPS OF BESSARABIA OF THE LIBERAL PARTIES IN BESSARABIA  
(1905-1917)**

**Artur LEȘCU**, dr., lect. univ.,  
Universitatea de Stat din Moldova  
E-mail: arturlescu@gmail.com  
ORCID ID: 0000-0002-7756-9743

**Rezumat:** În baza izvoarelor de arhivă inedite, cercetate de autor în fondurile Arhivei Naționale a Republicii Moldova, în prezentul articol este analizată activitatea a Direcției Guberniale a Corpului Independent de jandarmi din Basarabia îndreptate în combaterea activității partidelor de orientare liberală în perioada anilor 1905 - 1917. Folosind datele documentare, autorul afirmă că partidele de orientare liberală nu au avut un rol important în cadrul mișcărilor politice din Basarabia. Activitatea lor se limita la desfășurarea unor manifestări de opoziție față de guvernul țarist în care erau atrași un număr restrâns de intelectuali. Promovând idei liberale, dar în limita existenței unei Rusiei democratice, aceste idei nu aveau susținere din partea maselor largi, fiind ușor controlate și suprimate de organele de securitate ale statului. În pofida acestui fapt, aceste partide erau atent monitorizate de autoritățile statale prin intermediul Direcției Guberniale a Corpului Independent de jandarmi din Basarabia.

**Cuvinte-cheie:** Basarabia, jandarmi, liberali, ținut, ziar, Duma de Stat, Partidul Constituțional-democrat, ofițer, partid, arest

**Abstract:** Based on new archival sources, researched by the author in the funds of the National Archive of the Republic of Moldova, this article analyzes the activity of the Government Directorate of the Independent Corps of Gendarmes from Bessarabia aimed at combating the activity of liberal-oriented parties in the period 1905 - 1917. Using the documentary data, the author states that the parties of liberal orientation did not have an important role in the political movements in Bessarabia. Their activity was limited to holding demonstrations of opposition to the tsarist government in which a limited number of intellectuals were attracted. Promoting liberal ideas, but within the limits of the existence of a democratic Russia, these ideas had no support from the broad masses, being easily controlled and suppressed by the state's security organs. Despite this fact, these parties were carefully monitored by the state authorities through the Government Directorate of the Independent Corps of Gendarmes in Bessarabia.

**Keywords:** Bessarabia, gendarmes, liberals, state, newspaper, State Duma, Constitutional Democratic Party, officer, party, arrest

### Introducere

Revoluția rusă din 1905-1907 a zguduit până la temelii regimul autocrat, impunând pe țarul Nicolai al II-lea să recurgă la unele reforme în spiritul ideilor monarhiei constituționale anunțate la 17 octombrie 1917, în Manifestul din Octombrie. Aceste reforme prevedeau acordarea cetățenilor libertăților politice, instituirea unei forme parlamentare de guvernare reprezentată de Duma de Stat, permiterea activității ale partidelor politice deja existente sau recent apărute. Printre partide nou apărute pe scena politică a țării se numărau și cele, care reprezentau interesele politice ai burgheziei, animate de ideile și valorile liberale, cele mai importante fiind Partidul Constituțional-Democrat sau Partidul libertății poporului, cunoscut în popor sub denumirea de partidul cadet și Partidul Octombrist.

### Rezultatele cercetării

Partidul Constituțional-Democrat, apărut în octombrie 1905 din fuziunea a două organizații cu caracter liberal, „Uniunea Eliberării” și „Uniunea reprezentanților zemstvelor constituționaliști”, reprezenta aripa stânga a liberalismului rusesc. În scurt timp după înființare, partidul a devenit foarte popular, numărând peste 300 de organizații primare cu aproximativ 50 de mii de membrii, devenind fracțiunea majoritară, cu cei 179 de deputați, în cadrul Primei Dume de Stat [1]. Abia înființat, partidul și-a extins activitatea și în Basarabia, una dintre periferiile naționale ale Imperiului Rus. În pofida opiniei exprimate



de cercetătorul V. Șelohaev, precum că la periferiile naționale procesul constituirii partidului decurgea destul de lent [1, p. 98], în Basarabia el avea un caracter fulminant și rapid.

Deja la 5 mai 1905, Direcția gubernială a Corpului Independent de jandarmi din Basarabia intră în posesia informației că la Chișinău este constituit un comitet revoluționar alcătuit din fruntași intelectuali [2]. S-a aflat că în acest comitet intrau liderii opoziției liberale cu vederi progresiste din cadrul zemstvei – Leopold Siținschi, Constantin Cazimir, baronul A. Stewart, Vl. Herța, Gh. Grosu, Șt. Sârbu, doctorul Nicolai Doroșevschi, fost primar Carol Schmidt, Vladimir Țiganco și alții [3]. Pentru a cunoaște mai bine legăturile existente între aceste persoane, asupra lui Nicolai Doroșevschi a fost instituită supravegherea secretă, deoarece se cunoștea că ei se întruneau în apartamentul său. Tot atunci a fost desemnată și delegația din partea Basarabiei care urma să plece la Moscova la congresul inaugural al partidului, lucrările căruia s-au ținut în zile de 12-18 octombrie 1905. În fruntea delegației a fost ales medicul Leonid Siținschi, secundat de către secretarul comitetului, Alexie Nour, care cu timpul a devenit puntea de legătură dintre cadeți și mișcarea de eliberare națională a românilor basarabeni.

De la începutul apariției acestui comitet întreaga sa activitate era atent supravegheată și uneori dirijată de către jandarmi prin intermediul a doi agenți secreți de valoare – Alexie Nour și Leizer Grinberg („Isidor”). Ambii au furnizat informații prețioase privind desfășurarea lucrărilor primului congres al Partidului Constituțional-Democrat. Dacă primul, în calitate de secretar al comitetului din Chișinău, furniza informația direct Departamentului de Poliție din cadrul Ministerului de Interne, atunci cel de-al doilea, sub acoperirea legendei că este un comerciant și jurnalist cu vederi progresiste din Germania, raporta șefului Direcției guberniale a Corpului Independent de jandarmi din Basarabia. Colaboratorii Direcției au demonstrat pe deplin înalte calități profesionale, reușind să-l transforme pe Leizer Grinberg din evreu într-un neamț sadea. În acest scop el a fost vopsit, transformându-l din brunet în bărbat blond, culoarea fiind menținută zilnic cât timp el a stat la Moscova. În urma antrenamentelor a însușit accentul specific nemților din Germania care au însușit limba rusă și a învățat mai multe glume și vorbe de duh în circulație din spațiul german [4].

Reîntorși din Moscova, membrii comitetului înființează, în noiembrie-decembrie 1905 (data exactă nu se cunoaște), comitetul gubernial al Partidului Constituțional-Democrat cu sediul la Chișinău și ziarul „Bessarabskaia Jizni” („Viața Basarabiei”) în calitate de organul său de presă. Președintele Comitetului a fost ales medicul Leopold Siținschi, persoana cu statura athletică și calități morale remarcabile, apreciat și iubit de colegi. În acest sens sunt nefondate afirmațiile cercetătorului A. Moraru precum că L. Siținschi, cu un număr de adepți, a militat „ca formațiunea să devină o secție a Partidului 17 Octombrie” [5]. La scurt timp, către luna ianuarie 1906, au fost înființate mai multe organizații în provincie. Conform estimărilor cercetătorului rus V. Șelohaev, făcute în baza procesării fondurilor partidului, în Basarabia existau zece organizații ținutale și orășenești – Akkerman (Cetatea Albă), Hotin, Orhei, Bălți, Fălești, Hîncești, Comrat, Cahul, Bolgrad și Ismail [1, p. 116]. La acestea se poate de adăugat organizația cadetă din localitatea Cîcimea, ținutul Ismail, în total 12 organizații.

Materialul disponibil permite să reconstruim geneza și structura unor organizații ale partidului. Astfel, secția de partid din orașul Bălți era condusă de avocatul Mereslav Cijovski, având printre membrii săi pe Fiodor Kirilov, Matvei Davâdov, Pavel Mășkin, Naum Rozenbaum, Ovnii Kotlear, preotul Fiodor Boguș. La Comrat organizația număra în jur de 50 de persoane [6]. Organizația din Hotin era condusă de elevii școlii orășenești Samsonov-Babicev și Cervinski [7]. Comitetul Partidului Constituțional-Democrat din Ismail, înființat în iarna anului 1905 de către șeful poliției din localitate Domanschi, număra în rândurile sale pe procurorul Smolenski, avocatul Fitov, funcționarul fiscalului Zelenin, medicul șef al brigăzii de grăniceri Mozolevski, anchetatorul Kotuhno, șeful serviciului piscicol de pe Dunăre Semionov, funcționarul agenției de transport maritim rus de pe Dunăre Kamențki, agentul Băncii ruse de export Granik, elevii gimnaziului din localitate Todorovici și Volcek. La Orhei, grupul constituțional-democrat, sub denumirea de „Liga învățământului” era condusă de învățătorul Anghel [8]. Cercul Constituțional-Democrat din satul Cîcimea, ținutul Ismail, a fost înființat la sfârșitul anului 1905 de către studentul Simion Gurtovenco și învățătorul școlii populare din localitate Petru Lupașco [9]. Conducătorul cercului a fost ales Mihail Kovaliov, ajutat în activitatea sa de activiști Simion Gurtovenco, fratele său, Grigorie Gurtovenco, Petru Lupașco, medicul din sat Bulavițchi, felcerul Nikita Vulkanov, Kozma Iandama, Dmitrie Timoșenco, Piotr Kravțov, Pavel și Nikifor Sukmanski [10]. În total, toate cele 12 organizații constituțional-democrate numărau în rândurile sale 632 de persoane (60 la Chișinău și 572 în provincie) [1, p. 116].

Din primele zile ale existenței sale organizația Partidului Constituțional-Democrat din Basarabia a început munca activă în vederea promovării ideilor sale, criticând autoritățile țariste locale și centrale.

„Purtătorul de cuvânt” al partidului a devenit ziarul „Bessarabskaia Jizni” („Viața Basarabiei”) care publica materiale critice în defavoarea autorităților și articole elogioase la adresa revoluției ruse din 1905. Astfel, în ianuarie 1905 au fost publicate articolele „9 ianuarie 1905” și „Revoluția din 1905”, iar în nr. 7 din ianuarie 1906 două articole dedicate evenimentelor din 9 ianuarie 1905 – „Aniversarea” și „9 ianuarie...”. Pentru publicarea materialelor respective, F. Zaharov, redactorul șef al ziarului și membru de conducere a Comitetului partidului din Basarabia, la 13 ianuarie 1905 a fost reținut de către jandarmi și eliberat pe cauțiune de 5 000 de ruble [11]. În martie 1906 împotriva sa este deschis un nou dosar penal [12]. Așa cum raporta superiorilor săi locotenent-colonel Emelian Vasiliev, ajutor șef Direcție în ținuturile Chișinău, Ismail și Akkerman (Cetatea Albă), ziarul respectiv avea un caracter „extrem de iudeofil, publică material cu conținut revoluționar și merită să fie închis” [13]. Din considerente politice, ziarul nu a fost închis, însă era de mai multe ori amendat, iar redactorul său, tras la răspundere. Contrar afirmațiilor cercetătorilor S. Dulschi, A. Cușco, V. Tachi, precum că „inițial, grupul constituțional nu se confrunta cu impedimente din partea autorităților” [6, p. 102], ea devenind agresivă și pizmașă odată cu apropierea alegerilor în Duma de Stat [14] nu este una corectă. După opinia noastră, atitudinea autorităților țariste din Basarabia față de Partidul Constituțional-Democrat, așa cum reiese din documentele oficiale, din start a fost ostilă, ei recurgând la măsuri represive îndreptate împotriva fruntașilor mișcării și organului său central.

În timpul campaniei electorale pentru Duma de Stat fruntașii partidului și-au dat seama de limitele mișcării în mediul rural unde țărănimea rămânea practic imună la propaganda lor, care se desfășura în limba rusă. Pentru a atrage simpatiile țăranilor moldoveni de partea sa, cadeții au semnat, prin intermediul lui A. Nour, un pact de colaborare cu liderii mișcării de eliberare națională în timpul unei reuniuni comune care a avut loc în casa medicului Nicolai Doroșevschi. La această consfătuire din partea mișcării naționale au participat Ștefan Cebanu, Mihai Vântu și alții. S-a hotărât că comitetul partidului cadet din Chișinău va tipări proclamații și foi volante și în limba română (moldovenească) pentru a fi distribuite prin sate [15]. La scurt timp manifestele cadeților „Noi vrem pământ”, „La toți basarabeni”, „Ce vor oamenii care umblă cu steagul roșu”, „Ce vor oamenii care se pun împotriva boierilor și nacealnicilor” au apărut prin sate, punând pe jar poliția și jandarmeria. În acest sens putem menționa numai câteva exemple. La 31 decembrie 1905, apelul cadeților în limba română „Ce vor oamenii care umblă cu steagul roșu” a fost găsit în satul Găvănoasa, plasa Cahul. În urma investigațiilor întreprinse de rotmistru Em. Vasiliev, care în curând, pentru zelul său va fi promovată în grad de locotenent-colonel, acest apel a fost răspândit de Duvid Cernetchi, învățătorul Ivan Reșcin și Ștefan Cârjeu [16]. La 13 ianuarie 1906, parohul din satul Cuhnești, ținutul Bălți, părintele Ioan Oatul, a distribuit la lecție același apel elevilor săi. Cum a fost constatat ulterior de jandarmi, acest apel el l-a primit prin poștă din redacția ziarului „Bessarabskaia Jizni” („Viața Basarabiei”), la care era abonat [17]. În martie 1906 a fost prins cu răspândirea manifestelor la Cimișlia Trofim Mocanu [18]. În mai 1906 a fost reținut la Hotin Arcadie Serafimovici care difuza proclamația „Ce vor oamenii care se pun împotriva boierilor și nacealnicilor” [19]. Pentru aceeași faptă a fost reținut, la 23 august 1906, țăranul din satul Dăncăuți, ținutul Hotin, Sava Grec [20]. Pentru răspândirea apelurilor „Noi vrem pământ”, „Ce vor oamenii care umblă cu steagul roșu”, printre locuitorii satului Cecolteni, în octombrie 1906 a fost reținut unul din fruntașii naționali, Mihai Vântul, dosarul căruia a fost examinat personal de guvernatorul Basarabiei, A. Haruzin [21].

Succesul Partidului Constituțional-Democrat pentru alegerile în Duma de Stat, unde ei erau reprezentați de 7 deputați din 9, rezervați Basarabiei (L. Sișinschi, C. Cazimir, V. Guma, P. Bogaci, V. Ianovschi, A. Wiedmer, A. Popov), cărora era foarte apropiat și F. Seffer [14, p. 281], se datorează în mare parte ajutorului acordat din partea mișcării naționale. Ceea ce ține de componența națională nu este într-un tot exactă afirmația lui Al. Boldur precum că în prima Duma de Stat: „nu a fost ales nici un moldovean” [22]. Etnic român era preotul Vasile Guma, Constanin Cazimir aparținea vechiului neam de boieri moldoveni din ținutul Hotin, mama lui Leopold Sișinschi era moldoveancă, de altfel, ca și soția sa, Ecaterina Cristi. În pofida acestui fapt și cochetăriei cu mișcarea națională, ideologia Partidului Constituțional-Democrat era una velicorusă și neocolonială, ea neputând fi „protagonistul al liberalismului moldovenesc de la începutul sec. al XX-lea”, așa cum susține cercetătoarea S. Dulschi [6, p. 101].

Apogeul popularității partidului în Basarabia este atins imediat după dizolvarea, la 8 iulie 1906, a lucrărilor Dumei și arestării semnatarilor „apelului de la Viborg”, printre care se afla și Leopold Sișinschi. Jandarmii au început persecutarea membrilor partidului pe întreg teritoriul al Basarabiei. Leopold Sișinschi și soția sa Ecaterina Sișinschi (Cristi), învinuiți de activitate antiguvernamentală și susținere secretă a organizațiilor care au ca scop răsturnarea ordinii de stat, au fost puși sub supraveghere secretă [23]. Pentru apartenența la partid a fost arestat și întemnițat la închisoarea din Chișinău Gheorghe Stârcea, în

apartamentul căruia jandarmii au găsit 31 de exemplare ale „apelului de la Viborg” și alt material revoluționar în limbile rusă și română [23, f. 341]. Au fost arestați și membrii cercului cadet din Hotin, Samsonov-Babicev și Cervinski [23, f. 545]. La Ismail au fost concediați din serviciu șeful poliției Domanschi, profesorii Todorovici și Volcek, medicul Mozolevschi a fost transferat cu serviciu din Basarabia în Caucaz, iar Kamenetki la Galați [23, f. 779 verso].

Măsurile întreprinse de autorități au frânat activitatea partidului și organizațiilor sale în regiune. A început procesul de retragere a membrilor săi din rândurile partidului, acolo rămânând cei mai fideli susținători ai cauzei liberale. În urma unei campanii de denigrare și persecutare ale lui L. Siținschii și familiei sale, ultimul s-a retras din viața politică activă, fapt ce a impus reconstituirea organelor de conducere ai partidului. Astfel, în 1906, la funcția de Președinte a Comitetului regional al Partidului Constituțional-Democrat a fost ales inginerul Vladimir Țiganko, iar în cele ai membrilor Comitetului – M. Elladi, V. Solomonov, B. Lampert, C. Schmidt, F. Zaharov [24]. Activitatea comitetului regional, cât și celor din provincie era una sporadică și ținută sub control din partea Direcției guberniale a Corpului Independent de jandarmi din Basarabia. În anii 1905-1907 preocupările comitetului din Chișinău se limitau la distribuirea în rândul populației al „Manifestului Dumei de Stat”. La Ismail, cadeții din localitate au înființat un comitet de ajutorare a victimelor pogromului evreiesc din toamna 1905, au organizat grevele elevilor în gimnaziile din localitate, distribuiau pe străzile orașului manifeste ai partidului, abonau instituțiile de învățământ la presa liberală din capitalele imperiului.

Dintre toate secțiile provinciale cea mai belicoasă s-a lăsat a fi cea din Cicimea. În anii revoluției membrii cercului difuzau în localitățile din sudul Basarabiei proclamațiile cu caracter revoluționar [25]. În primăvara anului 1906, 30 de membri ai organizației au amenințat cu răfuială fizică pe liderul șovinilor locali, părintele Vasili Pravednâi în caz dacă ultimul va continua insultele publice de pe pistol adresate împotriva lui Simion Gurtovenko. Se pare că preotul nu era omul pe care să-l sperii cu una cu două, întrucât membrii cercului au trecut de la vorbe la fapte. În toamna anului 1907 ei au dat foc la două stoguri de paie și au distrus recolta de orz a preotului, în flagrant fiind prins membrul cercului N. Sucmanschi. La 27 februarie 1910, tot ei au spart geamurile în casa unde locuia preotul, trăgând câteva focuri în direcția ușii de intrare din arma de vânătoare [26].

Toate aceste acțiuni nu puteau ascunde faptul că mișcarea liberală din Basarabia, în persoana Partidului Constituțional-Democrat, datorită măsurilor luate de Direcția gubernială a Corpului Independent de jandarmi din Basarabia, era într-o profundă criză instituțională, exercitând o influență slabă asupra vieții politice din regiune. Maximumul influenței a partidului cade pe anii 1905-1907, după care în anii 1908-1914, așa cum reiese din cercetările lui V. Șelohaev, el dispăre din eșichierul politic al Basarabiei ca o structură organizată, fiind reprezentat numai de ziarul „Bessarabskaia Jizni” [27].

Alt partid de orientare liberală reprezentat în viața politică a Basarabiei era partidul Uniunea 17 octombrie, înființat în octombrie 1905-februarie 1906, la primul congres al Uniunii, desfășurat la Moscova [28]. În Basarabia Uniunea era reprezentată de comitetul gubernial, constituit la 15 ianuarie 1906 și comitetul ținutal din Hotin, înființat tot în ianuarie 1906, cu 270 de persoane înscrise în rândurile partidului [29]. Fiind o formațiune amorfă [30], ea nu reprezenta un pericol pentru autorități, activitatea sa trecând practic neobservată atât de jandarmi, cât și de actorii politici din regiune din perioada cercetată.

### Concluzii

În concluzie putem afirma că partidele de orientare liberală nu au avut un rol important în cadrul mișcărilor politice din Basarabia. Activitatea lor se limita la desfășurarea unor manifestări de opoziție față de guvernul țarist în care erau atrași un număr restrâns de intelectuali. Promovând idei liberale, dar în limita existenței unei Rusii democratice, aceste idei nu aveau susținere din partea maselor largi, fiind ușor controlate și suprimate de organele de securitate ale statului.

### Bibliografie:

1. Шелохаев, В. Численность и состав кадетской партии. În: *Политические партии России в период революции 1905-1907 г.г. Количественный анализ. Сборник статей*. Москва: Институт истории СССР АН СССР, 1987, с. 112.
2. Гринберг, Л. Воспоминания бывшего охранника. Кишиневское и Одесское охранные отделения в 1905-1907 г.г. În: *Бессарабское Слово*, Кишинев, nr. 1794, 1929.
3. Гринберг, Л. Воспоминания бывшего охранника. Кишиневское и Одесское охранные отделения в 1905-1907 г.г. În: *Бессарабское Слово*, Кишинев, nr. 1803, 1930.
4. Гринберг, Л. Воспоминания бывшего охранника. Кишиневское и Одесское охранные отделения

- в 1905-1907 г.г. În: *Бессарабское Слово*, Кишинев, nr. 1804, 1930.
5. Moraru, A. *Istoria românilor. Basarabia și Transnistria 1812 – 1993*. Chișinău: Editura ”AIVA”, 1995, p. 79.
  6. Dulșchi, S. Pătrunderea și evoluția ideilor și valorilor liberale în viața publică a Basarabiei la începutul sec. al XX-lea. În: *Teoria și practica administrării publice. Materiale ale conferinței internaționale științifico-practice*. Chișinău, 2013, p. 103.
  7. Arhiva Națională ai Republicii Moldova, în continuare A.N.R.M, F. 297, inv. 1, d. 49, f. 545.
  8. A.N.R.M, F. 297, inv. 5, d. 38, f. 164 verso.
  9. A.N.R.M, F. 297, inv. 1, d. 121, f. 1.
  10. A.N.R.M, F. 2, inv. 1, d. 9019, f. 3.
  11. A.N.R.M, F. 297, inv. 1, d. 53, f. 11.
  12. A.N.R.M, F. 297, inv. 1, d. 67, f. 59.
  13. A.N.R.M, F. 297, inv. 1, d. 49, f. 784 verso.
  14. Кушко, А., Таки, В. *Бессарабия в составе Российской империи (1812 - 1917)*. Москва: Новое литературное обозрение. (Серия „Historia Rossica/Окраины Российской империи”), 2012, p. 281.
  15. Гринберг, Л. Воспоминания бывшего охранника. Кишиневское и Одесское охранные отделения в 1905-1907 г.г. În: *Бессарабское Слово*, Кишинев, nr. 1807, 1930.
  16. A.N.R.M, F. 297, inv. 1, d. 69, f. 21.
  17. A.N.R.M, F. 297, inv. 1, d. 74, f. 2.
  18. A.N.R.M, F. 297, inv. 1, d. 67, f. 59.
  19. A.N.R.M, F. 297, inv. 1, d. 78, f. 30.
  20. A.N.R.M, F. 297, inv. 1, d. 59, f. 1.
  21. A.N.R.M, F. 297, inv. 1, d. 63, f. 96.
  22. Boldur, Al. *Istoria Basarabiei*. București: Editura Victor Frunze, 1992, p. 379.
  23. A.N.R.M, F. 297, inv. 1, d. 49, f. 62 verso.
  24. Гринберг, Л. Воспоминания бывшего охранника. Кишиневское и Одесское охранные отделения в 1905-1907 г.г. În: *Бессарабское Слово*, Кишинев, nr. 1812, 1930.
  25. A.N.R.M, F. 2, inv. 1, d. 9019, f. 3 verso.
  26. A.N.R.M, F. 297, inv. 1, d. 121, f. 1 verso.
  27. Шелохаев, В. *Идеология и политическая организация российской либеральной буржуазии. 1907-1914*. Москва: Наука, 1991, p. 199.
  28. *Политические партии России. Конец XIX – первая четверть XX века. Энциклопедия*. Москва: РОССПЭН, 1996, p. 579.
  29. Шелохаев, В. Численность и состав партии октябристов. În: *Политические партии России в период революции 1905-1907 г.г. Количественный анализ. Сборник статей*. Москва: Институт истории СССР АН СССР, 1987, 155.
  30. Dulșchi, S. Partidul octombrist – exponent al ideilor liberale în Basarabia la începutul secolului al XX-lea. În: *Administrarea Publică. Revista metodico-științifică*. Chișinău, nr. 1, 2014, p. 22.



**PROIECTELE NEREALIZATE ALE EXPORTULUI CONTRAREVOLUȚIEI MONARHISTE  
ÎN EUROPA CENTRALĂ ȘI DE EST, 1919–1920**

**THE UNREALISED PROJECTS OF THE EXPORT OF THE MONARCHIST COUNTER-  
REVOLUTION IN CENTRAL AND EASTERN EUROPE, 1919–1920**

**Dmytro BONDARENKO**, cand. in History, res.,

The Department of Modern Transnational and Intellectual History,

The Institute of History of the Czech Academy of Science

E-mail: dmytro\_bondarenko\_70@icloud.com

ORCID ID: 0000-0003-1608-1282

Web of Science Researcher ID: X-9811-2019

**Rezumat:** După lichidarea puterii sovietice în Finlanda, în 1918, precum și în Letonia și Ungaria, în 1919, liderii contrarevoluției monarhiste, cum ar fi baronul Carl Gustaf Mannerheim, contele Rüdiger von der Goltz și Miklós Horthy, au elaborat planuri de a exporta contrarevoluția monarhistă în Rusia și Germania. Mai mult, în 1920, monarhiștii maghiari au început să elaboreze planuri de sprijinire a restaurării monarhiei în Germania, Bavaria, și Austria. Totuși, intervenția Aliaților și a Puterilor Asociate, în primul rând a Marii Britanii, care se temea de o eventuală apropiere între Rusia și Germania, a împiedicat realizarea acestor planuri. Din păcate, puterile victorioase au subestimat amenințarea bolșevismului la adresa ordinii mondiale, preferând să pedepsească statele învinsă în Primul Război Mondial.

**Cuvinte-cheie:** Contrarevoluția monarhistă, Restaurația, Lupta împotriva bolșevismului în Europa Centrală din 1919, Carl Gustaf Mannerheim, Rüdiger von der Goltz, Miklós Horthy

**Abstract:** After the liquidation of Soviet power in Finland in 1918 and in Latvia and Hungary in 1919, the leaders of the monarchist counter-revolution, such as Baron Carl Gustaf Mannerheim, Graf Rüdiger von der Goltz, and Miklós Horthy, developed plans to export the monarchist counter-revolution to Russia and Germany. Furthermore, in 1920, Hungarian monarchists began to develop plans to support the restoration of the monarchy in Germany, Bavaria, and Austria. However, the intervention of the Allies and Associated Powers, and primarily Great Britain, which feared a rapprochement between Russia and Germany in the future, prevented the realisation of the mentioned plans. Unfortunately, the victorious powers underestimated the threat of Bolshevism to the world order, preferring to punish the defeated party in the First World War.

**Keywords:** the Monarchist Counter-Revolution, the Restoration, the Struggle against Bolshevism in Central and Eastern Europe in 1919, Carl Gustaf Mannerheim, Rüdiger von der Goltz, Miklós Horthy

### **Introduction**

The counter-revolution is a reaction, or, in other words, a response to the revolution, an attempt to restore the old pre-revolutionary order as much as possible. If the Bolshevik revolution had an international character claimed to universality and aimed at the establishment of the so-called World Soviet Republic by means of the so-called export of revolution, the monarchist counter-revolution, which had defeated Bolshevism in some states of Central and Eastern Europe, in its turn, developed plans for the export of counter-revolution in order to restore the overthrown monarchies.

The objective of this study is to analyse the attempts and projects of the export of the monarchist counter-revolution in Central and Eastern Europe, which, unfortunately, are not devoted to special studies but only mentioned in some general works.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Nemes D. Az ellenforradalom története Magyarországon, 1919–1921. Budapest: Akadémiai kiadó, 1962; Pataki I. Az ellenforradalom hadserege 1919–1921. Budapest: Zrínyi katonai kiadó, 1973; Hiden J. The Baltic States and Weimar Ostpolitik. Cambridge, London, New York, New Roghelle, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press, 1987; Dombrády L., Tithe S. A Magyar királyi honvédség, 1919–1945. Budapest: Zrínyi katonai kiadó, 1987; Kasekamp A. A History of the Baltic States. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan, 2010; Sammartino A. The Impossible Border: Germany and the East, 1914–1922. New York: Cornell University Press, 2010.



## Research Methodology

This research is based on the theories of counter-revolution<sup>1</sup> and comparative-historical analysis.<sup>2</sup>

## Findings

The counter-revolution in Central and Eastern Europe in 1918–1919 was of several types. In Finland in 1918, it was a *counter-revolution from above* because the legitimate government and parliament of the Grand Duchy of Finland fought against the Bolsheviks who had seized the capital and proclaimed the Finnish Socialist Workers' Republic. In Hungary in 1919, the Soviet Republic was liquidated through the *export of counter-revolution* by the Kingdom of Romania. In Latvia in 1919, the repulsion of the Bolshevik aggression or the so-called export of revolution occurred mainly with the support of the German Freikorps, i.e., as could be said, an external force, i.e., it was the *external counter-revolution*, because the Latvian national movement primary had a socialist even pro-Bolshevik orientation<sup>3</sup> and, moreover, the so-called Latvian Riflemen were the main strike force of the Bolsheviks. Thus, in all the above-mentioned cases, the counter-revolution had a monarchical character and respectively resulted in the proclamation of the Kingdom of Finland, the restoration of the monarchical form of government in Hungary, and the establishment of a conservative pro-German government in Latvia headed by pastor Andrievs Niedra.

These states were then regarded by the monarchists as bases for the export of counter-revolution and the restoration of monarchies in neighbouring states, and such projects were developed and discussed in 1919–1920. For instance, as early as the autumn of 1918, in the territory of Finland, Russian monarchists, led by Alexander Trepov (the former Prime Minister of the Russian Empire), relied on the assistance of the German Major General Graf Rüdiger von der Goltz and Baron Carl Gustaf Mannerheim, the former Lieutenant General of the Russian Imperial Army and Commander-in-Chief of the Finnish Army, to seize Petrograd and to restore the monarchy in Russia.<sup>4</sup>

Finland held a crucial strategic position on the Baltic and had sufficient military capability to occupy Petrograd and carry out the restoration in Russia in 1918–1919.<sup>5</sup> Furthermore, by providing military assistance to Estonia in its War of Independence against the Bolshevik invasion in 1919, Finland became a stabilising factor in the Baltic region.<sup>6</sup> On 13 May 1919, the joint offensive of the Russian White and Estonian forces towards Petrograd began, which was supported by the Finnish artillery from Fort Ino and British aeroplanes' and torpedo boats' raids on Kronstadt.<sup>7</sup> In addition, 2,000 Finnish volunteers also took part in the offensive.<sup>8</sup> Thus, the Estonian War of Liberation might turn into the export of counter-revolution to Russia.

---

<sup>1</sup> Meisel J. *Counter-Revolution: How Revolutions Die*. New York: Atherton Press, 1966; Molnar T. *The Counter-Revolution*. New York: Funk & Wagnalls, 1969; Mayer A. *Dynamics of Counterrevolution in Europe, 1870–1956*. New York, Evanston, San Francisco, London: Harper Touchbacks, Harper & Row, Publishers, 1971; Bede R., Varró R. *Korunk ellenforradalmairól*. Budapest: Kossuth Könyvkiadó, 1983.

<sup>2</sup> Lange M. *The Comparative Historical Methods*. London & New Delhi & Washington & Los-Angeles & Singapore: SAGE Pub., 2013; Hroch M. *Social Preconditions of National Revival in Europe. A Comparative Analysis of the Social Composition of Patriotic Groups among the Smaller European Nations*. Cambridge & London & New York & New Rochelle & Melbourne & Sydney: Cambridge University Press, 1985, p. 18; Haupt H., Kocka J. *Comparative History: Methods, Arms, Problems*, in Cohen D., O'Connor M. (eds.), *Comparison and History: Europe in Cross-National Perspective*. New York; London: Routledge, 2004, p. 24–27.

<sup>3</sup> “Kolchak i Finliändiia,” in *Krasnyi Arkhiv*, vol. 33, no. 2 (1929): 122; Savvin D. (ed.), “Rol Liventsev v Latvii. Kniaz Anatoliï Liven o Belom Dvizhenii i nezavisimoi Latvii,” in *Kharbin*, URL: <https://harbin.lv/rol-liventsev-v-latvii>

<sup>4</sup> “Kolchak i Finliändiia,” s. 82; Sullivan Ch. “The 1919: German Campaign in the Baltic: the Final Phase,” in Vardys V. S., Misiunas R. J. (eds.). *The Baltic States in Peace and War, 1917–1945*. University Park & London: Pennsylvania State University Press, 1978, p. 35.

<sup>5</sup> Kholodovskii V. *Finliändiia i Sovetskaia Rossiia 1918–1920*. Moscow: Nauka, 1975, s. 4, 23, 59; Petrov V. *Finliändiia v planakh imperialisticheskikh derzhav v 1918–1920 godakh*. Petrozavodsk: Gosizdat Karel'skoi ASSR, 1961, s. 13, 15, 21–31; Meri V. *Carl Gustaf Mannerheim, Marshal Finliändii*. Moscow, 1997, s. 125–128.

<sup>6</sup> Smith J. *Finland and the Russian Revolution, 1917–1922*. Athens: University of Georgia Press, 1958, p. 129.

<sup>7</sup> Petrov V. *Op. cit.*, s. 27, 29; *Dokumenty vneshnei politiki SSSR*, vol. 1. Moscow: Politizdat, 1959, s. 169–171, 186–187, 192–193, 207, 230–232; “Belofinny na sluzhbe anglo-frantsuzskikh interventov v 1919 g.,” in *Krasnyi Arkhiv*, vol. 98, no. 1 (1940): 52.

<sup>8</sup> Eide I. *Finliändiia i ee vneshniaia politika [Finland and Its Foreign Policy]*. Moscow; Leningrad: Molodaia gvardiia, 1931, s. 29; “Belofinny na sluzhbe anglo-frantsuzskikh interventov v 1919 g.,” s. 41.

Baron Carl Gustaf Mannerheim, the Regent of the Kingdom of Finland, believed that Finnish active participation in the restoration of the monarchy in Russia would have been “the most enduring basis for future friendly relations.”<sup>1</sup> Moreover, he stressed: “If Petersburg is taken without our help, our country will face incalculable difficulties when it comes to adjusting our relations with the new Russia.”<sup>2</sup> He proposed the Finnish troops advance towards Petrograd to assist the Russian Whites in overthrowing the Bolshevik regime in return for the official recognition of Finland’s independence.<sup>3</sup>

At the same time, the Allied pressure on the Finnish government, which did not wish to bolster the latter's influence in the region, led to the failure of the offensive in Karelia and the abandonment of the offensive against Petrograd on the Karelian Isthmus. The Allies regarded Karelia as Russian territory, disregarding Finnish interests, and firmly advised Helsinki “not to interfere in Russian affairs.”<sup>4</sup> Besides that, the Commander-in-Chief of the Volunteer Army, General Anton Denikin, and the Foreign Minister of the Russian White Government, Sergei Sazonov, were strongly against the occupation of Petrograd by the Finns. Moreover, according to the advice of Foreign Minister Sergei Sazonov, the Supreme Ruler of the Russian State, Vice-Admiral Alexander Kolchak, decided to postpone the official recognition of the independence of the Kingdom of Finland until the convening of the Russian National Assembly after the war.<sup>5</sup> As a result of such the uncompromising position of Alexander Kolchak in recognising the independence of the new states on the territory of the former Russian Empire and because of pressure from the Allies, Baron Carl Gustaf Mannerheim's plan failed. Furthermore, the Allies forced Finland to hold early parliamentary elections with the participation of the left-wing parties sympathetic to the Bolsheviks (in fact, those were crypto- and quasi-Bolsheviks),<sup>6</sup> which resulted in a change in the country’s form of government. Finland was proclaimed a republic, Baron Mannerheim was deprived of power, Finland did not complete national unification, and it signed the Tartu Peace Treaty with Soviet Russia. That was the Bolsheviks’ success because, in accordance with this peace agreement, Finland was beholden to destroy Fort Ino, thereby eliminating the threat to Kronstadt.

The monarchist counter-revolution in Latvia started during the climax of the War of Independence as a response to the inability of the socialist government headed by Kārlis Ulmanis to organise the defence of the country and allowed the Bolsheviks to occupy Riga. On 16 April 1919, as a result of the coup d’etat, organised by German Baltic nobility and conducted by the Landeswehr under the command of German Major General Graf Rüdiger von der Goltz in Liepāja, the republican government was overthrown<sup>7</sup> and escaped to the steamship ‘Saratov’ under British protection in Liepāja harbour. On 10 May 1919, the pro-German government of Latvia, under the leadership of Pastor Andrievs Niedra, was formed.<sup>8</sup> On 22 May 1919, the German troops of General Graf von der Goltz liberated Riga from the Bolsheviks, but the supporters of Ulmanis began military action against the Germans. Mediated by the Allies, the armistice was agreed on 3 July 1919 which resulted in Ulmanis’ government returning to Riga on 8 July, and, under Allied pressure, General von der Goltz was recalled to Germany on 3 October 1919.<sup>9</sup> He transferred the German troops in Latvia into the Russian Western Army on 26 September 1919.<sup>10</sup>

Generalmajor Graf Rüdiger von der Goltz intended to restore the monarchy in Russia in order to gain in its face favour for Germany to change the terms of the Versailles Peace Treaty.<sup>11</sup> Besides that, the German

---

<sup>1</sup> Mannerheim C. G. E. *Memoirs of Marshal Mannerheim*. New York: E.P. Dutton & Co. Inc., 1954, p. 233.

<sup>2</sup> *Ibidem*, p. 234.

<sup>3</sup> “Kolchak i Finliandiia,” s.103, 105–106; “Belofinny na sluzhbe anglo-frantsuzskikh interventov v 1919 g.,” s. 59–64.

<sup>4</sup> Kholodovskiĭ V. *Op. cit.*, s. 106.

<sup>5</sup> Smith J. *Op. cit.*, p. 120–159; “Kolchak i Finliandiia,” s. 87–88, 93, 100, 103–104, 107, 113, 117, 120–121, 127–128, 139–140; “Belofinny na sluzhbe anglo-frantsuzskikh interventov,” s. 59–61; Mannerheim C. G. E. *Op. cit.*, p. 219–221; Mofferat I. *The Allied Intervention in Russia, 1918-1920: The Diplomacy of Chaos*. New York: Palgrave Macmillan, 2015, p. 218–219, 222–224.

<sup>6</sup> Mannerheim C. G. E. *Op. cit.*, p. 188, 192, 194, 198–199, 205, 214–218, 221–225.

<sup>7</sup> Sullivan Ch. *Op. cit.*, p. 32.

<sup>8</sup> Parrott A. “The Baltic States from 1914 to 1923: The First World War and the Wars of Independence,” in *Baltic Defence Review*, no. 8, vol. 2 (2002): 149.

<sup>9</sup> Parrott A. *Op. cit.*, p. 150; Sullivan Ch. *Op. cit.*, p. 39.

<sup>10</sup> Sullivan Ch. *Op. cit.*, p. 39-40.

<sup>11</sup> Hiden J. *The Baltic States and Weimar Ostpolitik*. Cambridge, London, New York, New Roghelle, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press, 1987, p. 17.

Freikorps believed that assisting the Russian restoration in turn would help revive the German monarchy.<sup>1</sup> After the resignation of General von der Goltz the German troops in Latvia were transferred into the so-called Western Volunteer Army under the command of Prince Pavel Bermond-Avalov<sup>2</sup> which was mainly the German military formation (approximately 27,000–34,000 Germans vs. 7,000–10,000 Russians).<sup>3</sup> According to Wolfgang Akunov, the German component of the Western Volunteer Army was 40,000 men, while the Russian one was 15,000 men.<sup>4</sup> This situation would be contrary to the interests of the Allies. Great Britain demanded Prince Bermond-Avalov subordinate himself to the command of General Yudenich. Simultaneously, German troops had to be evacuated to Germany. In addition, notwithstanding that the German units were the most combat-ready in the Western Volunteer Army, the Supreme Ruler of the Russian State, Vice-Admiral Alexander Kolchak, refused to accept the German formations within the Russian Army.<sup>5</sup> Prince Pavel Bermond-Avalov decided to act independently and disobeyed the orders of Vice-Admiral Kolchak and General Yudenich. While marching through Latvia to invade Russia, his troops came into conflict with the Latvian Army and the British Navy (October–November 1919). Presumably, the British and Latvian governments made the decision not to pass the Western Volunteer Army into Russia. Great Britain did not want the reinforcement of German influence in Russian affairs, and the Latvian government tried to disengage from the fight against Bolshevism, especially after the Soviet peace overtures in August 1919.<sup>6</sup> Moreover, in the Note of 4 October 1919, the Latvian government expressed its readiness to start peace negotiations with Soviet Russia.<sup>7</sup> In this case, Bermond-Avalov decided to continue the realisation of von der Goltz's plans by overthrowing Ulmanis' government and returning pastor Niedra to the position of head of state. As a result of the combat with the Latvian troops supported by the British fleet, Bermond-Avalov's army was forced to retreat to East Prussia, where it was interned and disbanded. Prince Bermond-Avalov emigrated to Denmark.

After the liberation of Hungary from Bolshevism in August 1919, the Commander-in-Chief of the Hungarian Army, Vice Admiral Miklós Horthy, who was elected the Regent of the Kingdom of Hungary on 1 March 1920, developed the plans for not only the Anti-Bolshevik Crusade<sup>8</sup> but also the export of the monarchist counter-revolution in the neighbouring states, such as, Germany, Bavaria, and Austria. Some projects even gained support from France. For instance, twice, in March and May 1920, France put forward the idea of Hungarian participation in the Anti-Bolshevik war in Russia. And, for this reason, the French side expressed willingness to arm the Hungarian 100,000-strong army. By comparison, the Hungarian National Army at that time had 35,000 soldiers and officers. Both times, these negotiations stalled due to the British protests.<sup>9</sup> Moreover, the Entente's shortsighted policy led to the signing of the Treaty of Trianon on 4 June 1920, which significantly limited Hungary's military capabilities, including a ban on aviation and heavy artillery and on universal conscription. As a result, Central Europe was threatened by the Bolshevik invasion, taking into account that on 6 June 1920, the situation on the Polish-Soviet front changed dramatically in favour of Soviet Russia. Europe was saved only due to the Miracle on the Vistula in August 1920. The Russian advance towards Warsaw raised the illusion of a revision of the Trianon because Hungarian military support for Poland could be used against Soviet Russia,<sup>10</sup> but the Allies remained adamant.

After the failure of the Kapp putsch, Austrian and German monarchists created various plans in which Horthy and Hungary played a special role. Moreover, the German monarchists attempted to create a secret alliance of right-wing forces from Germany, Austria, and Hungary. General Emil Ludendorff and the leaders of Kapp's putsch sent the special envoys to Budapest to negotiate with Miklós Horthy and Pál Prónay to discuss the plans to restore the monarchy with the Emperor's son under the regency of

---

<sup>1</sup> Kasekamp A. *A History of the Baltic States*. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan, 2010, p. 103.

<sup>2</sup> Sullivan Ch. *Op. cit.*, 39–40.

<sup>3</sup> Pētersone (ed.), *Latvijas Brīvības cīņas 1918–1920*. Enciklopēdija. Rīga: Preses nams, 1999, lp. 78.

<sup>4</sup> Akunov W. “Pochti zabytaia voina. Germanskie korpusa v sostave Zapadnoi Dobrovolcheskoï Armii,” in *Rodina*, no 3 (2008): 105; Volkov S. (ed.). *Belaia bor'ba na Severo-zapade Rossii*. Moscow: Tsentrpoligraf, 2003, s. 6–7.

<sup>5</sup> Volkov S. (ed.), *Belaia bor'ba na severo-zapade Rossii*, s. 124.

<sup>6</sup> Hiden J. *Op. cit.*, p. 22–23, 28–29.

<sup>7</sup> Kornatovskii N. *Bor'ba za Krasnyi Petrograd*. Moscow: AST, 2004, s. 278.

<sup>8</sup> Hollis E., Lajtai V. *Horthy Miklós a fehérek vezére [Miklós Horthy, the Leader of the Whites]*. Budapest: Kossuth Könyvkiadó, 1985, o. 48.

<sup>9</sup> Dombrády L., Tóth S. *A Magyar királyi honvédség, 1919–1945*. Budapest: Zrínyi katonai kiadó, 1987, o. 21.

<sup>10</sup> Schmidt-Pauli E. von. *Horthy Miklós. Tengernagy, népi hős és kormányzó*. Budapest: Magánkiadás, 2019, o. 158.

Ludendorff. Austrian Legitimists were gathering in Hungary (approximately 1000 Austrian officers) with the aim of invading Austria, but their conspiracy was discovered by the Austrian police, and in early June 1920, the Austrian government sent a note of protest to the Hungarian government.<sup>1</sup> Even in 1922, Pál Prónay, in his letter to Baron Pyotr Wrangel in Belgrade, proposed to unite Anti-Bolshevik forces and start an offensive in Belarus, and he contacted Count Dmitri Heiden and Baron Vladimir Rosen to discuss such a project.<sup>2</sup>

### Conclusions

Thus, initially, the monarchist counter-revolution arose as a national phenomenon and response to international Bolshevism, then it began to acquire international character too, i.e., the export of counter-revolution as a mutual assistance of the monarchists of the countries, defeated in the First World War and passed through revolutions. The monarchist international aimed at the restoration of the old regime in each other as much as possible and the revision of the unfair peace treaties.

At the same time, the victorious powers, underestimating the threat of Bolshevism, blocked the realisation of the projects of the international monarchist counter-revolution in Central and Eastern Europe.

### Bibliography:

1. Akunov W. “Pochti zabytaia voina. Germanskie korpusa v sostave Zapadnoi Dobrovolcheskoï Armii” [The Almost Forgotten War: the German Corps in the Western Volunteer Army], in *Rodina*, no 3 (2008): 103–105, Spetsialnyi vypusk: Beloe Delo: Vekhi istorii [The White Cause: the Milestones of History]. [in Russian: Акунов В. “Почти забытая война. Германские корпуса в составе Западной Добровольческой Армии,” *Родина*, № 3 (2008): 103–105. Специальный выпуск: Белое Дело: Вехи истории].
2. Bede R., Varró R. *Korunk ellenforradalmairól* [On the Counter-Revolutionaries of Our Time]. Budapest: Kossuth Könyvkiadó, 1983. 150 o. [in Hungarian]
3. “Belofinny na sluzhbe anglo-frantsuzskikh interventov v 1919 g.” [The White Finns in Service to the British-French Interventionists in 1919], in *Krasnyi Arkhiv*, vol. 98, no. 1 (1940): 31–67. [in Russian: “Белофинны на службе англо-французских интервентов в 1919 г.,” *Красный архив*, т. 98 № 1 (1940): 31–67].
4. Cohen D., O’Connor M. (eds.), *Comparison and History: Europe in Cross-National Perspective*. New York & London: Routledge, 2004. 232 p.
5. *Dokumenty vneshnei politiki SSSR* [The Documents of the Foreign Policy of the USSR], vol. 1. Moscow: Politizdat, 1959. 776 s. [in Russian: *Документы внешней политики СССР*, т. 1. Москва: Политиздат, 1959. 776 с.]
6. Dombrády L., Tóth S. *A Magyar királyi honvédség, 1919–1945* [The Hungarian Royal Army, 1919–1945]. Budapest: Zrínyi katonai kiadó, 1987. 463 o. [in Hungarian].
7. Eide I. *Finliandiä i eë vneshniäia politika* [Finland and Its Foreign Policy]. Moscow; Leningrad: Molodaia gvardiia, 1931. 95 s. [in Russian: Эйде И. *Финляндия и ее внешняя политика*. Москва; Ленинград: Молодая гвардия, 1931. 95 с.]
8. Hiden J. *The Baltic States and Weimar Ostpolitik*. Cambridge, London, New York, New Roghelle, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press, 1987. xi+276 p.
9. Hollis E., Lajtai V. *Horthy Miklós a fehérek vezére* [Miklós Horthy, the Leader of the Whites]. Budapest: Kossuth Könyvkiadó, 1985, 301 o. [in Hungarian].
10. Hroch M. *Social Preconditions of National Revival in Europe. A Comparative Analysis of the Social Composition of Patriotic Groups among the Smaller European Nations*. Cambridge & London & New York & New Rochelle & Melbourne & Sydney: Cambridge University Press, 1985. 229 p.
11. Kasekamp A. *A History of the Baltic States*. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan, 2010. 296 p.
12. Kholodovskii V. *Finliandiä i Sovetskaia Rossiä 1918–1920* [Finland and Soviet Russia, 1918–1920]. Moscow: Nauka, 1975. 265 s. [in Russian: Холодовский В. *Финляндия и Советская Россия 1918–1920*. Москва: Наука, 1975. 265 с.]
13. ‘Kolchak i Finliandiä’ [Kolchak and Finland], in *Krasnyi Arkhiv*, vol. 33, no. 2 (1929): 82–144. [in

---

<sup>1</sup> Nemes D. *Az ellenforradalom története Magyarországon, 1919–1921*. Budapest: Akadémiai kiadó, 1962, o. 240.

<sup>2</sup> Prónay P. *A határban a Halál kaszál*. Budapest: Kossuth Könyvkiadó, 1963, o. 341.



- Russian: “Колчак и Финляндия,” Красный архив, т. 33, № 2 (1929): 82–144].
14. Kornatovskii N. Bor’ba za Krasnyĭ Petrograd [The Struggle for Red Petrograd]. Moscow: AST, 2004. 602 s. [in Russian: Корматовский Н. Борьба за Красный Петроград. Москва: АСТ, 2004. 602 с.]
  15. Lange M. The Comparative Historical Methods. London & New Deli & Washington & Los-Angeles & Singapore: SAGE Pub., 2013. 198 p.
  16. Mannerheim C. G. E. Memoirs of Marshal Mannerheim. New York: E.P. Dutton & Co. Inc., 1954. 544 p.
  17. Mayer A. Dynamics of Counterrevolution in Europe, 1870–1956. New York, Evanston, San Francisco, London: Harper Touchbacks, Harper & Row, Publishers, 1971. 173 p.
  18. Meisel J. Counter-Revolution: How Revolutions Die. New York: Atherton Press, 1966. 256 p.
  19. Meri V. Carl Gustaf Mannerheim, Marshal Finliândii [Carl Gustaf Mannerheim, the Marshal of Finland]. Moscow: NLO, 1997. 208 s. [in Russian: Мери В. Карл Густав Маннергейм —Маршал Финляндии. Москва: Новое литературное обозрение, 1997, 208 с.]
  20. Mofferat I. The Allied Intervention in Russia, 1918-1920: The Diplomacy of Chaos. New York: Palgrave Macmillan, 2015. 330 p.
  21. Molnar T. The Counter-Revolution. New York: Funk & Wagnalls, 1969. 209 p.
  22. Nemes D. Az ellenforradalom története Magyarországon, 1919–1921 [The History of Counter-Revolution in Hungary, 1919–1921]. Budapest: Akadémiai kiadó, 1962, 504 o. [in Hungarian].
  23. Parrott A. “The Baltic States from 1914 to 1923: The First World War and the Wars of Independence,” in *Baltic Defence Review*, no. 8, vol. 2 (2002): 131–158.
  24. Pētersone I. (ed.). Latvijas Brīvības cīņas 1918–1920. Enciklopēdja. [Latvian Struggle for Freedom, 1918–1920. Encyclopaedia]. Riga: Preses nams, 1999. 446 lp. [in Latvian].
  25. Petrov V. Finliândiia v planakh imperialisticheskikh derzhav v 1918–1920 godakh [Finland in the Plans of the Imperialist Powers in 1918–1920]. Petrozavodsk: Gosizdat Karel’skoĭ ASSR, 1961. 72 s. [in Russian: Петров В. Финляндия в планах империалистических держав в 1918–1920 годах. Петрозаводск: Госиздат Карельской АССР, 1961. 72 с.]
  26. Prónay P. A határban a halál kaszál... [Death Reaps on the Border]. Budapest: Kossuth Könyvkiadó, 1963. 388 o. [in Hungarian].
  27. Sammartino A. The Impossible Border: Germany and the East, 1914–1922. New York: Cornell University Press, 2010. 232 +xvi p.
  28. Savvin D. (ed.), “Rol Liventsev v Latvii. Kniáz Anatolii Liven o Belom Dvizhenii i nezavisimoi Latvii” [The Role of the Lievents in Latvia. Prince Anatol von Lieven on the White Movement and Independent Latvia], in Kharbin, URL: <https://harbin.lv/rol-liventsev-v-latvii> [in Russian: Савин Д. (ред.) “Роль ливанцев в Латвии. Князь Анатолий Ливен о Белом Движении и независимой Латвии,” Харбин: URL: <https://harbin.lv/rol-liventsev-v-latvii> ].
  29. Schmidt-Pauli E. von. Horthy Miklós. Tengernagy, népi hős és kormányzó [Miklós Horthy. Admiral, National Hero, and Regent]. Budapest: Magánkiadás, 2019, 308 o. [in Hungarian].
  30. Smith J. Jr. Finland and the Russian Revolution, 1917–1922. Athens: University of Georgia Press, 1958. x+251 p.
  31. Sullivan Ch. “The 1919: German Campaign in the Baltic: the Final Phase,” in Vardys V. S., Misiunas R. J. (eds.). *The Baltic States in Peace and War, 1917–1945*. University Park & London: Pennsylvania State University Press, 1978, p. 31–42.
  32. Volkov S. (ed.). Belaia bor’ba na Severo-zapade Rossii [The Whites’ Struggle in Northwestern Russia]. Moscow: Tsentrpoligraf, 2003. 687 s. [in Russian: Волков С. Белая борьба на Северо-Западе России. Москва: Центрполиграф, 2003. 687 с.]



**PREȚURI, SALARIZARE ȘI PUTERE DE CUMPĂRARE ÎN ROMÂNIA INTERBELICĂ:  
LUCRĂTORII DIN BRUTĂRII ÎN COMPARAȚIE CU ALȚI SALARIAȚI**

**PRICES, WAGES AND PURCHASING POWER IN INTERWAR ROMANIA  
BAKERY WORKERS COMPARED TO OTHER JOBS**

**Marius-Claudiu DINCĂ**, șef secție Arhiva Contemp.,  
Școala Doctorală Istorie, Universitatea București  
E-mail: mclaudiudinca@gmail.com  
ORCID ID: 0009-0007-6793-3197

**Rezumat:** *Studiul de față își propune să abordeze o problemă caracteristică perioadei interbelice, însă de actualitate și în zilele noastre, cea a inflației aflată în strânsă legătură cu scăderea puterii de cumpărare. Pe baza documentelor de arhivă, a publicațiilor de specialitate și a presei din epocă ne propunem să analizăm în ce măsură lucrătorii din brutării erau remunerați astfel încât să beneficieze, împreună cu familiile, de un trai decent. În aceeași măsură, avem în vedere o comparație a salarizării din acest domeniu în comparație cu alte profesii, în perioade similare de timp. Totodată, folosind datele publicate de Institutul Central de Statistică din București se poate urmări fenomenul inflației, creșterea prețurilor la produsele de primă necesitate. De asemenea, se pot compara indicii prețurilor pentru diferite orașe din Regat, element decisiv pentru evaluarea calității vieții.*

**Cuvinte-cheie:** *România interbelică, prețuri, inflație, putere de cumpărare, lucrători brutari, costul vieții*

**Abstract:** *This study deals with an issue characteristic of the interwar period, but otherwise extremely relevant nowadays as well; the issue of inflation, tightly interwound with the decrease of purchasing power. Based upon archival records, specialized publications, journals and newspapers, we made a goal of analysing the exact way in which bakery workers were paid in order to make ends meet. Moreover, we took into account the difference of weekly wages between this industry compared to other jobs, in similar period of time. Meanwhile, based upon the data published by the Central Institute of Statistics in Bucharest, the phenomena of inflation can be observed and analysed, alongside with the price growth of necessary products. Furthermore, one can compare the price indices for different cities of Greater Romania, something truly needed for the evaluation of the quality of life.*

**Keywords:** *Greater Romania, prices, inflation, purchasing power, bakery workers, cost of living*

Fenomenul inflației, concomitent cu diminuarea puterii de cumpărare și cu scăderea calității vieții, reprezintă o temă recurentă în societatea românească încă din ultimul deceniu al secolului trecut, fiind de actualitate și în zilele noastre.

Deși creșterea prețurilor în perioada interbelică nu constituie o problemă necercetată, fiind, mai ales, corelată cu criza economică din 1929-1933<sup>1</sup>, impactul asupra vieții cotidiene resimțit de o anume categorie de lucrători nu a fost încă evaluat. În aceste condiții, vom avea în vedere o comparație cu alți muncitori sau salariați, din diferite medii (industrie, comerț, funcționari ai statului) pentru a analiza nivelul de salarizare a muncitorilor brutari și, în final, condițiile de viață, măsura în care salariul încasat ar fi fost suficient pentru asigurarea unui trai decent. Analiza propusă are la bază, în principal, documente inedite, provenite din fosta Arhivă a Partidului Comunist Român<sup>2</sup>, statistici referitoare la indicele salariilor și cel al prețurilor, presa economică și generalistă, cea de informație.

În primii ani ai perioadei interbelice inflația a reprezentat o constantă a epocii, ea afectând, în același timp, atât economia cât și cetățeanul obișnuit, cel care a resimțit din plin fenomenul, mai ales în privința prețului la hrană, pâinea reprezentând principalul aliment pentru orașeni. Fenomenul nu a fost caracteristic doar României, el fiind prezent pe cuprinsul întregului continent european, dar și în alte țări industrializate

<sup>1</sup> Cristian Alexandru Boghian, *Politică și economie în România interbelică*, Editura Cetatea de Scaun, Târgoviște, 2017, pp. 20-88.

<sup>2</sup> Păstrată, în prezent, la Serviciul Arhive Naționale, Istoricale Centrale din București.

din lume, precum Statele Unite ale Americii și Japonia<sup>1</sup>.

Pentru a edifica afirmația referitoare la inflația galopantă vom prezenta câteva date relative la prețul de vânzare a pâinii pe parcursul anilor: astfel, în 1914 prețul mediu al unui kilogram de pâine se situa în jurul valorii de 30-35 bani pentru jimblă, adică pâine albă, de calitate I (cel mai mic preț s-a înregistrat la Iași – 27,5 bani, iar cel mai mare, la Piatra Neamț – 36,2 bani; la București pâinea albă se vindea cu 32 bani); pâinea de calitate a doua, cea neagră, avea un preț de 25-30 bani pe kilogram (variind de la 23.7 bani la Bârlad până la 31,5 bani la Fălticeni; în Capitală prețul unei pâini preparate din făină neagră era de 27,5 bani)<sup>2</sup>. În vederea stabilirii puterii de cumpărare a salariaților din orașe se pot urmări câteva retribuții lunare din anul 1914 astfel: supraveghetor la Administrația Pescărilor Statului din Brăila – 120 lei; gardian clasa I la aceeași instituție – 90 lei, intendent la Serviciul Maritim de pe lângă Direcțiunea Generală a Porturilor – 200 lei, mecanici la aceeași instituție – între 225 și 300 lei, impiegați la serviciile de poduri și șosele din județe – 200 - 300 lei, în funcție de clasă etc<sup>3</sup>.

După încheierea războiului prețurile au cunoscut o creștere considerabilă și accelerată, iar pâinea nu a constituit o excepție<sup>4</sup>. Astfel, în ianuarie 1922 prețul mediu al unui kilogram de pâine albă se situa, la nivel național, la 4,25 lei, iar al unui kilogram de pâine neagră, la 3 lei. În următoarele luni, prețurile au cunoscut creșteri constante, ajungând în august 1923 până la valori de 8,5 lei pentru o pâine albă, respectiv 5 lei pentru una neagră<sup>5</sup>. Așadar, în interval de nouă ani prețul unui kilogram de pâine albă a crescut de aproximativ 25 ori, iar pentru pâinea neagră s-a înregistrat o creștere de circa 18 ori. Pâinea și alte mărfuri alimentare au cunoscut creșteri substanțiale de preț până în 1929-1930, ajungându-se la valori de cca. 35 de ori mai mari decât cele antebelice, în decurs de doar 15 ani, după care, treptat, s-au înregistrat ieftiniri sau stagnări ale prețului de vânzare<sup>6</sup>.

Inflația din România primilor ani interbelici nu a ajuns, totuși, la valorile extreme cunoscute în Germania unde, în luna august 1923, perioadă folosită drept etalon în paragraful anterior, s-au înregistrat creșteri de 72000 ori pentru produsele alimentare (față de valorile din perioada premergătoare Primului Război Mondial) în contextul devalorizării accelerate a mărcii<sup>7</sup>.

Este adevărat că și salariile au cunoscut unele creșteri față de nivelul înregistrat în perioada antebelică, dar aceste majorări au fost anihilate de inflație: spre exemplu, cu ocazia numirii personalului în funcții la polițiile orașenești din Transilvania și Banat, au fost publicate și retribuțiile lunare: 200 lei lunar pentru dactilografi, copişti, arhivari și camerieri, 450 lei pentru șef de birou și sergenții majori, 200 – 350 lei pentru sergenții de oraș, 300 lei pentru subcomisari clasa a II-a, 350 lei pentru subcomisari clasa a I-a, 500 lei pentru agenți speciali clasa a I-a. În domeniul asistenței sanitare se înregistrau valori relativ apropiate față de cele din ordinea publică: 450 lei pentru subșef de birou și impieगत clasa a II-a, 250 lei pentru

<sup>1</sup> A se vedea, în acest sens: Bill Durvall, Gregor W. Smith, *Interwar Inflation, Unexpected Inflation and Output Growth*, Deptment of Economics, Queen's University, Kingston, Ontario, Canada, octombrie, 2013 și Jose A. Lopez, Kris James Mitchener, *Uncertainty and Hyperinflation: European Inflation Dynamics after World War I*, Federal Reserve Bank of San Francisco Working Paper, iunie, 2018.

<sup>2</sup> *Anuarul statistic al României, 1915-1916*, publicat de Direcțiunea Generală a Statisticii de pe lângă Ministerul Industriei și Comerțului, Tipografia Curții Regale F. Göbl & Fiii, București, 1919, p. 156.

<sup>3</sup> *Monitorul Oficial* nr. 16, 22 aprilie / 5 mai 1914, pp. 822-823.

<sup>4</sup> A se vedea graficele referitoare la evoluțiile de preț pentru pâinea albă și cea neagră (anexele nr. 1 și 4).

<sup>5</sup> *Anuarul statistic al României, 1923*, publicat de Direcțiunea Generală a Statisticii de pe lângă Ministerul Industriei și Comerțului, Tipografia Curții Regale F. Göbl & Fiii, București, 1924, pp. 110-111.

<sup>6</sup> *Anuarul statistic al României, 1939 și 1940*, publicat de Institutul Central de Statistică, Imprimeria Națională, București, 1940, p. 633; raportat la anul 1913 pâinea albă a cunoscut creșteri de 3515 % iar cea neagră de 3296 % în 1929, anul când a fost înregistrată valoarea maximă comparativ cu cea antebelică. Alte alimente au avut creșteri procentuale la fel de spectaculoase: carnea de porc – 3598 %, mălaiul – 4647 %, untdelemnul – 6165 %, untura de porc – 3500 %, ouăle – 3403 %, zahărul – 3782 % fasolea – 4303 %. Produsele nealimentare de primă necesitate au urmat tendința alimentelor: lemnele de foc au cunoscut o creștere de 2717 % pentru stejar și 2544 pentru fag, petrolul lampant – 2563 %, iar chiriile erau de peste 50 ori mai scumpe în 1929 față de 1913. Începând cu 1930 însă, aproape toate alimentele, mărfurile nealimentare și serviciile au început să cunoască scăderi ale prețului sau, în cel mai rău caz, stagnări ori ușoare scumpiri, dar fără a se mai atinge nivelul din 1929. Valorile prezentate sunt cele medii, înregistrate la nivel național, existând unele variații în funcție de localitate și de condițiile pieței, însă pot fi considerate drept edificatoare pentru degradarea continuă a nivelului de trai. Aceasta era cauzată de creșterile rapide de preț, într-un interval relativ scurt, caracteristice nu numai României ci și ale altor societăți interbelice. Pentru anul de vârf al inflației, 1929, prețul mediu al pâinii la nivel național s-a situat la 11,25 lei pentru pâine albă și 8 lei pentru cea neagră.

<sup>7</sup> *Revista economică*, organ financiar-economic, anul XXV, nr. 38, 27 septembrie 1923, Cluj, p. 364.

laboranți, 450 – 500 lei pentru economist de spital etc. Oricum, la aceste valori s-au mai adăugat și alte sume reprezentând așa-numitele „acesorii” care puteau majora considerabil veniturile. De exemplu, un anunț de angajare, publicat în „Monitorul Oficial” nr. 119 din 30 august 1923, pentru un post de bibliotecar asistent la Biblioteca Universității din Cernăuți, post care necesita studii superioare absolvite cu diplomă de licență, preciza condițiile salariale: „o leață lunară de 900 lei și accesorii, în total cam 2180 lei net”. De asemenea, s-au mai acordat, în unele cazuri, certificate de înlesnire a traiului și alte ajutoare care au avut, totuși, un efect limitat în fața creșterii prețurilor la toate produsele.

În privința lucrătorilor brutari, semnalăm faptul că, în august 1922, s-a încheiat contractul colectiv de muncă între reprezentanții muncitorilor și cei ai patronatelor din Iași și s-au stipulat salarii cuprinse între 300 și 600 lei pe săptămână, reprezentând o plată relativ decentă la momentul respectiv.

În editorialul de pe prima pagină a cotidianului economic „Argus” din 18 iulie 1923, Mihail Manoilescu a analizat raportul dintre veniturile și cheltuielile salariaților față de valorile antebelice ale acestora, concluzionând că, în timp ce salariile au crescut de 16 ori, prețurile s-au multiplicat de 33 ori, rezultând, astfel, valori catastrofale pentru calitatea vieții, în comparație cu perioada de dinaintea izbucnirii Primului Război Mondial<sup>1</sup>. În ceea ce privește profesia de brutar, cea care face obiectul cercetării de față, indicii de creștere a salariilor față de 1914 s-a situat, în 1924, peste media salarială națională, ajungând la 21<sup>2</sup>.

Trebuie amintit că, în perioada cuprinsă între finalul secolului al XIX-lea și începutul Primului Război Mondial, inflația galopantă nu a fost, sub nicio formă, o caracteristică a economiei și societății românești. În aceste condiții, efectul creșterii prețurilor pentru produse alimentare de la începutul deceniului al treilea al secolului al XX-lea a surprins populația nepregătită în fața scumpirii costului vieții, realitate care constituia o necunoscută pentru cetățeanul obișnuit<sup>3</sup>. Spre exemplu, un kilogram de pâine costa, în medie 27 de bani în 1898 și aproximativ aceeași sumă 1914; ușoare creșteri s-au înregistrat la alte articole precum mălaiul (16 bani kilogramul în 1898 față de 19 bani în 1914), laptele (38 bani litrul în 1898 și 41 bani în 1914), fasolea (32 bani kilogramul în 1898 și 36 bani în 1914), orezul (50 bani kilogramul în 1898 și 53 bani în 1914), untura (1,25 lei kilogramul în 1898 și 1,47 lei în 1914), cartofii (12 bani kilogramul în 1898 față de 16 bani în 1914); alte produse au înregistrat creșteri relativ mai mari, precum carnea de porc (85 bani kilogramul în 1898 și 1,25 lei în 1914), untdelemnul (de la 1,4 lei la 2,27), ceapa (22 bani kilogramul în 1898 și 39 bani în 1914). În fine, doar câteva produse au înregistrat creșteri semnificative de preț pe parcursul celor 16 ani, așa cum este cazul cărnii de curcan (de la 4,87 kilogramul la 8,53), al ouălor (de la 4,4 lei pentru 100 de bucăți la 7,5 lei) și al brânzei, al cărei preț a cunoscut o creștere de aproape 100 procente (de la 98 de bani pentru un kilogram la 1,82 lei). În privința altor produse de primă necesitate s-au menținut aceleași tendințe ca în cazul alimentelor de bază: lemnele de foc au înregistrat o creștere de la 2,5 lei pentru suta de kilograme la 3,98; săpunul, de la 60 la 90 bani pe kilogram, în timp ce petrolul lampant a cunoscut o ieftinire serioasă de la 34 bani pentru un litru în 1898 la 25 bani pentru aceeași cantitate în 1914<sup>4</sup>.

Din această expunere rezultă o relativă stabilitate a economiei și a costului vieții în România antebelică, realitate care urma să cunoască schimbări drastice în perioada următoare.

Inflația din primii ani ai deceniului al treilea din secolul al XX-lea s-a temperat treptat, spre finalul perioadei care face obiectul cercetării de față, înregistrându-se doar ușoare creșteri de preț comparativ cu anii 1922 și 1923: astfel, în 1937 o pâine albă de un kilogram avea prețul mediu anual cuprins între 11,25 lei la Oravița și 6,35 lei la Turnu Severin, cu un preț de 10,2 lei la București; pâinea neagră avea un preț mediu anual cuprins între 9,35 lei la Sighet și 5,3 lei la Giurgiu, cu 6,75 lei la București<sup>5</sup>. Se pot observa cu

<sup>1</sup> *Argus*, anul XIV, nr. 3070, 18 iulie 1923. Rezultă, la o analiză sumară, o scădere a puterii de cumpărare de peste 50 procente față de valoarea antebelică.

<sup>2</sup> *Argus*, anul XV, nr. 3344, 18 iunie 1924. Statistica se referă la anul anterior. Cele mai mari creșteri de salarii față de perioada antebelică s-au înregistrat la muncitorii din porturi (x 33), salahori (x 28), iar cele mai mici la giuvaergii, operatori de cinema, șepcari și ceaprazari, strungari în fier (x 17), precum și la sondori și sculptori în piatră (x 14 – x16).

<sup>3</sup> A se vedea, în acest sens, anexa nr. 2, graficul referitor la evoluția prețurilor pentru mărfurile alimentare în perioada antebelică.

<sup>4</sup> *Anuarul statistic al României, 1915-1916*, publicat de Direcțiunea Generală a Statisticii de pe lângă Ministerul Industriei și Comerțului, Tipografia Curtii Regale F. Göbl & Fiii, București, 1919, p. 160.

<sup>5</sup> *Anuarul statistic al României, 1937 și 1938*, publicat de Institutul Central de Statistică, Imprimeria Națională, București, 1939, p. 594 și p. 596. Printre cauzele principale ale scăderilor de preț față de 1929 pentru toate produsele

ușurință variațiile în funcție de regiuni și de ordonanțele comunale care stabileau prețul maximal la pâine, diferențele înregistrate putând fi și de peste 40 procente între localități.

În alte orașe ale României în care au funcționat sindicate mai importante ale muncitorilor brutari, se înregistrau în 1937, următoarele prețuri:

Oraș	Preț pâine albă	Preț pâine neagră
Galăț	8 lei	6,90 lei
Brăila	7,75 lei	6,10 lei
Focșani	8 lei	7 lei
Craiova	8,60 lei	7,65 lei
Ploiești	8 lei	7,10 lei
Iași	8,75 lei	7 lei
Timișoara	10,80	7,30 lei

Pentru celelalte articole analizate anterior s-au înregistrat în anul 1937<sup>1</sup> următoarele valori: mălaiul – 4,30 lei pentru un kilogram (4,25 lei în ianuarie 1922, 7,90 lei în 1929, 3,30 lei în 1934),<sup>2</sup> laptele – 5,05 lei pentru un litru (3,75 lei în ianuarie 1922, 8,80 lei în 1929, 4,75 lei în 1934), fasolea – 8,90 lei pentru un kilogram (3,90 lei în ianuarie 1922, 14,20 lei în 1929, 4,50 lei în 1934), orezul – 27,75 lei pentru un kilogram (19,70 lei în ianuarie 1922, 26,50 lei în 1929, 18,25 lei în 1934), untura de porc – 40 lei pentru un kilogram (27,20 lei în ianuarie 1922, 70 lei în 1929, 31 lei în 1934), cartofii – 2,75 lei pentru un kilogram (2 lei în februarie 1922<sup>3</sup>, 3,40 lei în 1929, 2,35 lei în 1934), carnea de porc – 27,90 lei pentru un kilogram (12,95 lei în ianuarie 1922, 42,10 lei în 1929, 13,90 lei în 1934), untdelemnul – 100 lei pe litru (38,80 lei în ianuarie 1922, 130,70 lei în 1929, 84 lei în 1934), ceapa – 4,30 lei (5,70 lei în ianuarie 1922, 3,90 lei în 1929, 4 lei în 1934), ouăle – 155,55 lei pentru 100 bucăți (188,60 lei în ianuarie 1922, 236,90 lei în 1929, 118,60 lei în 1934), brânza – 36,70 lei pentru un kilogram (21,45 lei în ianuarie 1922, 57 lei în 1929, 35,55 lei în 1934)<sup>4</sup>. Un exemplar al ziarului „Adevărul” costa cinci bani în 1914 pentru a ajunge la un leu în 1922 rezultând, astfel, o creștere de 200 procente în perioada 1914-1922; prețul aceluiași cotidian a crescut până la 3 lei pe exemplar în lunile mai ale anilor 1929 și 1934, iar în 1937 a scăzut la 2 lei. În același timp, un abonament anual la revista literară ieșeană „Viața românească”, în care au publicat nume importante ale literaturii române precum Mihail Sadoveanu, Ionel Teodoreanu, Garabet Ibrăileanu, Hortensia Papadat-Bengescu și alții, ajungea să coste 150 lei în 1922 față de 18 lei în 1914.

Prețurile articolelor nealimentare, precum lemnele de foc, săpunul și petrolul lampant, au înregistrat, la rândul lor, creșteri spectaculoase față de nivelul antebelic, astfel încât calitatea vieții a avut de suferit din cauza inflației generalizate și, implicit, prin scăderea puterii de cumpărare, iar necesitatea creșterii veniturilor a fost o temă omniprezentă în cazul sindicatelor lucrătorilor brutari, la fel ca și în cazul celorlalte sindicate existente pe teritoriul României.

Ținând cont de datele referitoare la costul vieții, apare întrebarea dacă meseria de brutar a fost una bine plătită, mai ales în perioada 1921 – 1938. Pentru a formula un răspuns documentat este necesară o analiză asupra salarizării din brutării și, eventual, asupra prețurilor produselor și serviciilor din orașele unde se poate documenta nivelul retribuției lucrătorilor din domeniu. Întrebarea are sens în condițiile în care, printre principalele revendicări formulate de asociațiile profesionale ale lucrătorilor din branșă, apare, recurent, solicitarea de mărire a salariilor. Astfel, în privința remunerațiilor, prezentăm câteva date rezultate din studiul documentelor păstrate la Serviciul Arhive Naționale Istorice Centrale (SANIC), precum și din presa vremii:

**Iași, 1922:** Contractul colectiv de muncă încheiat între reprezentanții patronilor și Sindicatul

---

analizate au fost deflația și scăderea puterii de cumpărare a populației, ca urmare a scăderii salariilor și a creșterii șomajului, toate efecte ale crizei economice din 1929-1933.

<sup>1</sup> *Ibidem*, pp. 606-607.

<sup>2</sup> S-a preferat menționarea valorilor din 1922, anul imediat următor adoptării legislației privind sindicatele profesionale, din 1929, ca an de început al crizei economice și din 1934, primul an de după încheierea acesteia. De asemenea, anul 1937 reprezintă ultimul an de dinaintea adoptării Legii breslelor (11 octombrie 1938) astfel încât relevanța prezentării datelor aferente anului 1938 ar fi relativă.

<sup>3</sup> Nu au fost publicate datele privind prețul acestui aliment în luna ianuarie a anului 1922, astfel încât s-a folosit valoarea din luna următoare.

<sup>4</sup> A se vedea anexa nr. 3.



lucrătorilor brutari din Iași, intrat în vigoare la data de 14 august, a prevăzut salarii săptămânale între 300 și 600 lei, în funcție de calificare și locul de muncă (brutărie sau franzelărie)<sup>1</sup>.

**România, 1923:** O anchetă de presă și-a propus să lămurească divergențele dintre patroni și lucrători având la bază o legătură prezumată între prețul pâinii și salariile plătite lucrătorilor, publicând un interviu cu Dumitru Gănescu, unul dintre conducătorii sindicatelor lucrătorilor din domeniul alimentației. În urma datelor comunicate de acesta, a reieșit că salariile muncitorilor variaua între 120 lei săptămânal, pentru cei necalificați și 500 lei pentru specialiștii franzelari, dar majoritatea lucrătorilor era remunerată cu sume mai mici de 300 lei<sup>2</sup>.

**București, 1926:** Raportul asupra situației morale a Sindicatului muncitorilor brutari și franzelari menționează conflictele de muncă din zece întreprinderi mari de panificație care au dus la obținerea unui salariu mediu de 900 lei pe săptămână la Moara Herdan, iar la celelalte nouă fabrici la unele creșteri salariale mai reduse<sup>3</sup>.

**1929:** Un afiș al Sindicatului care își convoca membrii la o adunare de protest programată pentru 18 decembrie<sup>4</sup> menționa că „patronii au scăzut salariile sub 900 lei”, ceea ce reprezenta o diminuare serioasă a veniturilor în raport cu inflația care și-a atins vârful în 1929.

**1931:** Sentința din 3 martie a Tribunalului Județului Ilfov, în conflictul de muncă de la brutăriile (fabricile de pâine) deținute de C. Blașec și M. Teodorescu, stabilea următoarele salarii săptămânale: 1200 lei pentru cocători și meșteri, 1100 pentru ajutoari, 750 lei pentru tablagii<sup>5</sup>.

**Ploiești, 1931:** În urma conflictului de muncă declanșat între patroni și lucrători s-a recurs la tranșarea acestuia prin arbitraj, conform uzanțelor legale, iar plata muncitorilor a fost stabilită prin hotărârea comisiei conduse de V. Protescu, din 23 iunie 1931<sup>6</sup>: 65 bani pentru fiecare pâine albă și 40 bani pentru cea neagră<sup>7</sup>. Acest sistem de salarizare i-a nemulțumit profund pe lucrători care au solicitat, în numeroase rânduri, renunțarea la munca în acord și plata la unitatea de produs fabricată<sup>8</sup>.

**Giurgiu, 1931:** Prin sentința arbitrală din 19 septembrie a Tribunalului Județului Vlașca, s-au stabilit următoarele niveluri de salarizare: maeștrii cocători și frământători - 750 lei săptămânal, ajutoare de frământător - 600 lei și panacodari - 400 lei<sup>9</sup>.

**Brăila, 1932:** Hotărârea nr. 186 a Comisiei de arbitraj pentru judecarea conflictelor de muncă de pe lângă Tribunalul Brăila a prevăzut, la punctul al doilea, că „patronii brutari și franzelari vor plăti lucrătorilor un salariu de 50 lei de fiecare cuptor de pâine, oricare ar fi calitatea sau forma pâinii sau specialitatea lucrătorilor”<sup>10</sup>.

**Cluj, 1932:** Cu ocazia încheierii contractului colectiv de muncă s-au convenit următoarele salarii săptămânale: cocători în franzelărie - 1000 lei, frământători în franzelărie - 900 lei, tablagii în franzelărie - 800 lei; cocătorii din brutării - 900 lei, frământători în brutării - 750 lei<sup>11</sup>.

**1936:** contractul colectiv încheiat între patronatul fabricii de pâine „Familia” și lucrători, cu valabilitate de un an, începând de la 1 martie 1936, prevedea salarizarea cu sume cuprinse între 500 și 950 lei săptămânal<sup>12</sup>.

<sup>1</sup> SANIC, Fond *Mișcarea sindicală din Moldova*, dos. 92, f. 3.

<sup>2</sup> *Presa*, anul I, nr. 33, vineri, 20 aprilie 1923.

<sup>3</sup> SANIC, Fond *Mișcarea sindicală din Muntenia*, dos. 98, f. 42.

<sup>4</sup> *Ibidem*, f. 57.

<sup>5</sup> *Uniunea în alimentație, organ de apărare al lucrătorilor chelneri și ai muncitorilor în alimentație*, anul XIX, nr. 1-3 din 1 aprilie 1931, p. 2. Publicația se găsește în Colecția *Documente elaborate de organele represive despre activitatea Partidului Comunist Român și a organizațiilor de masă revoluționare*, dos. 1081, f. 49.

<sup>6</sup> Conform art. 101, alin. 2 din Legea asupra contractelor de muncă, publicată în *Monitorul Oficial* nr. 74 din 5 aprilie 1929, hotărârile de arbitraj pronunțate în urma declanșării conflictelor de muncă aveau valoarea de contract colectiv de muncă.

<sup>7</sup> SANIC, Fond *Mișcarea sindicală din regiunea Prahova*, dos. 99, f. 20. Cantitățile fabricate au variat între 5000 și 7000 bucăți, în funcție de sortiment, rezultând o sumă de 2000-3000 lei care se împărțea între muncitori.

<sup>8</sup> *Ibidem*, f. 37. Pentru anul 1931 s-au propus printr-o moțiune a Asociației următoarele sume săptămânale: 1300 lei pentru meșter și cocător, 1000 lei pentru ajutor, 800 lei pentru maiagi și 500 lei pentru panacotar, sume care puteau suferi anume corecții în funcție de cantitatea de pâine fabricată.

<sup>9</sup> SANIC, Colecția *Documente elaborate de organele represive...*, dos. 1085, f. 53- 60.

<sup>10</sup> SANIC, Fond *Mișcarea sindicală din regiunea Dunărea de Jos*, dos. 42, f. 19.

<sup>11</sup> SANIC, Fond *Mișcarea sindicală din Transilvania*, dos. 44, f. 25-26.

<sup>12</sup> *Buletinul Muncii, publicație oficială a Ministerului Muncii, Sănătății și Ocrotirilor Sociale*, anul XVI, vol. I, ianuarie-iunie 1936, Imprimeria Centrală, București, 1937, p. 156.



**Arad, 1934:** Delegații patronilor și cei ai lucrătorilor au încheiat contractul colectiv de muncă valabil pentru un an, angajându-se la următoarele salarii săptămânale, pe categorii de unități de producție: în frânzăria: lucrătorii conducători – 700 lei, frământători – 600 lei și lucrătorii ajutori; în „brutăriile numai de pâine”: muncitorii cu pâinea – 550 lei, muncitorii ajutori – 400 lei și cei începători, aflați în primul an de activitate – 300 lei<sup>1</sup>. Ca element de comparație, din aceeași zonă, la Timișoara, vânzătorii din magazine erau salarizați lunar cu sume între 2000 și 5000 lei<sup>2</sup>.

**Huși, 1935:** S-a încheiat contractul colectiv de muncă între reprezentanții patronilor și cei ai lucrătorilor, fiind prevăzută o salarizare în funcție de numărul cuptoarelor lucrute, astfel: câte 50 lei pentru calfă și pentru harmuchier și 16 lei pentru ajutor<sup>3</sup>. În cazul procesării a două șarje pentru fiecare zi de lucru, ar rezulta un salariu săptămânal de 600 lei pentru muncitorii calificați și 192 lei pentru ajutor, sume care puteau crește în funcție de comenzile brutăriei.

**Sighet, 1936:** Contractul de muncă încheiat de patronul brutar Abraham Farkas cu muncitorii săi, Tuli Wiesel și Vasile Vida, prevedea o plată de 300 lei pe săptămână pentru primul și 200 lei pentru cel de-al doilea<sup>4</sup>.

**Bălți, 1937:** Prin sentința civilă nr. 21353 a Tribunalului Județului Bălți, Secția a I-a, s-a hotărât ca fiecare lucrător să primească între 35 și 50 lei pentru un cuptor lucrat<sup>5</sup>. Având în vedere că numărul de șarje varia într-un oraș mai mic, între 12-15 pe săptămână, rezultă un salariu cuprins între 420 și 750 lei<sup>6</sup>. În același timp, Mihai Sebastian era plătit cu circa 6000 lei lunar ca salariat al Fundațiilor Regale<sup>7</sup>.

Deosebit de interesantă este o anchetă publicată de ziarul timișorean „Vrerea” din 22 august 1932 sub titlul deja clasic „Chestiunea pâinii”<sup>8</sup>, expresie folosită de peste jumătate de secol în jurnalismul românesc. În acest demers gazetăresc, reporterul a încercat să afle punctele de vedere ale celor implicați (agricultori, morari, brutari și consumatori) referitoare la preconizatele creșteri de preț. Reportajul prezintă, într-o primă fază, opinia unui agricultor, țăran chiabur, care a expus problemele sale legate de scăderea prețului la grâu. A urmat directorul unei mari mori din zonă care a explicat, la rândul său, că prețul făinii nu are cum să scadă; mai mult, în opinia sa, ar fi fost de așteptat o creștere substanțială a acestuia afirmând, totodată că profitul patronilor de mori era insignifiant. Opiniile patronilor de brutării au fost asemănătoare cu cele precedente, declarând că și ei au un profit minim, iar plângerile consumatorilor referitoare la prețul pâinii sunt pe deplin justificate. În aceste condiții, autorul reportajului a fost pus, laolaltă cu cititorii săi, în fața unei dileme solomonice, în care toate părțile implicate au dreptate. La finalul articolului său, jurnalistul a expus, cu amărăciune, părerea consumatorului, nimeni altul decât el însuși: „intelectual titrat, am leafă de 3000 lei pe lună, nevastă, doi copii și soacră. Consum, cu economie, 2 kg. pâine pe zi, deci 16 lei după prețul actual. Pe lună face 480-496 lei la care, adăugând chiria de 1500 lei pe lună, ușor se poate face socoteala cât îmi rămâne pentru alte trebuințe. Vara, cât nu-mi trebuie încă lemne, mai mâncăm pâine. Dar la iarnă voi fi nevoit să renunț la acest aliment de lux și voi pune pe nevastă-mea să facă mămăligă...”<sup>9</sup>

Din analiza sumelor primite drept salarii de către lucrătorii brutari ai perioadei interbelice rezultă că, în general, această categorie a fost relativ mai bine plătită față de alți salariați<sup>10</sup> ai perioadei, beneficiind, în același timp, și de tainul<sup>11</sup> pe care îl acordau patronii (de regulă, două kilograme de pâine pe zi pentru lucrătorii căsătoriți și unul pentru celibatari). Este dificil însă de ajuns la o concluzie clară atât timp cât salariații din alte ramuri au fost plătiți folosindu-se alte sisteme, mai ales, acordul, lucru valabil și în

<sup>1</sup> SANIC, Fond *Mișcarea sindicală din Transilvania*, dos. 90, f. 5-8.

<sup>2</sup> *Buletinul Muncii*, anul XV, nr. 1-4, ianuarie-aprilie 1935, Imprimeria Centrală, București, 1936, p. 325.

<sup>3</sup> SANIC, Fond *Mișcarea sindicală din Moldova*, dos. 59, f. 3-4.

<sup>4</sup> SANIC, Fond *Mișcarea sindicală din Transilvania*, dos. 149, f. 17-18.

<sup>5</sup> SANIC, *Colecția Documente elaborate de organele represive...*, dos. 1088, f. 142-145.

<sup>6</sup> A se vedea anexa nr. 5 – simulare de calcul al venitului și cheltuielilor pentru o familie de brutar din Bălți.

<sup>7</sup> Mihail Sebastian, *Pagini de jurnal*, în „Revista Fundațiilor Regale”, anul XII, serie nouă, nr. 1, septembrie 1945, București, p. 16; însemnare din 22 iulie 1937.

<sup>8</sup> *Vrerea*, anul I, nr. 11, luni, 22 august 1932, p. 2.

<sup>9</sup> *Ibidem*.

<sup>10</sup> Într-un pamflet publicat în „Furnica”, nr. 60 din 25 august 1919, semnat de Ion Grămăticu (pseudonim folosit de Alexandru Hodoș, cf. Mihail Straje, *Dicționar de pseudonime, alonime, anagrame asteronime, criptonime ale scriitorilor și publiciștilor români*, Editura Minerva, București, 1973) se compară situația salarială a autorului cu cea a unui lucrător brutar din capitală care câștiga aproximativ 250 lei săptămânal, rezultatul fiind net defavorabil redactorului: „dacă aș avea nebuna ambiție să mă ridic și eu, cu meseria mea, până la nivelul social al unui lucrător brutar, mi-ar trebui, de pildă, ca literat, să confecționez cel puțin 5 nuvele pe săptămână...”

<sup>11</sup> În acest caz, o cantitate de pâine care se acorda zilnic și gratuit muncitorilor (din lb. turcă).

numeroase brutării acolo unde salarizarea varia în funcție de munca depusă<sup>1</sup>. De asemenea, salarizarea lucrătorilor brutari trebuie legată de condițiile de muncă, de timpul lucrat efectiv, de lipsa repausului duminical, de lucrul de noapte și de alte inconveniente necunoscute altor muncitori, mai ales celor din sistemul public. Însă, în ciuda salariilor mai mari decât în alte branșe, raportat la prețurile din epocă, la dimensiunea familiei, costul vieții nu era deloc ușor de suportat, acesta fiind dependent de factori precum: prețul chiriei, numărul de salariați și de copii dintr-o gospodărie, cheltuielile cu hrana, îmbrăcămintea, energia și alte produse de primă necesitate.

În cercetarea noastră am avut în vedere și dezbaterea de strictă actualitate din societatea românească a ultimelor decenii, cea referitoare la diferența de salarizare dintre angajații statului și cei din mediul privat și de percepția conform căreia există discrepante masive între cele două categorii, aspect receptat ca fiind dăunător pentru mediul economic și societate, în general<sup>2</sup>. În fapt, pentru anul 2023, diferența a fost de 7 procente<sup>3</sup> și am considerat utilă o paralelă între situația actuală și cea interbelică. Astfel, în exercițiul financiar 1934-1935, mai mult de jumătate dintre angajații statului erau plătiți cu salarii lunare inferioare sumei de 3000 lei (36,57% cu venituri între 2000 și 2999 lei/lună, 10,09% între 1000 și 1999 lei/lună și 4,99% între 100 și 999 lei/lună)<sup>4</sup>. În același timp, un lucrător conducător de brutărie din Arad era remunerat cu puțin peste 3000 lei lunar (chiar dacă plata salariului se efectua săptămânal), iar un muncitor calificat din Huși primea aproximativ 2600 lei<sup>5</sup>. Rezultă, astfel, că, de regulă, salariile muncitorilor brutari din perioada interbelică, mai ales după depășirea crizei economice, nu erau nici inferioare, nici superioare celor ale salariaților statului, ci se situau undeva în media vremii.

În același timp, trebuie ținut cont de indicele referitor la prețuri în orașele României Mari, conform căruia existau variații importante în ceea ce privește quantumul costurilor pentru diverse produse și servicii necesare în viața cotidiană (hrană, îmbrăcăminte, energie, chirie)<sup>6</sup>. Astfel, dacă Bucureștiul era, per total, cel mai scump oraș din țară, urmat de Cluj, Brașov și Timișoara (toate cu valori de 83-84%), la polul opus se situau reședințe de județ unde costul vieții era situat la puțin peste jumătatea celui din Capitală, respectiv Tulcea (52,47%), Râmnicu Sărat (51,97%) și Dorohoi (51,53%)<sup>7</sup>.

La fel ca în toată societatea românească din anii deceniului al treilea al secolului trecut, și în cazul lucrătorilor brutari s-a resimțit presiunea creșterii accelerate a prețurilor pentru ca, după încheierea crizei economice, situația materială a acestora să cunoască unele îmbunătățiri.

De asemenea, intervenția autorităților centrale și locale pentru oprirea creșterilor de preț a avut efecte limitate, în ciuda unui cadru legal destul de generos, constituit, în principal, din Decretul Lege nr. 2969 din 11 iulie 1919<sup>8</sup> și de Legea pentru înfrânarea și reprimarea speculei ilicite din 17 iunie 1923<sup>9</sup>. De altfel, teama de prețuri și de creșterea continuă a costului vieții, „scumpetea”, a constituit o constantă a epocii interbelice, în condițiile în care aceste realități erau aproape necunoscute populației, cea care nu a fost expusă unor astfel de fenomene în perioada antebelică.

<sup>1</sup> Spre exemplu, la Hotin, salarizarea avea ca reper sacul de făină (80 kg.) prelucrată pentru prepararea pâinii. Colecția *Documente elaborate de organele represive...*, dos. 1085, f. 199.

<sup>2</sup> Sebastian Popescu, *România, raiul bugetarilor. Diferența dintre salariile medii la stat și cele la privat este și de 37%. Cine ia 1000 de euro*, stirileprotv.ro, 17 august 2023, <https://stirileprotv.ro/stiri/actualitate/romania-e-raiul-bugetarilor-diferentele-dintre-salariile-medii-la-stat-si-cele-din-privat-sunt-de-pana-la-37-raport.html> (17 august 2023) accesat la data de 27 mai 2024.

<sup>3</sup> Marius Oncu, *Diferența salarială dintre stat și privat – la cel mai redus nivel începând din 2015*, profit.ro, 13 martie 2024, [https://www.profit.ro/taxe-si-consultanta/diferenta-salariala-dintre-stat-si-privat-la-cel-mai-reduc-nivel-incepand-din-2015-21490577?fbclid=IwAR14WYq0jPQ7BomlMMVvFeJoYr\\_kEl8v6tBAbd-nVo-EEJCfpPUGIVdbCGo](https://www.profit.ro/taxe-si-consultanta/diferenta-salariala-dintre-stat-si-privat-la-cel-mai-reduc-nivel-incepand-din-2015-21490577?fbclid=IwAR14WYq0jPQ7BomlMMVvFeJoYr_kEl8v6tBAbd-nVo-EEJCfpPUGIVdbCGo) accesat la data de 27 mai 2024.

<sup>4</sup> *Anuarul statistic al României, 1935 și 1936*, publicat de Institutul Central de Statistică, Imprimeria Națională, București, 1937, p. 22.

<sup>5</sup> În vederea obținerii valorii salariului lunar pentru un muncitor care era plătit săptămânal s-a folosit următoarea formulă de calcul: (Sx52):12, unde S reprezintă valoarea remunerației pe săptămână înmulțită cu numărul de săptămâni din an. Produsul acestei înmulțiri indică valoarea totală a salariului anual care s-a împărțit la numărul de luni dintr-un an rezultând, astfel, retribuiția lunară.

<sup>6</sup> A se vedea anexa nr. 6, comparație între indicii de preț între București și alte orașe din România.

<sup>7</sup> *Anuarul statistic al României, 1935 și 1936*,... p. 330.

<sup>8</sup> *Monitorul Oficial*, nr. 68, din 11 iulie 1919, p. 1.

<sup>9</sup> Constantin Hamangiu, *Codul general al României, Legi noi de unificare, 1922-1926*, vol. XI-XII, București, pp. 969-977.

### Bibliografie:

#### Surse inedite:

1. Serviciul Arhive Naționale Istorice Centrale, *Mișcarea sindicală din Moldova*, dos. 59, 92.
2. Serviciul Arhive Naționale Istorice Centrale, *Mișcarea sindicală din Muntenia*, dos. 98.
3. Serviciul Arhive Naționale Istorice Centrale, *Mișcarea sindicală din Transilvania*, dos. 44, 90, 149.
4. Serviciul Arhive Naționale Istorice Centrale, *Mișcarea sindicală din regiunea Dunărea de Jos*, dos. 42.
5. Serviciul Arhive Naționale Istorice Centrale, *Mișcarea sindicală din regiunea Prahova*, dos. 99.
6. Serviciul Arhive Naționale Istorice Centrale, *Documente elaborate de organele represive despre activitatea Partidului Comunist Român și a organizațiilor de masă revoluționare*, dos.1081, 1085, 1088.

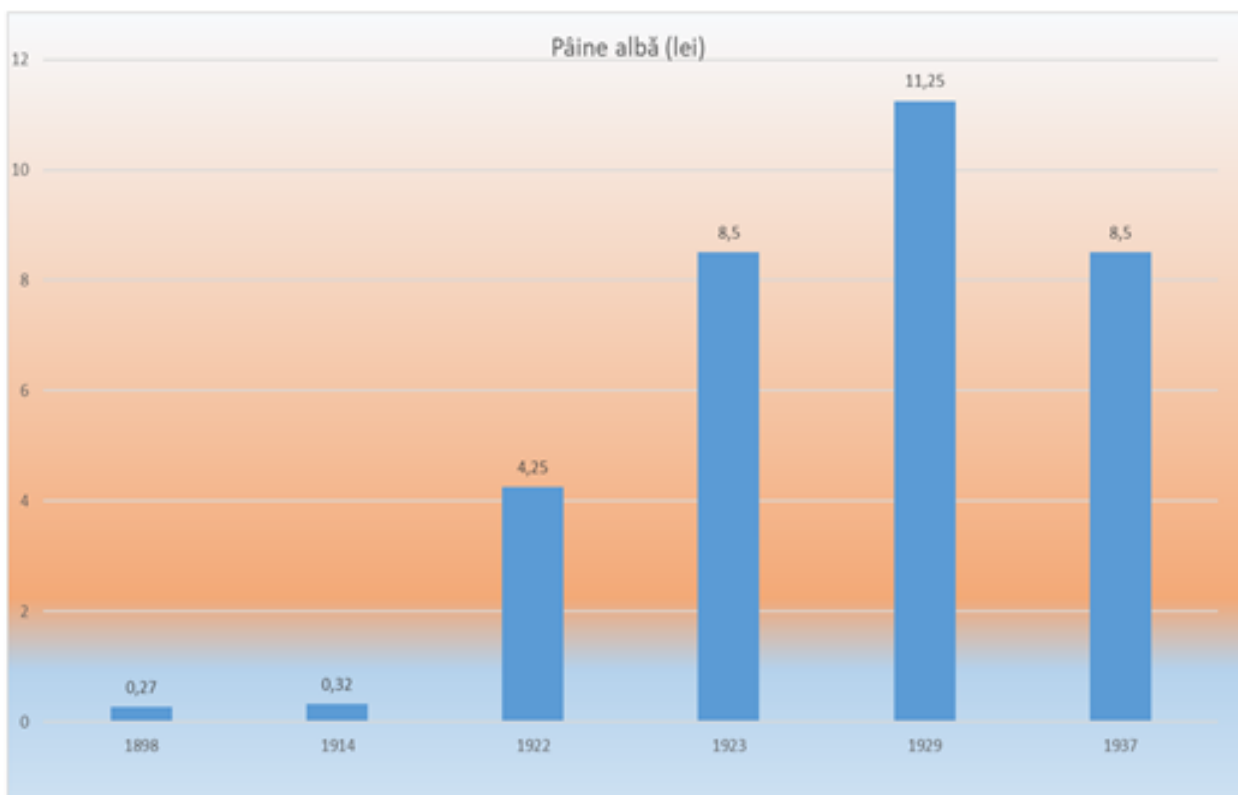
#### Surse editate. Lucrări generale și speciale, presă:

7. Boghian, Cristian Alexandru, *Politică și economie în România interbelică*, Editura Cetatea de Scaun, Târgoviște, 2017.
8. *Anuarul statistic al României, 1915-1916*, publicat de Direcțiunea Generală a Statisticii de pe lângă Ministerul Industriei și Comerțului, Tipografia Curții Regale F. Göbl & Fiii, București, 1919.
9. *Anuarul statistic al României, 1923*, publicat de Direcțiunea Generală a Statisticii de pe lângă Ministerul Industriei și Comerțului, Tipografia Curții Regale F. Göbl & Fiii, București, 1924.
10. *Anuarul statistic al României, 1935 și 1936*, publicat de Institutul Central de Statistică, Imprimeria Națională, București, 1937.
11. *Anuarul statistic al României, 1937 și 1938*, publicat de Institutul Central de Statistică, Imprimeria Națională, București, 1939.
12. *Anuarul statistic al României, 1939 și 1940*, publicat de Institutul Central de Statistică, Imprimeria Națională, București, 1940.
13. Hamangiu, Constantin, *Codul general al României, Legi noi de unificare, 1922-1926, vol. XI-XII*, București.
14. *Monitorul Oficial*, nr. 16 din 22 aprilie / 5 mai 1914.
15. *Monitorul Oficial*, nr. 68, din 11 iulie 1919.
16. *Monitorul Oficial*, nr. 74 din 5 aprilie 1929.
17. *Revista economică*, organ financiar-economic, anul XXV, nr. 38 din 27 septembrie 1923, Cluj.
18. *Presă*, anul I, nr. 33 din 20 aprilie 1923.
19. *Vrerea*, anul I, nr. 11 din 22 august 1932.
20. *Buletinul Muncii*, publicație oficială a Ministerului Muncii, Sănătății și Ocrotirilor Sociale, anul XVI, vol. I, ianuarie-iunie 1936, Imprimeria Centrală, București, 1937.
21. *Buletinul Muncii*, publicație oficială a Ministerului Muncii, Sănătății și Ocrotirilor Sociale, anul XV, nr. 1-4, ianuarie-aprilie 1935, Imprimeria Centrală, București, 1936.
22. Sebastian, Mihail, *Pagini de jurnal*, în „Revista Fundațiilor Regale”, anul XII, serie nouă, nr. 1, septembrie 1945, București.

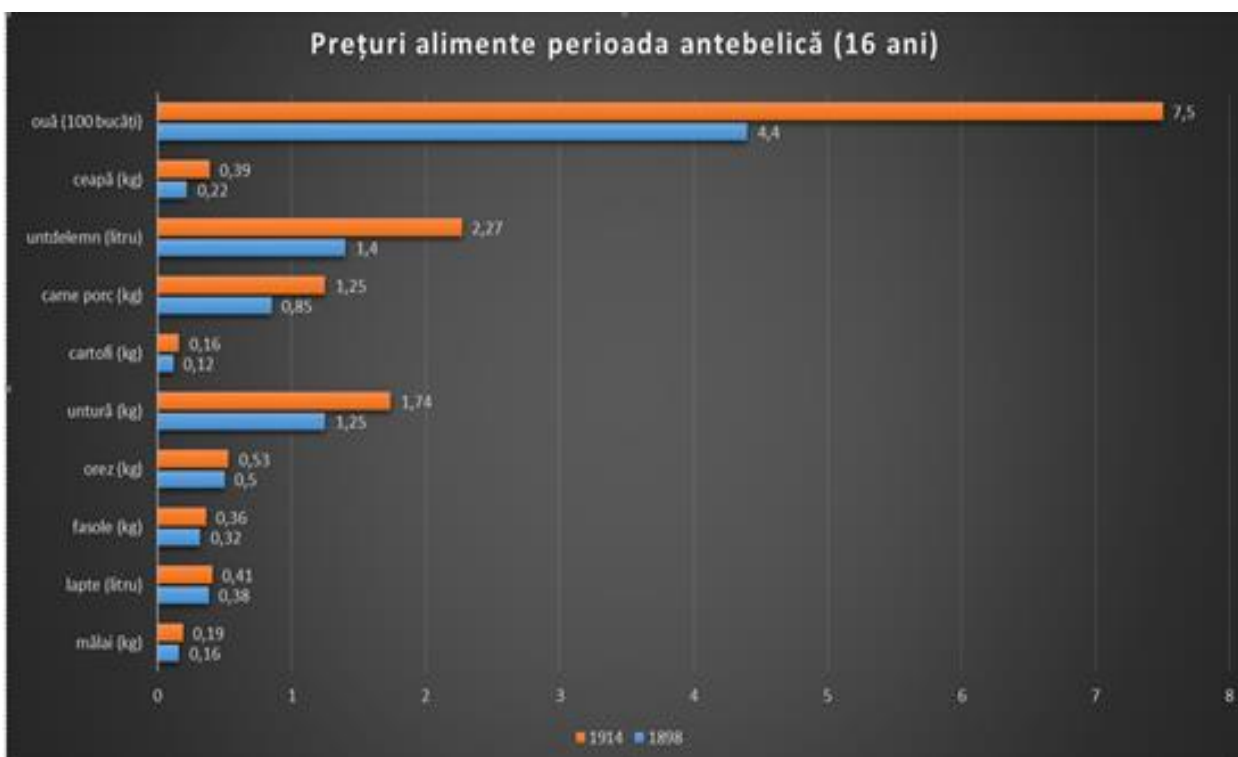
#### Resurse web:

23. Popescu, Sebastian, *România, raiul bugetarilor. Diferența dintre salariile medii la stat și cele la privat este și de 37%. Cine ia 1000 de euro*, stirileprotv.ro, 17 august 2023.
24. Marius Oncu, *Diferența salarială dintre stat și privat – la cel mai redus nivel începând din 2015*, profit.ro, 13 martie 2024.

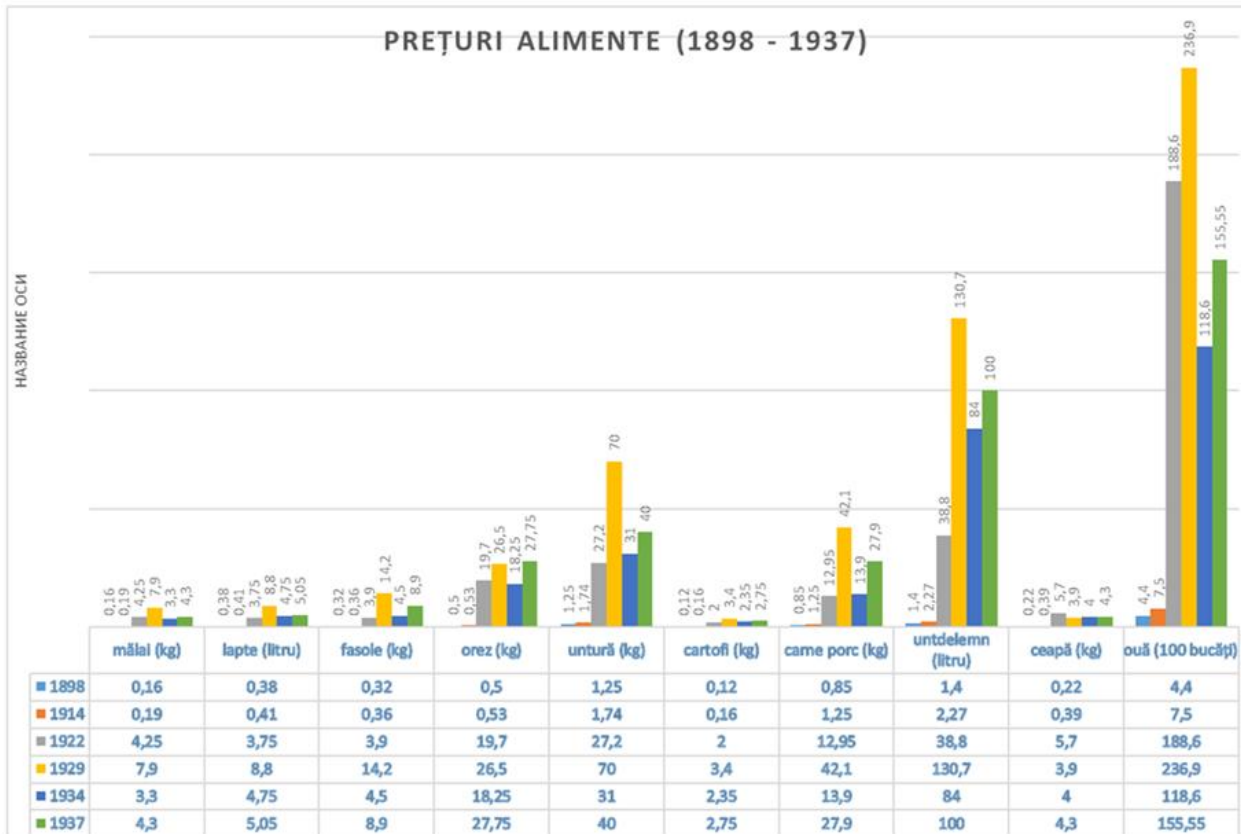
ANEXA nr. 1



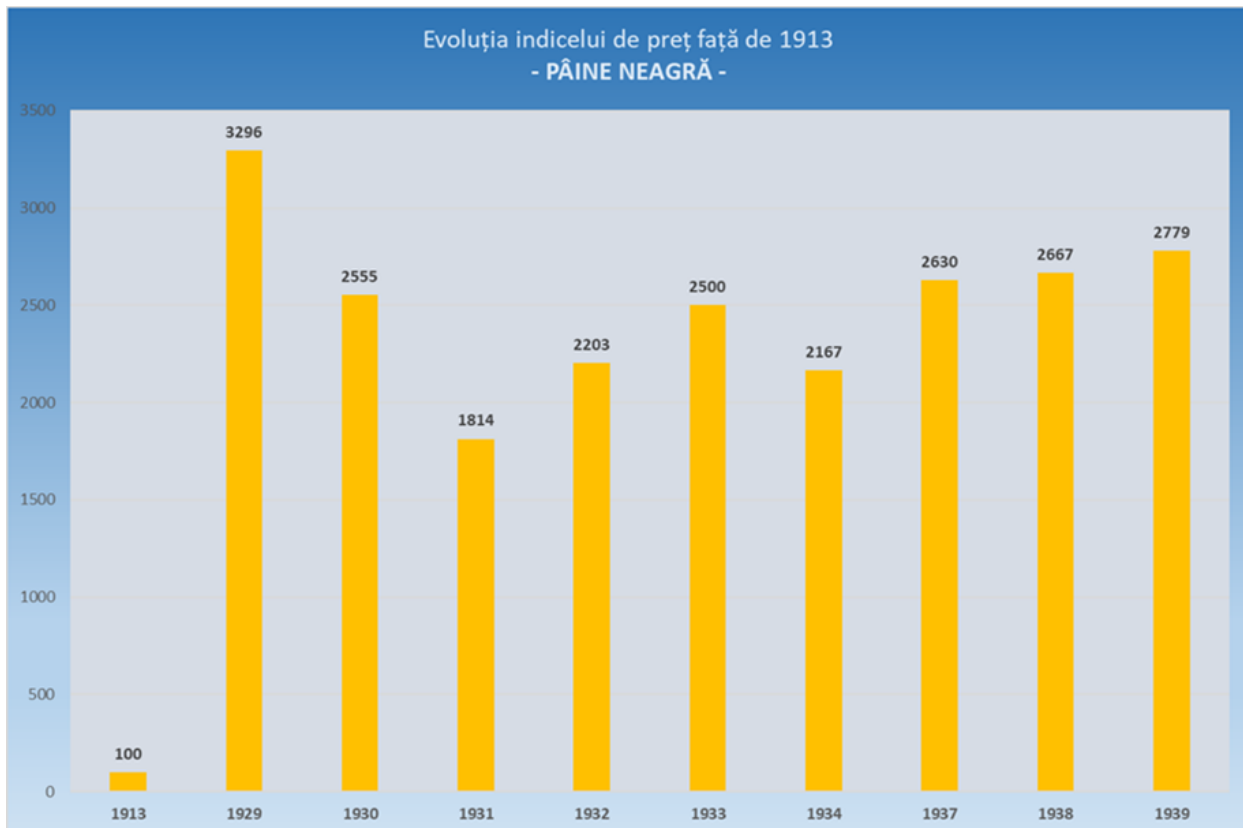
ANEXA nr. 2



ANEXA nr. 3

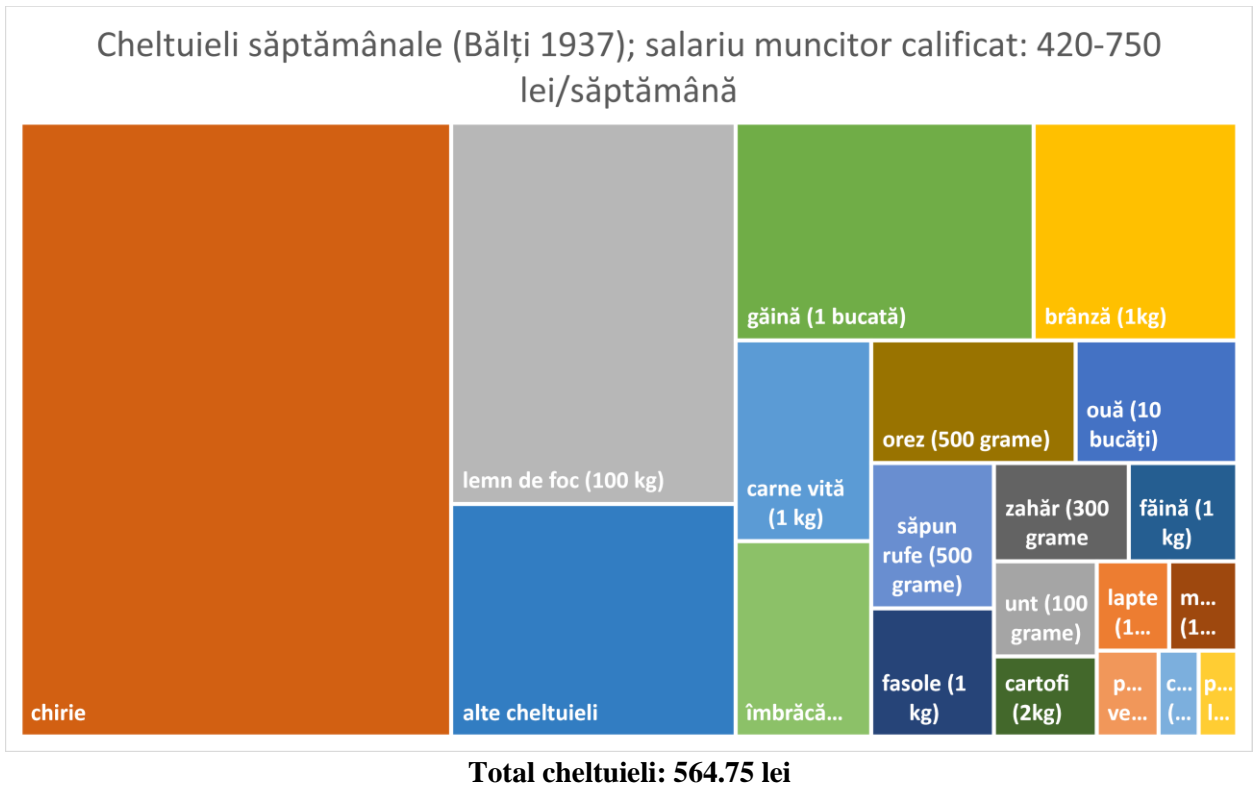


ANEXA nr. 4

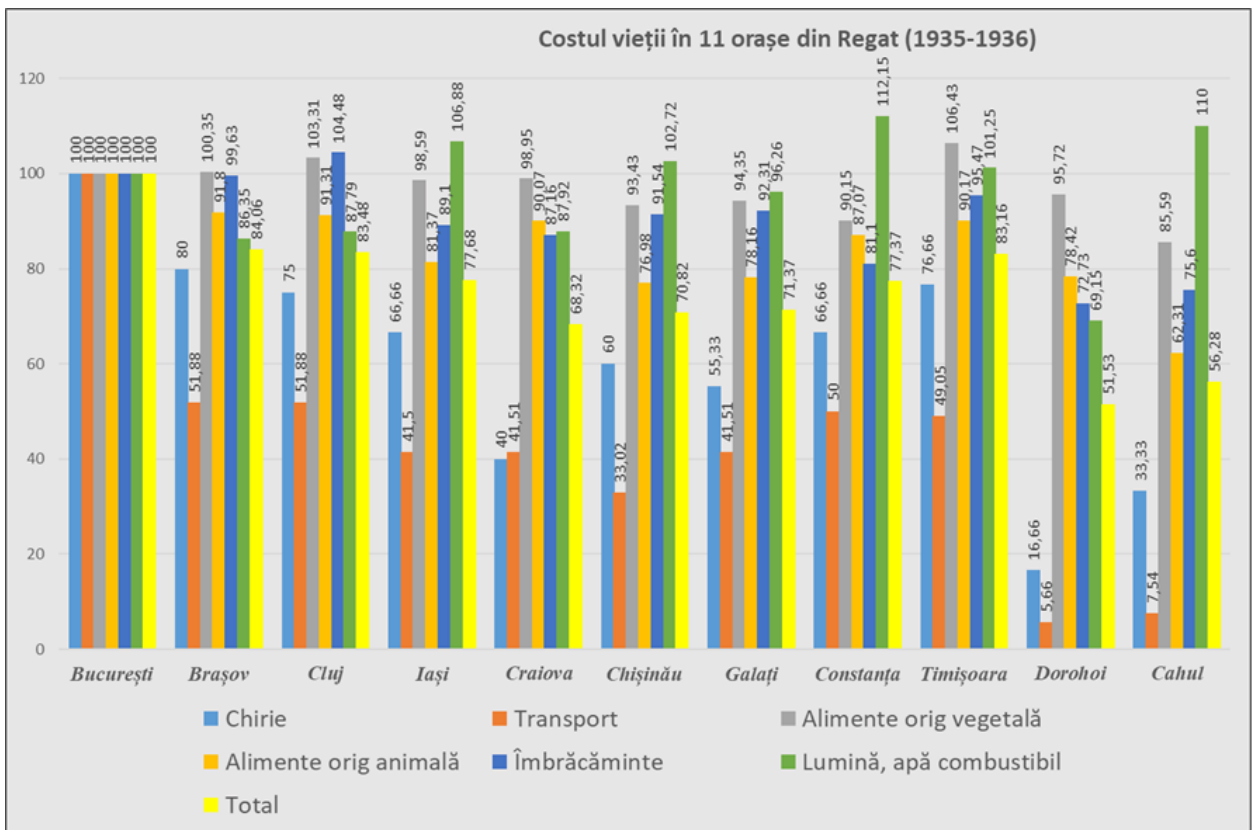




ANEXA nr. 5



ANEXA nr. 6



## „FOC ȘI PARĂ” ÎN CHIȘINĂUL INTERBELIC

### ”FIRE AND PEAR” IN INTERWAR CHISINAU

**Ion Valer XENOFONTOV**, dr., conf. univ.,

Facultatea de Istorie și Filosofie/Institutul de Istorie, Universitatea de Stat din Moldova

E-mail: ion.xenofontov@usm.md

ORCID ID: 0000-0002-5993-1235

**Rezumat:** *În baza surselor de arhivă, a presei de epocă și a literaturii de specialitate se prezintă cazuri de incendii în Chișinăul interbelic. În anumite situații „focul și para” au cuprins instituții culturale cu un impact major în societate. A fost analizată activitatea logistică a Companiei de Pompieri. Spre sfârșitul anilor 1930 se constată o reconversie a instituției municipale destinată înlăturării incendiilor în direcția militarizării acesteia.*

**Cuvinte-cheie:** *incendii, Teatrul, Cinematograf, Compania de Pompieri, Chișinău, Basarabia, interbelic*

**Abstract:** *On the basis of archival sources, period press and specialized literature, cases of fires in interwar Chisinau are presented. In certain situations "fire and fire" included cultural institutions with a major impact on society. The logistic activity of the Fire Company was analyzed. Towards the end of the 1930s, there was a reconversion of the municipal institution intended for the removal of fires in the direction of its militarization.*

**Keywords:** *fires, Theater, Cinema, Fire Company, Chisinau, Bessarabia, interwar*

#### Incendii

Chișinăul nu a fost lipsit de incendii în perioada interbelică. Limbile de foc au mistuit vieți umane, floră, faună, edificii. Din cele mai multe ori, focul a fost provocat de factorul uman. În continuare, vom analiza câteva exemple.

La 5 aprilie 1920, orele 4:30, un incendiu a izbucnit pe str. Haruzina, nr. 11, la casele Rafaelei Novița, fiind anunțați pompierii aceștia au reușit să localizeze focul. Pagubele s-au ridicat la suma de cca 1 000 lei<sup>1</sup>. Peste o lună, în Ograda Armenească, s-a declanșat un incendiu la casa lui Ianchel Ghenar<sup>2</sup>.

În ziua fatidică de 13 mai 1920 au fost raportate două incendii. La ora 10:00 a fost declarat un incendiu pe Drumul Munceștilor la casa lui Mihail Sofronie. Focul a răbufnit de la o clădire de fân și vântul bătând focul s-a întins și pe la casele vecinilor arzând proprietatea locuitorilor Anița Ragheleanu, Ion Ciobotaru, Ion Trichiac, Timoftie Bulat ș.a. Prin intervenția pompierilor, focul a fost localizat pe la orele 14:00. Din fericire, victime nu au fost<sup>3</sup>. Noaptea, pe la orele 12:00, s-a declarat un incendiu pe str. Inzovschi, nr. 18 și nr. 20. Au ars casele proprietarilor Crăciun, Carp, Petre Popov și imobile de pe str. Sadovscaia, nr. 17, proprietatea lui Vasile Hucăși. Focul a fost localizat prin intervenția pompierilor.

La 27 iunie 1920, ora 14:30, la Magazia Gareii Chișinău lungă de 100 m și 8 m înaltă și 10 m lungă a fost anunțat un incendiu care a distrus întreaga clădire în care se afla alimente și îmbrăcăminte pentru armată, diferite mărfuri ale comercianților din localitate. Pagubele au fost estimate la peste 10 mil. lei. Cauza incendiului a fost considerată neglijența magazionerului Grigoriu care a fost arestat, focul fiind localizat chiar în biroul său<sup>4</sup>.

Prefectura Poliției Chișinău îl informa pe ministrul delegat al Guvernului României în Basarabia că la 15 decembrie 1920, orele 20:00, a avut loc un incendiu la imobilul de pe str. Leovei, colț cu Mihailovscaia, proprietatea familiei Serer. Un garaj a fost complet distrus de flăcări. Erau aduse critici la adresa pompierilor. Focul putea fi localizat imediat dacă pompierii ar fi avut „în bună stare aparatele căci pompa era defectă, tuburile de transmisie apă – stricate, furniturile sparte, apa din aceste furnituri curgea jos neajungând la destinație. De asemenea, apa nu era pe la gurile de apă fiind oprită, o asemenea gură era chiar la colțul casei, dar nu funcționa toate acestea au contribuit la aceea ca întreaga clădire a ars. Mai mult, fiind

<sup>1</sup> Agenția Națională a Arhivelor, Direcția Generală a Arhivelor Naționale, Chișinău (infra: ANA, DGAN), F. 723, inv. 1, d. 30, f. 15a.

<sup>2</sup> *Ibidem*, f. 85.

<sup>3</sup> *Ibidem*, f. 104.

<sup>4</sup> *Ibidem*, f. 207.

în pericol restul caselor din acea curte cât și cele megieșe, norocul a fost că nu era vânt, căci altfel am fi asistat la un spectacol îngrozitor. Vă rugăm, Domnule Ministru, a da ordin Primăriei Chișinău să ia măsuri urgente de îndreptare ca pompierii să nu fie la fața locului numai ca simplu spectator”<sup>1</sup>.

În ianuarie 1930, în Chișinău au fost semnalate 14 incendii de proporții. În 1932 au fost localizate 106 incendii, din acestea 30 au fost generate de starea precară a canalelor de evacuare a fumului<sup>2</sup>.

### **Teatrul din Chișinău distrus de foc**

La 2 februarie 1924, clădirea Teatrului din Chișinău a fost distrus în câteva ore de un incendiu. La cele două etaje ale edificiului se aflau militari, intelectuali precum și personalul administrativ al teatrului. Deoarece focul s-a produs în cursul nopții atunci când toată lumea dormea, nu s-a putut salva nimic. O femeie cuprinsă de flăcări a fost carbonizată. Mulți au sărit pe ferestre rănindu-se grav. Printre sinistrați se afla și profesorul Gione Pereț a cărui gospodărie a fost complet mistuită. S-au produs pagube estimate la 7 mil. lei. Se presupune că distrugerile au avut loc din cauza unui scurtcircuit<sup>3</sup>.

### **Marele incendiu din Chișinău**

În noaptea spre 31 iulie 1924, ora 2:35, s-a declanșat un incendiu la cinematograful-pavilion, proprietatea or. Chișinău. N. Vămășescu arendase cu două săptămâni înainte de la căpitanul Horescu, directorul Casei Ostășești „Principele Carol” un aparat cinematografic. Casa Ostășească a delegat pentru paza aparatului pe soldatul Braunștein, care dormea într-o cabină a edificiului. Seara, după plecarea tuturor, soldatul Braunștein, a strâns filmul care a rulat și l-a dus în cabina unde dormea. „Nu trece niciun sfert de oră și sare buimăcit, căci flăcările au cuprins toate părțile camerei. În buimăceala sa n-a putut găsi cheile cu care a încuiat ușile și după o muncă încordată a reușit s-o spargă și să iasă afară, dând alarma”. În aripa opusă a clădirii dormea un angajat de serviciu. Braunștein a înștiințat pompierii și la fața locului au sosit generalul Rudeanu, comandantul Corpului III Armată, primul procuror, precum și toate organele polițienești. În pofida muncii depuse de pompieri, nu a putut fi salvat nimic. Au ars, de asemenea, decorurile artistului rus Vasili Vronski<sup>4</sup>, precum și un pian. Pagubele au fost estimate la suma de cca 500 000 lei. Procurorul Gr. Stoilov, secondat de comisarul Mocanu, șeful Circumscripției I de poliție au început cercetările. A fost luată declarația personalului, soldatului Braunștein precum și de la Vămășescu. Potrivit declarațiilor unora, focul a fost declanșat intenționat, iar alții au declarat că focul a fost generat de o țigară aprinsă. Afacerile mergeau în ultimul timp foarte prost, ceea ce a dat de bănuț autorităților. Soldatul Braunștein a fost reținut și arestat de comisarul regal, fiind pus la dispoziția parchetului civil, iar D. Vămășescu, care suferea de cord, era grav bolnav<sup>5</sup>.

### **Compania de Pompieri**

Compania de Pompieri de localitate intra pe lângă alte structuri „în planul general de apărare pasivă pentru stingerea incendiilor”<sup>6</sup>. În percepția urbană a taxelor comunale erau trecute și cele pentru pompieri<sup>7</sup>.

La mijlocul anilor 1920, căpitanul Leonid Anghelescu și locotenentul Stelian Cristu au organizat Serviciul de Pompieri în Chișinău, „în condițiuni cât se poate de bine în raport cu fondurile ce le da Primăria”<sup>8</sup>. S-a considerat că militarizarea pompierilor a avut un efect pozitiv asupra acestui serviciu, mai

---

<sup>1</sup> ANA, DGAN, F. 723, inv. 1, d. 43, f. 458.

<sup>2</sup> Ion Garaba, *Pompierii*. În: *Chișinău. Enciclopedie* /Ed.: Iurie Colesnic, Chișinău, Editura Museum, 1997, p. 379.

<sup>3</sup> *Teatrul din Chișinău distrus de foc*. În: *Aurora*, an. II, 4 februarie 1924, p. 4.

<sup>4</sup> Vasili Vronski (1883, Koveli – 1952, Gulag, regiunea Nikolaevsk), director al Teatrului Rus din Odesa (1914–1919). În 1921, la invitația impresarului Solomon Bisker, vine la Chișinău. Între 1922 și 1941 a fost actor al Teatrului Dramatic Rus „Coliseum” din Chișinău, iar anii 1941–1944 a fost regizor la Teatrul Rus din Odesa. În anii ’30 obține cetățenie română. Vasile Vronski nu cunoștea limba română, motiv pentru care a refuzat să devină regizor la Teatrul Național din Chișinău. În 1944 a fost arestat de SMERȘ și acuzat de spionaj în favoarea României și propagandă antisovietică, în condițiile în care obținuse cetățenia Uniunii Sovietice în anul 1941. A murit în 1952, fiind înmormântat într-o groapă comună. Vezi: Ala Găină, *Vasili Vronski, destinul unui actor rus în România (1922–1952)*. În: *Analele Universității „Dunărea de Jos”*, Fascicola XXV, Vol. 4 (4), 2020, p. 83.

<sup>5</sup> *Marele incendiu din Chișinău*. În: *Aurora*, an. II, 4 august 1924, p. 2.

<sup>6</sup> ANA, DGAN, F. 1404, inv. 1, d. 951, f. 61.

<sup>7</sup> Arhiva Arhiepiscopiei Armene din România, București, d. 422, f. 8.

<sup>8</sup> *De toate*. În: *Moldova de la Nistru*, an. VI, nr. 6-10, 1926, p. 55.

puțin însă din punctul de vedere al uneltelor utilizate<sup>1</sup>.

Pompieria cu un foișor înalt cu o privire panoramică asupra întregii urbe se afla pe str. Livezilor (Ion Inuceleț) (Turnul de Apă, construit de Alexandru Bernadazzi în anul 1892), în partea opusă a Palatului Fundațiilor Culturale Regale „Carol al II-lea”.

Pentru comparație, în prima jumătate a sec. XX, în Iași, Compania de Pompieri era grupată în trei cazărmi, iar terenurile și edificiile aparțineau Primăriei<sup>2</sup>.

În 1932, administrația Companiei de Pompieri se afla în sediul Primăriei Chișinău, „făcând parte din întreaga gospodărie a municipiului”<sup>3</sup>. Dacă solda și hrana Companiei de Pompieri era pusă pe seama MAN (1 045 824 lei), atunci echipamentul, întreținerea și cumpărarea cailor, materialul de incendiu etc. erau puse pe seama Primăriei Chișinău<sup>4</sup>.

În 1934, în efectivul unităților de pompieri erau angajați doi ofițeri, doi subofițeri și 60 de pompieri<sup>5</sup>. Pentru buna activitate a Companiei de Pompieri, la mijlocul anilor 1930, Primăria Chișinău a cumpărat o mașină de incendiu „Magirus”<sup>6</sup>.

Pentru perioada 1 aprilie 1935 – 1 aprilie 1936, Companiei de Pompieri i s-a furnizat 220 000 kg de lemne, costul acestora fiind de 110 000 lei. Era cea mai mare cantitate de lemne furnizate instituțiilor municipale, după cea oferită Palatului Primăriei – 322 000 kg<sup>7</sup>. În anul 1936, Primăria Chișinău a alocat pentru Serviciul de Incendiu și Poliție, acordat Ministerului de Interne sub formă de subvenție, suma de 2 813 281 lei, alocația din anul precedent sporită cu 100 000 lei. Imobilele și mobilierul din proprietatea comunei au fost asigurate cu suma de 193 283 lei<sup>8</sup>.

În aprilie 1938, căpitanul V. Vasiliu, comandantul Companiei de Pompieri Chișinău, i-a scris un demers edilului prin care solicita un ajutor material. În argumentare se scotea în evidență importanța militarilor pompieri pentru societate: „Singura categorie de soldați care stau de veghe atât ziua, cât și noaptea, vara și iarna, în sărbători ca și în zilele de lucru, soldații pompieri în grija cărora este încredințat avutul cetățenesc”. Se solicita aprobarea sumei de 4 000 lei ca ajutor pentru îmbunătățirea hranei pompierilor în preajma sărbătorilor pascale: „Pentru ca în sărbătorile Paștelui acești soldați să poată petrece o zi cât mai aproape de cea familiară și pentru a nu considera o povară mare rămânerea lor în cazarmă în aceste zile de sărbătoare”. Documentul face referință și la situația materială a pompierilor. Iar atmosfera sărbătorii religioase nu excludea... fumatul: „Față de alocația de hrană obținută, rație extrem de insuficientă față de scumpetea de astăzi, cu onoare vă rugăm să binevoiți a ne aproba suma solicitată mai sus, drept ajutor pentru îmbunătățirea hranei pe timpul sărbătorilor înlocuind carnea de vaci obișnuită prin carne de miel, apoi li se va da în aceste zile soldaților vin, mere, țigări etc.”. În finalul demersului, șeful pompierilor din oraș accentua următoarele: „Având în vedere că munca noastră a tuturor pompierilor o desfășurăm numai spre binele cetățenilor acestui oraș, credem, Domnule Primar, că veți binevoi a satisface cererea noastră, dându-le astfel posibilitate soldaților pompieri din acest oraș, să poată petrece zilele de sărbători în obiceiul creștinesc și într-o atmosferă cât mai familiară”<sup>9</sup>. La 21 iunie 1938, primarul municipiului Chișinău a dispus deschiderea unui credit extraordinar pentru îmbunătățirea hranei soldaților Companiei de Pompieri. Despre această decizie a fost informat și Ministerul de Interne care a „luat act” de această decizie<sup>10</sup>.

### Apărarea pasivă

În 1938, Primăria Chișinău a oferit Companiei de Pompieri un credit extraordinar în valoare de 57 200 lei pentru procurarea echipamentelor și materialelor necesare apărării pasive<sup>11</sup>. Aceste materiale erau prezentate ca fiind necesare pentru executarea demonstrațiilor cu caracter spectaculos, urmând să suscite

<sup>1</sup> Arhivele Naționale ale României, București (infra: ANA, DGAN), F. 1404, inv. 1, d. 3, f. 15.

<sup>2</sup> Radu Filipescu, *Activitatea Companiei de Pompieri din Iași reflectată în surse arhivistice (1918–1939)*. În: *Archiva Moldaviae*, vol. II, 2010, pp. 115-116.

<sup>3</sup> ANA, DGAN, F. 1404, inv. 1, d. 6 (VI), ff. 991v-992.

<sup>4</sup> *Ibidem*, f. 992.

<sup>5</sup> Ion Garaba, *Pompierii*. În: *Chișinău. Enciclopedie...*, p. 379.

<sup>6</sup> *Activitatea edilitară a Consiliului municipal din Chișinău. Campaniile 1934–1935–1936 sub primariatul d-lui I.T. Costin*, Chișinău, 1937, p. 198.

<sup>7</sup> ANA, DGAN, F. 1404, inv. 1, d. 949, f. 19.

<sup>8</sup> ANR, F. Direcția Administrațiilor și Finanțelor Sociale, d. 86/1936, ff. 11, 33.

<sup>9</sup> ANA, DGAN, F. 1404, inv. 1, d. 951, f. 19.

<sup>10</sup> *Ibidem*, ff. 15-16.

<sup>11</sup> *Ibidem*, ff. 59-60.

interesul publicului. Demonstrațiile de apărare pasivă erau necesare pentru instruirea personalului de care se servea corpul pompierilor militari, cât și pentru popularizarea mijloacelor de apărare contra pericolelor aerochimice<sup>1</sup>.

Într-un document cu parafa „Secret” transmis pe adresa Primăriei Chișinău la 1 august 1938 de către locotenent-colonel P. Nicolae, comandantul Corpului de Pompieri Militari și maiorul H. Popa Lisseanu, șeful Serviciului tehnic și apărare pasivă, se prezenta devizele de materiale necesare echipelor speciale de apărare pasivă ce urma să funcționeze la unitatea de pompieri a orașului.

Prin procurarea acestor materiale urma să se ofere posibilitate pompierilor ca să-și perfecționeze instrucția pentru a putea face față pericolelor aerochimice, într-o eventuală mobilizare. Potrivit Regulamentului de apărare pasivă contra atacurilor aeriene Capitolul IV, art. 18, se prevedea următoarele atribuții ale primarilor: „Dispune procurarea pe timp de pace a materialului necesar (material sanitar, material pentru stingerea incendiilor, aprovizionări etc.)”. La fel, în obligațiunea primarului era executarea planului comunal de apărare pasivă. Erau vizate trei echipe: cercetași de gaze, de dezinfectare, salvare gazați. Echipele urmau să fie dotate cu măști filtrante, costume yperită<sup>2</sup>, detectoare yperită, detectoare de oxid de carbon, truse reactive, lămpi de siguranțe, truse ajutor gazați, aparate izolante, aparate Wermorel, găleți de zinc, stropitori a 20 l, lăzi de zinc a 25 kg, perii cu mâner lung, greblă de fier, clești pentru dezinfectare, lopeți cu coadă, geantă de ajutor pentru gazați, targă pliantă. În caz de mobilizare, era prevăzută procurarea unei motociclete cu ataș.

Materialele urmau să fie achiziționate pe parcursul a trei ani<sup>3</sup>.

### Considerații finale

Chișinăul interbelic a trecut printr-o serie de incendii, cu consecințe majore sau minore. În multe cazuri flăcările au fost provocate de factorul uman. Dacă până la mijlocul anilor 1930 se constată activitatea civilă a pompierilor, treptat, spre sfârșitul deceniului trei, ca urmare a acutizării situației internaționale, se remarcă o activizare a dimensiunii militare a pompierilor din capitala Basarabiei, pompierii chișinăuieni urmând să susțină un examen de rezonanță majoră prin participarea la cel de-al Doilea Război Mondial.

### Sursă iconografică



**Foto 1.** Compania de Pompieri din Chișinău.

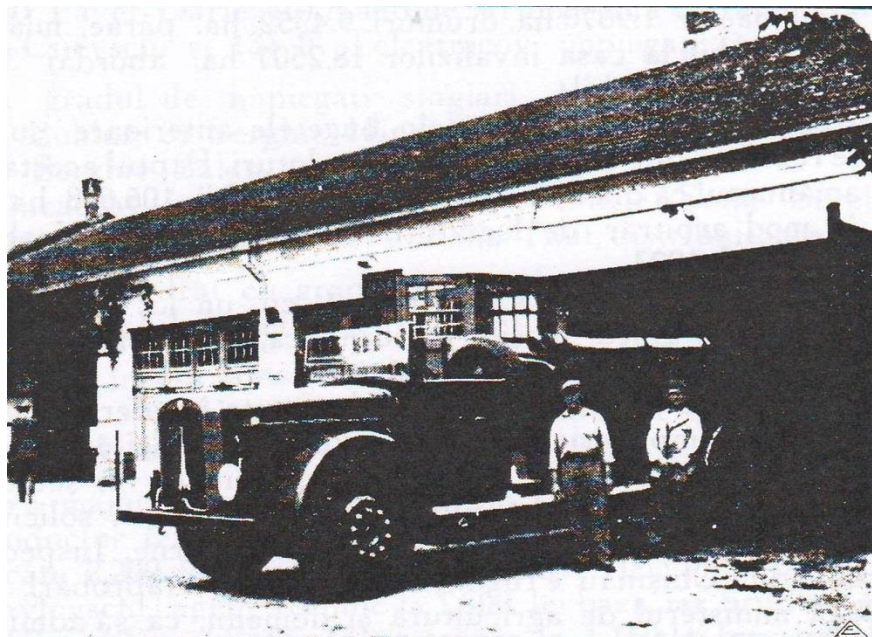
Sursă: *Biblioteca Națională a României. Cota arhivistică: nr. 19077.*

<sup>1</sup> *Ibidem*, f. 64.

<sup>2</sup> Compus al etilului, sub formă lichidă, uleios, galben sau incolor, inodor ori cu miros de hrean sau de muștar (întrebuințat și sub formă de gaz).

<sup>3</sup> ANA, DGAN, F. 1404, inv. 1, d. 951, ff. 67-69.





**Foto 2.** Mașina de incendiu „Magirus” cumpărată de Primăria Mun. Chișinău pentru Compania de Pompieri. Sursă: *Trei ani de gospodărie municipală: 1934–1935–1936..*, p. 198.

## ATESTĂRI SOCIAL-CULTURALE LA CAHUL ÎN ANII '30

### SOCIAL-CULTURAL ATTESTATIONS AT CAHUL IN THE 30s

**Stoica LASCU**, dr., prof. univ.,  
m.c. al Academia Oamenilor de Știință din România  
(Secția de Științe Istorice și Arheologice)  
E-mail: lascust@gmail.com

**Rezumat:** *Din viața interbelică (anii '30) a orașelului Cahul – reședința județului cu același nume –, în materialul de față sunt redată câteva exemple din presa vremii referitoare la aspecte privind starea sanitară și manifestări culturale în oraș și județ (cercuri culturale, adunări comemorative și antirevizioniste, inaugurări de monumente, inclusiv celui al voievodului Ion Vodă cel Cumplit).*

**Cuvinte-cheie:** *Cahul, monumente, situația sanitară, Liga Culturală, Liga Antirevizionistă*

**Abstract:** *From the interwar life (the 1930s) of the small town of Cahul – the seat of the county with the same name –, in the present material are reproduced some examples from the press of the time regarding aspects regarding the sanitary condition and cultural manifestations in the city and county (cultural circles, commemorative gatherings and anti-revisionists, inaugurations of monuments, including that of voivode Ion Vodă cel Cumplit).*

**Keywords:** *Cahul, monuments, the sanitary situation, the Cultural League, the Anti-revisionist League*

Orașul și județul Cahul cunosc, în ultimele trei decenii, o atenție tot mai sporită din partea reprezentanților cercetării și scrisului istoric moldav: „În prezent, în condițiile unui acces liber la întreaga informație documentară și istoriografică referitoare la perioada în care Basarabia a fost parte integrantă a României Întregite, este de datoria istoricilor de a reface tabloul complex și veridic al acelor ani inclusiv la nivelul unor localități, prezentul demers constituind o parte componentă a efortului colectiv al cercetătorilor în această direcție”<sup>1</sup>.

În intervenția de față aducem în atenția celor interesați câteva repere ale vieții Cahulului din anii '30, pe baza mărturiilor din presa acestui deceniu. Anume:

– referitoare la starea sanitară a populației (confruntată cu dese epidemii – febră tifoidă, scarlatină, în ciuda eforturilor autorităților administrative și sanitare);

– la aspecte privind evenimente culturale – activitatea unor cercuri culturale, acțiuni ale Ligii Culturale și, respectiv, ale Ligii Antirevizioniste;

– manifestări pe margine întreținerii memoriei istorice ale unor zile naționale (1 Decembrie 1918), ridicarea unor monumente – dedicate eroilor (punctual – în comuna Cârpești) și, respectiv cel dedicat voievodului Ion Vodă cel Cumplit (dezvelit la 29 iunie 1937, la inițiativa și prin contribuția bănească a învățătorilor cahuleni);

– propaganda culturală la sate;

– activitatea misionară cultural-sociologică în mediul rural (punctual – în comuna Colibași) a echipelor studențești voluntare din cadrul Fundației Culturale Regale „Principele Carol” (înființate de profesorul Dimitrie Gusti în 1934).

Erau activități în desfășurarea cărora se regăesc numele unor intelectuali, tehnocrați și oficialități cahulene de vrednică amintire, precum

– medicul primar al județului Cahul, dr. Gh. Hoiescu, Ilie Vătavu, secretarul Serviciului Sanitar al județului, dr. Borțea, medicul orașului, Eliza Crani, președintele Filialei Cahul a Societății „Crucea Roșie”, dr. I. Macarenco, locțiitorul medicului primar;

– prefectul Theodor Cricopol, deputații C. Rădulescu (șeful organizației liberale din județ) și S. Cavalioti, senator Gherasim Antipa, fostul senator I. Belousenco, Aristide Calamandi, primarul Cahulului, Mihail Beraru, directorul Prefecturii, P. Ostașco, casierul Primăriei;

<sup>1</sup> Nicolae Enciu, *Municipiul Cahul din punct de vedere demografic, edilitar, economic și cultural (conform datelor recensământului din 29 decembrie 1930)* (I), în „Dialogica”. Revistă de studii culturale și literatură [Chișinău], IV, nr. 3, septembrie-decembrie 2022, p. 83 [74-93]; a se vedea, aici, și referințele bibliografice la orașul Cahul.

- magistrații Chiril Zberea (fost deputat în „Sfatul Țării”) și A. Crăciunescu; avocații M. Livezeanu, Grigore Câmpeanu, I. Costeanu (primarul orașului Leova), Ohman, I. Mihăilescu, M. Gheorghiu;
- protoiereul A. Osiapov, preoții Vladimir Hartea/Hartia (și profesor de Istorie), Bocancea, Mihnievici, Cevdar, Cinciuc;
- coloneii Dobrescu, comandantul Garnizoanei, și Pelian, comandantul Cercului de Recrutare Cahul, căpitanii Alexandrescu și Rusu Ștefan, comandanți ai Legiunei de Jandarmi, lt. medic E. Tocan, lt. Traian Chihaiia;
- David Kariberg, vice-președintele Camerei de Comerț, D. Gățulescu directorul Băncii Moldova de Jos, Zamfir Tabacaru, președintele Asociației Patronilor Meseriași, industriașul Bela Domoncoș, inginerii M. Babuș și Muratov, agronomul I. Sencovici, inspector (al Fundației Culturale „Principele Carol”) dr. Anat. Solomonov, dr. veterinar V. Dumitrescu; D. Ermacov („un tânăr sculptor al județului nostru”), Pavel Mihailescu, comerciant; V. Hondrilă<sup>1</sup>, revizor școlar, Țepordei, ziarist, Ion Buluc, învățător și Victor Mocanu, student, „toți fii ai satului Cârpești”;
- prof. D. Cara Constantin, directorul Liceului de Băieți „Ion Vodă”, M./D. Tomșa, directorul Liceului de băieți/teoretic din Cahul, V. Hondrilă, revizor școlar, V. Boureanu, subrevizor, institutorii Visarion Butuc, Elefteriu, M. Moise, Atanasiu, V. Raureanu, St. Gheorghiu, I. Hagi-Lazăr, Larisa Vizireanu, Ana Scurtu;
- învățătorii Iorgu/Ion Bozian, Ion Buluc, Oancea Grigore (de la școala Oituz), Andrei Stancu/Stan (Carbalia), David Constantin (Balaban), Stroe Marin de la școala Aluatu, Gruia Dumitru (Budei), Popaz Constantin (Dermengi), Ropot Lazăr (Răzeși), C. Cojian (Tatar Copceag), Atanasiu Constantin (Epurenii), Teodorașcu Petre (Huluboaia), Prodan Gheorghe (Cazaclia), Gheorghiu Gheorghe (Grotești), Chirilă Inuleț (Cazangic), Horghidan Luca (Zărnești), Victor Dobrescu (Cârpești), Năstase Toma, Olga Zaharia, Maria Nicolaev, Eufrosina Sârbu, Grigore Socate, Miron Bălan, Gheorghe Tantuc, Ion Răpeanu, Constantin Răpeanu, Vasile Mihăilă, Floru Teodorescu, Grigore Ciobanu, Zaharia Olga, Maria Nicolaev, Vasile Mihăilă (Lărguța).

#### Un strigăt de alarmă

#### **Mortalitatea copiilor la sate și starea sanitară**

Primim următoarele:

*Vă trimit rândurile de mai jos cu credința că „Universul”, care se ocupă de tot ce suflă și mișcă în România Mare le va da publicității.*

*Cu stimă*

**Ioan Drăguț**

*Plugar, Borogani (Cahul)*

Situația zguduitoare ce văd în satele din jud. Cahul, m'a făcut să scriu aceste rânduri, cu credința că vor fi văzute de cineva și se va lua poate vre'o măsură de îndreptare.

Nu știu ce fac autoritățile chemate să supravegheze viața și sănătatea populației dela sate, care din punct de vedere medical, merge spre dezastru. Mortalitatea copiilor este înspăimântătoare. Numai în comuna Borogani jud. Cahul, au murit în luna Decembrie 1934, aproape 50 de copii. Or la 600 de gospodari să moară 50 de copii pe lună este un record și nimeni nu a văzut până azi acest lucru. Organele sanitare sunt inexistente, iar în cazul că vine vre'un doctor sau agent sanitar la o lună sau două, vine ca musafir, zice că face inspecție. Scrie din repezeală procesul verbal în care arată că totul e bine și a și plecat. Cum vedem d-lor fac inspecție la registre nu la populație. De două luni bântue cu furie scarlatina. În această comună mor 5-6 copii pe zi fără să atragă atenția cuiva. Primăria tace și cei ce o conduc nu știu poate ce să facă, dar oare prefectura n'a văzut prin biroul statistic că a'au înmulțit buletinele de moarte la comuna Borogani? Ce măsuri a luat? Noi țărani nu știm ce să mai credem de soarta noastră, n'avem nici un ajutor, cel puțin medical.

Sifilisul, tuberculoza, pelagra și alte boli sunt încuibate în sate, iar circ. medicale și de sunt, sunt la depărtări de 10-30 km., unde săteanul nu se poate duce după tratament și dacă se duce, pleacă cum s'a dus, că la dispensar nu este nici vată. Am văzut cu ochii mei pe locuitorul Mihail Rotaru din Borogani, care avea o mână zdrobită, cum a plecat dela dispensarul medical Vișinești Cahul, nepansat din lipsă de apă caldă, vată și iod. Femeia Ileana Paiu a umblat o lună zadarnic după tratamentul unei boale grozavă care-i mânca

<sup>1</sup> Acesta este singura „personalitate” cahuleană din perioada interbelică într-o înșiruire sintetică, de care am cunoștință, de după 1990 – Anatol Eremia, *Orașul Cahul: pagini de istorie*, în „Limba Română”. Revistă de știință și cultură [Chișinău], XVI, nr. 4-6 (130-132), aprilie-iunie 2006, p. 236 [229-239]: „V. Hondrilă (1902-1974), revizor școlar, redactor și editor al ziarului Graiul satelor”.

gâtul și n'a mai fost tratată, până a recurs la leacuri băbești.

În Borogani avem oameni fără nas, iar peste borta rămasă, sunt legați cu niște cârpe în formă de căpăstru și nimeni nu-i vede. Nu este aceasta oare o jale și o rușine națională? Dar grija de nașteri și de îngrijirea copiilor unde e? La sate unde natalitatea este mândria țării, tocmai acolo nu se dă nici o atenție sau îngrijire copiilor. Cum apare o boală, copiii mor cu duiumul și natalitatea a fost zadarnică, plus că s'au făcut de sătean două cheltueli fără rost, el rămânând plin numai de durere și sărăcie.

Din această cauză, lumea satelor se gândește, ba pe unele locuri a început chiar practicarea unor metode, contra natalității și trebuie să se știe de cei de sus că asta nu e o șagă. Trebuie să se ia urgente măsuri de supravegherea de aproape a sănătății satelor. Să se trimeată câte un agent sanitar sau cel puțin câte o moașă în fiecare comună rurală și la fiecare circ. medicală rurală să se înființeze câte o infirmerie cu 4-5 paturi pentru ajutoare urgente, căci spitalele sunt la 30-40 kilometri depărtare de unele sate. Mai târziu va fi prea târziu și cei ce cutreeră satele după voturi nu vor mai avea dela cine cere votul.

Am reamintit de aceștia căci numai cu afișele lipite pe garduri, cu promisiuni în ultimii cinci ani, s'ar fi putut clădi sute de spitale și s'ar fi putut plăti sute de doctori. Dar ce păcat că n'au înțeles acești politicieni că cu populația bolnavă nu poți face politică sănătoasă.

Noi țărani dându-ne seama de valoarea sănătății și brațelor noastre în economia națională și de sufletul nostru sănătos în cazuri de război, cerem conducătorilor țării, îngrijirea sănătății satelor prin înființarea de farmacii sătești, trimiterea de agenți sanitari la sate și leacuri la spitale.

Deocamdată atât, dar urgent<sup>1</sup>.

#### **Adunarea personalului sanitar auxiliar din județul Cahul**

În localul serviciului sanitar, din Cahul, a avut loc adunarea generală a asociației de ajutor reciproc și asociației generale sanitare, filiala Cahul, sub președinția de onoare a d-lui Gh. Hoiescu, medicul primar al județului Cahul și a d-lui Ilie Vătavu, președinte de drept, secretarul serviciului sanitar al județului.

Sedința se deschide la ora 12. D. Ilie Vătavu, președintele Asociației sanitare din județ, propune adunării generale, să procedeze la alegerea biroului din membrii cari nu intră în comitetul de conducere al acestor asociații și ca atare s'a ales ca președinte de onoare d.dr. Hoiescu, medicul primar al județului, d. Gh. Pogoceanu, ofician sanitar de la spitalul Leova, președinte, agentul sanitar Lefter Al., membru și d. Gherasim Tănase, secretar.

D. Vătavu, dă apoi citire ordinii de zi și explică motivele pentru care s-a prezentat la fiecare punct în parte, apoi depune dările de seamă asupra veniturilor și cheltuelilor acestor două asociații și de asistență de ajutor reciproc și de asistență generală a filialei Cahul. În continuare d-sa propune ca, cenzorii, cât și ceilalți membri din adunarea generală, cari doresc să ia parte la verificarea gestiunii, să procedeze la verificarea cât mai minuțios a gestiunii bănești, spre a se stabili dacă toate depunerile membrilor societari, au fost bine înregistrate și dacă cheltuelile au fost bine efectuate, în conformitate cu condițiunile statutului și a hotărârilor adunărilor generale precedente.

Procedându-se apoi la această verificare, de către comisiune și d. Gh. Hoiescu, medicul primar al județului, se arată că propunerea făcută de către d. președinte Vătavu, relativ la construirea unui local propriu la băile de nămol (Budachi sau Tuzla) județul Cetatea Albă, este binevenită, fiind de mare folos pentru personalul sanitar suferind, iar prin aceasta, capitalul asociației nu va fi diminuat întru nimic, deoarece prin cotizațiile depuse lunar de membri, veniturile sunt în creștere.

D. Gh. Pogoceanu, președintele biroului adunării congresului, dă citire dărilor de seamă, depuse de președintele asociației, asupra veniturilor și cheltuelilor de la înființarea acestei asociații și până în prezent, și citește procesul verbal al comisiunii de cenzori asupra verificării gestiunii bănești. Se vede de aci că, veniturile și cheltuelile sunt efectuate în perfectă regulă și bine justificate și nu s'au călcat dispozițiunile statutului.

Adunarea generală mulțumește d-lui Vătavu, de modul cum a condus aceste asociații și i se dă descărcarea gestiunii bănești.

#### **CONSILIUL ASOCIAȚIEI DE AJUTOR RECIPROC**

Adunarea constată că, veniturile și cheltuelile asociației de ajutor reciproc s'au făcut conform statutelor și aprobării adunării generale și ca atare dă descărcare gestiunii dela filiala Cahul. S'a procedat

---

<sup>1</sup> Ioan Drăguț, *Mortalitatea copiilor la sate și starea sanitară. Un strigăt de alarmă*, în „Universul”, 52, nr. 9, 10 ianuarie 1935, p. 1.



apoi la re alegerea consiliului de administrație din asociația de ajutor reciproc a personalului sanitar din județ, și s'a ales în unanimitate ca președinte, d. Ilie Vătavu, secretarul Serviciului sanitar, ca vicepreședinte, d. V. Ijdelea, ca secretar d. Petre Ghenov, iar ca membrii d-nii: Alexandru Lefter și Nicolai Lefegiu, supleanți: d-ra Emilia Honig, moașă și d-na Ana Moraru, moașă, cenzori d-nii: Gh. Pogoceanu, M. Butnaru și Tănase Gherasim, supleanți d-nii: Chitic Ioan și Bordea Ștefan.

Adunarea generală, în unanimitate hotărăște majorarea cotizației de la 50 lei la 100 lei, atunci când va fi nevoie să se completeze suma la soldul aflat, pentru acordarea de ajutoare, împrumut etc.

Se delegă apoi d. Ilie Vătavu, președintele Asociației și d. N. Butnaru, membru, pentru a se deplasa la băile Budachi sau Tuzla, în căutarea unui loc de construcție. La primăvară va începe construcția acestui local.

Adunarea generală aproba și delegă pe d-nii: Ilie Vătavu, președintele Asociației, Tănase Gherasim, Gh. Pogoceanu, A. Frunză, Gh. Ijdelea și d-ra moașe Emilia Honig, pentru a lua parte, pe contul asociației, la congresul adunării generale din țară, care se ține în zilele de 6, 7 și 8 Decembrie a.c., la Iași.

Asociația având în vedere că, la construcția noului local, la băile Budachi sau Tuzla, urmează a se face o mulțime de cheltuieli, hotărăște ca până la terminarea acestui local, să nu se acorde nici un ajutor bănesc membrilor asociației sau familiilor, decât în caz de moarte. Deliberându-se asupra cererilor de demisie a personalului sanitar de la circ. Mingir: C. Theodorescu, Simion Alexandrescu și moașei Eugenia Chirilov, adunarea generală le primește demisia din asociație.

Adunarea luând sfârșit, întregul personal sanitar a luat o masă comună, unde s'au ținut și câteva cuvântări ocazionale<sup>1</sup>.

#### **Ședința Filialei Crucea Roșie, din Cahul**

#### **Măsuri pentru ajutorarea populației înfometate**

CAHUL. 17.– Se știe că județul nostru e mereu bântuit de secetă, încă din anul 1930. Din această cauză, populația e lipsită de cele necesare traiului. D-na Eliza Crani președinta filialei „Crucea roșie” Cahul, a primit de la „Crucea Roșie” București suma de 1.000.000 lei pentru ajutorarea populației sărace. D-sa a convocat la prefectura județului membrii filialei pentru a se discuta modalitatea distribuirii acestei sume populației sărace din județ.

D. TH. CRICOPOL, prefectul județului, a rugat comitetul să se pronunțe asupra felului cum urmează să se facă ajutorarea înfometaților, fie prin cantine sau prin distribuirea rațiilor de alimente în natură, săptămânal.

S-a hotărât ca ajutorarea celor lipsiți de hrană din centrele mari să se facă prin cantine, iar în restul comunelor și mai ales în cele formate din mai multe sate și cătune alimentele să se distribue săptămânal.

S'a mai decis să se alcătuiască un comitet restrâns, care să se ocupe cu toate chestiunile referitoare la ajutorarea înfometaților. Acest comitet s'a constituit după cum urmează: d-na Eliza Crani, președintă, d. Th. Cricopol, prefectul județului, protoiereul A. Osiapov, d-nii D. Hoiescu, medicul primar al jud., căp. Alexandrescu, comandantul legiunei de jand., C. Romașcu, direct. federalei și Aristide Calamandi, primarul orașului, membri. Hotărârile luate de acest comitet vor fi supuse ratificării comitetului mixt județean, care se va aduna în fiecare Luni, la ora 6 seara, fără nici o convocare. Pentru studierea tuturor chestiunilor referitoare la înființarea cantinelor, s'a instituit o comisiune, compusă din: d-na Eliza Crani, d. Gh. Hoiescu medicul primar al jud., d. Mihail Beraru, directorul prefecturii și d. căpitan Alexandrescu, comandantul legiunii de jandarmi.

S'a mai decis de a se procura dela morari, fiecărei plăși, cantitatea de 40 de vagoane făină de porumb. Costul a 30 vagoane, se va achita în mod treptat, iar pentru restul de 110 vagoane, plata se va face după livrare.

În acest scop, se vor cere oferte de la toți morarii iar angajarea definitivă se va face prin contracte aparte, a căror condițiuni se vor stabili de comitetul mixt județean.

Aceste 40 vagoane de porumb se vor repartiza pe plăși, în modul următor: plasa Traian (Tăraclia) 10 vagoane, plasa Ion Voevod (Cahul) 10 vag., plasa Mihai Viteazul (Moscovei) 8 vagoane, plasa Ștefan cel Mare (Baimaclia) 7 vagoane, plasa Cantemir (Leova) 5 vagoane.

Comitetul a autorizat apoi pe d. A. Calamandi, primarul orașului, să ia contact cu comercianții din localitate, în vederea angajării zarzavatului necesar<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> xxx Adunarea personalului sanitar auxiliar din județul Cahul, în „Dimineața”, XXXI, nr. 10.403, 10 decembrie 1935, p. 12.

<sup>2</sup> xxx Ședința Filialei Crucea Roșie, din Cahul. Măsuri pentru ajutorarea populației înfometate, în Ibidem, XXXI, nr. 10.382, 19 noiembrie 1935, p. 2.



### **Piața din Cahul nu respectă regulile de igienă**

#### **Ședința consiliului de igienă a orașului**

Cahul. 10.– În sala consiliului prefecturii a avut loc ședința consiliului de igienă, sub președinția d-lui Th. Cricopol, prefectul județului, unde au luat parte și d-nii: A. Calamandi primarul orașului, dr. I. Macarenco, locțiitorul medicului primar, dr. veterinar V. Dumitrescu, d-na Borțea, medicul orașului etc.

S’au soluționat mai multe ordine ale ministerului sănătății și inspectoratului sanitar Chișinău, cu privire la salubritatea și igiena publică.

S’au eliberat diferiților comercianți din oraș și județ, autorizațiuni de funcționare a întreprinderilor comerciale.

S’a luat în discuție adresa d-lui colonel Dobrescu, comandantul garnizoanei, care aduce la cunoștința consiliului, că pe piața orașului Cahul, atât zarzavaturile cât și alimentele, se expun în condițiuni care contrazic celor mai elementare reguli igienice – fiind ținute direct pe pământ, iar în ceia ce privește brânzeturile – se țin descoperite, fiind asaltate de muște și alte insecte aducătoare de microbi.

Consiliul hotărăște ca d-na dr. Borțea, medicul orașului, să ia măsurile necesare și să aplice sancțiuni severe contraveniențelor.

#### **Sănătatea în județ**

D.dr. I. Macarenco, arată situația sanitară a județului Cahul, menționând că, în urma măsurilor luate de organele sanitare, atât în oraș cât și în județ, epidemia de tifos exantematic a fost stinsă complet, iar în ceia ce privește celelalte epidemii – sunt aproape inexistente<sup>1</sup>.

#### **ȘTIRI SANITARE DIN CAHUL**

#### **Situația epidemiilor. Hotărârile consiliului de igienă**

CAHUL. 9.– În județ bântuie în momentul de față următoarele epidemii: scarlatina, un caz în orașul Cahul și un caz în comuna Tochilo-Răducani; febra tifoidă, un caz la Cahul, Leova două cazuri, Cubei patru cazuri și Aluatu un caz; dizenterie: Leova un caz; antrax: Sărățica Nouă, Sărăteni, Crihana Nouă, Tatar-Copceac și Taraclia câte un caz.

Epidemia de tifos exantematic, a fost complet stinsă în urma măsurilor luate de d. dr. Gh. Hoiescu, medicul primar al județului Cahul. Totuși, deoarece în fiecare an județul nostru este contaminat de tifos exantematic și se apropie iarna, d.dr. Gh. Hoiescu spre a preîntâmpina ivirea acestei epidemii, a luat măsuri de a se construi 6 cuptoare de deparazitare. Deocamdată se vor construi cuptoare în comunele Cubei, Beșalma, Vulcănești, Congaz, Cârpești și Cahul. D.dr. Gh. Hoiescu, medicul primar al județului, a dat dispozițiuni tuturor medicilor de circumscripție de a inspecta premilitarii cari lucrează la munca de folos obștească. Această măsură a fost luată în vederea preîntâmpinării epidemiilor.

#### **HOTĂRĂRILE CONSILIULUI DE IGIENĂ**

În sala consiliului a prefecturii, a avut loc ședința consiliului de igienă, sub președinția d-lui T. Cricopol prefectul județului.

S-a luat în discuție ordinul ministerului sănătății, prin care cere avizul consiliului de igienă, dacă este cazul să se înființeze a treia farmacie în orașul Cahul.

Consiliul a pus la vot și aprobat chestiunea cu opt voturi contra cinci.

S-a procedat, apoi, la delimitarea circumscripțiilor farmaceutice, din orașul Cahul, după cum urmează:

Circ. I, farmacia P. Strimban, partea de răsărit a orașului, delimitându-se prin strada Wilson, care se întretaie cu str. Regina Maria; Circ. II, actuala farmacie E. Vesbianu, partea de nord a orașului, delimitându-se cu str Regina Maria, Wilson, Regele Ferdinand, Piața Unirei și Regina Maria; Circ. III, partea de sud a orașului, delimitându-se cu str. Wilson, Regele Ferdinand, Piața Unirei și Regina Maria.

S’a hotărât să se discute în ședința viitoare măsurile ce trebuie luate, cu privire la transformarea pieței noi.

S’a aprobat propunerea ca înainte de eliberarea autorizațiilor pentru măcelării și cârnățării, să se ceară avizul medicilor veterinari.

La urmă consiliul a aprobat eliberarea următoarelor autorizațiuni: pentru fierărie, Leonti Niunin din Cahul; pentru cârciumi și restaurante, Dionisie Marcenco, Haralamb Gubrecov, Ana Cuznețova, Damian Graciov, Ion Maldur, Ion Mihai Manolache, Radu Beșleagă și Neculae Costea din Cahul; băcanii: Ecaterina

---

<sup>1</sup> xxx *Piața din Cahul nu respectă regulile de igienă. Ședința consiliului de igienă a orașului*, în „Gazeta Basarabiei”, III, nr. 524, 12 august 1937, p. 2.

Coltidiac com. Sărățica Nouă, David Bronștein com. Sadâc, Otilia Scheler com. Sofieni; Gheorghe Boncev și Ana Radtilov com. Toceni, David Novrobdutchi com. Alexandrești, Gheorghe Varvoriu com. Taraclia de Salcie, Burih Eleonovici și Neculae Pencov com. Sărățeni, Reveca Schwartz com. Colibași și Vasile Bogoev, com. Crihana Nouă<sup>1</sup>.

### **Starea sanitară a municipiului Chișinău**

*Atențiunea organelor sanitare se îndreaptă către periferia orașului*

Luni d.a. a continuat la Inspectoratul sanitar local ședința comisiei tehnice pentru combaterea tifosului. S'au luat următoarele hotărâri: S'au format 15 echipe care sunt înzestrate cu toate cele necesare și trimise la lucru pe zone.

Treptat se vor forma alte echipe după nevoie până la numărul de 50. Echipele sunt formate din 1 medic, 3 agenți sanitari, o soră de caritate și un om de serviciu.

*Raportul medicului primar*

Medicul primar al municipiului a raportat despre starea sanitară a municipiului arătând că sunt 9 cazuri de tifos exantematic.

Starea mizeră a populație e prea posibil să majoreze acest număr.

În special la periferii s'au făcut deparazitări în massă, cu materialele și echipele puse la dispoziție de inspectoratul sanitar. Deparazitările continuă. S-au mai pus la dispoziția serviciului sanitar al municipiului, pentru combatere, încă 2 medici stagiați secondați de echipele respective, spre a activa acolo unde se va simți necesitate.

Baia comunală funcționează zilnic, îmbăind cu voe și fără voe populația nevoiașă procedeu preventiv. Dacă cerințele vor dicta vor intra la funcțiune și băile societății I.O.V. și Căminul de ucenici C.F.R.

S'au distribuit un însemnat număr de cămăși pentru populația nevoiașă recunoscută.

S'a intervenit la minister pentru trimiterea unui nou stoc de cămăși care de asemenea vor fi distribuite.

Se duce deasemeni lupta contra scabiei destul de răspândită în populația nevoiașă pentru care s'a luat măsuri pentru a se împărți urgent.

S'a dispus constituirea mai multor cazane pentru fiertul rufelor.

S'a dispus repararea tuturor aparatelor de combatere, etuve, cuptoare etc.

S'a preconizat măsura ca la momentul oportun să fie utilizate chiar băile particulare pe contul ministerului<sup>2</sup>.

### **Cahul**

**INAUGURAREA UNEI BIBLIOTECI POPULARE.**– D. gen. Rășcanu, ministrul Basarabiei, a luat laudabila inițiativă de a înzestra câteva centre din județul nostru, cu biblioteci populare.

Inaugurarea primei biblioteci s'a făcut în satul Vulcănești și au luat parte prefectul județului cu celelalte autorități locale. Serbarea s'a deschis cu imnul regal. A urmat diferite producțiuni ale elevilor școlii, în totul reușite grație stăruințelor corpului învățătorilor din Vulcănești.

**BALUL INFANTERIEI.**– Din inițiativa d-lui col. Pelian, comandantul cercului de recrutare Cahul, s'a dat un bal pentru mărirea fondului destinat monumentului infanteriștilor morți în război, cu un rezultat satisfăcător<sup>3</sup>.

### **Meetingurile antirevizioniste de Duminică**

#### **La Cahul**

Cu tot timpul ploios cu ultimele zile, care a făcut anevoioasă cafea satelor spre Cahul, lumea din împrejurimi și cahulenii începuseră a se aduna încă de dimineața zilei de 26 Mai, pe platoul dintre tribunal și prefectură.

D. profesor D. CARA-CONSTANTIN, directorul liceului de băieți, a fost proclamat președinte al acestei adunări. D-sa dă cuvântul preotului prof. VI. Hartea, care arată drepturile istorice ale neamului românesc asupra teritoriului cuprins azi în granițele României Mari. Milenii de stăpânire și lupte în apărarea acestor granițe au consimțit în fața omenirii și forurilor cârmuitoare internaționale, drepturile poporului românesc pe plaiurile, munții și câmpiile dintre Tisa și Nistru.

D. avocat M. LIVEZEANU, din partea baroului de Cahul, face istoricul tratatelor de pace și a luptelor

---

<sup>1</sup> xxx *Situația epidemiilor. Hotărârile consiliului de igienă.* Știri sanitare din Cahul, în „Dimineața”, XXXIII, nr. 11.067, 12 octombrie 1937, p. 2.

<sup>2</sup> xxx *Starea sanitară a municipiului Chișinău*, în „Gazeta Basarabiei”, IV, nr. 651, 13 ianuarie 1938, p. 2.

<sup>3</sup> xxx *Cahul*, în „Universul”, 49, nr. 153, 5 iunie 1932, p. 8 („Universul” în țară. *Știri diferite*).

duse de națiunile ce formează astăzi Mica Înțelegere și Polonia, pentru a-și căpăta și păstra independența națională în cuprinsul granițelor lor etnice.

În numele populației, aduce laude dlui St. POPESCU, directorul ziarului „Universul”, care a luat asupra sa organizarea acestor manifestări românești.

Din partea populațiilor minoritare a vorbit d. DAVID KRAIBERG, vice-președintele Camerei de comerț, care compară viața minorităților din alte țări cu traiul lor în România, evidențiind libertatea economică și culturală de care se bucură oricine sub administrația română, având aceleași drepturi la adăpostul legilor ca și populația băștinașă.

Seria cuvântărilor o încheie d. avocat ST. POPOVICI, în numele ofițerilor de rezervă, examinând juridicește temeinicia stăpânirii românilor asupra țării lor.

D. președinte CARA CONSTANTIN mulțumește anti/Sic!/vorbitoarelor și populației ce a luat parte la adunare.

Urează izbândă și viață prosperă neamului românesc.

După aceasta urmează o caldă manifestație de simpatie pentru ziarul „Universul” și d. director Stelian Popescu, care a luat inițiativa acestor întruniri antirevizioniste<sup>1</sup>.

### CAHUL

#### **De la Liga Culturală**

Zilele trecute a avut loc la serviciul sanitar al județului o ședință a Ligii culturale, secția Cahul, convocată în scopul de a complecta comitetul de conducere al acestei secții, descomplectat prin plecarea unor membri din localitate precum și pentru a stabili în linii generale un program de activitate pentru viitor. D. Gățulescu directorul Băncii Moldova de Jos, arată scopul acestei ședințe, demonstrând că nicăeri, poate mai mult ca în orașul Cahul, nu se simte mai multă nevoie de o intensă mișcare culturală, pentru luminarea păturii de jos, lipsită de orice altă posibilitate de înălțare sufletească.

D.dr. Gh. Hoiescu președintele Ligii culturale, arată activitatea din trecut a secției Cahul. Explică apoi, că din diferite motive, activitatea ligii a stagnat.

Cere să se menționeze în procesul verbal al ședinței că, d. colonel Botescu, fost prefect al județului Cahul, a promis un număr de 15 cărți cu ocazia înființării Ligii culturale, sub titlul de donație, pentru biblioteca Ligii, care cărți până în prezent nu au fost înregistrate în arhiva ligii.

Mai cere să se cerceteze dacă aceste volume au fost predate și unde se găsesc, referindu-se comitetului în ședința viitoare.

D. Hoiescu cere apoi revizuirea comitetului de conducere și complectarea lui.

S’a constituit apoi un nou comitet, compus din d-nii: dr. Gh. Hoiescu, medicul primar al județului ca președinte, I. Leondaru și protoereul A. Ostapov vicepreședinți, Gățulescu, directorul Băncii Moldova de Jos, secretar, P. Ostașco, casierul primăriei, casier, D. Cara, directorul liceului și preot V. Hartea, membri, cenzori d-nii: av. Ohman, ing. M. Babuș și ing. Muratov; supleanți d-nii: L. Vizireanu, lt. medic E. Tocan și avocat L. Mihăilescu.

Se fixează apoi cotizațiile membrilor ligii, la taxa de înscriere și la 2 lei lunar, care se vor încasa semestrial sau anual, în mod anticipat.

În afară de aceste cotizații, se mai încasează de la fiecare membru câte 5 lei, pentru carnet.

S-a hotărât ca, în afară de veniturile provenite din cotizații, rodul secției Ligii culturale să fie alimentat, din veniturile provenite din serbări. Primele sume încasate se vor întrebuița pentru preîntâmpinarea cheltuelilor strict necesare, ca: procurarea de registre și material de birou, abonament la revista „Neamul Românesc” pentru popor, iar restul va forma un fond local al Ligii culturale, asupra întrebuițării căruia comitetul va hotărî în conformitate cu statutele. Astfel, s’a propus înființarea unei biblioteci populare și trimiterea elevilor săraci la Vălenii de Munte. Părintele Hartea a propus ca activitatea Ligei să se desfășoare prin conferințe și șezători populare, cu subiectele instructive, care să fie ținute în fiecare Duminică, în diverse cartiere ale orașului, în localurile școlilor primare, urmând ca atunci când va fi posibil, această activitate să se extindă și în mediul rural. D. Cara, directorul liceului, propune ca aceste conferințe să se țină de două ori pe lună. În rezumat, se hotărăște să se țină conferințe simple sau șezători în fiecare Duminică, iar la intervale mari să se dea serbări în localul cinematografului „Unirea”, cu un

---

<sup>1</sup> xxx Meetingurile antirevizioniste de Duminică. La Cahul, în Ibidem, 50, nr. 148, 3 iunie 1933, p. 4.

program mai larg<sup>1</sup>.

#### CAHUL

##### **Cerc cultural**

În localul școlii din comuna Musaitu a avut loc ședința cercului cultural, sub președenția d-lui Andrei Stancu, învățător din Carbalia.

S-a ținut o lecție practică de gramatică de clasa II despre „Subiect”, iar criticile au fost făcute de d-nii învățători: David Constantin dela școala Balaban, Oancea Grigore dela școala Oituz, Stroe Marin dela școala Aluatu, Gruia Dumitru dela școala Budei, Popaz Constantin dela școala Dermengi și Stan Andrei dela școala Carbalia.

La ora 3 p.m. s'a deschis ședința publică în asistența locuitorilor din comună. D. învățător Trifan Andoni a ținut o conferință despre libertatea morală în mediul social de astăzi. Restul programului s'a desfășurat prin recitări, coruri etc.<sup>2</sup>

##### **Liga Antirevizionistă, secția Cahul**

În ziua de 13 Mai, orele 4 d.a., s'a ținut o adunare publică în localul liceului de băieți „Ion Voevod” din Cahul, cu care ocazie s'a înființat secția regională din Cahul a Ligii Antirevizioniste, alegându-se un comitet format din d-nii: M. Tomșa, directorul liceului de băieți din Cahul, Vladimir Hartia, profesor, Zamfir Tabacaru, președintele Asociației patronilor meseriași, Vasile Rabeja, Gr. Câmpeanu, avocat, V. Cardaș, pensionar, Visarion Butuc, institutor; iar ca membrii supleanți d-nii: I. Belousenco, fost senator, Pavel Mihailescu, comerciant și Bela Domoncoș, industriaș. În timpul adunării s'a expediat o telegramă de aderare d-lui Stelian Popescu, președintele Ligii, secția centrală<sup>3</sup>.

##### **Comemorarea Unirii Ardealului**

###### **La Cahul**

La 1 Decembrie, cu prilejul aniversării Unirii, Liga antirevizionistă, secția Cahul, a ținut o întrunire publică în localul liceului de băieți „Ion Voevod”. Cetățenii cahuleni au răspuns cu entuziasm chemării ce li s'a făcut de comitetul Ligii, încât sala de recepție a liceului a fost neîncăpătoare publicului, care a ocupat toate sălile vecine. Întrunirea a fost deschisă sub președenția d-lui A. Crăciunescu, jude consilier al trib. Cahul, prin „Imnul Național” cântat de elevii liceului, urmat de recitări și coruri, în legătură cu evenimentul național sărbătorit astăzi. Au vorbit următorii membri ai comitetului Ligii.

Sfinția sa preot V. Hartia, profesor de istorie, arătând într'o expunere istoric documentată, fireasca unire a tuturor provinciilor românești și imposibilitatea de a se deslipi vreuna de sub sceptrul regalității române.

D. Chiril Zborea, magistrat din Cahul, basarabean, fost deputat în „Sfatul Țării”, face istoricul unirii Basarabiei, relevând mândria moldovenilor ce o simt azi când trăiesc în granițele țării tuturor românilor, în care nu aud alt cuvânt decât cel auzit la căminul părinților lor.

D. avocat Gr. Câmpeanu vorbește despre rolul important al Ligii antirevizioniste de a trezi conștiința națională.

Lucrând alături de școală, pa care tineretul trebuie să fie cultivat în aceleași sentimente ce le-au purtat secolii întregi zeci de generații de români, până au ajuns la actul suprem al „Unirii”, Liga trebuie să activeze în păturile cetățenești mature, încât în ceasul când va trebui să se dea răspunsul celor care vor încerca a ne cere sau smulge din patrimoniul sfânt al nostru, neamul românesc să răspundă: nu!

D. avocat M. Gheorghiu analizează legăturile sufletești ale intelectualilor ardeleni și bucovineni ce erau înainte de războiul mondial în fruntea organizațiilor naționale ale românilor din aceste provincii, cu cărturarii din regatul vechi, mai ales cu acei din fruntea Ligii culturale ca profesorul N. Iorga, d-rul C. Istrati, secondați pe tărâmul politic de marii români I.I. [C.] Brătianu, Tache Ionescu, B. Delavrancea, N. Filipescu și alții. Aceste legături au dus în mod firesc la votul Unirii din 1 Decembrie 1918 și oricât se vor

<sup>1</sup> xxx Cahul. *De la Liga Culturală*, în „Dimineața”, XXIX, nr. 9.670, 28 noiembrie 1933, p. 8 („Dimineața în țară”). În cuprinsul corespondenței se mai face vorbire și despre:

„*Politice*. – În vederea apropiatelor alegeri generale, o întinsă propagandă se desfășoară atât în oraș cât și în județ, de toate culorile politice.

*Cum sosesc ziarele la Cahul*. – La gara Foltești, de unde se transportă corespondența la Cahul trenul sosește la orele 8 dimineața. Deși corespondența precum și ziarele ar trebui să sosească la Cahul cel mai târziu la orele 12, însă întotdeauna ajung pe la orele 5-6 după amiază și de multe ori chiar a doua zi. Cei în drept sunt rugați a lua măsuri pentru ca atât poșta cât și ziarele să parvină la timp”.

<sup>2</sup> xxx Cahul. *Cerc cultural*, în Ibidem, XXX, nr. 9.788, 27 martie 1934, p. 10 („Dimineața în țară”).

<sup>3</sup> xxx Cahul. *Liga antirevizionistă, secția Cahul*, în „Universul”, 51, nr. 133, 19 mai 1934, p. 6 („Universul” în țară).

strădui neamuri străine de noi în a desface această Unire, în fața omenirii dreptatea noastră va triumfa, atâta vreme cât vom fi gata a ne apăra cu cuvântul și fapta la nevoie<sup>1</sup>.

### **Activitatea echipei fundației regale din Colibași-Cahul**

26 August

Colibașul, comună rurală a județului Cahul, a primit întâia echipă regală în ziua de 9 Iulie.

Nici drumul impracticabil, nici apele revărsate ale Prutului și Covurluiului, nici arșița zilelor în satele de stepă, nu poate spulbera dorul de muncă și elanul cu care au pornit înspre realizări, cei șapte tineri echipieri.

În fața primăriei, bătută de vitregia vremurilor, inspectorul numit de fundația Carol, Anat. Solomonov, își primește mult așteptării musafiri cu brațe larg deschise.

Nici intelectualii conducători și sprijinitori ai căminului nu lipsesc. În ritmul unui nou gând, gazdele și musafirii se înfrățesc și dau prinos din tot ce au mai sfânt, pentru ca prin aceasta să-și ridice neamul. Iar astăzi, când privesc din urmă, aproape 40 zile de activitate, îmi dau ușor seama ce mare preț, ce simbolic gest, ce uriaș ajutor dă M.S. Regele țării și țăranilor. Consultațiile medicale și vizitele bolnavilor la locuințe, au trecut de mult numărul 2.000. Studentul medicinist Coroi, cu marea lui răbdare și cu deosebita pricepere în ale doftoriceștilor treburi, a ajuns idolul satului.

Agronomul I. Sencovici, abia de mai poate prididi cu alergăturile pe câmp sau pe la gospodării. În fiecare seară ne anunță terminarea unei gropi de nutreț murat, sistematizarea unei prisăci model, desmiriștirea unui ogor etc.

Medicul veterinar, lt. Stanică, n'are nici el o clipă de repaos. Inoculări anticarbonoase, operații, combateri de molime, toate acestea îl fac căutat, din zorii zilei în faptul serii.

Maestra de gospodărie, Floarea Macrea, umblă zilnic prin sat, întovărășită de comitetul de bune gospodine. Într'un loc pregătește masa, într'altul dă indicații la spălătul și călcarea rufelor etc.

Teologul Vasile Popescu, a încurajat satul cu duhul blândeței și a sădit în suflete gânduri noi creștinești. Predicile dela biserică, consfătuirile pe la case, ca dealtfel și ținuta sa morală, l-au făcut iubit de toți.

Șeful echipei, diriguitor al secției edilitare, umblă valvârtej, călcând în lung și în lat satul supraveghind șanțurile, aducerea pietrei, vâruierea copacilor, construirea podurilor, amenajarea șoselelor, a pieței comunale, a stadionului etc.

Nimeni nu-l vede pe șeful N. Leuștean părăduind măcar o clipă din prețiosul timp.

Tinerețea satului capătă vigoare prin educația fizică ordonată, unde pune atâta suflet echipierul Ioan Calboreanu.

O legătură nouă, indisolubilă, o punte trainică aruncă peste prăpastia ce desparte lumea cultă de săteni, echipierul sociolog Vasile Băzu în îndoite evaziuni. Cutreeră satul, recenzează, dă sfaturi, culege toate producțiile populare și organizează șezători împreună cu membrii căminului sătesc, în fruntea căruia stă d.dr. Ant. Solomonov, suflet mare și devotat.

D-sa a pus bazele unui frumos muzeu și organizează în fiecare seară audiții de radio. Nu lipsește dealtfel nici echipa de teatru.

De asemenea, nu se poate trece cu vederea conferințele, pe care fiecare echipier le ține la șezători, unde localnici se strâng cu duiumul să asculte.

Și programul e vast. Se vor ridica din temelii trei edificii: cămin cultural, dispensar comunal și bae comunală. Vor lua ființă drumuri noi, se vor săpa fântâni, se vor clădi grajduri comunale, etc. etc.

Dar echipa are norocul, ca prefectul jud. Cahul, d. Th. Cricopol, ca și inimosul și bunul român prim-pretor Beraru, să stea cu sufletul lângă ea.

Pun la dispoziție acești oameni atâtea posibilități de realizare, se identifică în așa grad cu aspirațiile echipei, încât ajutor lor este covârșitor.

Țăranul basarabean începe să simtă că devine un om nou și că viața prinde a i se schimba. Gestul M.S. e un simbol sub vraja căruia se trezește poporul și n'au fost rare ocaziile, în care am auzit spunându-se din toată inima: „Dea Domnul sănătate Majestății Sale, iar solilor lui puteri de muncă”.

Doru Cernegura<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> xxx Comemorarea Unirii Ardealului. *La Cahul*. în „Universul”, 51, nr. 335, 7 decembrie 1934, p. 12.

<sup>2</sup> Doru Cernegura, *Activitatea echipei fundației regale din Colibași-Cahul*, în *Ibidem*, 53, nr. 239, 30 august 1936, p. 5.



### **Itinerarul cercurilor culturale din județul Cahul**

*Central Răzeși*, sub președinția d-lui învățător Ropot Lazăr, care se compune din comunele: Mătășaru, Răzeși 14 Ianuarie 1937, Tochilo Răducani 21 Martie 1937, Tomai Mare 28 Iunie 1937, Regina Maria 4 Aprilie 1937 și Voinescu 23 Mai 1937.

*Centrul Tatar Copceag*, sub președinția d-lui învățător C. Cojian, care se compune din școala de băeți din Cubei 22 Decembrie 1936, școala Nr. 1 din Tatar Copceag în ziua de 13 Decembrie 1936, Cairaclai 7 Februarie 1937, Calceva 14 Martie 1937, școala mixtă din Cubei 18 Aprilie 1937, școala primară Nr. 2 din comuna Tatar Copceag, 6 Iunie 1937 și grădinile de copii mici din Cubei, Tatar Copceag și Cairaclia 23 Mai 1937.

*Centrul Epureni* sub președinția d-lui Atanasiu Constantin, care se compune din satele Hârtoape 28 febr. 1937, Taraclia 21 Martie 1937, Țiganca 21 Apr. 1937, Epureni 23 Mai 1937 și Cania 6 Iunie 1937.

*Central Huluboaia* sub președinția d-lui învățător Teodorașcu Petre, care se compune din comunele: Tătăraști 21 Februarie 1937, Taraclia de Salcie 28 Martie 1937, Huluboaia 19 Aprilie 1937, Burlacu-Lucești 23 Mai 1937.

*Centrul Cazaclia* sub președinția d-lui învățător Prodan Gheorghe, care se compune Chirutnea 7 Febr. 1937, Cazaclia școala de fete 14 Febr. 1937, școala mixtă din Taraclia 23 Aprilie 1937 și grădinile de copii mici din comunele Taraclia, Chirutnea și Cazaclia 6 Iunie 1937.

*Centrul Gotești* sub președinția d-lui învățător Gheorghiu Gheorghe, care se compune din satele: Cotești Noi 7 Februarie 1937, Tutovanu 21 Martie 1937, Gotești 11 Aprilie 1937 și Flocoasa 23 Martie 1937.

*Centrul Cazangic*, sub președinția d-lui învățător Chirilă Inculeț, care se compune din satele: Manubeevca 22 Decembrie 1936, Sărata Nouă II, 13 Decembrie 1936, Românești 21 Februarie 1937, Cazangic 14 Martie 1937 Sărata Nouă I, 11 Aprilie 1937 și Copcui 16 Mai 1937.

*Centrul Zărnești*, sub președinția d-lui învățător Horghidan Luca, care se compune din Andrușu de sus și jos 13 Decembrie 1936, Ghibanu-Paicu 28 Februarie 1937, Cotihana 21 Martie 1937, Roșu 11 Februarie 1937 și Zărnești 23 Mai 1937<sup>1</sup>.

#### În județul Cahul

#### **Propaganda culturală și națională la sate**

Cahul, 18.– Echipa de propagandă a regimentului de infanterie din localitate, compusă numai din elevi T.T.R. condusă de locotenentul Traian Chihaiia, urmată de orchestra regimentului, a început o vie propagandă cultural-națională, la diferite sate din județ.

Astfel Duminică, această echipă a organizat o frumoasă serbare în comuna Crihana, în asistența tuturor autorităților comunale, corpul didactic și populația din comună. Programul compus din coruri, recitări, cântece naționale, piramide, piese de teatru cu caracter național, au fost bine executate.

A vorbit apoi mulțimei, d.lt. Chihaiia despre „Dragostea pentru Rege, neam și patrie”. Orchestra a executat apoi diferite arii naționale<sup>2</sup>.

#### **Trei solemnități în jud. Cahul**

#### **Inaugurarea a două școli și desvelirea unui monument pentru eroi**

CAHUL. 1.– Ca o deosebită solemnitate a avut loc inaugurarea școlii din comuna Tartaul. La inaugurare, au luat parte dnii: Teodor Cricopol, prefectul județului, deputații C. Rădulescu și S. Cavalioti, senator Gherasim Antipa, maior Grigore Horescu subinspector P.P. Cahul, căpitan Rusu Ștefan, comandantul legiunei de jandarmi, avocat I. Costeanu, primarul orașului Leova, V. Hondrilă, revizor școlar, V. Boureanu, subrevizor, M. Moise și Atanasiu institutori din Cahul, preoții Vladimir Harteia, Bocancea, Mihnievici și Cevdar etc.

S'a oficiat slujba religioasă de un sobor de 3 preoți. În numele clerului a vorbit preotul Mihnievici.

Cuvântările

D. Hondrilă, revizor școlar, a scos în evidență jertfa făcută de săteni.

La orele 12, întreaga asistență s'a îndreptat spre comuna Cârpești. Inaugurarea localului de școală a avut loc printr'o slujbă religioasă, oficiată de către preoții: Bocancea, Cevdar și Mihnievici.

În fața reprezentanților autorităților, d. învățător Dobrescu, directorul școlii, a arătat munca depusă de învățătorii și concursul dat de autoritățile comunale, pentru ridicarea acestui focar de cultură.

Dezvelirea monumentului

<sup>1</sup> xxx *Itinerarul cercurilor culturale din județul Cahul*, în „Gazeta Basarabiei”, III, nr. 346, nr. 10 ianuarie 1937, p. 2.

<sup>2</sup> xxx În județul Cahul. *Propaganda culturală și națională la sate*, în Ibidem, III, nr. 478, 21 iunie 1937, p. 3.

Pe la orele 16, a avut loc tot în comuna Cârpești, solemnitatea desvelirii monumentului eroilor. Acest monument a fost ridicat prin inițiativa unui comitet de construcție, compus din d-nii: Dobrescu, directorul școlii, în calitate de președinte, Victor Mocanu, președinte de onoare și preotul Cevdar.

Au vorbit d-nii V. Hondrilă, revizor școlar, Țepordei, ziarist, Ion Buluc, învățător și Victor Mocanu, student, toți fii ai satului Cârpești. D. Teodor Cricopol, prefectul județului, a arătat rolul școlii pentru luminarea sătenilor. Monumentul eroilor ridicat în această comună, reprezintă un act de pioasă amintire.

A mai vorbit de deputat C. Rădulescu, șeful organizației liberale din jud. Cahul. După terminarea serbării, s'a dat invitațiilor un banchet în localul noi școli primare, unde au participat peste 200 invitați. D. revizor școlar a închinat în sănătatea M.S. Regelui și Marelui Voevod Mihai de Alba-Iulia. S'au expediat telegrame M.S. Regelui, d-lui Gh. Tătărescu, Gh. [Sic! – C.] Angelescu, ministrul educației naționale și Fundației Culturale Regale.

La orele 18 după amiază, invitații au părăsit comuna<sup>1</sup>.

#### Aniversarea Unirii în țară

##### **La Cahul**

Ziua Unirii s'a sărbătorit după un program fixat de d. prefect colonel Dobrescu, împreună cu comandantii unităților străjerești din Cahul și ceilalți membri ai corpului didactic și membri ai căminului cultural orașenesc.

Dimineața la ora 10½, s'a ridicat pavilionul legiunii de străjeri în fața tuturor stolurilor din Cahul, a d-lui prefect și celorlalți reprezentanți ai autorităților militare și civile din localitate. Precedată de Imnul Regal a urmat cuvântarea d-lui profesor D. Tomșa directorul liceului teoretic și apoi explicarea unui cuvânt evanghelic din Evanghelia lui Matei, potrivit cu datoria străjerilor, făcută de s. sa diacon Cinciuc. La ora 11 s'a slujit un Te-Deum în catedrală, cu care ocazie a vorbit s. sa protoereul Ostapov.

A urmat serbarea căminului cultural orașenesc „N. Iorga” în sala de festivități a gimnaziului teoretic, cu concursul școlilor din localitate. Imnul regal a fost cântat de corul gimnaziului de băeți. D. Grigore Câmpeanu, avocat, președintele căminului cultural orașenesc a vorbit despre Unire. Corurile și recităriile au fost executate de elevii gimnaziilor teoretice de băeți și fete, de gimnaziile industriale de băeți și fete; școlile primare no. 1 băeți și fete și de stolul străjeresc extrașcolar condus de Chirilov. Serbarea s'a sfârșit la ora 2<sup>2</sup>.

##### **Ședința cercului cultural din Lărguța-Cahul**

CAHUL, 10.– Zilele trecute, a avut loc la școala primară din com. Lărguța, ședința cercului cultural, sub președinția d-lui învățător Victor Dobrescu, de la școala primară din Cârpești.

Au luat parte d-nii învățători: Năstase Toma, Olga Zaharia, Maria Nicolaev, Eufrosina Sârbu, Grigore Socate, Miron Bălan, Gheorghe Tantuc, Ion Răpeanu, Constantin Răpeanu, Vasile Mihăilă, Floru Teodorescu și Grigore Ciobanu.

La ora 9 dimineața, s'a deschis ședința intimă.

D. C. Răpeanu a tratat un subiect din memorizare, cu elevii clasei I.

D-na Maria Nicolaev, după ce a făcut critica, a declarat lecția bine predată.

A urmat conferința intimă, dezvoltată de d-na Giga Zaharia cu subiectul „Gramatica și ortografia în serviciul educației limbei române și modul de tratare”.

După amiază, la ora 3 a avut loc serbarea publică. A asistat, numeros public.

Serbarea s'a deschis cu imnul regal.

A urmat un bogat program executat de elevii școlii. Corurile, conduse de d-nele Zaharia Olga și Maria Nicolaev, au fost executate cu măestrie. D. Vasile Mihăilă a vorbit despre „Pericolul despăduririlor”.

În încheiere, d-na Olga Zaharia, a adus mulțumiri sătenilor că au participat un număr mare, și i-a îndemnat să-și trimită copiii regulat la școală<sup>3</sup>.

##### **Un monument al Domnitorului Ion Voevod la Cahul**

Cahul.– Într'o corespondență anterioară am anunțat cum d. V. Hondrilă revizorul școlar al județului a luat inițiativa pentru ridicarea unui monument al Marelui Domnitor Ion Voevod în parcul orașului Cahul. Astfel la revizoratul școlar a avut loc adunarea comitetului pentru ridicarea bustului unde d. V. Hondrilă a arătat stadiul în care se află înțelegerea sa cu sculptorii. D-sa a prezentat ofertele acestora și s-a aprobat

<sup>1</sup> xxx Trei solemnități în județul Cahul. *Inaugurarea a două școli și desvelirea unui monument pentru eroi*, în „Gazeta Basarabiei”, III, nr. 595, 3 noiembrie 1937, p. 3.

<sup>2</sup> xxx *Aniversarea Unirii în țară*. *La Cahul*, în „Universul”, 55, nr. 333, 6 decembrie 1938, p. 8.

<sup>3</sup> xxx *Ședința cercului cultural din Lărguța-Cahul*, în „Dimineața”, XXXIII, nr. 11.130, 14 decembrie 1937, p. 9.

executarea modelului și turnarea lui care se va face sub conducerea sculptorului D.T. Burcă.

D. V. Hondrilă a cerut învățătorilor să strângă material pentru lucrarea ce se va face odată cu monumentul. E vorba despre un album istoric, social, cultural al județului Cahul. Toți învățătorii care au material în legătură cu lucrarea anunțată îl vor trimite revizoratului școlar specificând pentru care scop îl trimit.

Tot în această ședință comitetul de inițiativă a ales ca membrii de onoare pe d-nii Teodor Gheorghiu inspector general al învățământului primar și D. Nadă inspector de circ. școlar. Lucrarea va începe la primăvară. Până în prezent s'a strâns suma de 50.000 lei, o parte fiind donată benevol de către învățătorii din jud, care au înțeles să răspundă cu toată dragostea la această frumoasă inițiativă, știut fiind faptul că acesta va fi primul monument istoric în județul nostru.

#### **Un bust al lui Ion Vodă la Cahul**

CAHUL, 20.– Într'o corespondență anterioară am anunțat că d. V. Hondrilă, revizorul școlar al Județului, a luat inițiativa ridicării unui monument lui Ion Voevod, în parcul orașului Cahul.

Zilele trecute, la revizoratul școlar a avut loc adunarea comitetului instituit pentru ridicarea bustului.

D. V. Hondrilă a prezentat ofertele sculptorilor. S'a aprobat ca executarea modelului și turnarea să se facă sub conducerea sculptorului D.T. Burcă.

D. V. Hondrilă a cerut învățătorilor să strângă material pentru albumul ce se va face odată cu monumentul. E vorba de un album istoric social, cultural al județului Cahul.

Învățătorii care au material în legătură cu această lucrare li vor trimite revizoratului școlar.

Tot în această ședință, comitetul de inițiativă a ales ca membrii de onoare pe d-nii: Theodor Gheorghiu, Inspector general al Învățământului primar și D. Nadă, inspector școlar. Lucrarea va începe în primăvara anului 1937. Până acum, s-a strâns suma de 50.000 lei. O parte a fost donată de învățătorii din județ<sup>1</sup>.

#### **Un monument al lui Ioan Vodă cel Cumplit la Cahul**

Orașul Cahul, afară de micul centru din jurul catedralei, are înfățișarea unui sat de acum câteva veacuri. Este lipsit de orice activitate artistică și culturală. În ultimul timp însă s'a început o mișcare în acest sens pentru a deștepta din amorțire această capitală de județ.

D. V. Hondrilă, revizor școlar al județului scoate o revistă de propagandă, culturală prin care a făcut propaganda pentru ridicarea unui monument mare lui Voevod, Ioan cel Cumplit, învățătorii acestui județ au înțeles chemarea revizorului și din contribuția lor, numai a lor, s'a strâns fondul pentru ridicarea acestui monument.

Cu executarea acestei opere a fost însărcinat cunoscutul sculptor Teodor Burcă, ajutat de d. Ermacov D. un tânăr sculptor al județului nostru.

Monumentul se execută în atelierul d-lui sculptor Teodor Burcă din B-dul Bonaparte 10 bis, iar planurile de arhitectura au fost întocmite de d. arhitect I. Hanciu.

Este primul monument care se ridică marelui voevod. Inaugurarea se va face în această primăvară<sup>2</sup>.

#### **Cahulul va avea un monument al Voevodului Ion cel Cumplit**

Cahul, 31.– Crâmpeliul nostru de pământ care se mărginește cu șapte județe, a fost călcat de hoarde păgâne, pentru care a curs mult sânge românesc, aghesmit și cu sângele marelui Ion Vodă.

Ochii ageri și priceperea unui om, a înțeles că ne lipsește ceva.

Ne lipsește – vizual – statuia națională, în jurul căreia se împletește istoria județului nostru.

Ne lipsește forul, care ar aminti oricărui trecător, că, pe unde pune piciorul sunt îngropate multe cadavre românești.

Toți ca unul ne-am grupat fiind convinși că, atunci când semnalul se dă din convingere și munca pleacă din dragoste, Dumnezeu ajută.

Lauda și mândria realizată este al tuturor celor ce au înțeles să depună muncă din toate punctele de vedere în jurul adevăraților gospodari cahuleni.

Iorgu Bozian, învățător<sup>3</sup>

#### **Inaugurarea unui monument ridicat lui Ion Vodă cel Cumplit la Cahul**

GALAȚI, 25.– În ziua de Marți 29 Iunie, Sf. Petru și Pavel, amiază să aibă loc în orașul Cahul festivitatea inaugurării monumentului ridicat în memoria eroului de la Roșcani, Ioan Vodă cel Cumplit.

<sup>1</sup> xxx *Un bust al lui Ion Vodă la Cahul*, în Ibidem, XXXIII, nr. 10.786, 2 ianuarie 1937, p. 27.

<sup>2</sup> xxx *Un monument al lui Ioan Vodă cel Cumplit la Cahul*, în „Universul”, 54, nr. 48, 18 februarie 1937, p. 8.

<sup>3</sup> Iorgu Bozian, *Cahulul va avea un monument al Voevodului Ion cel Cumplit*, în „Gazeta Basarabiei”, III, nr. 416, 3 aprilie 1937, p. 3.

La ridicarea acestui monument, primul în orașul Cahul, au contribuit într-o largă măsură, învățătorii din județ, împreună cu revizorul școlar din Cahul, căruia i se datorește, prin d. revizor V. Hondrilă, inițiativa.

În acest scop s'a constituit un comitet în frunte cu membrii revizoratului școlar, care a pornit la strângerea sumelor necesare monumentului. La 30 Mai cor. a avut loc sfințirea soclului de piatră, urmând după cum am spus, ca la 29 Iulie să se inaugureze întreg monumentul, turnat în bronz, de sculptorul Theodor Burcă din București.

Solemnitatea inaugurării monumentului lui Ion Vodă cel Cumplit se va bucura de prezența tuturor intelectualilor din județul Cahul, deoarece și-au anunțat sosirea și d-nii C. Angelescu, ministrul educației naționale și d. D.V. Țoni președintele asociației generale a învățătorilor din România<sup>1</sup>.

#### LA CAHUL

#### **Dezvelirea monumentului lui Ion Vodă cel Cumplit**

La 29 Iunie s'a dezvelit la Cahul monumentul lui Ion Vodă cel Cumplit.

Clișeul nostru înfățișează comitetul de inițiativă datorită căruia măreața opera a putut fi înfăptuită. Dela stânga la dreapta d-nii institutori Elefteriu, M. Moise, V. Raureanu, St. Gheorghiu, V. Butuc, Hagi-Lazăr, d-na Larisa Vizireanu, V. Hondrilă, revizor școlar, d-na Ana Scurtu<sup>2</sup>.



#### **O măreață faptă a învățătorimii cahulene**

Ziarele au adus vestea că în ziua de 29 Iunie a.c. a fost desvelit în Cahul, orașelul basarabean de lângă Prut, o statuă a marelui erou moldovean Ion Vodă cel Cumplit<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> xxx *Inaugurarea unui monument ridicat lui Ion Vodă cel Cumplit la Cahul*, în „Curentul”, X, nr. 3.377, 27 iunie 1937, p. 11.

<sup>2</sup> LA CAHUL. *Deszvelirea monumentului lui Ion Vodă cel Cumplit*, în „Gazeta Basarabiei”, III, nr. 490, 4 iulie 1937, p. 1.

<sup>3</sup> În contextul dat, a se vedea și un material publicistic datorat istoricului („prof. universitar”) Alexandru Boldur (1886-1982): „În orașul Cahul s'a ridicat un monument principelui moldovean Ioan Vodă cel Cumplit. Ne bucurăm că în orașul acesta prin părțile căruia a dus ultimele sale lupte cu Turcii acest principe viteaz al veacului al XVI-lea, s'a găsit o mână de oameni, animați de interesele promovării culturii, cari și-au adus aminte de luptele lui eroice.

\*Într'adevăr e foarte interesantă această figură istorică. Am putea afirma că e unică în istoria noastră națională. Personalitatea neobișnuită și peripețiile vieții lui întruchipează drama poporului românesc din acel timp.

Subjugați Turcilor, cari se arătau veșnic lacomi, veșnic dispuși să mărească tributul, Români se aflau sub permanentă presiune exterioară bănească. Nu aveam nici o clipă odihnă. Cu fiecare schimbare de domn, cifra ploconului sărea în sus.

Cine putea să pună capăt acestor poftă fără sfârșit? Domnitorii țării române? Dar ei erau deseori molipsiți de toate cusururile omenești, uneori și partași direcți ai politicii turcești de stoarcere de bani.

Boierii țării, ce stăteau fruntea administrației ei și erau reprezentanți ai vechei societăți românești? Dar ei se împărțiau în mai multe tabere, conform cu interesele egoiste sau particulare de grup, și în cele mai dese cazuri nu apăreau ca o forță omogenă, reală, de apărare a populației.

Dacă în poporul românesc n'ar fi existat spiritul moral de dreptate supremă și dacă el nu ar fi fost animat în cursul istoriei sale de idealurile unei vieți perfecte, ar fi dispărut de mult din lume.

Ridicarea acestui monument în localitatea lângă care odinioară viteazul domnitor a încercat într’o supremă efortare să salveze independența țării sale și a pierit de moarte grozavă fiindcă a crezut în cuvântul dat și’n sfințenia jurământului, este un act de patriotism de toată lauda.

Fapta se datorește învățătorimii cahulene.

Îndemnul pornit de la inimosul revizor școlar V. Hondrilă a fost înțeles de învățători și nici unul din ei nu s’a dat înapoi dela sacrificiul ce li s’a cerut.

Din punga lor săracă au dăruit peste 100.000 lei și astfel s’a putut realiza un lucru mareț pentru orașul Cahul și de o înaltă semnificație morală pentru neamul întreg.

Învățătorii județului Cahul prin gestul lor atât de frumos, prin admirabila mărturisire de conștiință patriotică ce-au făcut ridicând în Cahul statuia lui Ion Vodă, au înscris o pagină glorioasă în cartea manifestărilor învățătorimii române.

Chiar reprezentantul ministerului Educației Naționale la solemnitatea inaugurării monumentului, un personaj care nu odată și-a desvăluit inimiciția sa față de învățători, a recunoscut – în cuvântarea ce a ținut – câtă superioară înțelegere a chemării rolului lor de factori culturali și educatori ai poporului au dovedit învățătorii cahuleni.

În numele Asociației Generale a Învățătorilor, deci în numele unanimității învățătoarești din această țară, eu exprim toată gratitudinea și pe această cale, cum am făcut-o și la solemnitatea de inaugurare a monumentului, revizorului școlar V. Hondrilă, și învățătorimii din jud. Cahul, în frunte cu vrednicul și devotatul lor conducător, I. Hagi-Lazăr, pentru fapta lor ce cinstește întreg corpul învățătoresc.

D.V. Țoni<sup>1</sup>

---

Și pentru ca acest duh sfânt, dumnezeesc în mijlocul lui să nu apăreau din când se stingă, domnitorii eroici, în când cari țineau sus făclia luptei și apărării.

În rândul acestor figuri mari stă și Ioan Vodă cel Cumplit.

Ioan Vodă cel Cumplit înainte de a căpa Scaunul Moldovei, începe cariera sa cu trecerea în credința musulmană, pentru ca în scurt timp să devină cel mai aprig luptător pentru crucea lui Hristos.

Boierimea îl trădase: în fața acestui pericol, Ioan Vodă face o încercare îndrăsneată, devenind un principe țărănesc, adică a inversat rolurile straturilor sociale în statul vechiu românesc, biziindu-se pe gloata țaranilor.

Cu armata țărănească și cu ajutorul cazacilor hatmanului ucrainean Svirgovschi, el duce războiul împotriva turcilor și obține victorii.

Totuși legea numărului îl face să cadă. Retras la Roșcani, lângă Cahul, el nu are putere suficientă să se mențină.

Ioan Vodă se predă Turcilor, crezând în jurământul lor depus de șapte ori pe Coran și cade prima victimă a căpeteniilor sperjure.

Sfârtecat în bucăți, legat fiind de coada a două cămile, iată soarta acestui om, ce a îndrăznit să schimbe realitatea timpului său: să desrobească poporul său în exterior și să-l facă liber și în interiorul țării.

Ioan Vodă cel Cumplit, aproape legendar, aproape mit, este simbolul poporului eroic de Români, pe care l’a condus, este una din scânteile, ce se ridică la ceruri pentru ca să lumineze căile istorice ale acestui popor” – A. Boldur („prof. universitar”), *Inițiativa dela Cahul. Monumentul lui Ion Vodă cel Cumplit*, în *Ibidem*, III, nr. 493, 8 iulie 1937, p. 2.

<sup>1</sup> D.V. Țoni, *O mareăță faptă a învățătorimii cahulene*, în „Curentul”, X, nr. 3.389, 9 iulie 1937, p. 2.



**MULTILINGUALISM AND MULTINATIONALITY IN THE HABSBURG / AUSTRO-HUNGARIAN EMPIRE**

**MULTILINGVISM ȘI MULTINAȚIONALITATE ÎN IMPERIULUI HABSBURGIC / AUSTRO-UNGAR**

**Doina Gabriela VANCA**, drd., bibliotecar,  
Biblioteca Județeană Mureș,  
Școala Doctorală de Litere, Științe Umaniste și Aplicate,  
Universitatea de Medicină, Farmacie, Științe și Tehnologie „George Emil Palade” Tîrgu-Mureș  
E-mail: vancadg@gmail.com

**Abstract:** *Începând cu finele secolului al XIX-lea se poate vorbi de state care au încercat să devină națiuni și de națiuni care au încercat să se constituie în state. Dacă Ungaria a dus o politică de maghiarizare impusă altor națiuni, politica Austriei a fost una de asimilare progresivă. În Cisleithania limba germană a devenit limba oficială a aparatului de stat, lăsând inițial libertatea utilizării limbilor naționale și încurajând la nivel declarativ deschiderea de școli și instituții culturale în aceste limbi. Faptic școlile și universitățile în limbi naționale au fost deschise doar după îndelungi stăruințe și promisiuni, nevoia unor astfel de instituții trebuind a fi justificată prin date statistice. Recensămintele au utilizat două semnificații diferite pentru criteriul limbii: naționalitate și etnie. Nu este de mirare că statisticile și recensămintele au devenit obiect al manipulării. În Ungaria nici o altă limbă decât maghiara nu a fost admisă în instituțiile publice, limbile naționale fiind utilizate doar acasă, în biserici, asociații și școli private. Membri anumitor naționalități din teritoriile imperiale coloniale și românii din Transilvania au refuzat „să se asimileze” tocmai pentru că nu li s-a permis să devină membri cu drepturi depline ai națiunii oficiale. Multilingvismul orașelor a determinat formarea, în timp, a dialectelor locale în care se îmbinau limba cel mai des utilizată cu influențele celorlaltor limbi vorbite. Problemele cele mai mari care au dus la dezmembrarea imperiului au fost tocmai problema lingvistică și istoria limbilor, conflictele sociale derivate din aceasta și existența unei unități mai degrabă etnice decât naționale. Redeșteptarea conștiințelor naționale a fost punctul de plecare al întregului fenomen.*

**Keywords:** *naționalitate, etnie, multilingvism, Austro-Ungaria*

**Abstract:** *Starting with the end of the 19th century, we can talk about states that tried to become nations and nations that tried to become states. If Hungary pursued a policy of Hungarianization imposed on other nations, Austria's policy was one of progressive assimilation. In Cisleithania the German language became the official language of the state, initially leaving the freedom to use the national languages and encouraging at the declarative level the opening of schools and cultural institutions in these languages. In fact, schools and universities in national languages were opened only after long efforts and promises, the need for such institutions having to be justified by statistical data. The censuses used two different meanings for the language criterion: nationality and ethnicity. No wonder statistics and censuses have become subject to manipulation. In Hungary, no language other than Hungarian was allowed in public institutions, the national languages being used only at home, in churches, associations and private schools. Members of certain nationalities in the imperial colonial territories and Transylvanian Romanians refused to "assimilate" precisely because they were not allowed to become full members of the official nation. The multilingualism of the cities determined the formation, over time, of local dialects in which the most frequently used language was combined with the influences of the other spoken languages. The biggest problems that led to the disintegration of the empire were precisely the linguistic problem and the history of languages, the social conflicts derived from this and the existence of an ethnic rather than a national unity. The reawakening of national consciences was the starting point of the whole phenomenon.*

**Keywords:** *nationality, ethnicity, multilingualism, Austria-Hungary*

Mișcările naționale de la începutul secolului XIX au determinat numeroase modificări în configurația continentului, prin constituirea de noi state naționale. Dacă în prima jumătate a secolului al XIX-lea istoria Europei se caracteriza prin încercarea diferitelor națiuni de a se constitui în state naționale, începând cu finele secolului se poate vorbi atât de state care au încercat să devină națiuni cât și de națiuni care au încercat să se constituie în state. Mișcările sociale au avut tendința de a deveni mișcări naționale. Statul național a

creat „națiunea” și „naționalismul” propriu pentru a contracara naționalismele potențialelor națiuni considerate problematice. Problema națională a apărut acolo unde identitatea lingvistică și/sau religioasă consolidate de-a lungul secolelor nu și-au putut găsi soluționare în modul de organizare și administrare al marilor imperii sau prin impunerea unor granițe artificiale<sup>1</sup>. După unificarea Italiei și a Germaniei și a compromisului Austro-Ungar așteptările erau ca naționalismul să își reducă intensitatea. Nu înseamnă că aceste așteptări s-au și concretizat.

Politica privitoare la limba utilizată în aparatul de stat a fost diferită în Austria și Ungaria. Dacă Ungaria a dus o politică de maghiarizare impusă altor națiuni, indiferent de ponderea acestora, politica Austriei a fost una de lungă durată, de asimilare progresivă. În Cisleithania limba germană a devenit limba oficială a aparatului de stat, limba comună pe care toți, treptat ar fi trebuit să o învețe, lăsând inițial libertatea utilizării limbilor naționale și încurajând la nivel declarativ deschiderea de școli și instituții culturale în aceste limbi. Faptic școlile și universitățile în limbi naționale au fost deschise mai greu, după îndelungi stăruințe și promisiuni, nevoia unor astfel de instituții trebuind a fi justificată prin date statistice.

Imperiul Austriac și Regatul Ungariei în perioada dualismului comunicau utilizând limba germană la nivel oficial, având loc câte o întâlnire anuală alternativ la Viena și Budapesta, comunicarea problemelor de stat făcându-se doar în scris<sup>2</sup>. Birocrația a avut un rol însemnat deoarece definea statutul oficial al unei limbi și pentru că oferea posibilitatea angajării în orașe, locurile de muncă existente în acestea necesitând în mare parte știință de carte. Este și cauza numeroaselor lupte sociale care au subminat politica imperială, mai ales după 1890, lupte legate de aspecte precum limba în care urmau să se denumescă străzile în localitățile cu naționalități mixte, sau de naționalitatea necesară angajării unor funcționari precum diriginții de poștă, șefii de gară etc. Doar puterea politică putea transforma statutul limbilor și dialectelor. Presiunea populațiilor pentru recunoașterea limbilor naționale în cadrul imperiului a determinat efectuarea numeroaselor recensăminte, de care depindeau revendicările politice ale diverselor naționalități<sup>3</sup>.

Autoritățile austriece au acceptat recomandarea Congresului Internațional de Statistică din 1873 de a introduce și o întrebare referitoare la limbă în cadrul recensămintelor, aplicată încă din cadrul recensământului din 1880, deși considerau că mai trebuie lăsat timp pentru „*răcorirea spiritelor naționale încinse din ultimii zece ani*”<sup>4</sup>. Recensămintele din 1880, 1890, 1900 și 1910 au utilizat două semnificații diferite pentru criteriul limbii de apartenență la un grup: naționalitate și etnie. Termenul de naționalitate a fost definit în cele două părți ale Imperiului: Austria și Ungaria. Termenul *Volksstamm* utilizat de austrieci avea semnificația de grup etnic, deși termenul *Nationalität* era deja utilizat din ce în ce mai des în a doua jumătate a secolului al XIX-lea dar nu în actele oficiale. În Ungaria termenul *Nemzet*, adică națiune și *Nemzetiség*, adică naționalitate erau deja utilizați încă dinainte de 1848, fiind utilizat însă din ce în ce mai des termenul *népek*, însemnând popoare. Politica centralizatoare a Ungariei se dorea a fi o garanție împotriva dezvoltării regionalismelor apărute ca urmare a naționalismului, astfel că orice persoană care locuia pe teritoriul regatului era considerată a fi maghiar, indiferent de originea sa sau de limba maternă<sup>5</sup>.

În Cisleithania eforturile de a crea o identitate austriacă menită să unească toate popoarele componente a avut un succes limitat. Limba germană nu a devenit limba universală în Austria, ci limba comună vorbită în tot imperiul, deoarece asigura accesul la pozițiile înalte în aparatul de stat și societate. Identitatea austriacă s-a manifestat mai degrabă ca loialitate față de dinastia imperială. În absența unei națiuni austriece, fiecare se identifica etnic conform limbii vorbite. Efectuarea recensămintelor a presupus și notarea apartenenței lingvistice. Acest fapt a însemnat atât recunoașterea diferitelor naționalități existente în imperiu, cât și declararea apartenenței la astfel de categorii etnice bazate pe limbă și cultură, urmarea evidentă fiind accentuarea naționalismului. Este una dintre cauzele care a condus la dualismul austro-ungar. Sistemul administrativ mult mai fragmentat al Austriei față de cel al Ungariei s-a reflectat inclusiv în modul de înregistrare al diferențelor lingvistice. Așa zisa *Landessprachen*, limba pământului coroanei, putea diferi de la o zonă la alta, deși singura recunoscută în toate fiind limba germană. Din punct de vedere statistic, obligați să aleagă o singură *Umgangssprache*, limba de uz zilnic, cetățenilor le era negată exprimarea multiplei identități. Acest fapt avea consecințe deoarece datele statistice culese erau utilizate ulterior din punct de vedere politic, stând la baza înființării de școli și instituții culturale menite a servi comunitatea.

<sup>1</sup> Dino Carpanetto, *Questione nazionale*, în Giovanni De Luna (a cura di), *Il mondo contemporaneo*, vol. X: *Gli strumenti della ricerca*, Tom 1, Firenze, 1981, p. 265.

<sup>2</sup> Robert Kann, *A History of the Habsburg Empire*, Berkeley, 1980, p. 334.

<sup>3</sup> Eric Hobsbawm, *Era imperiului*, București, 2022, p. 213.

<sup>4</sup> *Ibidem*, p. 195.

<sup>5</sup> Catherine Horel, *Multicultural Cities of the Habsburg Empire 1880-1914*, Budapest-Vienna-New York, 2023, p. 63.

Statul a dat grupurilor etnice instrumentul prin care să își exprime afilierea națională. Nu este de mirare că statisticile și recensămintele au devenit obiect al manipulării. Îndeosebi în zonele rurale, agenții trimiși pe teren au pus presiune asupra țăranilor pentru a modifica datele culese în interesul lor. Spre exemplu, cenzorii din Lemberg sau Trieste, care aparțineau naționalității dominante: polonezi, respectiv italieni, convingeau rutenii să declare poloneza, respectiv slovenii să declare italiana ca limbă de uz cotidian. Era manipulată formularea cerinței din chestionar, țăranii, în mare parte neștiutori de carte, fiind ușor de convingiți, mai ales că în orașe ei munceau într-un mediu în care limba poloneză, respectiv italiană, era dominantă. Foarte ușor se putea induce confuzia dintre limba vorbită acasă și cea vorbită la muncă. Țăranii și o parte a locuitorilor orașelor puteau fi ușor de convingiți că cerința din chestionar se referă la limba vorbită la muncă, nu la cea vorbită acasă. În aceste recensăminte există consemnate inclusiv cazuri în care membri ai aceleiași familii, care locuiau în aceeași casă, au declarat limbi diferite<sup>1</sup>.

În Ungaria nici o altă limbă decât maghiara nu a fost admisă în instituțiile publice, limbile naționale fiind utilizate doar acasă, în biserici, asociații și școli private<sup>2</sup>. Oamenii erau obligați să utilizeze o limbă oficială în situația în care ar fi preferat să folosească limba națională. Dacă un maghiar educat cunoștea cel puțin o altă limbă internațională era tocmai pentru că știa că aceasta este esențială pentru a avea acces la funcțiile înalte și a urca sau a se menține pe treapta socială. Naționalismul lingvistic maghiar avea o tendință spre secesiune, deși înainte de 1914 Ungaria nu deținea puterea de stat necesară impunerii. Constrângerea politică și presiunea guvernamentală austriacă a fost efectul dorinței arzătoare a maghiarilor ca limba lor să devină limba literară și oficială, care să fie utilizată în toate scopurile pe teritoriul Ungariei. Fiind o limbă care nu era vorbită și înțeleasă în afara teritoriului regatului, doar cei implicați în aparatul politic puteau spera obținerea unui astfel de rezultat<sup>3</sup>.

Limba oficială de stat în Regatul Sfântului Ștefan era maghiara, toate instituțiile fiind maghiarizate progresiv, începând cu sistemul de învățământ, urmărindu-se maghiarizarea treptată a tuturor. Acest proces a început încă din 1792, odată cu reformele Josefine, fiind clar formulate în scrierile premergătoare mișcărilor naționaliste din 1848 în perioada *Vormärz*-ului, înainte de a deveni o prioritate în agenda de stat din era constituțională de după formarea Imperiului dualist Austro-Ungar în 1867. Modelul francez urmat de Ungaria nega existența mai multor națiuni, considerând Ungaria ca fiind un stat locuit de diferite popoare. Limba maternă rămânea a fi vorbită acasă, în biserici și piețe, dar nu și în instituțiile de stat. Acest model a funcționat pentru etnicii germani și evrei, dar nu și pentru alte grupuri etnice a căror conștiință națională s-a dezvoltat, asupra cărora statul ungar a pus o presiune din ce în ce mai mare. Spre deosebire de Cisleithania unde nu s-a impus o națiune austriacă pentru a suprima diferențele naționale, în Ungaria puteai fi doar cetățean maghiar de naționalitate română, slovacă, sârbă, croată etc. Recensămintele din Ungaria au înregistrat șapte limbi native: maghiara, germana, slovacă, româna, ruteana, sârba și croata<sup>4</sup>. Aici exista posibilitatea de a declara mai multe limbi în cadrul recensămintelor: limba maternă, alte limbi utilizate în viața cotidiană, tocmai pentru că limba vorbită acasă putea fi diferită de cea vorbită în mediul profesional. Această practică, fiind considerată prea liberală, a fost abandonată după recensământul din 1910, posibil și datorită faptului că din acestea reieșea că maghiarizarea nu a avut rezultatele scontate. Manipularea rezultatelor recensămintelor a avut loc și în Ungaria în funcție de interesele locale. Spre exemplu recensămintele din 1900 și 1910 din localitatea Szabadka populația sârbă de religie catolică, o minoritate consistentă din localitate, a fost trecută la categoria „alții” din punct de vedere etnic, fiind consemnați în rândul catolicilor din punctul de vedere al religiei. Au fost consemnați drept sârbi doar minoritatea mult mai restrânsă din punct de vedere numeric a sârbilor ortodocși. Așadar datele consemnate pentru o treime din populația orașului au fost falsificate. Recunoașterea limbii vorbite acasă era considerată a fi admiterea grupurilor etnice la drepturi egalitare în imperiu<sup>5</sup>. Un motiv pentru care membri anumiți naționalități au refuzat „să se asimileze” a fost tocmai faptul că nu li s-a permis să devină membri cu drepturi depline ai națiunii oficiale. Este cazul teritoriilor imperiale coloniale<sup>6</sup> dar și al românilor din Transilvania.

Dualismul a accentuat procesul de maghiarizare pe teritoriile din Ungaria. Dominația germanilor și maghiarilor asupra celorlalte națiuni a constituit o problemă mai mare decât divizarea imperiului. Naționalitățile din Ungaria erau supuse nedreptăților, îndeosebi românii, rutenii, sârbii, slovacii, dar și

---

<sup>1</sup> *Ibidem*, pp. 65-66

<sup>2</sup> *Ibidem*, 2023, p. 76.

<sup>3</sup> Eric Hobsbawm, *Era imperiului*, București, 2022, pp. 214-215.

<sup>4</sup> Catherine Horel, *Multicultural Cities of the Habsburg Empire 1880-1914*, Budapest-Vienna-New York, 2023, p. 64.

<sup>5</sup> *Ibidem*, pp. 66-67.

<sup>6</sup> Eric Hobsbawm, *Era imperiului*, București, 2022, p. 207.

germanii sau croații<sup>1</sup>.

Cu toate acestea au existat două excepții ale unor limbi care nu erau considerate o expresie a unei identități naționale: idiș și rromani. Pentru rromi nerecunoașterea naționalității nu a avut consecințe politice și nici nu a condus la mișcări de cerere a drepturilor. În Ungaria aceștia apărut în recensăminte cu denumirea de „țigani”, ulterior anului 1880 datele despre ei fiind colectate arbitrar, deși există și un recensământ special organizat pentru populația rromă în 1893. În cazul evreilor situația este alta. Evreii din Bucovina și Galiția vorbitori de idiș au cerut recunoașterea limbii ca *Landessprache*, justificând cererea atât prin numărul de vorbitori de idiș cât și prin identificarea lor ca membri ai poporului evreu. În special în Bucovina s-a dezvoltat un adevărat discurs național în acest sens. Singura expresie lingvistică ebraică recunoscută în Imperiul Habsburgic era limba evreilor sefarzi expulzați din Spania în secolul XV, limba ladino. Fiind limbi nerecunoscute, vorbitorii de idiș și rromani erau obligați să declare o altă limbă maternă, supraestimând în statistici numărul de polonezi în Galiția, respectiv germani în Bucovina<sup>2</sup>.

Manipularea recensămintelor din punctul de vedere al limbii avea un substrat cultural: dominația unei culturi așa zise superioare asupra unora considerate a fi inferioare. Activiști au investit în „cultură” pentru impunerea propriei viziuni asupra imperiului. Argumentele aduse de germani versus cehi, italieni versus sloveni, maghiari versus slovaci și români, polonezi versus ruteni, români versus sârbi etc. erau utilizate pentru a preveni deschiderea de școli, teatre, universități sau alte instituții culturale și educaționale, care să deservească minoritatea, deși inițial Imperiul Austriac a permis existența unor astfel de instituții, și într-o mai mică măsură Regatul Ungar. Anunțarea rezultatelor recensămintelor era așteptată de localnici cu mare interes dar și teamă, întrucât noii sosiți, proveniți adesea din rândul minorităților din zonele înconjurătoare, puteau produce dezechilibre nedorite. Fiecare grup etnic majoritar dorea să își reconfirme importanța prin numărul crescut al membrilor, pe când minoritățile acuzau adesea autoritățile locale și imperiale de manipulare și falsificarea rezultatelor. Autoritățile centrale aveau interes în modificarea artificială a rezultatelor îndeosebi în orașele importante din punct de vedere politic precum Trieste, Cernăuți, Sarajevo, Fiume etc. Spre exemplu la Trieste autoritățile centrale nu au făcut nimic pentru a împiedica sosirea muncitorilor sloveni, în același tip încercând să oprească stabilirea italienilor într-un oraș în care iredentismul era o amenințare. La Cernăuți autoritățile imperiale doreau menținerea balanței dintre comunități și promovarea limbii germane ca limbă comună, bazându-se pe evrei și pe elitele locale în competiție. La Sarajevo musulmanii au fost grupul ales pentru a coloniza Bosnia și Herțegovina deoarece aceștia nu aveau dezvoltată încă o identitate națională. În plus, sosirea de oameni din tot imperiul, în special catolicii croați, a fost încurajată pentru a contracara mișcarea națională sârbă. La Fiume, comunitate majoritar italiană cu o puternică minoritate croată, a fost încurajat aflulul de persoane din tot imperiul. Maghiarii nu au impus aici politica de maghiarizare, dar au încercat creșterea comunității maghiare. Balanța naționalităților în imperiu a fost menținută relativ stabilă. La Cernăuți nici unul dintre grupurile etnice nu a devenit dominant, iar limbile naționale nu au devenit o amenințare pentru limba germană. În acest caz mai important a fost factorul religios, care a determinat un echilibru între comunități<sup>3</sup>.

În Sarajevo, recensământul din 1910 a avut în vedere alte criterii decât în celelalte părți ale imperiului: cetățenia (bosniacă, austriacă sau maghiară), limba maternă și religia, deoarece Bosnia-Herțegovina era în proces de a deveni o entitate cu statut propriu în cadrul monarhiei. Potențialul unui conflict cu sârbii a făcut ca cenzorii să excludă categoria naționalitate, încercând astfel minimalizarea prezenței sârbilor cel puțin din punct de vedere statistic. Dar analizând datele referitoare la cetățenie, se constată o puternică minoritate sârbo-croată și italiană. Din punct de vedere lingvistic al doilea grup etnic local reiese a fi cel al evreilor sefarzi vorbitori de ladino. Sarajevo apare ca monolingual deoarece trei minorități naționale vorbeau sârbo-croată. Deși germana, limba oficială, era vorbită de autoritățile civile, militare, în negoț, medicină sau inginerie, după ladino urma ceha și maghiara vorbită de militari și experți tehnici. Multiculturalismul orașului era dat de apartenența religioasă ca principal element de divizare<sup>4</sup>.

Cenzorii nu au notat însă și nivelul competenței lingvistice. Mulți emigranți sosiți din sate la orașe aveau, eventual, doar clasele primare finalizate, învățarea unei alte limbi fiind necesară pentru a putea munci. Există numeroase consemnări despre bucătari sau dădace cehi în Viena, sloveni în Trieste, care vorbeau o germană sau italiană rudimentară. Poligloți iliterați nu erau rari nici în Cernăuți, unde șoferi, chelneri, recepționeri la hoteluri și alți angajați cunoșteau doar cuvintele strict necesare profesiei lor în

---

<sup>1</sup> Robert Kann, *A History of the Habsburg Empire*, Berkeley, 1980, p. 336.

<sup>2</sup> Catherine Horel, *Multicultural Cities of the Habsburg Empire 1880-1914*, Budapest-Vienna-New York, 2023, p. 68.

<sup>3</sup> *Ibidem*, pp. 69-72.

<sup>4</sup> *Ibidem*, p. 72.



două, trei sau mai multe limbi<sup>1</sup>.

Perioada 1870-1914 a fost, în toată Europa, epoca școlilor și a educației, numărul dascălilor crescând semnificativ. Un sistem educațional național, organizat și controlat în mare parte de stat, necesita o limbă națională pentru instruire<sup>2</sup>. Articolul 19 al Statutului 142 din 1867 referitor la problema națiunilor prevedea ca toate grupurile etnice din imperiu să fie egale în drepturi, asigurându-li-se dreptul de a-și păstra și cultiva cultura și limba, egalitatea limbilor fiind recunoscută în școli, agenții guvernamentale și viața publică. Mai mult decât atât, în teritoriile locuite de grupuri etnice, școlile publice ar fi trebuit să fie organizate astfel încât fiecare grup etnic să primească fonduri pentru școlarizarea în propria limbă fără a fi obligați de a învăța o a doua limbă din celelalte teritorii. Dar implementarea ulterioară a acestui paragraf a făcut ca acest drept să fie aplicat mai mult cetățenilor luați individual, fiind imposibil de pus în practică în viața publică. În realitate doar învățarea a cel puțin două limbi asigura șansa reală unui copil la un viitor prosper. Germanilor nu le era cerut și nu își doreau învățarea unei alte limbi. Pentru ceilalți necunoașterea limbii germane însemna anularea șanselor de a ocupa o funcție publică sau de a accede la posturi înalte<sup>3</sup>. Pentru burghezia ridicată din mediul popular cariera și limba națională au fost inseparabile. Educația de masă a fost o evoluție semnificativă, deoarece era posibilă doar în limba pe care populația o putea înțelege. Învățământul în limbile clasice sau oficiale era accesibilă doar pentru minoritatea celor avuți care își puteau permite cheltuiala și efortul considerabil de a se educa<sup>4</sup>. Legea din 1869 făcea obligatorie furnizarea de fonduri publice pentru școli în limbile naționale dacă existau mai mult de 40 de elevi solicitanți. Conflictele apărute în legătură cu finanțarea școlilor și încercările de a convinge copiii, chiar și de alte naționalități, de a se înscrie la școală pentru a obține aceste finanțări au fost frecvente<sup>5</sup>. Deschiderea de noi școli secundare și profesionale în tot imperiul, în special după 1880, a lărgit accesul la educație. În Ungaria politica de maghiarizare a determinat ca mulți non-maghiari să devină multilinguali, învățând maghiara pe lângă limba maternă, în timp ce maghiarii au devenit monolinguali. Excepție erau unele orașe unde maghiarii erau minoritari precum Zagreb, unde maghiarii cunoșteau și germana, croata sau ambele. O situație similară era și la Fiume, unde era obligatorie cunoașterea limbii italiene pentru a avansa social. Aici doar italienii își puteau permite să rămână monolinguali. Același fenomen era valabil și pentru Trieste, în afara contactului direct cu autoritățile austriece<sup>6</sup>. Pe teritoriul Cisleithaniei, unde multinaționalitatea era recunoscută, s-a permis educația în limbile naționale în școli elementare și secundare, dar cunoașterea limbii de stat era avantajul decisiv pentru accesul la cele mai înalte nivele ale sistemului. Pentru naționalitățile imperiului acest fapt a declanșat lupta pentru universități în limbile naționale<sup>7</sup>. În societatea multilingvă imperială, cei educați în limba maternă erau neprivilegiați, având acces la slujbele mai puțin importante, deși erau multilinguali. Evident că aceștia puneau presiune pentru extinderea predării în limba maternă de la nivelul primar, la nivel secundar, și apoi pentru un sistem educațional completat cu universități<sup>8</sup>.

Reacția elitei românești din Ardeal față de încercările de maghiarizare s-a manifestat pe două căi: boicotarea alegerilor pentru a demonstra principiile nedemocratice pe baza cărora funcționa sistemul politic impus de Ungaria după Compromisul din 1867, și trimiterea sistematică de petiții și memorii adresate Curții de la Viena prin care liderii români încercau să-i aducă la cunoștință împăratului modul în care erau încălcate în Transilvania promisiunile făcute de acesta la inaugurarea monarhiei dualiste și prin care reprezentanții mișcării naționale românești doreau implicarea Curții în lupta dusă de ei împotriva sistemului politic ungar pe care îl considerau nedrept<sup>9</sup>. Pentru românii din Transilvania demersurile trebuiau inițiate în Ungaria<sup>10</sup>. Așadar nu este întâmplător că în Transilvania mișcarea de eliberare națională a românilor a fost puternică, având în spate o tradiție de secole. După diplomele Leopoldine din 1697 și unirea cu Biserica Romei prin crearea cultului greco-catolic, cult creat ca formă de contracarare a maghiarizării și de acces spre educație și posturi în aparatul administrativ a tuturor cetățenilor din Transilvania, s-a dezvoltat un

<sup>1</sup> *Ibidem*, p. 73.

<sup>2</sup> Eric Hobsbawm, *Era imperiului*, București, 2022, p. 204.

<sup>3</sup> Robert Kann, *A History of the Habsburg Empire*, Berkeley, 1980, pp. 339-340.

<sup>4</sup> Eric Hobsbawm, *Era imperiului*, București, 2022, pp. 212-213.

<sup>5</sup> Rady, Martyn, *Habsburgii*, București, 2023, pp. 447-448.

<sup>6</sup> Catherine Horel, *Multicultural Cities of the Habsburg Empire 1880-1914*, Budapest-Vienna-New York, 2023, pp. 73-75.

<sup>7</sup> Eric Hobsbawm, *Era imperiului*, București, 2022, p. 205.

<sup>8</sup> *Ibidem*, p. 214.

<sup>9</sup> Sabina Fati, *Transilvania o provincie în căutarea unui centru*, Cluj-Napoca, 2007, p. 186.

<sup>10</sup> Robert Kann, *A History of the Habsburg Empire*, Berkeley, 1980, p. 351.



adevărat program politic de revendicare a drepturilor prin activitatea intensă dusă de clerici și intelectuali români precum: Inocențiu Micu-Klein, reprezentanții Școlii Ardelene Petru Maior, Samuil Micu, Gheorghe Șincai și Ion Budai Deleanu, perioadă în care cererile de înființare de Universități în limba română s-au regăsit în toate scrierile, memoriile și cererile adresate Curții de la Viena<sup>1</sup>, continuate cu scrierile cu un puternic caracter anti-maghiar ale unor scriitori precum Simion Bărnuțiu. Timotei Cipariu, George Barițiu, August Treboniu Laurian, Alexandru Odobescu. Pierderea încrederii în statul Austriac, mai ales după 1860, a condus la o precauție politică a românilor de reconciliere cu maghiarii. În Bucovina situația era ușor diferită. Românii și rutenii majoritari au suferit indirect presiunea politică germană, mai ales la Cernăuți. Universitatea deschisă aici în 1875, în afara Facultății de Teologie Ortodoxă cu predare în limba română, avea cursuri care, în majoritatea lor, erau predate în limba germană. Fără o presiune evidentă din partea Austriei, era clar pentru toți românii că pentru a accede la cariere în profesiile liberale și în aparatul de stat era necesară cunoașterea limbii germane<sup>2</sup>.

Germana rămânea limba oficială a aparatului administrativ în Imperiul Austro-Ungar, dar nu era impusă în mod forțat ca limbă oficială de comunicare, ci pentru a facilita raporturile între provincii, între acestea și administrația centrală. Articolul 19 era însă înțeles diferit în provinciile monarhiei, pe parcurs apărând o serie de ordine despre punerea lui în aplicare în administrație și justiție. De exemplu, în cazul traducerilor autorizate pentru instanță, ordinele nr. 7017 din 17 august 1864 și nr. 8636 din 5 septembrie 1867 precizau că limba uzuală, alta decât germana, poate fi utilizată în procedurile penale doar atunci când martorul nu cunoaște limba germană; alte declarații și înscrisuri în afara procedurii erau admise și în limba națională. Dacă în cadrul tribunalelor centrale se încetățenise practica de a primi și soluționa cereri în limbile naționale, Tribunalul Administrativ și Curtea Supremă nu admiteau pledoariile în altă limbă decât germană<sup>3</sup>.

În Imperiul Habsburgic loialitatea aristocrației față de coroană a fost asigurată prin asigurarea dominării unei mici oligarhii de familii importante și menținerea iobăgiei rurale ca element central al ordinii sociale<sup>4</sup>. Devotamentul față de monarh a fost piesa de legătură care a ținut unit imperiul și a făcut ca grupurile naționale să caute rezolvări pentru problemele lor prin dialog cu reprezentanții tronului și nu prin secesiune. Sistemul dualist a diluat sentimentul apartenenței la Imperiul Habsburgic, accentuând conflictele interetnice. Revendicările românilor din Transilvania, înscrise în numeroase petiții și memorii, au avut ca punct de plecare tradiția de autonomie constituțională a Principatului<sup>5</sup>.

Liderii naționaliști au respins ideea dominației unei singure limbi „superioare”. Acest fapt a dus la conflicte precum cel din 1897 comandat de contele Kasimir Felix Badeni, președintele Ministerului Austriac în Boemia și Moravia, care dorea ca limbile germană și cehă să fie utilizate în mod egal în administrație. Legea propusă de el prevedea ca germanilor care deserveau sectorul civil să le fie plătită învățarea limbii cehe, în timp ce cehii erau deja bilinguali, ceea ce a dus la proteste violente și, în final, legea nu a fost aplicată<sup>6</sup>.

Naționalismul păturilor mijlocii a avut și alte efecte, deoarece conferea și o îndreptare către dreapta politică. Xenofobia s-a dezvoltat tot mai mult datorită comercianților, meșteșugarilor, fermierilor amenințați de progresul economiei industriale în plin avânt, „străinul” devenind un simbol al distrugerii tradițiilor<sup>7</sup>.

Cel mai adesea multilingvismul orașelor determina formarea, în timp, a dialectelor locale în care se îmbinau limba cel mai des utilizată cu influențele celorlalte limbi vorbite. La Triese dialectul local era un amestec din vechea italiană venețiană și influențe slave. În Bucovina se vorbeau patru limbi principale: germana, româna, ruteana și poloneza. La Cernăuți limba germană vorbită nu era pură, existând numeroase influențe slave: poloneze, rutene, dar și evreiești: ebraică și idiș. Dialectul local era înțeles de non-slavi și non-evrei, dar era o sursă de glume între cele două părți. În timp ce unii criticau faptul că multilingvismul

<sup>1</sup> Vezi Remus Câmpeanu, *Elitele românești din Transilvania veacului al XVIII-lea*, Cluj-Napoca, 2000; Cornel Sigmirean, *Istoria formării intelectualității românești din Transilvania și Banat în Epoca Modernă*, Cluj-Napoca, 2000; Ion Lungu, *Școala Ardeleană*, București, 1978.

<sup>2</sup> Robert Kann, *A History of the Habsburg Empire*, Berkeley, 1980, pp. 403-404.

<sup>3</sup> Iulia-Elena Zup, „Aurel Onciul și chestiunea limbilor în imperiul habsburgic”, în *Anuarul Institutului de Istorie „A.D. Xenopol”*, An LIII, Nr. 53, Iași, 2016, p. 344.

<sup>4</sup> John Darwin, *Visul imperial*, București, 2021, p. 141.

<sup>5</sup> Sabina Fati, *Transilvania o provincie în căutarea unui centru*, Cluj-Napoca, 2007, pp. 117, 180.

<sup>6</sup> Catherine Horel, *Multicultural Cities of the Habsburg Empire 1880-1914*, Budapest-Vienna-New York, 2023, p. 75.

<sup>7</sup> Eric Hobsbawm, *Era imperiului*, București, 2022, p. 215.

bucovinean altera limba germană, alții îl apreciau. Așa zisele „bucovinisme” uzate în limbajul cotidian puteau conține cuvinte din toate cele patru limbi în aceeași frază. Fiecare grup lingvistic avea în orașe cel puțin un gimnaziu în care puteau fi învățate limbile celorlalți. Limba de predare în universități era germana, dar existau și cursuri în alte limbi naționale. O excepție era Facultatea de Teologie de la Universitatea din Cernăuți, unde orele se predau în limba română. În Bucovina, la nivelul superior al societății, limbile greacă, polonă și română concureau pentru titlul de „superioritate culturală”. În aceste grupuri elitare cunoașterea limbii celuilalt era adesea mai redusă decât în rândul oamenilor de rând, foarte puțini știind ruteana, refuzând să o considere egală cu propria lor limbă<sup>1</sup>.

O situație aparte era și în Bosnia-Herțegovina deoarece germanii nu s-au stabilit aici, fiind prezenți doar în sectorul militar și aparatul de stat. Limba locală s-a conservat, iar germanii s-au adaptat acesteia. Sârbo-croata, limba comună a sârbilor, croaților și a musulmanilor bosniaci nu a avut concurență. Ladino era vorbită doar de evrei. O ușoară influență a avut limba turcă datorită multiplilor ani de prezență otomană în zonă<sup>2</sup>.

Necesitatea traducerilor și a traducătorilor, chiar și în ultima perioadă a dominației habsburgice, se explică prin situația reală din provincii, unde pătura de jos nu cunoștea limba germană sau o cunoștea prea puțin, cu toate că germana era limba de predare în școli<sup>3</sup>.

Componența etnică a imperiului era foarte diversă. Problemele cele mai mari care au dus la dezmembrarea imperiului au fost tocmai problema lingvistică și istoria limbilor, conflictele sociale derivate din aceasta și existența unei unități mai degrabă etnice decât naționale<sup>4</sup>. Punctul slab al imperiului a fost tocmai existența grupurilor naționale diverse pe tot teritoriul: croați, germani, români, ruteni, italieni, sârbi etc.<sup>5</sup>. Redeschimbarea conștiințelor naționale a fost punctul de plecare al întregului fenomen, indiferent de cauza care a produs-o: procesul de industrializare în Boemia și Slovenia, dezvoltarea culturală sub patronajul clericilor catolici și ortodocși în Croația și Serbia<sup>6</sup> sau crearea cultului greco-catolic în Transilvania, care a dus în acest caz la un mai larg acces la educație superioară a românilor, atât în țară și mai ales în afară, una dintre consecințele acestui fapt fiind revelația latinătății limbii române.

Imperiul Habsburgic pe cale de a se dezintegra sub diversele presiuni naționale este un exemplu al limitelor naționalismului. La începutul secolului XX locuitorii lui erau conștienți de apartenența la o naționalitate, dar acest lucru nu era considerat a fi incompatibil cu sprijinul dat monarhiei. Independența națiunilor componente nu a fost o problemă majoră pentru curtea imperială. O ostilitate hotărâtă față de imperiu a existat doar la patru din popoarele habsburgice: italieni, români, sârbi și cehi. Chiar și în timpul războiului, când nemulțumirea și sentimentele revoluționare au atins apogeul, incipient acestea au îmbrăcat forma unor revolte sociale, nu a unor mișcări pentru independența națională<sup>7</sup>.

#### Bibliography:

1. Berenger Jean. *Istoria Imperiului Habsburgilor: 1273-1918*. București: Editura Teora, 2000.
2. Carpanetto Dino. „Questione nazionale” în De Luna Giovanni, Ortoleva Peppino, Revelli Marco, Tranfoggia Nicola (a cura di). *Il mondo contemporaneo*, vol. X: *Gli strumenti della ricerca: Percorsi di lettura*, Tom 1. Firenze: La Nuova Italia, 1981, pp. 258-283.
3. Cars Jean des. *Saga dinastiei de Habsburg: De la Sfântul Imperiu la Uniunea Europeană*. București: Editura Trei, 2015.
4. Câmpeanu Remus. *Elitele românești din Transilvania veacului al XVIII-lea*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 2000.
5. Darwin John. *Visul imperial: Ascensiunea și căderea puterilor globale: 1400-2000*. București: Editura Litera, 2021.

---

<sup>1</sup> Catherine Horel, *Multicultural Cities of the Habsburg Empire 1880-1914*, Budapest-Vienna-New York, 2023, pp. 97, 101-103.

<sup>2</sup> *Ibidem*, p. 103.

<sup>3</sup> Iulia-Elena Zup, „Aurel Onciul și chestiunea limbilor în imperiul habsburgic”, în *Anuarul Institutului de Istorie „A.D. Xenopol”*, An LIII, Nr. 53, Iași, 2016, p. 345.

<sup>4</sup> Dino Carpanetto, „Questione nazionale”, în Giovanni De Luna (a cura di), *Il mondo contemporaneo*, vol. X: *Gli strumenti della ricerca*, Tom 1, Firenze, 1981, p. 270.

<sup>5</sup> Robert Kann, *A History of the Habsburg Empire*, Berkeley, 1980, p. 335.

<sup>6</sup> Dino Carpanetto, „Questione nazionale”, în Giovanni De Luna (a cura di), *Il mondo contemporaneo*, vol. X: *Gli strumenti della ricerca*, Tom 1, Firenze, 1981, p. 271.

<sup>7</sup> Eric Hobsbawm, *Era imperiului*, București, 2022, p. 222.

6. Fati Sabina. Transilvania o provincie în căutarea unui centru: Centru și periferie în discursul politic al elitelor din Transilvania 1892-1918. Cluj-Napoca: Centrul de Resurse pentru Diversitate Etnoculturală, 2007.
7. Grăf Rudolf (coord.). Monarhia Habsburgică (1848-1918), vol. II: Popoarele Imperiului. Iași: Editura Polirom, Coeditare cu Academia Română și Centrul de Studii Transilvane, 2021.
8. Grăf Rudolf (coord.). Monarhia Habsburgică (1848-1918), vol. III: Problema națională. Iași: Editura Polirom, Coeditare cu Academia Română și Centrul de Studii Transilvane, 2021.
9. Habsburg Empire: A captivating guide to the House of Austria and the impact the Habsburg had on the Holy Roman Empire. s.l.: Captivating History, 2021.
10. Hobsbawm Eric. Era imperiului: 1875-1914. București: Editura Cartier, 2022.
11. Horel Catherine. Multicultural Cities of the Habsburg Empire 1880-1914: Imagined Communities and Conflictual Encounters. Budapest-Vienna-New York: Central European University Press, 2023.
12. Judson Pieter. The Habsburg Empire: A new history. Cambridge: Belknap Press, 2018.
13. Kann, Robert. A History of the Habsburg Empire: 1526-1918. Berkeley: University of California Press, 1980.
14. Lungu Ion. Școala Ardeleană: mișcare ideologică națională iluministă. București: Editura Minerva, 1978.
15. Magris Claudio. Il mito absburgico nella letteratura austriaca moderna. Torino: Einaudi, 2009.
16. Rady Martyn. Habsburgii: Ambiția de a stăpâni lumea, București: Editura Corint, 2023.
17. Sigmirean Cornel. Istoria formării intelectualității românești din Transilvania și Banat în Epoca Modernă. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 2000.
18. Zup Iulia-Elena. „Aurel Onciul și chestiunea limbilor în imperiul habsburgic”, în Anuarul Institutului de Istorie „A.D. Xenopol”, An LIII, Nr. 53. Iași, 2016, pp. 339-347.
19. Zup Iulia-Elena. Traducerile legislației austriece în Bucovina habsburgică (1775-1918). Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2015.

FÂNTÂNA – DE LA IZVOR AL VIEȚII LA LOC DE PIERZANIE: CONSEMĂRI  
MEMORIALISTICE ALE ROMÂNILOR BASARABENI DEPORTAȚI DE CĂLĂII SOVIETICI  
ÎN SIBERIA ȘI KAZAHSTAN (I)\*

THE WELL - FROM THE SPRING OF LIFE TO THE PLACE OF PERDITION:  
MEMOIRS OF THE ROMANIAN BESSARABIANS DEPORTED BY SOVIET  
EXECUTIONERS TO SIBERIA AND KAZAKHSTAN

Valentin ARAPU, dr., cercet. șt., coord.,  
Institutul Patrimoniului Cultural, MC,  
Centrul de Istorie și Civilizație Europeană în cadrul Filialei din Iași a Academiei Române  
E-mail: valarapu@gmail.com  
ORCID ID: 0000-0002-1103-9758

**Rezumat:** În sursele memorialistice ale românilor basarabeni, deportați de regimul sovietic în Siberia și Kazahstan, apare deseori imaginea casei și a ogrăzii părințești în perimetrul căreia neapărat era săpată și zidită din piatră o fântână. Fântâna apare atât în calitate de sursă de apă, cât și de punct de reper privind planimetria curții casei. În locurile unde au fost deportați, fântâna apare în consemnările memorialistice în varia ipostaze, inclusiv ca sursă de deteriorare a sănătății oamenilor din cauza condițiilor austere de trai, agravate de gerul cumplit și degerăturile provocate de înghețarea apei. În anumite circumstanțe fântâna devenea și loc de pierzanie în care-și găseau sfârșitul oamenii onești în mod accidental, iar turnătorii și urmașii lor prin suicid. Au fost atestate și cazuri când unii basarabeni, încercând să se salveze de deportări, s-au ascuns o anumită perioadă de timp de călăii sovietici în fântâni părăsite.

**Cuvinte-cheie:** fântână, deportări, memorii, viață, pierzanie

**Abstract:** In the memorial sources of the Bessarabian Romanians, deported by the Soviet regime to Siberia and Kazakhstan, there often appears the image of the house and the yard in the perimeter of which a well was necessarily dug and built from stone. The fountain appears both as a source of water and as a landmark in the layout of the courtyard. In the places where they were deported, the well appears in memoirs in various guises, including as a source of damage to people's health due to austere living conditions, aggravated by the bitter frost and frostbite caused by freezing water. In certain circumstances the well also became a place of perdition where honest people met their end by accident and traitors and their descendants by suicide. There were also cases when some Basarabians, trying to save themselves from deportations, hid for a certain period of time from Soviet executioners in abandoned wells.

**Keywords:** well, deportations, memories, life, perdition

**Introducere.** În sursele memorialistice ale românilor basarabeni, deportați de călăii sovietici în Siberia și Kazahstan, subiectul fântânii apare în contexte diferite, variind de la reper al baștinei, al casei părințești, al tradițiilor și obiceiurilor din sate până la loc de primejdie, de deteriorare a stării de sănătate și chiar de pierzanie prin moarte accidentală sau suicid. În articolul de față subiectul fântânii este abordat prin metoda studiului de caz interferată cu metodologia istoriei orale inspirată din sursele memorialistice ale românilor basarabeni, deportați de regimul sovietic în Siberia și Kazahstan.

**Fântâna de acasă.** Olga Gonciar<sup>1</sup> relevă cu emoții amintiri despre bunici, despre faptele lor mărinimoase care „sunt și astăzi vii în memoria localității precum fântâna făcută de bunicul său ca să poată lua apă din ea tot satul”<sup>2</sup>. Bunicul pe linie maternă „a făcut fântâna. Nu a îngrădit fântâna, a dat voie la

\* Acest articol a fost elaborat în cadrul programului de cercetare: „Cercetarea și valorificarea patrimoniului cultural construit, etnografic, arheologic și artistic din Republica Moldova în contextul integrării europene” / 170101.

<sup>1</sup> Olga Gonciar, deportată în anul 1949 din satul Bîrlădeni, raionul Ocnîța în regiunea Amur, URSS. Născută în anul 1933, Olga Gonciar a fost „ridicată” împreună cu frații Vasile (a. n. 1930) și Dumitru (a. n. 1941), fiind incluși în categoria de „chiaburi”(Olga Gonciar. Țin minte tot, rar când uit ceva. Studiu de caz și notă introductivă de Lidia Pădureac. În: Arhivele memoriei. Recuperarea și valorificarea istorică a memoriei victimelor regimului totalitar-comunist din Republica Sovietică Socialistă Moldovenească. Cercetări realizate în localitățile din nordul Republicii Moldova. Editor de volum: Lidia Pădureac. Vol. III. Tom II. Chișinău: Tipografia Balacron, 2017, p. 95-96).

<sup>2</sup> Ibidem, p. 95-96.

oameni să ia apă. Altfel nu se poate. Iată acum fiecare lângă casă are fântână și nimeni nu poate lua apă”<sup>1</sup>. Reconstituind imaginar planimetria gospodăriei părintești, care le-a fost confiscată, Olga Gonciar indică casa, șura, șopronul din piatră și cu o mândrie deosebită accentuează că „acolo, în jos, era fântâna noastră”<sup>2</sup>. Semnificativ este faptul că bunicul decedase când Olga Gonciar era micuță și ea nu-l ține minte, dar memoria bunicului este perpetuată în localitate prin faptele sale bune, în special prin fântâna săpată, construită și pusă în folosința tuturor sătenilor.

Valentina Ungureanu<sup>3</sup> mărturisește detalii interesante privind încartiruirea ostașilor nemți în casa lor din satul Coșcodeni, militarii germani demonstrând un comportament civilizată, unul dintre soldați chiar a învățat-o să numere în germană. Ceea ce nu poate spune de comportamentul militarilor ruși care venind în sat toamna, s-au datat bețiilor, un soldat „era beat, mai băuse nu știu unde, a băgat capul în *dejă* și bea vin, și căzuse acolo. Știu că tata meu l-a ridicat și l-a scos din *dejă*”. Valentina Ungureanu relevă că tezele propagandiste sovietice despre comportamentul plin de cruzime al militarilor germani, precum că „nemții au ucis oameni, că iau dat în fântâni”, nu prindeau teren în localitate deoarece ostașii germani s-au comportat respectuos cu sătenii<sup>4</sup>.

În confesiunea Verei Bejenaru<sup>5</sup> este amintit un episod în legătură cu fântâna din ograda părintească. Mama Verei se duse la fântână după apă. În acel moment hoții au încercat să fure caii din grajdul în care „era așa un dispozitiv care îngrădea caii, iar ușa era deschisă să intre aerul”. Fratele Verei a deshămat caii, lăsându-i liberi în grajd, respectiv, hoții „au tras bara de la ușa grajdului” caii au ieșit, fugind în grădină. Hoții au fost surprinși de ce li s-a întâmplat, dând „bir cu fugiții...”<sup>6</sup>. Episodul descris este relevant în sensul că hoții au decis să acționeze când stăpâna era plecată la fântână după apă, dar, grație inventivității gospodarilor, hoții de cai au suferit eșec.

**Fântâna din locul deportării.** Copilăria Elenei Ceban<sup>7</sup> a fost marcată de multiple lipsuri, dezastruoase fiind gerurile siberiene în condițiile cărora era nevoită să meargă la școală în cizme de cauciuc. Frigul le-a măcinat sănătatea și părinților, tatăl fiind nevoit să lucreze la ghețarie, gheața fiind necesară pentru a păstra la rece laptele pe timp de vară. Mama lucra la ferma de viței, fiind o „femeie slăbuță, mititică”, era nevoită să care apă „de la fântână cu coromâsla. Se ducea mama în botele celea, ieșea de la cald pe omăt... s-a călăcit toată lumea acolo”. În cazul Verei Cucuș, fântâna din Siberia a fost un chin, căratul apei în grajd devenind o povară care i-a afectat grav sănătatea. La fel i-a fost agravată și sănătatea

<sup>1</sup> Ibidem, p. 102.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 101.

<sup>3</sup> Valentina Ungureanu (a. n. 1936), deportată în 1949 din satul Coșcodeni, raionul Sângerei în RASS Buriat-Mongolă. Este fiica lui Semion și Sofia Bostan [Baștan] care au fost incluși în categoria de chiaburi. Valentina a fost deportată împreună cu mama, cu sora Eugenia (a. n. 1925), frații Anatol (a. n. 1931) și Dumitru (a. n. 1934) în localitatea Novâi Onohoi, RASS Buriat-Mongolă (Valentina Ungureanu. Ne povestea mama că a rămas casa în suflul ei. Studiu de caz și notă introductivă de Lilia Crudu. În: Arhivele memoriei. Recuperarea și valorificarea istorică a memoriei victimelor regimului totalitar-comunist din Republica Sovietică Socialistă Moldovenească. Cercetări realizate în localitățile din nordul Republicii Moldova. Editor de volum: Lidia Pădureac. Vol. III. Tom II. Chișinău: Tipografia Balacron, 2017, p. 245-248).

<sup>4</sup> Ibidem, p. 252.

<sup>5</sup> Vera Bejenaru (născută, Grossu). A fost deportată în 1941 din comuna Brânzeni, r-nul Edineț în regiunea Omsk, URSS. Tatăl său, Gheorghe Grossu, a fost condamnat pentru că a ocupat funcția de primar și a făcut parte dintr-un partid burghez. În noaptea deportării Gheorghe Grossu a fost separat de restul membrilor de familie, fiind „dus într-un lagăr de exterminare din RASS Komi, unde va muri în 1942” (Vera Bejenaru. Cel mai dramatic val de deportare. Studiu de caz și notă introductivă de Anatol Petrencu. În: Arhivele memoriei. Recuperarea și valorificarea istorică a memoriei victimelor regimului totalitar-comunist din Republica Sovietică Socialistă Moldovenească. Memorii, documente, studii de caz. Cercetări realizate în centrul Republicii Moldova. Editor de volum: Ludmila D. Cojocar. Vol. I. Tom 2. Chișinău: Tipografia Balacron, 2019, p. 250).

<sup>6</sup> Ibidem, p. 254.

<sup>7</sup> Elena Ceban (născută, Cucuș) a fost deportată în 1949 din satul Plop, raionul Târnova (actualmente r-nul Dondușeni). Este unicul copil al lui Vasile și Verei Cucuș care o numeau pe fiica lor cu prenumele Lialea. Pe 13 iulie 1949, Elena, având pe atunci patru ani, împreună cu părinții și bunica au fost declarați „dușmani ai poporului sovietic” și deportați „în localitatea Ferma Komsomolskaia, raionul Ișim, regiunea Tiumeni, de unde vor reveni la baștină abia în 1958” (Elena Ceban. Fuga din umbră. Studiu de caz și notă introductivă: Ludmila D. Cojocar și Virgiliu Bîrlădeanu. În: Arhivele memoriei. Recuperarea și valorificarea istorică a memoriei victimelor regimului totalitar-comunist din Republica Sovietică Socialistă Moldovenească. Memorii, documente, studii de caz. Cercetări realizate în centrul Republicii Moldova. Editor de volum: Ludmila D. Cojocar. Vol. I. Tom 2. Chișinău: Tipografia Balacron, 2019, p. 56).



tatălui care după ce „toată ziua grămădea omătul cu lopata,, pentru ca mai apoi să toarne peste el sute de căldări cu apă, aduse cu mare greutate. Nocivitatea acestei munci l-a urmărit toată viața, ultimii ani a „mers în două bețe”, târându-și picioarele<sup>1</sup>.

Cu trecerea anilor, în pofida condițiilor austere, „moldovenii s-au înfiripat”, părinții Elenei au cumpărat vacă, creșteau găște, porci, afumau cârnați. Mama Elenei „a învățat să ducă coromâslele, ducea coromâsla cu două căldări”. Relevant este faptul că tatăl Elenei a săpat fântână în ograda casei unde trăiau, iar „mama după ce mulgea vaca, slobozea căldarea cu lapte în fântână, la rece”<sup>2</sup>.

Fântâna din ograda casei lui Vasile și Verei Cucos era și un punct de reper pentru lunile geroase de iarnă, după ce viscolea gospodarul făcea cu greu cărare „prin sulurile de omăt” până la fântână<sup>3</sup>.

Grigore Ciobanu<sup>4</sup> relevă că în localitatea Almenevsc sora sa lucra la fermă, mulgea vacile. Tatăl săi reușea să aduce cereale acasă și creșteau păsări. Dar cu apa o duceau prost, în mijlocul fermei era „un iezușor”, ziua din el erau adăpate vitele, doar de dimineață apa era limpede și putea fi folosită de părinții care aduceau apă cu căldările. Mai apoi, părinții „împreună cu alți câțiva moldoveni au săpat o fântână, nu departe de casă, dar numai dimineața puteai să apuci oleacă de apă, mail mult – nu”<sup>5</sup>.

Tamara Lupușneac<sup>6</sup> relevă că munceau din greu cu toții în sovhozul „Alabuga”, în sătucul cela unde stăteau erau numai „numai patru fântâni”, astfel când se duceau după apa care era departe, făceau coadă, întorceau căldările cu fundul în sus și se așezau pe ele. Tatăl, „lua coromâsla cu două căldări și mai avea două căldări în mână, scotea patru căldări și venea cu mai multă apă”. Încercând să explice de ce se simțea lipsa apei potabile, Tamara Lupușneac spune că doar „Dumnezeu știe de ce nu făceau mai multe fântâni. Era lume multă, țineau vite. Nici la noi în sat nu erau așa de multe fântâni pe vremea ceea. Acum fiecare are fântână la poartă sau în ogradă”<sup>7</sup>.

Olga Pietraru<sup>8</sup> mărturisește despre clima severă care pricinuia boli, mama ei suferind de plămâni iar ea avea dureri de picioare, nu putea merge. Părinții au construit în Siberia trei case, în preajma primei case luau „apa din fântâni, nu era o problemă”. În contrast cu aceasta, Olga Pietraru relevă că „în partea unde locuiau rușii” se consuma des alcoolul, iarna „se prefera vodca, iar pe timp de vară le plăcea să bea vin dulce, adus din Moldova sau Ucraina”, pe lângă toate „oamenii fierbeau rachiu acasă”<sup>9</sup>. După moartea lui Stalin, Olga Pietraru s-a mutat împreună cu părinții în orașul Kurgan unde tatăl ei a construit în decurs de zece ani două case. Prima a fost spulberată de inundație, iar ultima, cea de-a treia era din lemn, în preajma casei gospodarii aveau fântână și creșteau de toate: „roșii, castraveți, morcov, varză”<sup>10</sup>.

În confesiunea sa, Maria Sajin<sup>11</sup> își amintește că ajungând în Kuibîșev a început războiul. În

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 78.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 87-88.

<sup>3</sup> Ibidem, p. 91.

<sup>4</sup> Valentina Talpă și fratele său Grigore Ciobanu au fost deportați pe 6 iulie 1949 din satul Căușenii Noi, r-nul Căușeni în regiunea Kurgan, r-nul Almenevsk, localitatea Yalansk. Sunt copiii lui Ion și Zenovia Ciobanu, capului familiei incriminându-i-se că „a avut 20 de hectare de pământ și un restaurant” în care vindea „vin și rachiu” și care „aplica munca năimită”, fiind inclus în categoria de chiaburi (Valentina Talpă, Grigore Ciobanu. Nu am avut parte de liniște. Interviu și notă introductivă de Anatol Petrencu. În: Anatol Petrencu, Ludmila D. Cojocar, Lidia Pădureac (ed.). Români în Gulag: Memorii, mărturii, documente. Vol. II. Chișinău: S. n., (Tipografia „Balacron”), 2015, p. 145-149).

<sup>5</sup> Ibidem, p. 154.

<sup>6</sup> Tamara Lupușneac, deportată la 6 iulie 1949 din s. Mălăiești, com, Gălășeni, r-nul Balatina (actualmente r-nul Rîșcani) în regiunea Kurgan. Părinții ei Toma și Parascovia Scobioală au fost încadrați în categoria de chiaburi și deportați. Tatăl, inițial s-a ascuns, dar ulterior s-a alăturat familiei deportate (Tamara Lupușneac. Veneau Sânzienele a doua zi. Interviu și notă introductivă: Virgiliu Bîrlădeanu și Ludmila D. Cojocar. În: Anatol Petrencu, Ludmila D. Cojocar, Lidia Pădureac (ed.). Români în Gulag: Memorii, mărturii, documente. Vol. II. Chișinău: S. n., (Tipografia „Balacron”), 2015, p. 235-237).

<sup>7</sup> Ibidem, p. 246-247.

<sup>8</sup> Olga Pietraru (născută, Spinei), deportată la 6 iulie 1949 din comuna Bădiceni, r-nul Soroca în regiunea Kurgan (Olga Pietraru. Comuniștii erau întotdeauna cei de temut! Interviu și notă introductivă: Victoria Lesnic și Valeria Negru. În: Anatol Petrencu, Ludmila D. Cojocar, Lidia Pădureac (ed.). Români în Gulag: Memorii, mărturii, documente. Vol. II. Chișinău: S. n., (Tipografia „Balacron”), 2015, p. 281-283).

<sup>9</sup> Ibidem, p. 286.

<sup>10</sup> Ibidem, p. 287.

<sup>11</sup> Maria Sajin (născută, Sârcu), deportată la 13 iunie 1941 din satul Strășeni, r-nul Călărași în RSS Kazahă. Este fiica lui Mitrofan și Feodosia Sârcu. Tatăl a decedat în Ivdellag (1941), mama cu ceilalți copii, Gheorghe, Ivan, Eudochia,

localitatea din stepele kazahne nu erau fântâni, dar „era apă curgătoare în r. Sîrdaria” și aduceau apă de la „unu-doi kilometri,, depărtare<sup>1</sup>: „Și șerpi, și broaște vedeam în canalurile celea. Noi mai mult beam apă fiartă, până acum apa fiartă e pe primul plan la noi în familie. Aduceam apă cu coromâsla, cu căldările. Cât am mai cărat apă cu coromâsla!”<sup>2</sup>.

Deportați din satul Scăieni, raionul Tîrnova pe atunci, Vera și Ion Rusu<sup>3</sup> mărturisesc că în satul Kalinino nu erau fântâni și că luau „apa din râu, apă mergătoare”, pe malul râului erau și grajduri, „murdărie mergea primăvara, dar apă am luat, nu am murit”<sup>4</sup>.

Valentina Ungureanu își amintește că în În Novâi Onohoi condițiile de trai erau severe, totodată erau fântâni, apa din ele „era foarte bună, ca sifonul”, apa „în fântâni era foarte aproape, dacă te aplecai o scoteai cu căldarea” cu ajutorul unei prăjini cu cârlig era scoasă apa. Mult mai dificil era iarna, apa îngheța și oamenii spărgeau gheața cu *bagorul* și luau de mai multe ori cu cana pentru a umplea gălețile. „Dacă stătea mai mult în găleată apa, îngheța”. Pentru a spăla rufele era adusă zăpadă din pădure, topită și folosită la spălat<sup>5</sup>.

În confesiunea sa Valentina Ungureanu își aduce aminte că în Novâi Onohoi era un preot originar din Basarabia, era tot din deportați. Deși nu era biserică în localitate, preotul venea de Bobotează și „sfînțea apa la fântână, făcea rugăciuni, stropea cu agheasmă, dar nu dovedea să stropească că îngheța. Numai nu era acolo busuioc, era un fel de copac, înmuia și stropea, îngheța apa țurțuri când stropea”<sup>6</sup>.

**Fântâna – loc de pierzanie.** În amintirile sale Vera Calistru<sup>7</sup> consemnează următoarele: „cum muncesc moldovenii și unde i-ai duce, să crape pământul, dar ei totdeauna sapă o fântână și pun un copac”<sup>8</sup>. După întoarcerea în Basarabia tatăl Verei a trăit până la vârsta de 86 de ani, dar mama a murit la vârsta de 60 de ani în rezultatul unui accident tragic. După mărturisirea Verei Calistru, mama „a pățit o poznă... Pe la 14 noiembrie era oleacă înghețat, era ziua ei de naștere, a pregătit mâncare și s-a dus la fântână să aducă apă, a lunecat și a căzut în fântână. Avea 60 de ani...”<sup>9</sup>.

Surorile Valeria Grișcenco și Olga Banoga<sup>10</sup> își amintesc că în timp ce erau interogate la primărie,

---

Vasile fiind încadrată în categoria de chiaburi, a fost deportată în Kazahstan (Maria Sajin. Eram copil când ne-au ridicat în 1941. Interviu și notă introductivă: Virgiliu Bîrlădeanu și Ludmila D. Cojocar. În: Anatol Petrencu, Ludmila D. Cojocar, Lidia Pădureac (ed.). Români în Gulag: Memorii, mărturii, documente. Vol. II. Chișinău: S. n., (Tipografia „Balacron”), 2015, p. 316).

<sup>1</sup> „Apa nu era departe, la unu-doi kilometric de noi [!]” (Ibidem, p. 316).

<sup>2</sup> Ibidem, p. 322.

<sup>3</sup> Vera și Ion Rusu, deportați în anul 1949 în regiunea Tiumeni, URSS. Rusu Ion (a. n. 1929 – †05.05.2024) împreună cu soția Vera (a. n. 1930 – †31.03.2016), părinții Constantin Teofil (a. n. 1898) și Ana Filip (a. n. 1900) au fost deportați în satul Kalinino, raionul Vikulovo, regiunea Tiumeni (Ion Rusu, Vera Rusu. Scara vieții. Vera și Ion Rusu (s. Scăieni, r-nul Dondușeni). Studiu de caz și notă introductivă de Valentin Arapu. În: Arhivele memoriei. Recuperarea și valorificarea istorică a memoriei victimelor regimului totalitar-comunist din Republica Sovietică Socialistă Moldovenească. Cercetări realizate în localitățile din nordul Republicii Moldova. Editor de volum: Lidia Pădureac. Vol. III. Tom II. Chișinău: Tipografia Balacron, 2017, p. 173-178).

<sup>4</sup> Ibidem, p. 190.

<sup>5</sup> Valentina Ungureanu, op. cit., p. 271.

<sup>6</sup> Ibidem, p. 273.

<sup>7</sup> Vera Calistru, deportată în 1949 din satul Moșeni, comuna Vasileuți, raionul Rîșcani în regiunea Kurgan, URSS. Este fiica lui Diomid M. Calistru și Anastasia I. Calistru. Tatăl s-a împotrivit puterii sovietice, fiind nevoit să se ascundă în pădure. Pentru a-l determina să se predea, sovieticii i-au arestat pe rând bunicul, unchiul și soția. Micața Vera (a. n. 1940) și sora sa Sofia [Axenia], lipsite de părinți, au trecut prin calvarul foametei din 1946-1947, fiind ajutate doar de câteva rude. În anul 1949 cele două surori împreună cu mama lor, Anastasia, au fost învinuite de colaboraționism și deportate în regiunea Kurgan. Au fost deportate în localitatea Jurkovo [Satul Jurkovo face parte administrativ din raionul Kurtamăș, fiind amplasată pe malurile râului Kurtamăș din regiunea Kurgan], și-au făcut casă cu flori la fereastră, totul datorându-se muncii enorme pe care au depus-o (Vera Calistru. Moldovenii, unde i-ai duce, să crape pământul, dar ei totdeauna sapă o fântână și pun un copac. Studiu de caz și notă introductivă: Virgiliu Bîrlădeanu, Ludmila D. Cojocar și Ana Cuculescu. În: Arhivele memoriei. Recuperarea și valorificarea istorică a memoriei victimelor regimului totalitar-comunist din Republica Sovietică Socialistă Moldovenească. Cercetări realizate în localitățile din nordul Republicii Moldova. Editor de volum: Lidia Pădureac. Vol. III. Tom II. Chișinău: Tipografia Balacron, 2017, p. 7-9.).

<sup>8</sup> Ibidem, p. 49.

<sup>9</sup> Ibidem, p. 52.

<sup>10</sup> Surorile Valeria Grișcenco (născută, Platon, a. n. 1938) și Olga Banoga (născută, Platon, a. n. 1940), împreună cu mama lor Aculina (a. n. 1917), victime ale regimului totalitar-comunist, deportate în 1949 din satul Dășcova, r-nul

soldații o căutau pe mama lor, Aculina Platon. „Mama i-a văzut și s-a ascuns într-o fântână”. Soldații au mers pe lângă fântână și „polițistul le-a ordonat la toți: „Dacă o vedeți, îmi dați semn, că am ordin s-o împușc”<sup>1</sup>. Pe mama lor nu au găsit-o, ea își făcea cruce în fântână. Ulterior „mămica dormea într-o fântână părăsită, fără apă, în pădure, două săptămâni a stat așa. Valeria a fost la ea dar „mama era de nerecunoscut, era umflată la față”<sup>2</sup>.

Nuanțând ideea că turnătorii celor deportați mai devreme sau mai târziu sunt pedepsiți pe măsura faptelor lor josnice, Tatiana Panaghiu<sup>3</sup> mărturisește că cel care i-a pârât, un oarecare Dadu, un necărturar „turnător, credeți că pe dânsul răul nu l-a ajuns? După cât rău a făcut el în sat și câtă lume a pârât, câtă lume a plâns, el a făcut o față grebănoasă și copiii n-a avut, și era distrusă, și a mai avut un băiat care s-a dat în fântână... Nu gândiți că faci rău și nu iese la iveală!”<sup>4</sup>.

**Concluzii:** În memoria românilor basarabeni deportați de călăii sovietici în Siberia și Kazahstan fântâna apare în postură de element indispensabil al gospodăriei țărănești, al casei părintești. Fântânile părăsite deveneau loc de ascunziș pentru cei care încercau să se salveze de calvarul deportărilor. În locurile unde au fost deportați, basarabeni au întreținut fântânile existente sau au construit altele noi, dar și ele, din cauza frigului cumplit, le cauzau mai multe probleme de sănătate. Au fost constatate și cazuri când fântâna devenea loc de pierzanie în urma morții accidentale sau a suicidului, suicidul fiind invocat de autorii memoriilor ca o răsplată pentru suferințele provocate celor deportați de către tunători.

#### Bibliografie:

1. Arhivele memoriei. Recuperarea și valorificarea istorică a memoriei victimelor regimului totalitar-comunist din Republica Sovietică Socialistă Moldovenească. Cercetări realizate în localitățile din centrul Republicii Moldova. Editor de volum: Ludmila D. Cojocaru. Vol. I. Tom. I. Chișinău: Tipografia Balacron, 2016. 336 p.
2. Arhivele memoriei. Recuperarea și valorificarea istorică a memoriei victimelor regimului totalitar-comunist din Republica Sovietică Socialistă Moldovenească. Memorii, documente, studii de caz. Cercetări realizate în centrul Republicii Moldova. Editor de volum: Ludmila D. Cojocaru. Vol. I. Tom 2. Chișinău: Tipografia Balacron, 2019, 336 p.
3. Arhivele memoriei. Recuperarea și valorificarea istorică a memoriei victimelor regimului totalitar-comunist din Republica Sovietică Socialistă Moldovenească. Cercetări realizate în localitățile din nordul Republicii Moldova. Editor de volum: Lidia Pădureac. Vol. III. Tom II. Chișinău: Tipografia Balacron, 2017. 336 p.
4. Petrencu Anatol, Cojocaru Ludmila D., Pădureac Lidia (ed.). Români în Gulag: Memorii, mărturii, documente. Vol. II. Chișinău: S. n., (Tipografia „Balacron”), 2015. 362 p.

---

Orhei în regiunea Irkutsk, fiind acuzate de „colaboraționism” (Valeria Grișcenco, Olga Banaga. Istoriile noastre. Studiu de caz și notă introductivă: Ludmila D. Cojocaru și Virgiliu Bîrlădeanu. În: Arhivele memoriei. Recuperarea și valorificarea istorică a memoriei victimelor regimului totalitar-comunist din Republica Sovietică Socialistă Moldovenească. Cercetări realizate în localitățile din centrul Republicii Moldova. Editor de volum: Ludmila D. Cojocaru. Vol. I. Tom. I. Chișinău: Tipografia Balacron, 2016, p. 11).

<sup>1</sup> Ibidem, p. 30.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 45.

<sup>3</sup> Tatiana Panaghiu (născută Smolianchin, a. n. 1946), deportată în 1949 din satul Durlești în regiunea Tiumeni (Tatiana Panaghiu. Cum să nu povestesc! Studiu de caz și notă introductivă de Radu Dan. În: Arhivele memoriei. Recuperarea și valorificarea istorică a memoriei victimelor regimului totalitar-comunist din Republica Sovietică Socialistă Moldovenească. Cercetări realizate în localitățile din centrul Republicii Moldova. Editor de volum: Ludmila D. Cojocaru. Vol. I. Tom. I. Chișinău: Tipografia Balacron, 2016, p. 260-262)

<sup>4</sup> Ibidem, p. 270.

## PROPRIETATEA INTELECTUALĂ CA FACTOR DE RECUPERARE A ECONOMIEI EUROPENE DUPĂ PRIMUL RĂZBOI MONDIAL

### INTELLECTUAL PROPERTY AS A FACTOR OF THE RECOVERY OF THE EUROPEAN ECONOMY AFTER THE FIRST WORLD WAR

Iryna DRUZHKOVA, Ph.D, assoc. prof.,  
Department of theory and history of the state and law,  
Odessa State University of Internal Affairs  
E-mail: irise2002@gmail.com  
ORCID ID: 0000-0002-7934-5057

**Rezumat:** *Proprietatea intelectuală (PI) a jucat un rol crucial în promovarea inovației după Primul Război Mondial. Patentele și drepturile de autor au oferit inventatorilor motivația necesară pentru dezvoltarea de noi produse și tehnologii, contribuind la creșterea economică. Această protecție legală a permis întreprinderilor mici și mijlocii să concureze cu companiile mai mari, securizând pozițiile pe piață și stimulând diversificarea și crearea de locuri de muncă. Protecția puternică a PI a atras, de asemenea, investiții atât interne, cât și străine, asigurând investitorii că inovațiile lor sunt protejate împotriva utilizării neautorizate, stimulând cercetarea și dezvoltarea. Comerțul internațional a beneficiat de legi robuste privind PI, facilitând exportul de noi tehnologii și produse, sprijinind recuperarea economică și integrarea globală. Guvernele au adoptat legi pentru protejarea PI, creând un mediu propice inovației. Drepturile de autor au promovat dezvoltarea culturală și științifică asigurându-le autorilor și cercetătorilor recompensele cuvenite, încurajând noi proiecte. Experiența istorică a recuperării economice post-Primul Război Mondial din Europa oferă lecții valoroase pentru Ucraina modernă, demonstrând cum PI poate stimula inovația, atrage investiții și susține antreprenoriatul în perioada de recuperare post-conflict.*

**Cuvinte-cheie:** *Proprietate intelectuală, Patente, Inovații, Tehnologii, Primul Război Mondial*

**Abstract:** *Intellectual property (IP) played a crucial role in fostering innovation after World War I. Patents and copyrights provided inventors with motivation to develop new products and technologies, contributing to economic growth. This legal protection enabled small and medium enterprises to compete with larger companies by securing market positions and stimulating diversification and job creation. Strong IP protection also attracted both domestic and foreign investments, as investors were assured their innovations were safeguarded from unauthorized use, spurring research and development. International trade benefited from robust IP laws, facilitating the export of new technologies and products, aiding economic recovery, and global integration. Governments enacted laws to protect IP, fostering an environment conducive to innovation. Copyrights promoted cultural and scientific development by ensuring authors and researchers were rewarded, encouraging further projects. The historical experience of Europe's post-WWI economic recovery offers valuable lessons for modern Ukraine, demonstrating how IP can drive innovation, attract investments, and support entrepreneurship in post-conflict recovery.*

**Keywords:** *Intellectual property, Patents, Innovations, Technologies, World War I*

#### Introduction

The study of successful economic recovery models following large-scale conflicts, such as World War I, allows for the identification of effective strategies and mechanisms that can be applied in the current conditions of Ukraine.

Analyzing the role of intellectual property in the recovery of European economies provides a deeper understanding of how innovations and legal protection of inventions contributed to economic growth and recovery.

The topic of intellectual property encompasses various scientific disciplines: economics, law, history, sociology, and technology. This stimulates interdisciplinary research that can reveal comprehensive solutions for Ukraine's recovery.

Intellectual property protection fosters the development of new technologies and startups, which can become a key factor for Ukraine's economic growth. Innovative enterprises can create new jobs and enhance the competitiveness of the economy. A reliable intellectual property protection mechanism is crucial for attracting both domestic and foreign investments. Investors need assurance that their innovations and

developments will be protected from unauthorized use.

Supporting intellectual property rights enables small and medium-sized enterprises to protect their innovations and ensure stable development, which is important for economic diversification and job creation. International intellectual property protection promotes the development of Ukraine's export potential, increases the trust of international partners, and facilitates integration into the global economy. Copyrights stimulate the development of culture, science, and education, which is essential for social stability and the cultural revival of the country.

Thus, scientific and practical research on the role of intellectual property in economic recovery after World War I is of great importance for modern Ukraine, which faces similar challenges after the war. Using historical experience and modern approaches can contribute to effective recovery and sustainable development of the country.

### **Research Methodology**

An analysis was conducted on historical examples of the use of intellectual property in the recovery of the European economy after World War I. This included the analysis of scientific articles, books, dissertations, and other academic sources. A review of legislative acts and policies regulating intellectual property in the post-war period was also performed.

The study involved the systematization and comparison of different approaches and perspectives on the role of intellectual property in economic recovery. The researcher conducted a comparative analysis of the economic, social, and political conditions in Europe after World War I. Cases of successful use of intellectual property for economic recovery in other countries were examined.

Policies and strategies that could contribute to the effective use of intellectual property for economic recovery were identified. An analysis of national legislation and international agreements in the field of intellectual property was conducted, successful examples of policies and programs from other countries were studied, and specific recommendations and strategies were developed based on the obtained data and research results.

### **Findings**

World War I (1914-1918) was a global conflict that engulfed most of Europe and other regions of the world. This war left significant wounds on the bodies and souls of people and had a substantial impact on the subsequent development of the world. It had an enormous economic impact on Europe, leaving behind considerable destruction and changes in the economic structure of many countries. There were significant destructions of cities, villages, factories, and transport networks (railways, bridges, roads). France and Belgium suffered the most damage due to the hostilities on their territories. The destruction of residential buildings, enterprises, and warehouses led to economic paralysis.

The enormous costs of weapons, ammunition, food, and military uniforms significantly increased national debts. The economies of many countries were reoriented towards war production, affecting the civilian sector. To finance the war efforts, countries took out significant loans, leading to a massive increase in national debts. Great Britain, France, Germany, and other countries owed both domestic and foreign creditors.

Under the terms of the Treaty of Versailles, Germany had to pay substantial reparations to the victorious countries, further burdening its economy. The mass printing of money to finance war expenses led to hyperinflation, particularly in Germany, where the value of the mark plummeted catastrophically. After the war, many European currencies were significantly devalued due to economic difficulties and the loss of trust in financial systems. The war led to significant population losses. Many workers were lost, affecting labor productivity and economic development. The death and injury of many skilled workers created shortages in various economic sectors. During the war, women actively entered the workforce, taking men's places in factories and other sectors. This contributed to social changes that affected economic relations in the post-war period.

Economic difficulties led to social instability and revolutionary movements in many countries (for example, the revolution in the Russian Empire). The reconstruction of destroyed territories required substantial financial investments, adding an extra burden on state budgets. The USA provided significant economic aid to Europe in the form of loans and goods, contributing to the gradual recovery of the countries' economies. World War I left European countries with enormous economic losses, affecting their ability to quickly restore economic growth. This led to social and political changes that transformed the face of



Europe for decades to come.

Intellectual property (IP) is the right to the result of human creative activity. This can be an invention, a work of art, a literary work, a design, a trademark, or even a unique business model. IP includes various types of rights that protect owners from the unauthorized use of their creations and inventions by others. IP owners have the right to control the use of their creations, including the right to reproduction, distribution, display, performance, and more. IP rights are usually granted for a limited time, after which the works enter the public domain. IP rights generally operate within the specific country or region where they were registered. Thus, intellectual property plays a crucial role in stimulating innovation and creativity, providing owners the opportunity to benefit from their creations and investments in research and development.

Intellectual property in Europe has developed over centuries, reflecting changes in economic, social, and political conditions. The Industrial Revolution led to a significant increase in inventions and technical innovations, stimulating the development of patent laws. In 1883, the Paris Convention for the Protection of Industrial Property was adopted, establishing international norms for the protection of patents, trademarks, and industrial designs. The Berne Convention for the Protection of Literary and Artistic Works, adopted in 1886, became the primary international treaty in the field of copyright. After World War I, the need for international cooperation to protect intellectual property grew. This led to the strengthening of international organizations and the conclusion of new agreements.

Before World War I, the development of IP legislation was based on national laws and early international agreements such as the Paris and Berne Conventions. After the war, international coordination intensified, leading to the creation of international structures and the further development of legislation at national and international levels. European countries continued to develop their IP protection systems, ensuring more effective protection of rights holders and adapting legislation to new challenges.

After World War I, the need for international cooperation to protect intellectual property increased. This led to the strengthening of international organizations and the conclusion of new agreements.

The Paris Convention (1925 revision). In 1925, the Paris Convention for the Protection of Industrial Property was revised at the Hague Conference, strengthening international cooperation and improving legal mechanisms for IP protection. In 1928, the Berne Convention was revised in Rome, enhancing copyright protection and expanding its standards. Additionally, legislative changes were made in individual countries.

International organizations, such as the International Association for the Protection of Intellectual Property (AIPPI), founded in 1897, were created. AIPPI continued its activities during the interwar period, promoting international cooperation and the harmonization of legislation. The International Association for the Protection of Industrial Property (International Association for the Protection of Intellectual Property) – an organ of the International Union for the Protection of Industrial Property in Brussels in 1897. The statute was adopted on December 10, 1927. The association is an international non-governmental organization dealing with the legal protection of inventions, industrial designs, and trademarks.

The creation of international organizations, such as the Intellectual Cooperation Organization of the League of Nations. The Intellectual Cooperation Organization (ICO) was created in 1922 under the aegis of the League of Nations, which was founded in 1920 as a result of the Treaty of Versailles, ending World War I. The ICO aimed to promote intellectual exchange and cooperation between nations, promoting peace and understanding through cultural and educational means.

With the development of the film industry, the need for new forms of copyright protection arose. Many European countries adopted laws regulating the rights of filmmakers and protecting their works. With the spread of radio broadcasting, new challenges for copyright protection emerged. In 1936, the International Convention for the Protection of Performers, Producers of Phonograms and Broadcasting Organizations was signed in Rome. During the interwar period, attention to the protection of industrial designs increased. Many countries adopted laws that provided protection for the design and appearance of products.

The development of intellectual property legislation before and after World War I occurred against a backdrop of significant social, economic, and technological changes. Before the war, the main focus was on national laws and early international agreements such as the Paris and Berne Conventions. After the war, the need for international cooperation and legislative harmonization increased, leading to the conclusion of new agreements, the revision of existing conventions, and the creation of new forms of IP protection.

The war stimulated the development of new technologies and inventions due to the needs on the battlefields. This included the development of new weapons, communication methods, medical technologies, and other important innovations. Many of these inventions became the subjects of patent

applications, contributing to the growth of patent protection. The war conditions also stimulated the demand for military products and services. This led to an increase in the importance of trademarks as a means of advertising and distinguishing the products of one manufacturer from another. Trademark protection became an important element of market competition.

The war conditions also activated the demand for information, including newspapers, books, music, and films. This led to increased interest in copyright and the protection of authors' intellectual rights. Many military documents, photographs, and other materials were created and protected under copyright law.

World War I also contributed to the development of international standards in the field of intellectual property. For example, after the war, several international agreements were concluded that standardized IP protection among member countries.

The war also contributed to the development of measures for confidentiality and the protection of military secrets. This included the development and implementation of special laws and rules regulating access to and the use of confidential information.

Thus, World War I had a significant impact on the development of intellectual property, stimulating innovations, trademark and copyright protection, the development of international standards, and the protection of military secrets.

### **The Impact of Intellectual Property (IP) on the German Economy from 1919 to 1939**

After World War I, Germany faced severe economic conditions, including hyperinflation, debt obligations, and territorial losses as stipulated by the Treaty of Versailles. However, the 1920s saw a gradual recovery of industry, largely driven by the active implementation of innovations and technologies.

The Dawes Plan (1924) provided financial aid to Germany and restructured its debts. A significant portion of these funds was directed towards industrial modernization. Major companies such as Siemens, IG Farben, and Krupp actively invested in research and development and technological innovations, which allowed Germany to remain competitive in the global market. Technological advancements became a key factor in the recovery of the German economy, especially in the chemical industry, automobile manufacturing, and electrical engineering.

Germany became one of the leaders in automobile production. Companies such as Mercedes-Benz and BMW introduced new manufacturing technologies and engineering solutions.

IG Farben was a pioneer in the production of synthetic materials, such as synthetic rubber and pharmaceuticals. Siemens and AEG made significant contributions to the development of electrical engineering by introducing new technologies in the production of electrical equipment and household appliances. The patent system played an important role in stimulating innovation and economic growth. Patents provided legal protection for new inventions, encouraging investment in research and development. German companies actively patented their inventions not only in Germany but also abroad, promoting the spread of German technologies to international markets. The sale of licenses for the use of German technologies to foreign companies generated additional income and fostered international cooperation.

IG Farben and its patent portfolios covered innovations in chemistry and pharmaceuticals, allowing it to dominate the global chemical market. Siemens' patents for electrical engineering inventions, such as new types of electric motors and generators, provided the company with competitive advantages and promoted its growth. Krupp's patents for new methods of steel and weapon production made the company a key player in the heavy industry and defense sector.

Overall, the patent system provided the necessary legal framework to stimulate innovative activities, contributing to the recovery and growth of the German economy during the interwar period.

### **The Impact of Intellectual Property (IP) on the Economy of the United Kingdom from 1919 to 1939**

The period between 1919 and 1939 was a time of significant changes in the UK's legislation regarding intellectual property. The Patents and Designs Act 1932 updated previous laws on patents and industrial designs, simplifying the procedures for patenting and granting industrial designs. This act made the patenting process more accessible and efficient for inventors and companies.

The Trademarks Act 1938 was an important step in the standardization and protection of trademarks. The act provided for the registration of trademarks and ensured their legal protection, which encouraged companies to create and promote their own brands.

The British economy, like the German economy, suffered significant losses during World War I. The introduction of new technologies and automation in production significantly increased productivity and product quality. The government and private companies established numerous research institutions

dedicated to developing new technologies and materials. Many large British companies actively used patents and other forms of intellectual property to stimulate their growth and competitiveness.

Rolls-Royce utilized patents for new engine designs, ensuring their leadership in the production of both automotive and aviation engines. The company continually implemented new technologies, allowing them to remain competitive in the international market. Imperial Chemical Industries (ICI) actively patented new chemical compounds and production processes, enabling it to become one of the world's leading producers of chemical products. The sale of licenses for the use of its patents provided the company with significant income and facilitated the spread of British technologies abroad.

The British Broadcasting Corporation (BBC) invested in developing new technologies for broadcasting and information transmission, patenting its inventions in radio and television. The active use of copyrights to protect its programs and broadcasts ensured the BBC stable income and growth.

Intellectual property played a key role in the recovery and growth of the British economy during the interwar period. Thanks to legislative reforms and the active use of patents and trademarks, British companies were able to secure competitive advantages in the global market and contribute to scientific and technological progress.

### **The Impact of Intellectual Property on the Economy of France from 1919 to 1939**

The period between 1919 and 1939 was crucial for the development of intellectual property legislation in France. The Patents Act of 1920 improved the procedure for filing and protecting patents, providing inventors with better conditions for safeguarding their innovations. The Industrial Designs Act of 1931 established a legal framework for protecting industrial designs, which was particularly important for sectors such as fashion and design, traditionally strong in France. In the 1920s and 1930s, France also strengthened copyright protection, adapting legislation to the new conditions created by technological and media developments.

France made a significant contribution to the development of telecommunications during the interwar period. Compagnie Générale des Télégraphes et Téléphones (CGTT) actively patented new technologies in telecommunications, allowing it to become a leader in the field.

The French automotive industry was one of the world's leading sectors during the interwar period. Citroën became renowned for its innovations in automobile manufacturing. Citroën actively used patents to protect its technical solutions, such as suspension and transmission systems. Renault also invested heavily in developing new technologies and actively patented its inventions. This allowed it to remain competitive and expand its presence in international markets.

Intellectual property played a crucial role in the development of small and medium-sized enterprises (SMEs) in France during the interwar period. The patent system enabled SMEs to protect their innovations from being copied by larger competitors, encouraging further research and development. Having patents could help small businesses attract investments and secure funding. Since patents acted as a guarantee of a company's innovative potential, these companies could license their patents to larger firms, providing additional income and promoting the spread of their technologies.

Léon Bollée Automobiles was a small car company that actively used patents to protect its technological innovations in automobile manufacturing and was acquired by a British firm after the war. Télémécanique, a small company specializing in the development of electrical devices and automation systems, used patents to help the company grow and expand its market. Its development began when Michel le Goullec purchased an electrical equipment manufacturing business near Paris in 1924. In 1928, this business became Télémécanique Electrique. In 1931, the company initiated an innovative social policy that offered many benefits to employees long before such benefits were officially mandated by French law.

Intellectual property significantly contributed to the recovery and development of the French economy during the interwar period. Legislative reforms created favorable conditions for protecting innovations, stimulating technological progress in sectors such as telecommunications and the automotive industry. Small and medium-sized enterprises also benefited significantly from the patent system, enabling them to compete with larger players and fostering their growth.

### **The Impact of Intellectual Property on the Economy of Romania from 1919 to 1939**

During the period from 1919 to 1939, Romania established a legislative framework for the development of intellectual property (IP) that conformed to international standards. Romania joined the Berne Convention for the Protection of Literary and Artistic Works as early as 1887, granting authors the right to international protection of their works. During the interwar period, Romania continued to adhere to the provisions of this convention. Romania was also a participant in the Paris Convention for the Protection

of Industrial Property, which covered patents, trademarks, industrial designs, and other aspects of industrial property.

Romania had national laws protecting the rights of authors over literary, artistic, and scientific works. The copyright law was designed in accordance with international standards to ensure proper protection and remuneration for authors. In Romania, patent offices were responsible for the registration and protection of patents, trademarks, and other intellectual property objects, ensuring proper administration of IP rights. The Romanian judicial system provided protection of intellectual property rights through the possibility of legal proceedings for IP violations. This allowed authors and inventors to defend their interests in court.

Romania in the period from 1919 to 1939 had a developed legislative base for the protection of intellectual property, which included international agreements and national laws covering copyrights, patents, trademarks, and industrial designs. This base provided authors, inventors, and companies with adequate protection of their rights and stimulated innovation and creativity in the country.

#### **Intellectual Property in the Soviet Union from 1919 to 1939**

Following the October Revolution of 1917, the Soviet Union radically changed its approach to intellectual property. Bolshevik ideology emphasized public ownership and the common good, which was reflected in the corresponding legislation and practice.

In 1918, decrees were issued that nationalized many industries, including publishing. Intellectual property was perceived as public property rather than an individual right. The legislation introduced the concept of "author's rights," but the main goal was to ensure state control over the distribution of intellectual products. This law formalized the patent system in the USSR, introducing the concept of an author's certificate. Inventors received certain rewards, but the rights to the invention belonged to the state. All inventions and scientific discoveries automatically became the property of the state. Inventors received moral and material rewards but did not own their inventions. The state actively encouraged innovation through a system of state awards and incentives, including prizes, honorary titles, and other forms of encouragement. The lack of private ownership of intellectual products meant that commercial exploitation of intellectual property was not a priority. Instead, the focus was on overall development and raising the scientific and technical level of the country.

In the Soviet Union from 1919 to 1939, intellectual property developed under conditions of state control and a planned economy. Despite the lack of private ownership of inventions and other intellectual products, the state stimulated scientific and technical progress through a system of rewards and incentives. However, there was insufficient respect for intellectual property rights. An example of innovation is the situation with Bakelite. Bakelite is an insoluble, non-flammable, ultra-light plastic invented by Belgian chemist Leo Baekeland in 1909. He later patented his invention and began manufacturing it under the brand "Bakelite Corporation" with the 1926 patent CH124533A. Initially, it was used to make telephone sets, sockets, and incandescent lamps. Later, jewelers started making inexpensive jewelry and accessories from Bakelite, such as bracelets, necklaces, brooches, and belt buckles. Due to its light weight and durability, it was an excellent material for making jewelry. Bakelite items were lightweight to wear: they didn't weigh down the ear or press on the neck. In 1927, Leo Baekeland's patent for Bakelite expired. Brands around the world began producing Bakelite and similar materials. They were also used in costume jewelry but weighed much more, so Bakelite jewelry was valued higher.

The Espacenet database contains 1,343,040 patents from 1919-1939, with the US Patent Office being the undisputed leader at 816,517. The UK accounts for 20,178, France for 17,076, Germany for 9,929, Belgium for 4,503, the Netherlands for 4,142, and Czechoslovakia for 1,926 patents. All other countries account for more than a thousand, but not all European patents are included.

Romania actively participated in international intellectual property agreements. For example, Romania was a participant in the Berne Convention for the Protection of Literary and Artistic Works, guaranteeing the protection of copyright internationally. In the 1920s and 1930s, Romania adopted domestic laws regulating various aspects of intellectual property, including patents, trademarks, and copyrights.

Romania had a market economy that encouraged innovation and private sector development. This created conditions for the active use and protection of intellectual property. During the interwar period, Romania experienced a certain cultural and scientific revival, stimulating the development of literature, art, and scientific research, which in turn required effective IP protection.

The Soviet economy was centralized and planned, meaning the state controlled most production and creative processes. Intellectual property was subordinated to state interests. Inventions and technologies



also belonged to the state, and inventors usually received fixed rewards but could not claim commercial benefits from their inventions. Scientific research and cultural projects were state-funded and aimed at achieving ideological and economic goals. This limited individual initiative and commercial use of intellectual achievements. There was a system of state control and censorship that restricted freedom of creativity and the implementation of new ideas. In Romania, there was a developed system for protecting intellectual property that met international standards. In the Soviet Union, legal protection of IP was limited and subordinated to state interests. Romania had a market economy that stimulated innovation and commercial use of IP, while the USSR had a planned and centralized economy where IP belonged to the state. In Romania, intellectual property was an important aspect of cultural and scientific development, whereas in the USSR, creativity and science were subordinated to state ideology and control. Thus, the status of intellectual property in Romania and the Soviet Union from 1919 to 1939 was significantly different, reflecting the different political, economic, and social realities of these countries.

Germany had a developed patent system that promoted active patenting of inventions. This helped companies protect their technologies and gain market advantages. Legislation encouraged innovation and investment in research and development. German companies actively used patents to protect their developments in industries such as chemicals and engineering. In the 1920s and 1930s, several reforms in the UK aimed to simplify patent procedures and improve trademark protection. France had an effective system for protecting intellectual property, which promoted the development of industries such as telecommunications and the automotive industry. French companies actively used patents to protect their technologies, contributing to their growth and development. All inventions and discoveries in the Soviet Union became state property, which was fundamentally different from the Western model of private ownership of intellectual property. Inventors received rewards and state honors but did not own their inventions. Differences in the implementation of intellectual property legislation in Europe from 1919-1939 had a significant impact on the economic development of countries and their companies. Strong patent systems encouraged innovation and economic growth but also raised concerns about the creation of monopolies and market abuses. Finding a balance between encouraging innovation and preventing monopolies was a significant task.

### **Discussions**

There are many works where in one way or another certain issues of this issue are outlined. Mark Spoerer's book, with translations by Jefferson Chase, Patricia C. Sutcliffe, and Patricia Szobar, provides a detailed history of C&A, focusing on its expansion from the Netherlands to Germany and the UK. The book examines the company's strategies during the Third Reich, post-war recovery, and the consumer boom, highlighting its adaptability and internal leadership. M. Flüngen's article in "Zeitschrift für Unternehmensgeschichte" explores the equity profitability of German industrial corporations in the late 1920s. This study uses historical data to analyze financial performance and its implications before the Great Depression, providing insights into the economic conditions of the era.

These works highlight the significance of historical and financial analysis in understanding business evolution and economic conditions. Spoerer's narrative on C&A's resilience complements Flüngen's quantitative analysis of industrial profitability, offering a comprehensive view of economic history.

### **Conclusions**

Intellectual property, particularly patents and copyrights, played a crucial role in stimulating innovation after World War I. The protection of inventions and new technologies provided inventors with the motivation to develop new products and technologies, which contributed to economic growth.

The protection of intellectual property allowed small and medium-sized enterprises to compete with larger companies, giving them the opportunity to establish their market positions and grow. This contributed to the diversification of the economy and the creation of new jobs.

Reliable intellectual property protection attracted both domestic and foreign investments. Investors were confident that their innovations would be protected from unauthorized use, which encouraged investment in research and development.

Intellectual property fostered the development of international trade by creating favorable conditions for exporting new technologies and products. This enabled countries to recover their economies more quickly and integrate into the global economic system.

The recovery of the European economy after the war required active government policies in the field



of intellectual property. Governments implemented laws and regulations that ensured the protection of intellectual property and created favorable conditions for innovative activities.

Copyrights supported the development of culture and science by providing rewards to authors and researchers. This stimulated further research and cultural projects, having a positive impact on society as a whole.

The historical experience of rebuilding the European economy after World War I offers valuable lessons for modern Ukraine. Using intellectual property as a tool for economic recovery can promote innovation, attract investments, and develop entrepreneurship in Ukraine after the war.

#### **Bibliography:**

1. Bollee Automobile in a Warehouse <https://www.thehenryford.org/collections-and-research/digital-collections/artifact/405977>
2. C&A: A Family Business in Germany, the Netherlands and the United Kingdom, 1911–1961. By Mark Spoerer , with translation by Jefferson Chase , Patricia C. Sutcliffe , and Patricia Szobar . Munich: C.H. Beck, 2016. 480 pp.
3. Flüggen, M. Die Eigenkapitalrentabilität deutscher Industrieaktiengesellschaften 1925–1929. *Zeitschrift Für Unternehmensgeschichte*, 2023, 68(1), 1–36. <https://doi.org/10.1515/zug-2021-0031>
4. Leonhardt, H. A. Günther Schulz/Mark Spoerer (Hrsg.), Integration und Desintegration Europas. Wirtschafts- und sozialhistorische Beiträge (Vierteljahrschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte Band 244) , Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2019, 230 S., € 46,00. *Zeitschrift Für Unternehmensgeschichte*, 2020, 65(1), 146–147. <https://doi.org/10.1515/zug-2019-0043>
5. Hesse, J.-O. C&A: A Family Business in Germany, the Netherlands and the United Kingdom, 1911–1961. *Business history review*, 2017, 91(4), 866–869.
6. Ross, R. S. (2018). Nationalism, Geopolitics and Naval Expansionism From the Nineteenth Century to the Rise of China. *Naval War College Review*, 71(4), 11–35.
7. Patents and Designs Act 1932 URL:<https://vlex.co.uk/vid/patents-and-designs-act-808217281>
8. Procédé pour améliorer les qualités de moulage des dispositions à base de résine phénolique, et position obtenue suivant ce procédé. CH124533A URL: <https://worldwide.espacenet.com/patent/search/family/004383154/publication/CH124533A?q=CH124533A>
9. Radu L. Political, Economic and Social Options in Interwar Romania. *Anuarul Institutului de Cercetări Socio-Umane „C.S. Nicolăescu-Plopșor”*, 2023, 211–228. <https://doi.org/10.59277/csnpiish.2023.16>
10. Showalter, D. E., Deist, W., & Kennedy, P. The German Military in the Age of Total War. *Military Affairs*, 1986 50(3), 161. <https://doi.org/10.2307/1988324>
11. Trademarks Act 1938 URL:<https://www.legislation.gov.uk/ukpga/Geo6/1-2/22/enacted>
12. Паризька конвенція про охорону промислової власності від 20 березня 1883 року URL:[https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_123#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_123#Text)

## SCHIMBAREA ÎN POLITICA GUVERNELOR ȘI SERVICIILOR SECRETE BRITANICE ȘI AMERICANE FAȚĂ DE URSS CU PRIVIRE LA ROMÂNIA ÎN PERIOADA 1945-1947

### THE CHANGE IN THE POLICY OF BRITISH AND AMERICAN GOVERNMENTS AND INTELLIGENCE SERVICES TOWARDS THE USSR WITH REGARD TO ROMANIA BETWEEN 1945 AND 1947

Marian ZIDARU, dr., conf. univ.,  
Asociația Casa Mării Negre  
E-mail: marianzidaru64@gmail.com

**Rezumat:** După înfrângerea Germaniei, Marea Britanie a sperat să stabilească un modus vivendi cu URSS bazat pe recunoașterea reciprocă a intereselor. Starea precară a economiei postbelice a Marii Britanii și efectul asupra populației al propagandei pro-sovietice din timpul războiului au fost două motive puternice pentru care o relație de confruntare cu Moscova era greu de imaginat pentru politicienii britanici. Rapoartele diplomaților sovietici (Gromako, Litvinov, Maiski) vorbeau, de asemenea, despre continuarea colaborării între cele trei mari puteri aliate în perioada postbelică. Cum a dus această situație la Războiul Rece este întrebarea la care încercăm să răspundem în această comunicare.

**Cuvinte-cheie:** Romania U.R.S.S., SUA Marea Britanie, SOE, SSI

**Abstract:** After the defeat of Germany, Britain hoped to establish a modus vivendi with the USSR based on mutual recognition of interests. The precarious state of Britain's post-war economy and the effect on the population of wartime pro-Soviet propaganda were two powerful reasons why a confrontational relationship with Moscow was hard for British politicians to imagine. Reports by Soviet diplomats (Gromako, Litvinov, Maiski) also spoke of continued collaboration between the three great Allied powers in the post-war period. How this situation led to the Cold War is the question we try to answer in this communication.

**Keywords:** România USSR., USA, Great Britain, SOE, SSI

#### 1. Obiective generale și poziția față de foștii aliați

După 1942, Marea Britanie a recunoscut inevitabilitatea expansiunii sovietice către Vest. Mai mult decât atât, după ce la Teheran, Roosevelt s-a opus planului lui Churchill de declanșare a unei ofensive anglo-americane în Balcani, a fost clar că U.R.S.S. avea să aibă o influență hotărâtoare în zonă.<sup>1</sup>

De asemenea, atâta timp cât forțele anglo-americane nu erau angajate pe continent, iar sovieticii sufereau pierderi considerabile ducând greul războiului, Londra a considerat că este necesar să se facă Moscovei concesii atât de mari, încât să-l împiedice pe Stalin să revină la o pace de compromis cu Hitler. Două au fost concesiile majore făcute de anglo-americanii lui Stalin: recunoașterea mai mult sau mai puțin explicită a anexiunilor sovietice din perioada 1939-1940 și acceptarea principiului că U.R.S.S. trebuie să aibă o zonă de securitate la frontierele sale vestice. În concepția occidentală, aceste state trebuiau guvernate de guverne “prietene” Moscovei, care nu trebuia să întreprindă nici o acțiune care să lezeze interesele de securitate ale acesteia. Prin guverne prietene, anglo-americanii nu înțelegeau însă guverne comuniste.<sup>2</sup>

Factorii de decizie anglo-americani nu își puneau problema dacă U.R.S.S. trebuie să exercite influență în Europa de Est, ci care să fie intensitatea cu care această influență va fi exercitată și care să fie limitele vestice ale influenței sovietice.<sup>3</sup> Astfel s-a ajuns la celebrul acord de procentaj de la Moscova.<sup>4</sup>

După înfrângerea Germaniei, Marea Britanie a sperat să stabilească un modus vivendi cu U.R.S.S., bazat pe recunoașterea mutuală a intereselor. Starea precară a economiei britanice postbelice și efectul asupra populației al propagandei pro-sovietice din timpul războiului au constituit două motive puternice pentru care o relație de confruntare față de Moscova era greu de imaginat pentru politicienii britanici.<sup>5</sup>

Rapoartele întocmite de diplomați sovietici (Gromako, Litvinov, Maiski), vorbeau și ele de

<sup>1</sup> Mark Percival, *Politica britanică față de România în 1946*, în vol. *Anul 1946. Începutul sfârșitului*, Editura Academia Civică, București, 1996, p. 82.

<sup>2</sup> Florin Constantiniu, *De la Războiul Fierbinte la Războiul Rece*, Editura Corint, București, 1998, p. 101.

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 56.

<sup>4</sup> *Idem*, *De la Războiul Fierbinte la Războiul Rece*, p. 10.

<sup>5</sup> Mark Percival, *op. cit.*, pp. 82-83.

continuarea colaborării între cele trei mari puteri aliate în perioada de după război.<sup>1</sup> Se pare însă că, Stalin a subestimat reacția Occidentului la reluarea de către Moscova a exportului de revoluție.<sup>2</sup>

Confruntate cu rapoartele privind atitudinea sovietică în teritoriile ocupate din Europa de Est, atitudinea occidentală începe să se modifice sensibil în cursul anului 1945. În opinia lui Elisabeth Hazard “războiul rece a început în anumite privințe în România, pentru că aici s-au dezvoltat primele conflicte între Statele Unite, Marea Britanie și Uniunea Sovietică care rivalizau pentru controlul Europei de Est la sfârșitul războiului.”<sup>3</sup>.

Elisabeth Hazard surprinde natura dublă a politicii S.U.A. față de comunism și Uniunea Sovietică. Pe de o parte, a încurajat orice opoziție față de acesta, iar pe de altă parte au refuzat orice escaladare care putea duce la un conflict armat cu Moscova<sup>4</sup>.

Credem că pe aceleași coordonate s-a înscris și politica Londrei. Britanicii nu au informat opoziția din România despre înțelegerile de la Moscova din octombrie 1944. Astfel, în noiembrie 1944, Maniu a trimis vicemareșalului Stevenson, un mesaj în care îi cerea să spună dacă britanicii au de gând să dea România rușilor legată de mâini și de picioare? Dacă lucrurile stau așa, Maniu era gata să pregătească țara și să o ducă spre comunism și spre U.R.S.S.. Dacă Marea Britanie se opune preluării puterii de către comuniști, atunci el, Maniu, e gata să lupte împotriva comunismului. Răspunsul lui Stevenson a fost că guvernul britanic nu avea defel intenția anticipată de Maniu<sup>5</sup>.

La rândul său, Ernest Volkman, referindu-se la un raport al lui Frank Wisner despre deportarea germanilor și amestecul sovietic în România trage concluzia că “14 ianuarie poate fi considerată prima zi a războiului rece”.<sup>6</sup> Istoricul american John Lewis Gaddis crede că “perioada de la sfârșitul lui februarie, începutul lui martie 1946, marchează o cotitură decisivă în politica americană față de Uniunea Sovietică”.<sup>7</sup>

După părerea noastră este greu de stabilit o dată anume pentru începerea războiului rece, dar acceptăm faptul că în perioada ianuarie 1945 – martie 1946 relațiile dintre foștii aliați s-au deteriorat progresiv ceea ce a dus la începerea războiului rece. În ceea ce privește teza “războiul rece a început în România”, deși aici s-au produs primele “ciocniri” între serviciile secrete aliate și cele sovietice, credem că mai degrabă neînțelegerile din Polonia au determinat ruptura dintre foștii aliați.<sup>8</sup> Trebuie subliniat faptul că Marea Britanie și S.U.A. nu erau complet dezinteresate de Europa de Est. La începutul lui 1944, la inițiativa lui Churchill a fost creat Comitetul Central European. Scopul acestuia era să creeze o confederație a Europei Centrale sub influența Londrei din care făcea parte și o porțiune din Transilvania.<sup>9</sup>

Britanicii nu doreau să accepte faptul că țara lor era o putere în declin în afacerile mondiale. Numai că, Marea Britanie nu mai avea resursele necesare pentru asta. În asemenea condiții, lumea secretă a părut a oferi o soluție. M.I. 6 va menține poziția britanică cu cheltuieli minime.<sup>10</sup> Pentru realizarea scopului, mai sus amintit, după terminarea războiului, serviciul secret britanic s-a lansat într-o operație de spionaj foarte sofisticată în vederea recrutării emigranților din Europa Centrală și de Est. Unul dintre agenți, ungurul Ferenc Vajta, a explicat că M.I. 6 dorea să înființeze o ligă politică împotriva bolșevismului și să ofere sprijin material pentru atragerea exilaților în cercul britanic de influență, pentru contraspionaj împotriva sovieticilor și pentru operațiuni paramilitare. Britanicii au înființat, de asemenea, loji masonice pentru exilați, atrăgându-i în felul acesta pe cei mai eminenți lideri din Balcani. Ei și-au coordonat acțiunile cu serviciile secrete franceze, dar având agenți mai buni, englezii au preluat inițiativa.<sup>11</sup>

Cele două servicii au reactivat o veche organizație, *Intermarium*, care sprijinise cele două servicii în perioada interbelică, în lupta contra spionajului german și sovietic și care urmărea crearea unei confederații

<sup>1</sup> Florin Constantiniu, *A început Războiul Rece în România*, pp. 59-62.

<sup>2</sup> Idem, *De la Războiul Fierbinte la Războiul Rece*, p. 104.

<sup>3</sup> Elisabeth Hazard, *Războiul Rece a început în România*, Magazin Istoric nr. 5/1996, p. 250.

<sup>4</sup> Elisabeth Hazard, *Războiul rece a început în România*, în *Magazin istoric*, nr. 9/1996, p. 38

<sup>5</sup> *România, Viața politică în documente, 1945*, Scurtu, Ioan (coord.), Arhivele Statului din România, București, 1999, p. 87.

<sup>6</sup> Ernest Volkman, *Spionaj*, Editura R.A.O., București, 1998, p. 241.

<sup>7</sup> Apud F. Constantiniu, *De la Războiul Fierbinte la Războiul Rece*, p. 106.

<sup>8</sup> Christopher Andrew, Oleg Gordievski, *K.G.B., Istoria secretă a operațiunilor sale externe de la Lenin la Gorbaciov*, Editura ALL, București, 1994, p. 240.

<sup>9</sup> Mark Aarons, John Loftus, *Filiera Șobolanilor*, București f.a., Editura Elit, p. 76.

<sup>10</sup> Phillip Knightley, *The second oldest profession, Spies and Spying in the Twentieth Century*, W.W. Norton, London, 1987, p. 271.

<sup>11</sup> Mark Aarons, John Loftus, *op. cit.*, p. 76.

anticomuniste pandanubiene, formată din statele catolice din Centrul Europei.<sup>1</sup> Britanicii au format centre de informații la Graz și Klagenfurt, în zona britanică din Austria. În iulie 1945, 215 agenți britanici se aflau acolo. Printre ei se găseau câțiva dintre cei mai buni agenți în probleme balcanice. Aceștia erau convingși că războiul va izbucni curând împotriva sovieticilor, așa că recrutau pe oricine, indiferent de unde venea, din ce partid făcea parte sau ce ideologie îmbrățișase.

S-a înființat o rețea de emigranți în Italia, Austria, Germania. La Londra și chiar la Paris. În cea de-a doua jumătate a anului 1946 cooperarea franco-britanică a devenit mai strânsă.<sup>2</sup> Exista cel puțin un punct de vedere comun între Londra și Paris. S.U.A. trebuiau excluse din aceste operațiuni clandestine. A fost adoptat sloganul: “*Europa pentru europeni, fără ruși și fără americani. Să-i punem pe americani să-i bata pe ruși și să profităm de victorie.*”<sup>3</sup>

Organizația internațională *Intermarium* a penetrat colțurile cele mai ascunse ale Balcanilor.<sup>4</sup> Printre agenții britanici ai *Intermarium* este citat și fostul ministru de externe român Grigore Gafencu.<sup>5</sup> Americanii au aflat despre *Intermarium* și au încercat să preia controlul. Acest fapt a trezit proteste violente la Londra și Paris.<sup>6</sup>

A existat în această perioadă, cooperare între britanici și Vatican. Vaticanul a salvat naziști, iar englezii i-au recuperat și folosit ca agenți în Europa de Est. Papa Pius al XII-lea păstrase tăcerea în timpul războiului cu privire la crimele naziste, dar după 1945 a schimbat politica Bisericii Catolice și a început să condamne crimele staliniste.<sup>7</sup>

Cardinalul Montini a elaborat, la ordinul Papei, rapoarte detaliate privind situația din zonele ocupate de ruși, inclusiv România.<sup>8</sup> Funcționarii de la Foreign Office notau cu satisfacție că, după toate aparențele, Vaticanul s-a întors la vechea atitudine și lansa o luptă morală și pe termen lung împotriva stalinismului.<sup>9</sup>

În lupta împotriva stalinismului, Papa a optat pentru spionaj și pentru tot ceea ce decurgea de aici. Papa i-a cerut lui Montini să organizeze serviciul de informații al Vaticanului, camuflat într-o organizație umanitară. Un raport O.S.S. din martie 1944 arăta că americanii erau convingși că ea are legătură cu serviciul de securitate.<sup>10</sup> Pentru lupta împotriva comunismului, Vaticanul a creat rețele conduse din foști naziști care însă au fost penetrate rapid de Moscova.<sup>11</sup>

Fostul șef al contraspionajului român, generalul Neagu Cosma, afirmă că agentul parașutat, Pop Gavrilă, a declarat că la Salzburg-Austria, oficialitățile catolice întrețineau un cămin pentru legionari, din rândurile cărora au fost recrutați agenți care au fost trimiși cu misiuni de spionaj în România.<sup>12</sup>

În cercetările pe care le-am întreprins în arhivele S.R.I., am descoperit o declarație a numitului Căminescu George, din 26 august 1959, din care rezultă că în lagărul de la Salzburg, aflat sub controlul britanicilor, se aflau în anul 1947 mai mulți legionari: Drăghia Ion, Crețeanu Gheorghe, Budulea Ion, Prodea Ion, Gulea Nicolae, Cristea Gheorghe, Andronache Constantin, Drăghia Florea, Silistreanu Petru, Popescu Ștefan, Dascălu Gheorghe, Condrache Gheorghe, Cucu Ion, Andreescu Dumitru, Mărgărit Gheorghe, Iliescu Ilie, Pipercea Constantin, Tudor Dumitru, Albu Ion, Dancău Gheorghe.

Șeful acestora era Dumitru Teja, originar dintr-o comună de lângă Timișoara.<sup>13</sup> În alt loc, Căminescu George declară că în 1945, când a fost deținut în zona engleză din Berlin, a cunoscut pe legionarii Pozdărcă Marin, Mihăilescu Nicolae și Penteleciuc Gheorghe care colaborau cu Comandamentul Englez la interogarea refugiaților.<sup>14</sup>

Trebuie spus că relațiile dintre M.I. 6 și serviciile secrete americane nu au fost tot timpul tensionate. Au existat și destule momente de colaborare. Astfel, operația “*Casey Jones*”, din primăvara lui 1945, a avut

---

<sup>1</sup> *Ibidem*, p. 71.

<sup>2</sup> *Ibidem*, p. 77.

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 80.

<sup>4</sup> *Ibidem*, p. 76.

<sup>5</sup> *Ibidem*, p. 80.

<sup>6</sup> *Ibidem*, p. 92.

<sup>7</sup> Neagu Cosma, *Cupola din culisele securității, Securitatea văzută din interior, Pagini de Memorie*, Editura Globus, București, 1994, pp. 106-107.

<sup>8</sup> Mark Aarons, John Loftus, *op. cit.*, p. 28.

<sup>9</sup> *Ibidem*, p. 30.

<sup>10</sup> *Ibidem*, p. 32.

<sup>11</sup> *Ibidem*,

<sup>12</sup> N. Cosma, *op. cit.*, p. 110.

<sup>13</sup> Arhiva S.R.I., fond „Y”, dosar 3236, vol. I, f. 325.

<sup>14</sup> *Ibidem*, f. 311-312.

drept scop întocmirea unor hărți aeriene pe baza fotografiilor luate din avion în Europa ocupată de sovietici. Această operație la care au participat 16 escadrile anglo-americane a fost trădată de agentul sovietic Juergan Kuczinski, angajat de U.S.A.F. ca locotenent colonel, care lucra la comandamentul american strategic de lângă Frankfurt. Sovieticii au depus peste 300 de plângeri pentru violarea spațiului lor aerian. În ultimele zile de război și primele zile de pace, au avut loc ciocniri aeriene, în care avioane aliate au fost doborâte.<sup>1</sup>

În 1947, realizând că Intelligence Service-ul nu mai poate face față susținerii mai multor operațiuni, directorul acestei instituții a început să transfere conducerea unora dintre operațiuni către C.I.A., nou-înființata agenție de spionaj nord-americană. Astfel, au fost predate grupurile *Intermarium*, *Prometheus*, *Bandera*, *Fracțiunea Abramcik*.<sup>2</sup> De asemenea, au fost predate operațiunea din Grecia, de sprijinire a naționaliștilor greci împotriva P.C.G.,<sup>3</sup> precum și operațiile subversive din Țările Baltice, Ucraina și Albania.<sup>4</sup>

Misiunea de a trece aceste operații de la M.I. 6 la C.I.A. a revenit lui Kim Philby – agent sovietic infiltrat în serviciile speciale engleze. Trebuie menționat faptul că N.K.V.D. a continuat să desfășoare și după război ceea ce experții au calificat drept cea mai eficientă operație de spionaj din istoria omenirii.<sup>5</sup>

Această operație viza integrarea treptată, protejarea și promovarea agenților sovietici în serviciile secrete occidentale. Cele mai bune rezultate au fost obținute în Anglia. Astfel, Maclean se găsea încă din primăvara anului 1944 la ambasada britanică din Washington, pe post de secretar I și avea acces la planurile anglo-americane referitoare la perioada post-război.<sup>6</sup> Guy Burgess ocupa și el, din 1944, o funcție importantă la Departamentul de Știri al Foreign Office.<sup>7</sup> În 1946, el devenea asistentul personal al lui Hector McNeil, ministru de stat în guvernul laburist, de după război.<sup>8</sup>

John Cairncross a coordonat în 1944 activitatea S.I.S. în Iugoslavia și a transmis informații despre intențiile anglo-americane în această țară.<sup>9</sup> După război el a fost demobilizat și s-a întors la Trezorerie de unde a continuat să le furnizeze informații sovieticilor. Antony Blunt a părăsit contraspionajul britanic M.I. 5, în noiembrie 1945. La plecare, el i-a spus colegului său, colonelul Tar Robertson: “*Mi-a făcut o mare plăcere să transmit rușilor toate numerele ofițerilor M.I. 5*”.<sup>10</sup>

Cel mai remarcabil agent sovietic de penetrație a fost însă Kim Philby. În octombrie 1944, el a devenit șeful secției a IX-a din M.I. 6. Această secție se ocupa cu contraspionajul pe spațiul sovietic. Această poziție i-a permis să protejeze agenții N.K.V.D. de penetrare și să informeze Moscova cu toate operațiunile britanice îndreptate împotriva U.R.S.S.<sup>11</sup> Datorită lui Philby, sute de agenți și milioane de dolari vor fi pierduți în anii următori în operații acoperite, în Albania, Polonia, Ucraina, Lituania, România.<sup>12</sup> În ceea ce privește România, consecințele activității lui Philby vor fi ușor de dedus din eșecurile înregistrate de britanici, pe care le vom prezenta în paragrafele următoare.

## **2. Cooperarea informativă dintre Grupa specială anticomunistă din SSI și Serviciile secrete anglo-americane 23 august 1944 – 6 martie 1945**

După 23 august, serviciile secrete aliate au întreprins o adevărată vânătoare de documente secrete aparținând organelor de informații românești. Încă din 13 ianuarie 1944, diplomația americană a elaborat un document care la punctul 27 prevedea: “*României i se va cere să păstreze și să pună la dispoziția autorităților de ocupație, toate arhivele publice și particulare materiale pe care acele autorități le-ar putea cere.*” În baza acestei prevederi, comisia interaliată a procedat la sustragerea a numeroase documente din arhivele românești. Pe lângă specialiștii anglo-americani, au fost prezenți și cei sovietici care la începutul anului 1945 au trimis în România câțiva ofițeri specialiști în arhivistică, care au studiat și triat documente,

<sup>1</sup> Phillip Knightley, *op. cit.*, p. 237.

<sup>2</sup> M. Aarons, J. Loftus, *op. cit.*, p. 286.

<sup>3</sup> Phillip Knightley, *op. cit.*, p. 250.

<sup>4</sup> John Prados, *Războaiele secrete ale președinților*, Editura Elit, Iași, 1996, pp. 41-57.

<sup>5</sup> M. Aarons, J. Loftus, *op. cit.*, p. 281.

<sup>6</sup> Ph. Knightley, *op. cit.*, p. 209. Vezi și Andrew Christopher și O. Gordievski, *op. cit.*, p. 227.

<sup>7</sup> Christopher și Gordievski, *op. cit.*, p. 238.

<sup>8</sup> *Ibidem*, p. 261.

<sup>9</sup> C. Popișteanu, D. Matei, F. Dolghin, *S.I.S. văzut din interior*, în Magazin Istoric nr. 8/1996, p. 83.

<sup>10</sup> Christopher și Gordievski, *op. cit.*, p. 260.

<sup>11</sup> Ph. Knightley, *op. cit.*, p. 207.

<sup>12</sup> *Ibidem*, p. 208.



trimitând în aprilie 1945, în U.R.S.S., 129 lăzi, conținând 87640 file de documente.<sup>1</sup>

Între 28 august și 2 septembrie 1944, la București a fost prezentă echipa O.S.S. condusă de Frank Wisner. În aceeași perioadă este atestată prezența la București a colonelului Ross, din serviciul secret britanic.<sup>2</sup>

Ernest Volkman afirma că, echipa Wisner a găsit la București o adevărată mină de aur informațională. Aceasta cuprindea liste cu numele agenților Abwehr și S.D. recrutați în România, precum și date despre operațiunile speciale sovietice în Europa.<sup>3</sup> La rândul său, maiorul Bishop, șeful contrainformațiilor din cadrul misiunii O.S.S. sosite în România după 23 august 1944 afirma că, după serviciul de informații german, S.S.I. dispunea de cele mai bune informații despre sovietici.<sup>4</sup>

O parte din documentele capturate în România au fost fotocopyate la Washinton și retransmise la Moscova. La 30 octombrie 1944, Donovan, șeful O.S.S. îi scria lui Fitin, șeful Serviciului de Informații Externe al N.K.V.D.: *“Sunt foarte fericit să vă pun la dispoziție primele șase role de microfilm echivalând cu aproximativ 1500 pagini de material care a fost obținut la București și adus la Caserta și, ulterior, în Statele Unite.”*<sup>5</sup>

La rândul lor, britanicii au reușit să pună mâna pe alte documente. Potrivit lui Mocsonyi Stârcea, inițiativa predării unor documente ale S.S.I. către Palat i-a aparținut lui Traian Borcescu. Astfel, în prima jumătate a lunii septembrie, secretarul particular al regelui, Mircea Ioanițiu, l-a informat pe mareșalul Palatului că fusese sesizat de către un ofițer S.S.I. că deține unele documente secrete pe care dorește să le predea Palatului spre o păstrare mai sigură.<sup>6</sup>

Intr-un alt document (confruntarea Borcescu-Siminel din 17 septembrie 1955), Borcescu afirma că vizita lui Stârcea a avut loc la 27-28 august 1944, data care ni se pare mai probabilă având în vedere că Borcescu a fost interimar la conducerea S.S.I. până în 28 august, când a fost numit Victor Siminel.<sup>7</sup> La 16 decembrie 1955 mareșalul palatului declara însă că Borcescu i-a dat un pachet cu o listă a persoanelor care au redactat documentele<sup>8</sup>. Această declarație este confirmată de faptul că la trierea de la Palat a documentelor ridicate de la S.S.I. de Stârcea, în două valize s-a găsit o foaie de hârtie pe care erau scrise numele adevărate și pseudonimele cu care semnează lucrările respective<sup>9</sup>. Această listă era întocmită pe hârtie de culoare albastră de mărimea unui sfert dintr-o coală normală și cuprindea circa 10 nume. Pe lângă această listă pachetul mai conținea note informative pe care S.S.I. le întocmise în timpul guvernării Antonescu despre Casa Regală, șefii partidelor istorice, atitudinea acestora asupra politicii externe și interne a regimului, lucrări cu caracter general privind informații din străinătate<sup>10</sup>. De asemenea, s-au mai găsit documente referitoare la acțiunea politică dusă de Rege cu șefii Blocului partidelor democratice, pentru răsturnarea regimului Antonescu și ieșirea României din război<sup>11</sup> precum și rapoarte de filaj asupra Regelui și Reginei<sup>12</sup>.

Stârcea i-a cerut listele cu informatori interni și externi ai S.S.I.. Borcescu a cerut aprobarea lui Siminel. La ordinul lui Siminel, secțiile I, II și IV din S.S.I. au întocmit liste cu informatori, iar Borcescu, pentru a fi mai credibil a luat și registrele de plată ale informatorilor de la Secții. Cu acestea s-a prezentat la Palat în aceeași zi sau a doua zi la orele 21<sup>00</sup>, după ce fusese anunțat de Stârcea<sup>13</sup>. Această listă avea 5-6 pagini scrise la mașină cu litere puțin înclinate, pe hârtie fină albă<sup>14</sup>. Acest fapt este confirmat de un raport al șefului S.S.I. către Secretarul de Stat al Armatei de Uscat, datat 27 noiembrie 1944 în care se arată că până la 19 septembrie s-a predate mareșalului Palatului lista informatorilor interni și a rezidenților externi

---

<sup>1</sup> C. Troncotă, *“Istoria serviciilor secrete românești: De la Cuza la Ceaușescu*, Editura Ion Cristoiu, S.A., București, 1999, pp. 305-306.

<sup>2</sup> *Ibidem*, p. 252.

<sup>3</sup> Ernest Volkman, *op. cit.*, p. 244.

<sup>4</sup> C. Troncotă, *op. cit.*, p. 236.

<sup>5</sup> *Ibidem*, p. 306.

<sup>6</sup> Arhiva S.R.I., Fond “Y”, Dosar 25374, Vol. 2, f. 166

<sup>7</sup> *Ibidem*, f. 169.

<sup>8</sup> *Ibidem*, f. 202.

<sup>9</sup> *Ibidem*, f. 182.

<sup>10</sup> *Ibidem*, f. 161.

<sup>11</sup> *Ibidem*, f. 181.

<sup>12</sup> *Ibidem*, f. 202.

<sup>13</sup> *Ibidem*, f. 290-291.

<sup>14</sup> *Ibidem*, f. 182

ai S.S.I.<sup>1</sup>. Lista a fost închisă de Stârcea în Casa de fier a mareșalului, după care a fost studiată de nouă demnitari ai Palatului, între aceștia Bălăceanu îi indica pe Gheorghe Ghica și Dumitru Negel<sup>2</sup>. Stârcea și Niculescu Buzești au avut o discuție pe marginea problemelor ridicate de Brătianu. Ei au ajuns la concluzia că trebuie să profite de obținerea listei cu informatori pentru a o pune la dispoziția Intelligence Service-ului. Prin aceasta se prevenea problema ridicată de Brătianu și posibilitatea ca sovieticii să acapareze agentura S.S.I. Buzești i-a spus lui Stârcea că s-a înțeles cu Ivor Porter ca acesta să vină la Palat, unde va primi lista informatorilor. În plus, a spus el, folosirea temporară de către englezi reprezenta o garanție că România va rămâne alături de Anglia și un aport politic serios până la epurarea și reorganizarea aparatului de stat antonescian, în care nu se putea avea încredere<sup>3</sup>. Lista i-a fost remisă lui Porter în biroul lui Stârcea într-un plic fără ștampilă. Înainte de a fi predată, la ordinul lui Stârcea, Bălăceanu a mai întocmit trei copii dintre care una a rămas în Casa de fier de la mareșalat, una a fost dată regelui și una lui Buzești<sup>4</sup>.

În interogatoriul din 7 februarie 1955, Mocsonyi Stârcea afirma că se mai găsiseră și alți “*clienți*” avizi după listele cu informatori ale S.S.I.. Astfel, în luna octombrie sau la sfârșitul lui septembrie, mareșalul Palatului a participat la un dineu la Rică Georgescu. La acest dineu au participat comandorul Wisner și Tanda Bragadiru Caragea. La plecare, Wisner și Caragea l-au luat cu mașina pe Stârcea. În mașină, Wisner i-a cerut să-l primească într-o chestiune ce interesează misiunea americană. Stârcea a acceptat și i-a fixat o audiență pentru a treia zi la ora 11.00. În timpul audienței, Wisner i-a spus mareșalului Palatului că a aflat că deține listele cu informatorii serviciilor de informații romano-germane și că a dat o listă la misiunea militară engleză. De aceea, el îl ruga pe Stârcea să-i dea și lui o copie. Acesta s-a înfuriat și i-a cerut să numească pe colegul englez care i-a dat o astfel de informație. Apoi i-a explicat că nu deține decât o listă cu informatorii care au spionat pe rege și anturajul sau în timpul războiului.<sup>5</sup>

Astfel de discuții a avut Stârcea și cu căpitanul Skoda de la Misiunea Militară Sovietică. Acesta s-a prezentat la Palat și i-a cerut lui Stârcea să-i permită consultarea Arhivei Secrete a S.S.I.

După 27 august 1944, Porter a încercat să pună în funcțiune o noua stație care să înceapă să transmită informații către Cairo. A fost ajutat de către Rică Georgescu care i-a găsit un birou într-o clădire de pe Calea Victoriei aparținând Ministerului condus de el. A luat-o ca ajutor pe Annie Samuelli și a preluat fosta rețea condusă de Rică Georgescu. Acesta din urmă, deși membru al guvernului, a continuat să-i furnizeze informații lui Porter. Porter a recrutat și alte persoane, printre care se numără și ziaristul Liviu Nasta, care i-a furnizat informații adeseori critice despre partidele istorice.<sup>6</sup>

În această perioadă, unele dintre telegramele stației engleze încă mai ajungeau în mâna sovieticilor, apoi fluxul s-a diminuat până la dispariție. A existat cooperare între O.S.S. și serviciile secrete britanice. Porter vorbește despre faptul că Frank Wisner și echipa sa, când au sosit la București aveau o dotare mai bună decât a sa, dar el avea contactele necesare în cercurile bucureștene și o mai bună experiență și a reușit să le fie de ajutor americanilor în acele zile de început.<sup>7</sup>

Atât echipa britanică, cât și cea americană au prezentat informații cu privire la sosirea trupelor sovietice în România. Rapoartele cuprindeau relatări cu privire la violuri, jafuri, arestări în rândul populației. Referindu-se la starea de spirit a populației, un raport britanic menționa că “*oricine este rezervat, burghezia și clasa de mijloc sunt chiar într-o stare de panică... Fiecare se întrebă care sunt adevăratele intenții ale sovieticilor și în ce măsură asigurările date de autoritățile sovietice vor fi respectate.*”<sup>8</sup>

Această situație a generat necesitatea creării unui organ special în cadrul S.S.I., care să se ocupe de monitorizarea activității sovieticilor în România. Potrivit unui document din 28 septembrie 1945 semnat de Traian Borcescu, Grupa Operativă era “*o structură acoperită pentru supravegherea activității desfășurate de organele informative sovietice pe teritoriul României.*”<sup>9</sup>

În perioada 29 august-10 septembrie 1944, Brătianu a fost la Istanbul unde s-a întâlnit cu mai mulți ofițeri de informații englezi și americani. El l-a informat pe Elerington că în România se mai aflau circa

<sup>1</sup> *Ibidem*, f. 198.

<sup>2</sup> *Ibidem*, f. 223.

<sup>3</sup> *Ibidem*, f. 211.

<sup>4</sup> *Ibidem*, f. 212.

<sup>5</sup> *Ibidem*, f. 177.

<sup>6</sup> Ivor Porter, *op. cit.*, p. 284.

<sup>7</sup> *Ibidem*, p. 291.

<sup>8</sup> Apud Paul D. Quinlan, *Ciocnire deasupra României. Politica Anglo-Americană față de România, 1938-1947*, Centrul de Studii Românești, Fundatia Culturală Română, Iași, p. 107.

<sup>9</sup> Apud C. Troncotă, *op. cit.*, p. 261.

150-200.000 de soldați germani, că frontul sovietic înaintează și că actul de la 23 august a fost pregătit de către Maniu și Brătianu și executat de rege.<sup>1</sup> Tot la Istanbul, Brătianu a mai avut contacte și cu ofițerii americani, maiorii Wisner, Bishop și atașatul militar american la Ankara, Archer.<sup>2</sup>

După întoarcerea în România la inițiativa lui Guiraud Pierre, s-a organizat la domiciliul lui Brătianu din Calea Floreasca 48, o întrevedere la care au participat Tomaziu Gheorghe, Guiraud Pierre, Mețianu Silviu, Ivor Porter și, bineînțeles, Dan Brătianu.<sup>3</sup>

Întâlnirea a avut drept scop de a reactiva vechea agentură a lui Alexander Eck și a o determina să procure informații despre trupele sovietice. La dejunul care a avut loc s-a discutat despre situația politică, despre procurarea de informații și despre trupele sovietice. După dejun, Brătianu a discutat separat cu Porter problema schimbului de informații între S.S.I. și Intelligence Service. El i-a relatat englezului despre stabilirea legăturii cu Traian Borcescu și serviciile aduse de acesta serviciului secret britanic. Brătianu s-a pronunțat pentru schimb de informații între S.S.I. și Intelligence Service și pentru a obține sprijin politic prin intermediul serviciului englez de informații, cu scopul de a spori influența engleză diminuând-o pe cea sovietică.<sup>4</sup>

Cei doi au convenit să țină legătura prin Guiraud Pierre. Brătianu relatează în interogatoriul din 13 mai 1955 că acest lucru nu s-a mai întâmplat, pe de o parte datorită neseriozității lui Guiraud, despre care fusese avertizat și de către Borcescu, iar pe de altă parte datorită faptului că, în urma unei analize din octombrie 1944, Brătianu și Borcescu au ajuns la concluzia că agentura reală engleză se va înființa mai târziu și nu Porter va fi acela care o va dirija, deoarece este deconspirat.<sup>5</sup>

Colonelul Lissievici a însărcinat cu conducerea acestei grupe pe colonelul Vasile Palius, fost ofițer în armata țaristă și pe Trohani Nicolae. De asemenea, el a dat dispoziții lui Becescu Florin să culegă prin organele agenturii a II-a informații despre sovietici.<sup>6</sup> Lissievici, însoțit de lt. col. Rădulescu Constantin s-au prezentat la Misiunea americană unde au discutat cu maiorul Bishop modalitățile de cooperare și au primit 32 de legitimații de acoperire care atestau că posesorii lor se aflau în serviciul misiunii americane. Ofițer de legătură între S.S.I. și misiune a fost numit lt. col. Rădulescu Constantin.<sup>7</sup>

Informațiile procurate de agenții S.S.I. pe linia activității „*Grupei Speciale*” erau centralizate de Lissievici, care dispunea difuzarea lor. În baza înțelegerii cu americanii, el a trimis acestora prin Rădulescu Constantin, un numeros material informativ provenit atât din țară, cât și din capitală. Lissievici a încercat să refacă legătura cu serviciul britanic de informații. În acest sens, el s-a întâlnit cu Archibald Gibson într-o casă conspirativă a S.S.I.. Această legătură urma să fie realizată prin rezidentul S.S.I. de la Istanbul, Ceala Decebal, care trebuia să primească atât din partea S.S.I., cât și din partea Intelligence Service-ului, mesaje pe care să le transmită în baza unui cifru dat de Gibson. Acest lucru însă nu s-a mai realizat.<sup>8</sup>

Grupa specială a fost desființată după venirea guvernului Petru Groza, impus de către sovietici, iar membrii ei au avut de suferit fiind arestați și condamnați la ani grei de închisoare.

### 3. Reorientarea obiectivelor 1945-1947

Pretextând lipsa de siguranță a spatelui frontului, în urma descoperirii complotului în care au fost implicați generalul Avramescu și grupe de legionari trimise de guvernul de la Viena și interpretând poziția fermă a generalului Rădescu față de comuniști, drept pozitie antisovietică, A.I. Vâșinski impune regelui Mihai I numirea guvernului condus de dr. Petru Groza. Londra și Washington, „*au primit informații foarte exacte și la zi*”, despre înlocuirea lui Rădescu, dar nu au reacționat.<sup>9</sup>

În opinia cercetătoarei americane, Elizabeth Hazard, „*odata cu începerea războiului rece, marile puteri bâjbâiau în căutarea politicii care să le promoveze interesele în regiune. În acest efort, fiecare dintre ele și-au atras clienți din facțiunile rivale din România și au exploatat rupturile pe care le-au găsit acolo. Americanii și britanicii și-au găsit aliați naturali în partidele național liberal și național țărănesc. Sovieticii, a căror puternică armată alungase pe germani din România (!?), și care, la sfârșitul războiului,*

<sup>1</sup> *Ibidem*, f. 21.

<sup>2</sup> *Ibidem*, f. 22.

<sup>3</sup> *Ibidem*, f.82.

<sup>4</sup> *Ibidem*, f. 83.

<sup>5</sup> *Ibidem*, f. 84-85.

<sup>6</sup> *Ibidem*, f. 7.

<sup>7</sup> *Ibidem*, f. 8

<sup>8</sup> Arhiva S.R.I., fond “Y”, dosar 25374, Vol. I, f.8.

<sup>9</sup> *Ibidem*, p. 89.

controlau țara, și-au găsit aliați în micul partid comunist român. Românii din ambele tabere căutau cu înfrigurare protecția pe care aceste asocieri le-o promisese și foloseau ajutorul oferit pentru atingerea propriilor scopuri<sup>1</sup>.”

Atât britanicii și americanii, cât și sovieticii au căutat să recruteze oameni din serviciile secrete române. Partidul Comunist din România își crease secția a două de informații care transmitea informații sovieticilor. Ei au reușit să recruteze pe N.D. Stănescu din S.S.I. care a furnizat informații politice sub conspirativul „C. Petrescu”, pe maiorul N.I. Popescu din M. St. M. și pe comisarul șef Constantin Mihaela din Siguranță. După 2 decembrie 1944, când Teohari Georgescu a fost numit subsecretar de stat la M.I. a infiltrat poliția și serviciile secrete cu comuniști.

Potrivit lui Nichita Alexandru, această operație care viza crearea unor poliții politice credincioase partidelor comuniste și Uniunii Sovietice făcea parte dintr-un plan mai larg care viza comunizarea Europei de Est și care a primit numele de cod „Gayaneh”. Imediat după formarea guvernului Petru Groza, a fost creată Brigada Mobilă, nucleul viitoarei securități<sup>2</sup>.

Ca șef al acestei unități a fost numit Grumberg Boris, alias Nicolschi Alexandru căruia i s-a acordat gradul de general maior. Acesta era un fost agent al N.K.V.D. care fusese trimis în anii ,30 în România cu misiuni de spionaj. A fost descoperit, arestat și trimis în justiție<sup>3</sup>.

Un alt agent N.K.V.D., Serghei Nikonov, a fost numit șef al S.S.I., având ca adjuncți pe Didenko Vanea, alias Gheorghe Vidrașcu și Iosif Rangheț. Tot în S.S.I., au mai fost infiltrați și alți agenți N.K.V.D., dintre care amintim pe Mișa Protopopov, Mișa Petruc, Gonciaruc Piotr, Iaska Alexeev, Gribici Vladimir, Cacica Sașa și alții. Activitatea acestor agenți era supervizată de Emil Bodnăraș, fost ofițer în armata română, dezertat în U.R.S.S. și revenit clandestin în România.

În ceea ce privește asigurarea cooptării unor ofițeri români de către anglo-americani în afara lui Traian Borcescu, domnul Troncotă vorbește despre Constantin Ionescu Micandru care a fost văzut după 23 august 1944 la barul Athenee Palace, în compania unor agenți anglo-americani, între care este amintit numele lui Gibson care înainte de război lucrase pe spațiul sovietic. Din martie 1945, Micandru a făcut parte din Mișcarea Națională de Rezistență fiind subșef al secției tehnice, cu sarcina de a procura armament și muniție.

Această Mișcare Națională de Rezistență a apărut potrivit documentelor M.A.E. al R.F. Germania, odată cu semnarea armistițiului din septembrie 1944. Potrivit unei sinteze informative S.S.I. din 19 mai 1945, primele informații despre această mișcare au apărut în octombrie 1944. aici se vorbea despre existența unor grupuri înarmate în zona Brașov-Făgăraș-Sibiu<sup>4</sup>. Conform acestui document la început a fost vorba de militari și de legionari trimiși de guvernul de la Viena. În noiembrie 1944 aceștia au luat legătura cu generalul Rădescu de la care au primit misiuni.

„Un mare rol în înarmarea elementelor componente l-a avut Intelligence Service-ul englez prin agenții săi în frunte chiar cu colonelul Ross, venit în România special pentru aceasta. Informații din surse demne de toată încrederea au arătat că, până la data când avioanele engleze puteau zbura deasupra României fără un prea serios control, ele au adus foarte mult armament de ultimul tip și fabricațiune, destinat acestor centre și în special celor situate în regiunea Sibiu și Brașov. Unul din agenții de marcă ai colonelului Ross venea în permanent contact cu mișcarea legionară și cu agenții coloanei a VI-a (sic) germane”.

Sinteza îi incriminează pe generalul Paul Teodorescu, I.T. Ullea și Negel care „la rândul lor au sateliți, toți fiind în slujba și solda Angliei, lucrând după directivele Intelligence Service-ului britanic”<sup>5</sup>.

Cât despre „generalul Paul Teodorescu, generalul Anton, șeful Inspectoratului general al Jandarmeriei și chiar generalul Sănătescu, șeful Marei Stat Major, nu sunt străini, ei fiind acei care, din umbră sprijină acțiunea nefastă a Mișcării de rezistență”<sup>6</sup>.

Un alt document aparținând N.K.V.D din România, din aprilie 1945, sugerează o legătură între legionarii din M.R.N. și britanici. Între 6 și 15 martie 1945, aflăm din document, într-o casă conspirativă din București, au fost arestați 10 legionari. La 13 martie, aici a fost reținut un necunoscut care avea documentele lui Longfellow, șoferul Misiunii Britanice. Interogat, acesta a spus că a făcut cunoștință cu un

<sup>1</sup> Elizabeth Hazard, *op. cit.*, p. 37.

<sup>2</sup> Neagu Cosma, *op. cit.*, p. 101.

<sup>3</sup> Teșu Solomovici, *Securitatea și evreii, vol. 1, Despre călăi și despre victime*, p. 127

<sup>4</sup> Cristian Troncotă, *op. cit.*, 1999

<sup>5</sup> *Ibidem*,

<sup>6</sup> Arhiva S.R.I., fond “Y”, dosar 25374, Vol. I, f.86.



individ într-un restaurant, după care a mers la adresa indicată de acesta. Conduc de un agent la Misiunea Britanică pentru a i se stabili identitatea, acesta a fugit pe drum<sup>1</sup>.

În declarația sa din iunie 1946, generalul Aldea afirma că Mișcarea de Rezistență Națională a luat ființă în septembrie 1945 la inițiativa sa. Ingrijorat de manifestațiile antimonarhiste ale guvernului Groza, sprijinit de sovietici, el împreună cu amiralul Horia Măcelariu, au pus bazele mișcării.

Documentele de anchetă surprindeau faptul că, era prima dată când apărea ideea unificării mișcării de rezistență pe întreaga țară. Organizarea M.N.R. s-a făcut cu un comandament central, opt zone de acțiune care aveau comandanți de zonă. Acestea erau organizate după principii militare. Obiectivele organizației erau astfel definite în Observațiuni pentru un studiu asupra rezistenței, realizat de generalul Aldea: necolaborarea cu inamicul (U.R.S.S.), distrugerea căilor ferate, a pădurilor, a recoltei, hărțuirea trupelor inamice izolate, atacuri asupra transporturilor de muniții izolate, crearea unui front în spatele inamicului, transmiterea de informații aliaților anglo-americani, protejarea regelui și a personalităților vieții publice.

Mișcarea de Rezistență Națională și-a format și un serviciu de informații care îl avea în frunte pe Horia Măcelariu, iar ca locțiitor al acestuia pe Gheorghe Kintescu.

Potrivit unei note informative furnizată de către un agent S.S.I., cu indicativul „ing. Holban”, Kintescu ar fi condus și Serviciul de Informații al Palatului Regal<sup>2</sup>.

Atât Kintescu, în timpul anchetei ulterioare, cât și regele Mihai, într-un interviu din 1996 au confirmat acest lucru. Serviciul de Informații M.R.N. dispunea de surse de informare la Președintele Consiliului de Miniștrii, la Ministerul de Interne, la Marele Stat Major și la Comisia română de aplicare a armistițiului. A fost stabilită de asemenea, o legătură cu rezidentul român al unei rețele de spionaj german rămasă în Transilvania, care trebuia să pună în funcțiune o stație de emisie-recepție<sup>3</sup>. A existat colaborare cu misiunile aliate. Având mai multă experiență, britanicii au fost mai precauți. În schimb, americanii au acționat oarecum în stil cowboy, fără să-și ia măsuri de protecție. Maiorul Bishop îi acuza pe succesorii săi, maiorul Hall și lt. Hamilton de lipsa de profesionalism<sup>4</sup>.

Hamilton și Manicotide (translatorul misiunii americane) au mers în Transilvania pentru a se interesa de starea de spirit a populației și de Organizația Haiducii lui Avram Iancu, iar maiorul Hall era interesat de planul lucrărilor de artă și amplasamentele poienilor din Munții Apuseni<sup>5</sup>.

Membri ai Grupului Inarmat Sinaia au luat legătura cu un plutonier Nemeth, ce locuia în căminul american din Sinaia, căruia i-au cerut sprijin în alimente, muniții și mijloace de transmisiuni. Și englezii țineau legătura cu aceasta organizație prin căpitanul Mețianu. Conform documentelor de anchetă, englezii cereau desfășurarea cât mai multor acțiuni „terroriste” care să permită postului de radio Londra, să vorbească despre rezistența românilor față de regimul Groza. Ei erau foarte preocupați de a asigura conspirativitatea legăturilor cu mișcarea de rezistență. Așa cum constată domnul Troncotă, atât sovieticii, cât și anglo-americanii au fost interesați în acei ani să implanteze fiecare în spatele liniilor celuilalt, cât mai multe rețele de spionaj și sabotaj pe care să le poată activa în momentul confruntării decisive<sup>6</sup>.

S.S.I. a reușit să penetreze și să anihileze pe rând, diversele grupări care făceau parte din Mișcarea de Rezistență Națională.<sup>7</sup> La sfârșitul anului 1947, când regele Mihai a abdicat, serviciul de informații al palatului regal și-a încheiat activitatea, iar foștii săi colaboratori români rămași în țară au fost arestați de S.S.I. în primele luni ale anului 1948.

Declarația de la Potsdam a fost interpretată diferit de principalii actori politici din România. O sursă din anturajul partidelor istorice informa la 8 august 1945 că liderii celor două partide, Maniu și Brătianu, erau foarte optimiști în privința schimbării guvernului Groza după Conferința de la Potsdam.<sup>8</sup> La rândul lor sovieticii, bazându-se pe paragraful referitor la stabilirea relațiilor diplomatice cu foștii aliați ai Germaniei au procedat la recunoașterea diplomatică a guvernului Groza.<sup>9</sup> Pe 19 august regele i-a cerut lui

<sup>1</sup> *Ibidem*.

<sup>2</sup> Cristian Troncotă, *op. cit.*, 1999

<sup>3</sup> Radu Ciuceanu, Octavian Roske, Cristian Troncotă, *Începuturile Mișcării de Rezistență în România*, Editura Institutul Național pentru studiul totalitarismului București, 1998,

<sup>4</sup> John Ranlegh, *Agenția. Ascensiunea și declinul CIA*, Ed. All, 1997, pp. 59-60

<sup>5</sup> *CICERONE IONITOIU. Rezistența anticomunistă din muntii Romaniei, 1946 – 1958. Editia a II-a, revizuita și completată. “Gîndirea Romaneasca”, 1993, p.89.*

<sup>6</sup> Cristian Troncotă, *op. cit.*, 1999, p. 214.

<sup>7</sup> *Ibidem*

<sup>8</sup> ASRI, fond “d”, dosar 1906, *Notă informativă a SSI din ziua de 8 august 1945*, f. 35.

<sup>9</sup> *The Tehran – Yalta & Potsdam, Conferences, Documents*, Editura Progress Publishers, Moscow, 1969, p. 122.



Groza să demisioneze, însă acesta a refuzat spunând că este susținut de sovietici.<sup>1</sup>

Desfășurată între 11 septembrie și 2 octombrie, Conferința Consiliului Miniștrilor de Externe de la Londra nu avea să aducă nici o schimbare în situația României. Secretarul de stat, James Byrnes sperase că demonstrarea puterii bombei atomice în Japonia și blocarea împrumutului să întărească poziția de negociere americană. În loc de asta, Molotov s-a comportat mai sfidător și mai rigid ca niciodată. Byrnes i-a spus predecesorului său Edward Stettinius: “eram confrunțați cu o Rusie nouă, total diferită de Rusia cu care am avut de a face cu un an în urmă. Câtă vreme au avut nevoie de noi și le-am dat provizii am avut o relație satisfăcătoare, dar acum, când războiul era terminat, adoptau o poziție agresivă cu privire la chestiunile politice teritoriale de nejustificat.”<sup>2</sup> În aceasta criză Foreign Office-ul a acceptat cu reticență să continue să urmeze direcția trasată de americani. De altfel, în următoarele luni, Londra va începe să se retragă gradual din această criză lăsând Washingtonul să se descurce singur.

Conferința de la Moscova a fost fără îndoială cel mai important eveniment al sfârșitului de an 1945. La discuțiile purtate la Moscova între 16 și 26 decembrie de către cei 3 miniștri de externe s-a constatat că, respectându-se interesele reciproce de securitate, erau posibile compromisuri, dar, cum s-a văzut și la Potsdam, nu cele care se aflau la baza unei politici de securitate colectivă, ci acelea care aveau ca scop final împărțirea lumii în sfere de influență.<sup>3</sup> Confruntat cu intransigența lui Molotov, Byrnes s-a decis să ridice problema lui Stalin personal. Stalin a sugerat că sunt posibile unele schimbări care ar putea satisface pe anglo-americani.<sup>4</sup> El a propus ca cele 3 mari puteri să trimită o comisie în România și Bulgaria pentru a consilia aceste guverne asupra felului în care și-ar putea lărgi cabinetele în vederea includerii unor figuri democratice.<sup>5</sup>

Aceste schimbări constau în includerea a doi miniștri, câte unul din fiecare partid istoric în guvern.<sup>6</sup> În discuții succesive, miniștrii au aprobat ca după recunoașterea guvernului român să fie organizate alegeri libere la care să participe toate partidele democratice și antifasciste. Cinismul ofertei lui Stalin demonstra mai degrabă încrederea sa în strânsoarea cu care URSS ținea statele din Europa de Est decât receptivitate față de democrație. Interesantă ni se pare reacția presei din Turcia față de rezultatele acestei Conferințe. Ziarele turcești consemnau faptul că la această Conferință s-ar fi ajuns la o înțelegere sovieto-americană pe seama Marii Britanii. Sovieticii ar fi obținut permisiunea de a menține trupe în România și Bulgaria până când erau satisfăcuți de prietenia acestor guverne. Concluzia trasă de gazetarii turci era că această Conferință a demonstrat faptul că Marea Britanie și S.U.A. nu pot face față U.R.S.S. în această zonă a lumii.<sup>7</sup> Misiunea comună aliată compusă din Vășinski, Harriman și Clark Kerr sosea la București la 30 decembrie 1945.<sup>8</sup> Membrii comisiei s-au întâlnit cu regele, reprezentanții guvernului și ai partidelor istorice. După câteva zile de discuții s-a decis ca Emil Hațieganu, un reprezentant al PNT și Mihail Romniceanu, un reprezentant al PNL să intre în guvern ca miniștrii fără portofoliu.<sup>9</sup> În seara zilei de 7 ianuarie cei doi miniștrii au depus jurământul în fața regelui.<sup>10</sup> Se poate aprecia că acordul de la Moscova a însemnat pasul final al sovieticilor în obținerea dominației în România.<sup>11</sup> Interesele sovietice în țara noastră erau pe cale să triumfe.

Un rol important în creionarea noii politici a Occidentului față de URSS l-au avut militarii germani care au trecut după război cu arme și bagaje de partea anglo-americanilor

În anul care a urmat sfârșitului celui de-al doilea război mondial în Europa, mai multe persoane de rang înalt din Wehrmacht au fost de acord să colaboreze pentru o campanie coordonată a SUA, a Marii Britanii și a britanică și canadiană numită „Proiectul Hill”. Acest efort, care s-a extins în cele din urmă la aproape 200 de prizonieri de război germani, a efectuat cercetări și analize ale Secției de documente militare germane din tabăra Ritchie, Maryland, și a produs peste 3600 de pagini de rapoarte pentru Aliați occidentali.

<sup>1</sup> P. Quinlan, *op.cit.*, pp. 138-139.

<sup>2</sup> H. Kissinger, *Diplomația*, Editura All, București, 1997, p. 397

<sup>3</sup> Willfried Loth – *Împărțirea lumii. Istoria Războiului Rece.1941-1955*, Editura Saeculum I.O., Bucuresti, 1997, pp. 95-96

<sup>4</sup> P. Quinlan, *op.cit.*, p. 147.

<sup>5</sup> H. Kissinger, *op.cit.*, p. 398.

<sup>6</sup> *Misiunile lui A.I. Vășinski în România*, pp. 221-222.

<sup>7</sup> DBPO, series I, Vol., II, p. 918-919.

<sup>8</sup> CRV Schuyler, *op.cit.*, p. 276.

<sup>9</sup> P. Quinlan, *op.cit.*, p.148; *Misiunile lui A.I. Vășinski*, p. 247.

<sup>10</sup> CRV Schuyler, *op.cit.*, p. 248.

<sup>11</sup> P. Quinlan, *op.cit.*, p. 142.

Proiectul Hill constituie un aspect puțin cunoscut al interesantei relații postbelice dintre Occident și foștii săi inamici. Aceste proiecte de cercetare au furnizat rapoarte serviciilor de informații militare aliate occidentale. În timpul funcționării sale la Camp Ritchie, principalul корпус de lucrări finalizat de Proiectul Hill a studiat metodele Wehrmacht ca mijloc de a putea îmbunătăți structura și procedurile armatelor aliate occidentale. Mai mult, un grup select de prizonieri din cadrul Hill Project transferați ulterior la Fort Hunt, Virginia, și au ajutat la pregătirea apărării Europei de Vest împotriva unei potențiale invazii a armatei sovietice<sup>1</sup>. Misiunea SOE la Moscova se încheie la 15 noiembrie 1945 când personalul misiunii părăsește Moscova<sup>2</sup>.

Decapitarea P.N.T. în 1947 a însemnat una dintre cele mai grele lovituri date Mișcării de Rezistență Națională. Una din acuzațiile care i s-au adus acestui partid, a fost aceea de complot cu imperialiștii anglo-americieni împotriva României. În februarie 1947, Maniu informa reprezentanțele Marii Britanii și S.U.A. la București că vrea să răstoarne guvernul în martie 1947. Planul său nu implica o revoluție, dar el credea că va fi oarece vărsare de sânge. Nici americanii, nici englezii nu au sprijinit planul. Londra își instruia reprezentantul: „*Dacă Maniu vă contactează, dumneata trebuie să-l pui în gardă ca guvernul Majestății sale nu concepe nici un moment să îi acorde suportul lui*”<sup>3</sup>.

Atât Foreign Office-ul, cât și Departamentul de Stat erau de părere că orice încercare de lovitură armată avea să ofere autorităților o scuză legitimă pentru distrugerea opoziției. În aceste condiții Maniu a hotărât să evacueze din țară o parte a conducerii P.N.T. pentru a continua lupta împotriva comunizării țării din străinătate. Nici această acțiune nu a fost sprijinită de către reprezentanțele Angliei și S.U.A..

Încercând să se descurce pe cont propriu, liderii P.N.T. au căzut în capcana unui agent provocator al Siguranței. La 14 iulie 1947 au fost arestate la Tamădău, 14 persoane, în frunte cu Ion Mihalache. În zilele următoare au fost arestați Maniu și alți lideri P.N.T., iar partidul a fost scos în afara legii. În urma cercetărilor la arhiva secretă a lui Victor Rădulescu Pogoneanu, ascunsă la Poligrafu, în județul Prahova, a fost descoperit un proces verbal de colaborare, încheiat de Pogoneanu și Buzești, cu maiorul Hall și Lt. Hamilton.

Într-un interviu acordat lui Vartan Arachelian, Corneliu Coposu afirma că: „*Erau întra-devăr, acte compromițătoare, care se refereau însă la ipoteza unui război între Statele Unite și U.R.S.S.. În vederea acestui posibil război, ofițerii americani voiau să stabilească anumite puncte de reper, un cap de pod în România și să inițieze organizații clandestine*”<sup>4</sup>. De asemenea, la Comisia Militară a P.N.T. au fost găsite planuri cuprinzând schițe și ipoteze în cazul unui război mondial în care România s-ar fi plasat de partea Occidentului.

În urma procesului care a avut loc în noiembrie 1947, liderii P.N.T. au fost condamnați la ani grei de închisoare<sup>5</sup>. În afara acțiunilor sporadice, de sprijinire a opoziției, serviciile secrete britanice au desfășurat în perioada 1945-1947 și activități specifice de culegere de informații. Ivor Porter vorbește despre colaboratorii cu care a lucrat în această perioadă. Astfel, Annie Samuelli era asistenta personală a lui Ivor Porter, iar Ted Key, adjunct cu informațiile. Costică Mugur se ocupa de contabilitate și monitorizarea presei, fiind ajutat de Eleonora de Wied, verișoara regelui Mihai. Mai târziu s-au alăturat echipei George Rațiu și Nadia Herescu, ultima ca translator de limba rusă<sup>6</sup>.

Rețeaua condusă de generalul Romanescu a transmis informații serviciilor secrete americane și britanice. Ea cuprindea mai mulți ofițeri din M.St.M. și din compartimentul cifru, dar și civili, membrii ai unor partide politice care dorea schimbarea guvernului Groza și alungarea trupelor sovietice. Rețeaua era coordonată de diplomați englezi și americani de la București. Membrii rețelei au reușit să predea anglo-americanilor planul de înzestrare și mobilizare a armatei, sistemele de legătură și cifrul M.St.M. și comandamentelor de armă. Această rețea a rezistat până în toamna lui 1951. A existat, de asemenea, și un centru de recrutare la Istanbul, anglo-american care a recrutat pentru culegere de informații în România,

<sup>1</sup> Derek R. Mallett. *Western Allied Intelligence and the German Military Document Section, 1945-6* <https://www.jstor.org/stable/41305317>

<sup>2</sup> HS4/334

<sup>3</sup> *Documents on the British Foreign Policy Overseas, Conferences and conversations 1945.*, London, Washington and Moscow, edited by Rohan Butler and M.E.Pelly, series I, vol. I, II, VII, London, His Majesty's Stationery Office, 1985.

<sup>4</sup> Vartan Arachelian - Dialoguri cu Corneliu Coposu

<http://www.scribub.com/literatura-romana/carti/Vartan-Arachelian-Dialoguri-cu1641752410.php>

<sup>5</sup> Ioan Scurtu, Iuliu Maniu condamnat la închisoare pe viață. <http://www.ioanscurtu.ro/iuliu-maniu-condamnat-la-inchisoare-pe-viata/>

<sup>6</sup> Porter, Ivor, *Op. cit.*, 1991.

persoane de diverse categorii și naționalități: emigranți, anticomuniști români, marinari români, cetățeni români de naționalitate turcă și greacă sau cetățeni turci folosiți în misiuni de curierat. Amintim aici, cazul fostului comisar de poliție, Mircea Vasilache, folosit de către serviciile anglo-americane la recrutarea de agenți<sup>1</sup>.

Între 22 și 27 septembrie 1947 la Szklarska Poreba, lângă Wrocław, în Polonia, s-a desfășurat o Conferință internațională la care au participat 11 partide comuniste și muncitorești din Europa. Cu această ocazie Jdanov a subliniat că lumea este deja împărțită în două blocuri.<sup>2</sup>

### Concluzii

Elizabeth Hazard surprinde natura dublă a politicii S.U.A. față de comunism și Uniunea Sovietică. Pe de o parte, a încurajat orice opoziție față de acesta, iar pe de altă parte au refuzat orice escaladare care putea duce la un conflict armat cu Moscova.

Credem că pe aceleași coordonate s-a înscris și politica Londrei. Britanicii nu au informat opoziția din România despre înțelegerile de la Moscova din octombrie 1944. La rândul său, Ernest Volkman, referindu-se la un raport al lui Frank Wisner despre deportarea germanilor și amestecul sovietic în România trage concluzia că *“14 ianuarie poate fi considerată prima zi a războiului rece”*. Istoricul american John Lewis Gaddis crede că *“perioada de la sfârșitul lui februarie, începutul lui martie 1946, marchează o cotitură decisivă în politica americană față de Uniunea Sovietică”*.

După părerea noastră este greu de stabilit o dată anume pentru începerea războiului rece, dar acceptăm faptul că în perioada ianuarie 1945 – martie 1946 relațiile dintre foștii aliați s-au deteriorat progresiv ceea ce a dus la începerea războiului rece. În ceea ce privește teza *“războiul rece a început în România”*, deși aici s-au produs primele *“ciocniri”* între serviciile secrete aliate și cele sovietice, credem că mai degrabă neînțelegerile din Polonia au determinat ruptura dintre foștii aliați. Conferința de la Moscova a fost fără îndoială cel mai important eveniment al sfârșitului de an 1945. La discuțiile purtate la Moscova între 16 și 26 decembrie de către cei 3 miniștri de externe s-a constatat că, respectându-se interesele reciproce de securitate, erau posibile compromisuri, dar, cum s-a văzut și la Potsdam, nu cele care se aflau la baza unei politici de securitate colectivă, ci acelea care aveau ca scop final împărțirea lumii în sfere de influență. Se poate aprecia că acordul de la Moscova a însemnat pasul final al sovieticilor în obținerea dominației în România. Doctrina Truman și planul Marshall au grăbit polarizarea în jurul celor două mari puteri: U.R.S.S. și S.U.A..

Războiul Rece s-a încetățenit în relațiile internaționale ca o confruntare cu caracter global între principalele puteri cu orânduirii social economice diferite, care au antrenat în această stare întreaga comunitate internațională pentru o jumătate de secol. Așteptata reacția a Occidentului față de agresivitatea sovietică nu a venit, fapt care nu numai că a dezamăgit pe susținătorii taberei anglo-americane, dar a pecetluit pentru decenii soarta țărilor aflate în spatele Cortinei de Fier. Acești susținători în frunte cu Maniu au dat dovadă de naivitate și am putea spune de rigiditate politică, menținându-se până la capăt pe poziția de suporteri ai celor care i-au abandonat.

Acțiunea opoziției anticomuniste a fost dirijată în această direcție, fără alte alternative sau planuri de rezervă. Acest lucru, avea să le fie fatal lor și fără nici o influență asupra destinului României, în următoarele patru decenii. Țara avea să plătească scump lipsa de informare privind planurile reale ale marilor puteri și lipsa unei analize serioase asupra opțiunilor ce îi rămăneau.

### Bibliografie:

#### Izvoare inedite

Arhive

1. **Arhivele Ministerului Afacerilor Externe București:**
2. fond Conferința de Pace de la Paris din 1947; volumele I-III;
3. fond Legațiunea Londra 1946-1947; dosar A 6 vol. I-VIII;
4. **Arhivele Naționale, Filiala Constanța:**
5. fond Căpitănie, perioada 1939-1947, Dosar 74/1939; Dosar 99/1947; Dosar 82/1939; Dosar 95/1939/1945;
6. fond Direcția Marinei Comerciale 1939-1947.

---

<sup>1</sup> Arhiva S.R.I., fond “Y”, dosar 25374, Vol. I, f.48.

<sup>2</sup> Gh. Onișoru, *op. cit.*, p. 90.

7. **Arhiva Serviciului Român de Informații:**

8. fond “d”, perioada 1939-1947; Dosarele 26; 4734; 7920; 8180, vol. I-V; 8210; 9155;

9. fond “y”, perioada 1946-1959; Dosarele 2792; 3236; 25374 volII-VIII.

**Izvoare edite**

Documente publicate

1. *23 August. Documente*, vol. I-IV, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1984-1985.
2. Chiper, Ioan, Constantiniu, Florin, Pop, Adrian, *Sovietizarea României. Percepții anglo-saxone (1944-1947)*, Editura Iconica, 1993.
3. Ciucă, Marcel-Dumitru, *Procesul Mareșalului Antonescu. Documente*, Editura Saeculum I.O., Editura Europa Nova, Bucuresti, 1998.
4. Ciuceanu, Radu (responsabil), Chiper Ioan, Constantiniu, Florin, Văratec, Vitalie, *Misiunile lui A.I. Vâșinschi în România. Din istoria relațiilor româno-sovietice*, Institutul pentru Studiul Totalitarismului, București, 1997.
5. Ciuceanu, Radu, *Mișcarea Națională de rezistență. Sumanele negre, Dosarul Operativ în Arhivele Totalitarismului*, nr. 1-2/1994; nr. 4/1994 și nr. 5/1994.
6. *Documenti Diplomatici Italiani*, Nona Serie, vol V, Roma, 1949-1954..
7. *Documents on the British Foreign Policy Overseas, Conferences and conversations 1945.*, London, Washington and Moscow, edited by Rohan Butler and M.E.Pelly, series I, vol. I, II, VII, London, His Majesty s Stationery Office, 1985.
8. *Foreign Relations of the United States. Diplomatic Papers 1943-1944 vol. IV, Europe*, United States Government Printing Office, Washington, 1966.
9. *România. Marele sacrificat al celui de-al doilea război mondial. Documente*, (Mocanu, Marin, Radu editor coordonator) Vol. I, București, 1994.
10. *România și Armistițiul cu Națiunile Unite. Documente*, (Mocanu, Marin, Radu editor coordonator), vol. II, București, 1995.
11. *România, Viața politică în documente, 1945*, Scurtu, Ioan (coord), Arhivele Statului din România, București, 1999.
12. *România. Viața Politică în Documente, 1946*, (Scurtu, Ioan editor coordonator), Arhivele Statului din România, București, 1996.
13. *România. Viața politică în documente. 1947*, (Scurtu, Ioan editor coordonator), Arhivele Statului din România, București, 1994..
14. *Teroarea. Documente ale Procesului Iuliu Maniu, Ion Mihalache*, Editura Vreamea, București. 1999.
15. *The Teheran – Yalta & Potsdam, Conferences, Documents*, Editura Progress Publishers, Moscow, 1969.
16. Amintiri, Memorii, Jurnale
17. Alexandru, Nichita, *Pacepa contra Pacepa*, Editura Tex Press, București, 1996.
18. Chirnoagă, Platon, *Istoria politică și militară a războiului României contra Rusiei Sovietice, 22 iunie 1941-23 august 1944*, Editura Fides, Iași, 1997.
19. Churchill, Winston, *Al doilea război mondial*, Editura Saeculum I.O., București, 1998, vol. I-II.
20. Cosma Neagu, *Cupola. Din culisele securității. Securitatea văzută din interior: Pagini de memorii*, Editura Globus, București, 1994;
21. Cretzianu, Alexandru, *Ocazia Pierdută*, Institutul European, Iași, 1998.
22. George Duca, *Cronica unui român în veacul XX*, vol. I-III, Munchen, 1995.
23. Gafencu, Grigore, *Ultimele zile ale Europei*, Editura Militară, București, 1992;
24. Milovan, Djilas, *Întâlniri cu Stalin*, Editura Europa, Craiova, 1994;
25. Porter, Ivor, *Operațiunea Autonomous*, Editura Humanitas, București, 1991.
26. Schuyler, Cortland van, *Misiune Dificilă, Jurnal (28 ianuarie 1945-20 septembrie 1946)*, Editura Enciclopedică, București, 1997;
27. Sudoplatov, Anatoli și Pavel, *Misiuni Speciale. Arhitectura Terorii*, Editura Elit Comentator și Editura Eleusis, București, f.a.;
28. Tătărescu, Gheorghe, *Mărturie pentru Istorie*, Editura Enciclopedică, București, 1996.
29. Tomaziu, Gheorghe, *Jurnalul unui figurant in Lettre Internationale*, Iarna 1994.

**Lucrări Generale și Speciale**

1. Aarons, Mark, Loftus, John, *Filiera Șobolanilor*, Editura Elit, Bucuresti, f.a.



2. Bogdan, Corneliu, Preda, Eugen, *Sferele de influență*, Editura Științifică și Pedagogică, București, 1986.
3. Bușe, Constantin, Dascălu, Nicolae, *Diplomație în vreme de război, De la Carta Atlanticului la Carta ONU*, Editura Universității București, București, 2000..
4. Idem, *Războiul Mondial al spionilor (1939-1989)*, Editura B.A.I., Iași , 1991.
5. Calvocoressi, Peter, *Europa de la Hitler la Gorbaciov*, Editura Polirom, Iasi, 2003.
6. Ceachir, Nicolae, *Marile Puteri și România (1859-1945)*, Editura Albatros, București, 1996.
7. Chiper, Ioan, *Englezii, petrolul românesc și loviturile de stat*, în *Dosarele Istoriei*, nr. 1/1999.
8. Constantiniu, Florin, *A început războiul rece în România? Doi ori doi fac șaisprezece*, Editura Eurosoond & Boock, București, 1997.
9. Idem, *De la Războiul Fierbinte la Războiul Rece*, Editura Corint, București, 1998.
10. Cosma, Neagu, Marinescu, D., Georgescu, R., *Fapte din umbră*, Editura Politică, București, Vol. III-IV, 1977.
11. Christopher Andrew, Oleg Gordievski, *K.G.B., Istoria secretă a operațiunilor sale externe de la Lenin la Gorbaciov*, Editura ALL, București, 1994, p. 240.
12. Deletant, Denis, *Anul 1947 văzut prin optica Legației Britanice la București în vol. Anul 1947. Căderea Cortinei*, Editura Fundației Academia Civică, București, 1997.
13. Dobrinescu, Valeriu, Florin, *Alexandru G. Cretzianu, Diplomatul – Prefață la Al. Cretzianu, Ocazia Pierdută*, Institutul European, Iași, 1995.
14. Idem, *Emigrația română din lumea anglo-saxonă 1939-1945*, Institutul European, Iași, 1993.
15. Enescu, Ion, *Politica Externă a României 1944-1947*, București, 1987.
16. Farmer, Alan, *Marea Britanie. Politica externă și colonială. 1939-1964*, Editura All, București, 1994.
17. Gardner Lloyd, *Sferele de influență, Împărțirea Europei de către Marile Puteri la Munchen și Yalta*, Editura Elit, București, 1993.
18. Geoff Layton, *Germania: Al Treilea Reich 1933-1945*, Editura All, București, 1997.
19. Georgescu, Maria, *În vizorul Organelor de Informații. Opoziția*, în *Dosarele Istoriei* nr. 7/1999.
20. Giurescu, Dinu, *Guvernarea Rădescu*, Editura All, București, 1996.
21. Hazard, Elizabeth, *Războiul rece a început în România*, în *Magazin Istoric* nr. 5-9/1996.
22. Kissinger, Henri, *Diplomația*, Editura All, București, 1998.
23. Lee, Arthur, Gould, *Coroana contra secera și ciocanul*, Editura Humanitas, București, 2003, p. 194.
24. Loth, Wilfried, *Împărțirea Lumii. Istoria Războiului Rece, 1941-1947*, Editura Saeculum I.O., București, 1997.
25. Markham, Reuben, *România sub jug sovietic*, Fundația Academia Civică, București, 199
26. Percival, Mark, *Politica Britanică față de România în 1946, în volumul Anul 1946. Începutul Sfârșitului*, Editura Academia Civică, București, 1996.
27. Onișoru, Gheorghe, *Alianțe și Confruntări între partidele politice din România. 1944-1947*, Editura Fundației Academia Civică, București, 1996.
28. Popescu, Al., *Documente germane despre rezistență anticomunistă din anii 1945-1956*, în *Magazin Istoric* nr. 9/1997.
29. Quinlan, Paul, *Ciocnire deasupra României. Politica anglo-americană față de România, 1938-1947*, Centrul de Studii Românești, Fundația Culturală Română, Iași, 1995.
30. Rădulescu-Zoner, Șerban, Bușe, Daniela, B. Marinescu, *Instaurarea totalitarismului comunist în România*, Editura Cavallioti, București, 1995.
31. Rostschid, Joseph, *Istoria politică a Europei Centrale și de Est după al doilea Război Mondial. Întoarcerea la diversitate*, Editura Antet, Oradea, 1997.
32. Secașiu, Claudiu, *Serviciul de informații al Palatului Regal – 1946*, în volumul *Anul 1946. Începutul Sfârșitului*. Editura Academia Civică, București, 1996.
33. Sudoplatov, Pavel, *Cel mai secret nume din N.K.V.D.*, în *Magazin Istoric* nr. 2/1995.
34. Troncotă, Cristian, *Eugen Cristescu, Asul serviciilor secrete românești, Memorii, Mărturiile, Documente*. Editura Roza Vânturilor, București, 1994.
35. Idem, *Istoria serviciilor secrete românești de la Cuza la Ceaușescu*, Editura Ion Cristoiu S.A., București, 1999.
36. Volkman, Ernest, *Spionaj*, Editura R.A.O., București, 1998.
37. Watts, Larry, *O Casandă a României. Ion Antonescu*, Editura Fundației Culturale Române, București, 1994.



**ANATOLIE JAKOVSKY, BASARABEANUL CARE A STAT LA BAZELE CREĂRII  
MUZEULUI INTERNAȚIONAL DE ARTĂ NAIVĂ „ANATOLIE JAKOVSKY” DIN NISA**

**ANATOLIA JAKOVSKY, THE BASSARABIAN WHO FOUNDED THE CREATION OF THE  
"ANATOLIA JAKOVSKY" INTERNATIONAL MUSEUM OF NAIVE ART IN NICE**

**Maria GOGU-ZINOVII**, dr., șef direcția generală,  
Agenția Națională a Arhivelor  
E-mail: mariagoguzinovii@gmail.com  
ORCID ID: 0000-0002-5296-7446

**Rezumat:** *Anatolie Jakovsky a fost un critic de artă francez, scriitor, colecționar, poliglot și specialist în artă naivă. Este cunoscut pentru donația sa de artă, care se află la originea muzeului internațional de artă naivă „Anatole Jakovsky” din Nisa. Este născut la Chișinău în anul 1907. În fondurile Agenției Naționale a Arhivelor se găsesc o serie importantă de documente, în care sunt informații referitoare la personalitatea marcantă Anatolie Jakovsky. Documentele au fost scrise în limba rusă și română și se referă la nașterea acestuia și a membrilor familiei lui, la viața și activitatea părinților și a fraților lui, precum și referitoare la studiile pe care le-a făcut la Chișinău. În fondurile Agenției Naționale a Arhivelor sunt multiple documente care atestă instituțiile de învățământ unde a studiat Anatolie Jakovsky. Din fondul Inspectoratului regional nr. XV al învățământului public și instituțiile subordonate pentru anii 1918-1940, 1941, observăm că a avut parte de o educație aleasă. În anii 1919-1921 a fost elev la Gimnaziul nr. 2 de băieți „Mihai Eminescu” din Chișinău, ulterior, în anii 1924-1925, și-a făcut studiile la Liceul Particular rus P. Sumaher din Chișinău. E important de menționat că numele familiei Jakovsky apare în documentele de arhivă cu mici diferențe din cauza limbilor în care a fost scris, de exemplu în certificatul ce se referă la nașterea lui este menționat cu numele Jahovschi, ulterior, în alte documente, apare și ca Jachovschii, Jakovskii. Valorificarea acestor documente și prezentarea în conferință este un omagiu adus lui Anatolie Jakovsky și familiei acestuia.*

**Cuvinte-cheie:** *Anatolie Jakovsky, Muzeul Internațional de Artă Naivă, Agenția Națională a Arhivelor*

**Abstract:** *Anatolie Jakovsky was a French art critic, writer, collector, polyglot and specialist in naive art. He is known for his donation of art, which is at the origin of the "Anatole Jakovsky" International Museum of Naive Art in Nice. He was born in Chisinau in 1907. In the funds of the National Archives Agency there are an important series of documents, in which there is information about the outstanding personality Anatolie Jakovsky. The documents were written in Russian and Romanian and refer to his birth and the members of his family, to the life and work of his parents and siblings, as well as to his studies in Chisinau. In the funds of the National Archives Agency there are multiple documents attesting to the educational institutions where Anatolie Jakovsky studied. From the funds of the Regional Inspectorate no. XV of public education and subordinate institutions for the years 1918-1940, 1941, we note that he had a selective education. In the years 1919-1921 he was a student at Gymnaziul no. 2 boys "Mihai Eminescu" from Chisinau, later, in 1924-1925, he studied at the P. Sumaher Private Russian High School in Chisinau. It is important to note that the name of the Jakovsky family appears in archival documents with slight differences due to the languages in which it was written, for example in the certificate referring to his birth it is mentioned as Jahovschi, later in other documents it also appears as Jachovskii, Jakovskii. The exploitation of these documents and their presentation at the conference is a tribute to Anatolie Jakovsky and his family.*

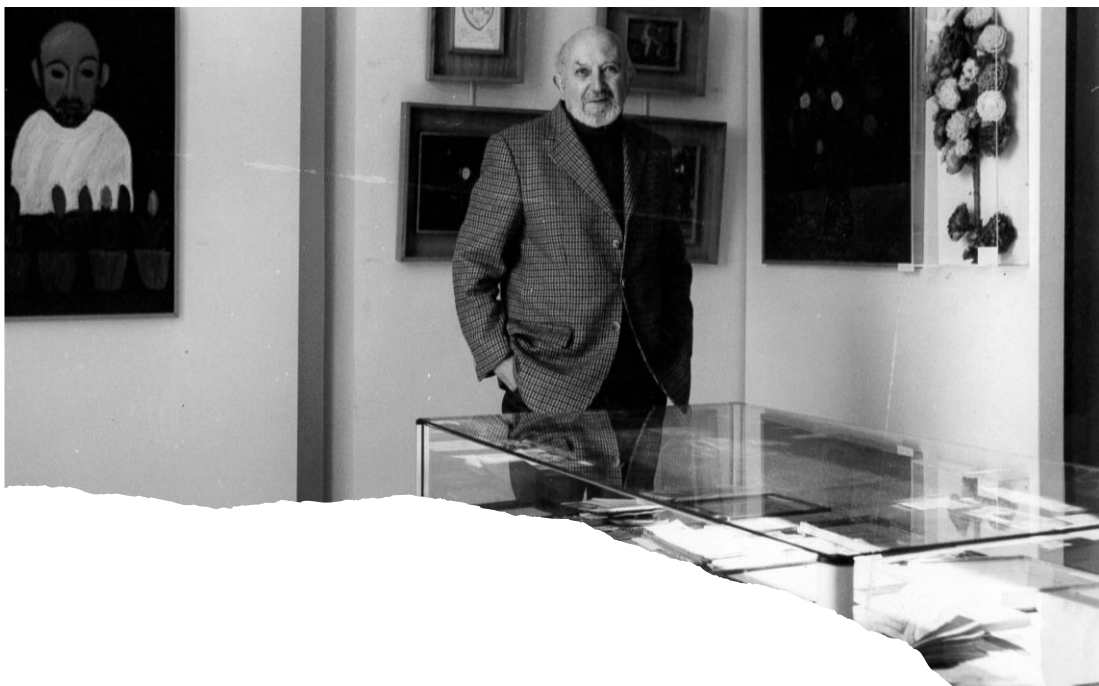
**Keywords:** *Anatolie Jakovsky, International Museum of Naive Art, National Archives Agency*

**Introducere.** Spațiul românesc de la est de Prut a avut parte de o istorie tumultuoasă de-a lungul timpului. Anul 1812 când în urma tratatului ruso-turc teritoriul dintre Prut și Nistru a fost anexat la Imperiul Rus. După care în anul 1918, Basarabia a revenit în patria sa, România, până în 1940 când a fost ocupată de sovietici până în 1941. Și ocupată din nou în anul 1944 până în 1991 cât a făcut parte din URSS. Populația acestui spațiu a dus o luptă pentru supraviețuire, trecând prin fenomenul deportărilor când peste 70.000 de persoane au fost duse în Siberia și Kazahstan și supuse muncii forțate în condiții inumane, foamete organizată etc. Totuși, pe teritoriul de la est de Prut de-a lungul veacurilor s-au născut, crescut și

educat personalități care și-au lăsat amprenta asupra culturii, sportului și științei la nivel național și internațional. Printre acestea se numără Maria Cebotari, cântăreață de operă română, una dintre cele mai mari cântărețe de operă din lume în anii 30-40 ai secolului al XX-lea; Maria Bieșu, soprană care a câștigat titlul de „Cea mai bună Cio-Cio-san” la Concursul Internațional Miura Tomaki (Ediția I Tokyo, Japonia) în 1967; Eugen Doga, compozitor care a scris muzică la peste 200 de filme naționale și internaționale; Nicolae Simatoc, primul român care a jucat la FC Barcelona și Internazionale Milano și mulți alții printre care desigur se numără și Anatolie Jacovschi, cel care a pus bazele primului muzeu internațional de artă naivă din lume. Cunoașterea istoriei personalităților care au avut un rol important în dezvoltarea culturii, științei, etc., este o temă actuală mai ales în condițiile în care nu avem nici un studiu sau o lucrare care are reflecta viața și activitatea basarabeanului Anatolie Jakovsky.

**Metoda** analizei a stat la baza cercetării, ca o metodă avansată a evoluției științei, când nu este destul doar să fixăm evenimentele, ci ele trebuie să fie supuse unei analize minuțioase cum ar fi: identificarea documentelor de arhivă ce se referă la viața și activitatea pe care a avut-o Anatolie Jakovsky în Basarabia, informații referitoare la familia acestuia, studiile pe care le-a făcut etc, cercetarea istoriografiei și a literaturii de specialitate. În mare parte totuși cercetarea se axează pe identificare și analiza documentelor de arhivă.

La data de 18 și 19 aprilie 2024, la Nisa a avut loc un eveniment dedicat conașionalului nostru Anatolie Jakovsky, cel care a pus bazele Muzeului Internațional de Artă Naivă din Nisa, Franța. Agenția Națională a Arhivelor a înmânat muzeului copia documentului din registrul parohial al Catedralei „Nașterea Domnului” din Chișinău unde este înregistrată nașterea lui Anatolie Jakovsky și copia certificatului de absolvire la Liceului Particular Rusesc Șumaher din Chișinău.



**Foto: Frédérique Olivier-Ghauri, Aux origines du musée international d’Art Naïf de Nice, Anatole Jakovsky collectionneur passionné.**

În fondurile Agenției Naționale a Arhivelor sunt depozitate mai multe documente care reflectă viața și activitatea familiei lui Anatolie Jakovsky. Documentele identificate au fost scrise în limbile rusă și română și se referă la nașterea lui Anatolie Jakovsky, studiile pe care le-a avut, informații despre rudele acestuia etc.

Este important de menționat că numele Jakovsky apare în documentele de arhivă cu mici diferențe din cauza limbilor în care a fost scris, de exemplu în certificatul ce se referă la nașterea lui este menționat cu numele Jakovskii, ulterior în alte documente apare și ca Jahovschii, Jachovschi, Jakovski, Jacovschi.

Anatolie Jakovsky s-a născut la 31 iulie 1907 și a avut ca nași de botez pe Nicolai Trofimovici Petrașevschi – nobil și Alexandra Vladimirovna Jahovscaia, mătușa lui, de asemenea nobilă, ceea ce ne demonstrează că Anatolie Jakovsky făcea parte dintr-o familie de nobili. Botezul lui a avut loc la Catedrala

„Nașterea Domnului ” din Chișinău la 5 septembrie 1907.<sup>1</sup>



Foto: Agenția Națională a Arhivelor, F. 211, inv. 11, d. 323a, f. 72.

Există o multitudine de documente în depozitele Agenției Naționale a Arhivelor, care oferă informații inedite referitoare la rudele lui Anatolie Jakovsky: tatăl – Ivan Vladislavovici; mama – Zinovia Dimitrieva, Unchiul (fratele tatălui) - Nicolai Jahovschii născut în 1880, Mătușa (sora tatălui) Alexandra Jahovscaia născută în 1878, bunelul Vladislav Jahovschii și străbunelul Fortunat Jahovschii.

În depozitele arhivei există documente care atestă instituțiile de învățământ unde a studiat Anatolie Jakovsky. În fondul „Inspectoratului regional nr. - XV al învățământului public și instituțiile subordonate pentru anii 1918-1940, 1941” observăm că a avut parte de o educație aleasă în anii 1919-1921, și-a făcut studiile la Gimnaziul nr. 2 de băieți din Chișinău care ulterior a avut denumirea de Liceul Militar „Regele Ferdinand”.<sup>2</sup> Instituția de învățământ a fost deschisă la Chișinău în anul 1871, fiind inițial un gimnaziu de patru clase. În anul 1884 a fost transformată în gimnaziul nr. 2 de băieți din Chișinău. În fondurile Agenției Naționale a Arhivelor se păstrează diverse documente privind construirea clădirii gimnaziului nr. 2 de băieți din Chișinău în anii 1892-1893. Proiectele acestei clădiri au fost elaborate de arhitectul Demosfen Mazirov. După cel de-al Doilea Război Mondial, ca și multe alte construcții din Chișinău, clădirea gimnaziului a fost demolată. În locul acesteia a fost construită o filială locală a KGB-ului, astăzi sediul Serviciului de Informații și Securitate din Republica Moldova.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> ANA, F. 211, inv. 11, d. 323a, f. 72.

<sup>2</sup> ANA, F. 1772, inv. 56, d. 24, f. 15.

<sup>3</sup> Alla Ceastina. *Istoria gimnaziului nr. 2 de băieți din Chișinău și a bisericii construite la sfârșitul sec. XIX – începutul sec. XX (către aniversarea a 120-a de la construirea bisericii)*. [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/p-162\\_2.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/p-162_2.pdf), vizitat 22.04.2024.



Foto: Agenția Națională a Arhivelor

În ceea ce privește biserica de pe lângă această instituție de învățământ, un obiectiv de cult în stil bizantino-rus în aprilie 1962 a fost transformată în planetariu, care a funcționat până în 1990, când a izbucnit un incendiu cauzând închiderea planetariului. Clădirea a fost retrocedată Bisericii Ortodoxe și ulterior restaurată. Astăzi aici se află biserica ortodoxă Schimbarea la Față a Domnului monument de arhitectură de importanță națională, inclus în registrul monumentelor istorice și culturale ale municipiului Chișinău.<sup>1</sup>

După absolvirea gimnaziului, Anatolie Jakovsky și-a continuat studiile la Liceul Particular Rusesc P. Șumaher din Chișinău, a fost înscris în clasa a V-a în anul 1921 în baza unui concurs și în baza certificatului de absolvire a Gimnaziului nr. 2.<sup>2</sup> Acest Liceu a fost fondat în anul 1919 cu autorizația Directoratului de Instrucție din Basarabia.<sup>3</sup> Observăm din documentele de arhivă și anume din matricola școlară, că avea succese bune la învățătură. De asemenea în document putem vedea și obiectele ce le-a studiat la liceu.

În anul 1925 Anatolie Jakovsky a terminat cursul de opt clase.<sup>4</sup> Așa cum vedem în document, tatăl acestuia era de naționalitate rus.<sup>5</sup> În lucrarea „On est tous fous”<sup>6</sup> este menționat faptul că mama sa, Zinovia Dimitrieva era poloneză.<sup>7</sup>

<sup>1</sup> *Ibidem.*

<sup>2</sup> ANA, F. 1772, inv. 56, d. 24, f. 15.

<sup>3</sup> *Ibidem.*

<sup>4</sup> *Ibidem.*

<sup>5</sup> *Ibidem.*

<sup>6</sup> *On est tous fous*, Musée International d'Art Naïf Anatole Jakovsky, Exposition du 5 mai 2023 au 6 mai 2024.

<sup>7</sup> *Ibidem.*



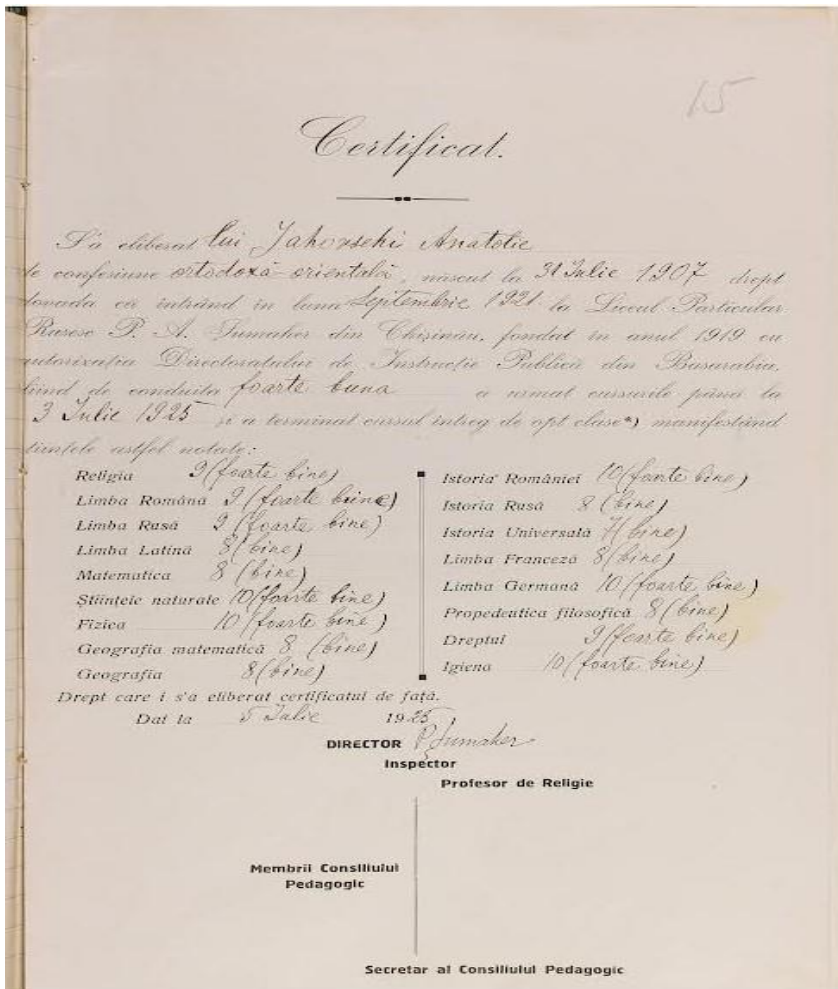


Foto: ANA, F. 1772, inv. 56, d. 24, f. 15.

În fondurile Agenției Naționale a Arhivelor am identificat și documente ce se referă la activitatea tatălui lui Anatolie Jakobovsky- Ivan Vladislavovici Jakobovsky, care a fost funcționar în cadrul upravei orășenești din Chișinău (consiliului orașului Chișinău) a deținut funcția de secretar. Există documente care atestă salariul pe care îl primea Ivan Vladislavovici în această funcție în anii 1906-1907, precum și alte acte ce arată cheltuielile pe care le suporta familia lui Ivan Vladislavovici Jakobovsky, tatăl lui Anatolie Jakobovsky.

Am identificat mai multe procese verbale din timpul ședințelor consiliului orășenesc Chișinău din anul 1911 unde putem vedea activitățile pe care o făcea Ivan Vladislavovici Jakobovsky.

În depozitele Agenției au fost depistate și documente referitoare la adresa de domiciliu a familiei, actul notarial de vânzare cumpărare a unui teren de pe str. Jucov (anterior str. Iașilor) nr. 3 din Chișinău, teren cumpărat de la Xenia Stepanova Bobrovscaia la 20 august 1911, costul terenului etc.

După studiile pe care le-a absolvit la Chișinău, s-a mai aflat la studii și în Cehia unde a studiat domeniul arhitecturii, iar în anul 1932 s-a mutat la Paris, intenționând să-și continue studiile la Școala de Arhitectură de Beaux-Arts din Paris, așa cum și-a dorit mama sa. A urmat și cursurile la École du Louvre.<sup>1</sup>

La Paris însă a descoperit comunitatea artistică din Montparnasse, în special pe pictorul Jean Hélion, pictor francez a cărui operă abstractă din anii 1930 l-a stabilit ca un modernist de frunte, alături de care s-a alăturat lumii artei abstracte pariziene, devenind unul din cei mai mari critici de artă abstractă, iar ulterior în anul 1942 începe să se concentreze asupra artei naive.<sup>2</sup>

În anul 1933 a început a face Creații-Abstracte și le prezenta lui Jean Hélion, lui Sonia și Robert Delaunay, pictori francezi inițiatori ai orfismului - orientare artistică derivată din cubism.

În 1935 publică o colecție de 23 de gravuri originale în 50 de exemplare cu Edițiile G. Orobitz et

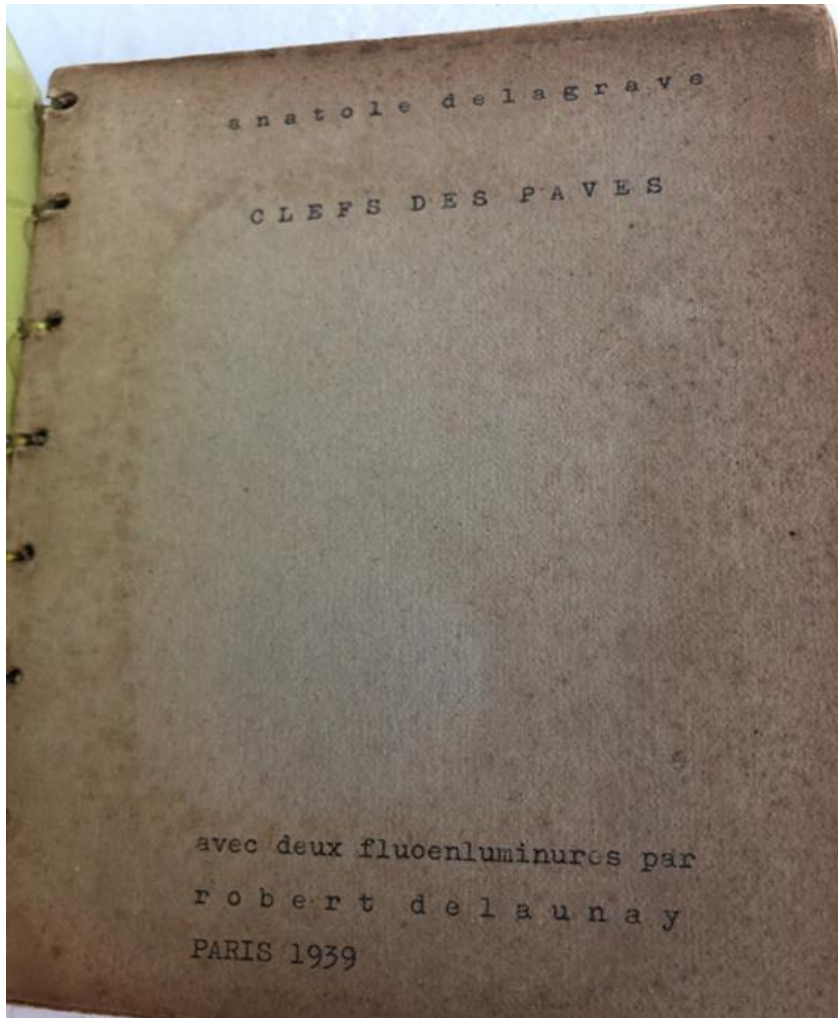
<sup>1</sup> Frédérique Olivier-Ghuri, Aux origines du musée international d'Art Naïf de Nice, Anatole Jakobovsky collectionneur passionné.

<sup>2</sup> Ibidem.



Cie, scopul fiind de a finanța un proiect de „24 de eseuri” ale artiștilor Arp, Chirico, Duchamp, Ernst, Kandinsky, Picasso, Zadkine etc. Acest proiect nu a văzut niciodată lumina zilei, dar toate cele 23 de gravuri compun o panoramă a artei de avangardă a anilor 1930.<sup>1</sup>

În anul 1939 a scris împreună cu Robert Delaunay colecția de poezii „La clé des pavés” (Cheia pavajului). Apare ca autor cu numele Anatole Delagrave, deoarece a fost sfătuit de prietenii săi să-și ia un nume francez pentru a avea succes. Versurile unuia din poemele din această lucrare rezonează ca un text profetic care anunță un război iminent care ar afecta Parisul. La câteva luni după publicarea „Clefs des pavés” a izbucnit al Doilea Război Mondial. Lucrarea a fost editată doar în 100 de exemplare fiecare avea pe el autograful autorului.



---

<sup>1</sup> *Ibidem.*



**Lucrarea „Clefs des pavés”**

**Foto: Frédérique Olivier-Ghauri, Aux origines du musée international d’Art Naïf de Nice, Anatole Jakovsky collectionneur passionné.**

În anul 1950 Anatolie primește cetățenia franceză, iar în anul 1952 publică prima carte despre Gaston Chaissac „L’homme orchestra”. În anul 1966 scrie primul dicționar de artă naivă din întreaga lume, iar în anul 1972 a fost premiat la Bratislava de Triennale având cea mai bună colecție de artă naivă. În anul 1978 Anatole Jakovsky organizează împreună cu Holger Hartmann, directorul Centrului Cultural German și directorii muzeelor de la Nisa și Marsilia, expoziția Pictori naivi din Germania și Provence. Această expoziție de la Muzeul Cantini din Marsilia compară lucrările a 60 de pictori și sculptori contemporani reprezentând arta naivă germană și provensală.<sup>1</sup>

În anii 1979-1982 a avut loc procesul de creare a muzeului internațional de artă naivă „Anatole Jakovsky” cu implicarea notabilă a lui Frédéric Altmann, unul dintre criticii cunoscuți și recunoscuți ai Școlii de Artă din Nisa. A fost organizatorul mai multor expoziții și, fără îndoială, unul dintre criticii cunoscuți și recunoscuți ai Școlii de Artă din Nisa și Claude Fournet, administratorul Muzeului de Arte Frumoase „Jules Cheret” din Nisa, impulsul decisiv a fost al primarului de la Nisa Jacques Médecin. Primul Muzeu Internațional de Artă Naivă din lume a fost inaugurat pe 5 martie, 1982 la Nisa.



**Foto: Frédérique Olivier-Ghauri, Aux origines du musée international d’Art Naïf de Nice, Anatole Jakovsky collectionneur passionné. Muzeul de Artă Naivă din Nisa, pictură în ulei pe pânză realizată de Roger BOISSIER lucrare ce se află în colecția muzeului.**

<sup>1</sup> *Ibidem.*

Tot în anul 1982, Anatolie Jakovsky a fost invitat de André Parinaud, jurnalist, critic de artă și scriitor francez să organizeze cel de-al 93-lea Salon des Indépendants, la Grand Palais, organizat între 14 aprilie și 2 mai, care cuprindea o secțiune intitulată Geniul artei naive.<sup>1</sup>

Anatolie Jakovsky mai avea și alte pasiuni cum ar fi șahul și pipa. A rămas în istoria muzeului ca colecționarul care și-a donat cele peste 600 de obiecte din colecție muzeului, care astăzi se regăsesc în expoziția permanentă a muzeului. În muzeu se lansează și expoziții periodice ale artiștilor și colecționarilor de artă naivă, în special al tinerilor. Muzeul este vizitat de foarte mulți turiști și este o locație de care se mândrește orașul Nisa.

În concluzie este necesar de menționat că în spațiul basarabean s-au născut personalități remarcabile, iar datoria noastră este să le studiem istoria, să facem cunoscute numele acestora, pentru că astfel arătăm tinerii generații calitatea oamenilor pe care i-a avut și îi are spațiul românesc de la est de Prut, astfel aducem și un omagiu familiilor acestora.

---

<sup>1</sup> *Ibidem.*

**FONDUL DE ARHIVĂ PERSONAL  
AL ACADEMICIANULUI A.M. LAZAREV (1914–1999)**

**PERSONAL ARCHIVE FUND OF ACADEMICIAN A.M. LAZAREV (1914–1999)**

**Lidia PRISAC**, dr., conf. univ.,  
Biblioteca Științifică (Institut) „A. Lupan”, Universitatea de Stat din Moldova  
E-mail: lidiaprisac@yahoo.com  
ORCID ID: 0000-0002-3406-3670

**Ion Valer XENOFONTOV**, dr., conf. univ.,  
Facultatea de Istorie și Filosofie /Institutul de Istorie, Universitatea de Stat din Moldova  
E-mail: ion.xenofontov@usm.md  
ORCID ID: 0000-0002-5993-1235

**Iulian SALAGOR**, cercet. șt.,  
Biblioteca Științifică (Institut) „A. Lupan”, Universitatea de Stat din Moldova  
E-mail: salagur@yahoo.com  
ORCID ID: 0009-0005-4601-6950

**Rezumat:** Studiul face parte din suita materialelor ce au în vizor prezentarea fondurilor arhivistice ale Arhivei Științifice Centrale a Academiei de Științe a Moldovei (actualmente, Secția Arhivă. Restaurare și patologie a documentelor aflată în subordinea Bibliotecii Științifice [Institut] „Andrei Lupan” din cadrul Universității de Stat din Moldova). Articolul prezintă Fondul personal al academicianului Artiom M. Lazarev (Fondul 39), cunoscut cercetător, istoric și ideolog specializat pe istoria RSS Moldovenească. Artiom M. Lazarev este cunoscut și prin faptul că a avansat pe linie de partid, deținând funcțiile de ministru al Învățământului din RSSM (1947–1951), ministru al Culturii din RSSM (1953–1963), rector al Universității de Stat din Chișinău (1968–1974), iar în plan științific a ajuns membru corespondent (1970) și membru titular (1976) al Academiei de Științe a RSS Moldovenești. Fondul conține un singur inventar format din 221 de dosare, documentele (inclusiv diverse diapozitive) fiind datate cu anii 1937–1989. Inventarul include două secțiuni: I. Lucrări științifice; II. Documente și materiale biografice.

**Cuvinte-cheie:** Artiom M. Lazarev, istoric, istoria științei, arhivistică, Academia de Științe a Moldovei, Basarabia, RSS Moldovenească

**Abstract:** The study is part of the suite of materials aimed at presenting the archival funds of the Central Scientific Archive of the Academy of Sciences of Moldova (currently, the Archive Section. Restoration and pathology of documents subordinate to the Scientific Library [Institute] "Andrei Lupan" within the University of State of Moldova). The article presents the personal fund of the academician Artiom M. Lazarev (Fund 39), a well-known researcher, historian and ideologist specialized in the history of the Moldavian SSR. Artiom M. Lazarev is also known for the fact that he advanced along the party line, holding the positions of Minister of Education of the SSR (1947–1951), Minister of Culture of the Moldavian SSR (1953–1963), rector of the State University of Chisinau (1968–1974), and in scientific terms he became a corresponding member (1970) and a full member (1976) of the Academy of Sciences of MSSR. The holding contains a single inventory consisting of 221 files, the documents being dated 1937–1989, including various slides. The inventory includes in two sections: I. Scientific works; II. Biographical documents and materials.

**Keywords:** Artiom M. Lazarev, historian, science history, archivist, Academy of Sciences of Moldova, Bessarabia, Moldavian SSR

## PRELIMINARII

Parte a celei mai mari structuri instituționale specializate în domeniul științei și istoria științei din Republica Moldova (care include 38 607 u.p. structurate în 33 de fonduri personale și 46 fonduri instituționale), Fondul personal (sub nr. 39) al academicianului Artiom M. Lazarev (1914–1999), cunoscut ideolog și istoric (promotorul ideii a două națiunii diferite: moldovenească și românească) specializat pe istoria RSS Moldovenești, a fost creat în vara lui 1989, de către arhivistul R. Forș. Fondul conține un singur inventar divizat în două secțiuni: I. Lucrări științifice și II. Documente și materiale biografice, în total cuprinzând 221 de dosare. Documentele (inclusiv diverse diapozitive) sunt datate cu anii 1937–1989. Prin



urmare, acest studiu de informate centrat pe figura și activitatea academicianului Artiom M. Lazarev, se înscrie în suita articolelor<sup>1</sup> focalizate pe prezentarea patrimoniului arhivistic din domeniul științei a Republicii Moldova și vine să comunice cercetătorilor specializați în istoria științei, istoria românilor și universală, arhivistică despre valoarea științifică a Fondului personal al membrului titular al Academiei de Științe a RSS Moldovenești Artiom M. Lazarev (1914–1999).

### REPERE BIOGRAFICE

Istoricul și ideologul Artiom M. Lazarev (1914–1999), s-a născut în localitatea Camenca, regiunea Olgopolsk, gubernia Podolia, regiune încadrată din 1924 în componența RASSM. După absolvirea liceului din Novo-Mikhailovka, raionul Krasno-Okneansk (Ocna Roșie) al RASSM, între 1929 și 1932 a lucrat în colhozul s. Maiak. Între 1932 și 1933 a studiat la Catedra pregătitoare a Institutului Pedagogic din Tiraspol „T. Șevcenko”, devenind student al Facultății de Istorie pe care a absolvit-o în 1938. În toamna lui 1939 a fost primit în Partidul Comunist, iar din 1940, în urma ocupării Basarabiei de către Armata Roșie, a devenit inspector superior de istorie și geografie la secția instructiv-metodică a Comitetului Norodnic al Învățământului<sup>2</sup> al RSSM. Până în 1941 a predat istoria la Institutul de Pomicultură și Legumicultură din Tiraspol.

În timpul celui de-al Doilea Război Mondial fiind înrolat în serviciul Armatei Roșii<sup>3</sup>, incipient cadet, apoi comandant de pluton, i-au fost conferite gradele militare de locotenent, căpitan și maior. Înrolat în armată din 1938, Artiom M. Lazarev a participat la Bătălia de la Stalingrad (1942–1943), inclusiv la cea dusă în 1944 pe teritoriul Basarabiei<sup>4</sup>.

După demobilizarea din 1946, Artiom M. Lazarev a deținut un șir de funcții (de stat și de partid). Între 1946 și 1947 a fost șef al Secției de învățământ public al orașului Chișinău, între 1947 și 1951 – ministru al Învățământului din RSSM, între 1953 și 1963 – ministru al Culturii al RSSM. Din 1963, a fost numit director al Secției de istorie a perioadei sovietice la Institutul de Istorie al Academiei de Științe a RSS Moldovenești. Între 1968 și 1974 a fost rectorul Universității de Stat din Chișinău, ulterior devenind coordonator al Secției de științe umanistice (1974–1977), iar între 1976 și 1977 a fost vicepreședinte al Academiei de Științe a RSS Moldovenești.

În 1967 Artiom M. Lazarev a susținut teza de doctor, iar în 1967, i-a fost conferit titlul de conferențiar universitar (docent) la Catedra de istorie a URSS, iar în 1976 a devenit doctor habilitat în științe istorice. În baza lucrărilor publicate, în același an, i s-a coferit gradul științific de profesor și a fost ales membru titular al Academiei de Științe a RSSM.

<sup>1</sup> Lidia Prisac, Ion Valer Xenofontov, Iulian Salagor, *Fondul de arhivă personal al istoricului Ion Jarcuțchi*. În: *Akados*. Revistă de Știință, Inovare, Cultură și Artă, nr. 4 (71), 2023, pp. 121-128.

<sup>2</sup> Redenumit ulterior în Ministerul Învățământului al RSSM.

<sup>3</sup> Armata Roșie a fost creată la 23 februarie 1918 din muncitori și țărani la inițiativa lui L. Troțki în timpul Revoluției bolșevice (1917) sub directa conducere a Partidului Comunist. Denumirea datează din anii războiului civil rus (1917–1921) când aceasta era adversară Armatei Albe. A fost înființată într-un triplu context: revoluționar, militar și cultural. Este continuarea Gărzilor Roșii, miliției apărute imediat după revoluția rusă din februarie 1917. Actul înființării ține parțial de utopie deoarece gradele și titlurile militare au fost abolite, decretându-se formarea unei armate socialiste „concepute pe principiile alegerii ofițerilor, disciplinei și respectului mutual în camaraderie”. Aceste principii au dus la un eșec total. L. Troțki, numit comisar al poporului de Război, a instaurat comandamentul bicefal: ofițerii fiind flancați de civili, iar comisarii politici fiind însărcinați să controleze și să impună strategia bolșevică logicii militare. Serviciul militar obligatoriu a fost reinstaurat pe 22 aprilie 1918. În vara 1918 a fost reintrodusă ierarhia; alegerea ofițerilor fiind abolită, iar disciplina fiind întărită. Au fost recrutați mulți ofițeri țariști. Războiul civil (1918–1922) a fost o școală militară a acestei armate, verificând competența și loialitatea foștilor ofițeri țariști, promovând noile elite militare. Din vara 1937 până în toamna 1938, peste 70% dintre membrii Comandamentului Suprem au căzut victime ale *marilor epurări* staliniste. În armată au venit cadre noi, dar numai 7% au fost beneficiarii unei formări militare superioare. În 1946 a fost redenumită în Armata Sovietică, iar cu această ocazie trupele terestre, aeriene și navele au fost transferate unui comandament unic, ulterior devenit Ministerul Apărării. În 1960 atribuțiile comisariilor politici au fost transferate ofițerilor responsabili de lucrul cu efectivul militar. Lidia Prisac, Ion Valer Xenofontov, *Istoria contemporană (universală și a românilor). Dicționar enciclopedic* /Ed.: Constantin Manolache, Chișinău: Biblioteca Științifică (Institut „Andrei Lupan”, 2024, (Tipogr. „Bons Offices”) (în curs de apariție).

<sup>4</sup> Arhiva Științifică Centrală a Academiei de Științe a Moldovei (infra: AȘCASM). Fondul personal al academicianului A.L. Lazarev (F. 39), ff. 1-4.; Vezi și: F. 1, inv. 3, d. 8339, ff. 49-50; V. Mustață, *Artiom Lazarev. Bibliografie*. Chișinău, 1996 pp. 3-4; *Membrii Academiei de Științe a Moldovei: Dicționar (1961–2006)* /Acad. de Șt. a Moldovei, Chișinău, Știința, pp. 89-90.



Ca și cercetător Artiom M. Lazarev a studiat problema constituirii entității moldovenești, istoria dezvoltării economice, politice și culturale a RSS Moldovenești. A.M. Lazarev a publicat mai multe lucrări științifice, printre care: *Воссоединение молдавского народа в единое советское государство*; *Молдавская советская государственность и бессарабский вопрос*; a participat și la scrierea volumului *История Молдавской ССР*, a monografiei colective *Формирование молдавской буржуазной нации* (redactor-șef și unul dintre autori), o serie de culegeri de documente despre istoria și cultura „poporul moldovenesc” din RSSM (redactor-șef).

Artiom M. Lazarev a fost distins cu mai multe ordine și medalii, devenind și laureat al Premiului de Stat al RSSM (1972).

## STRUCTURA ȘI CONȚINUTUL FONDULUI

Fondul personal (39) al academicianului Artiom M. Lazarev (1914–1999) a fost transferat, spre păstrare Arhivei Științifice a Academiei de Științe a RSSM la 27 iunie 1989. Sistematizarea și descrierea fondului a fost realizată de arhivistul R. Forș. Drept urmare, în componența fondului cu un singur inventar au intrat 221 de dosare, repartizate în două secțiuni:

**I. Lucrări științifice (1947–1987)** – dosarele 1-201, prezintă manuscrise, planuri și structuri de monografii, materiale pentru disertații; rezumate pentru gradul academic de candidat și doctor în științe istorice, articole științifice, rapoarte și rezumate, recenzii, concluzii, publicații, diverse discursuri, mesaje, prelegeri publice, propuneri, comentarii, prefețe, răspunsuri la comentarii, materiale pentru lectori, memorii etc.

**II. Documente și materiale biografice (1937–1989)** – dosarele 202-221, prezintă o listă de lucrări științifice, fotografii de grup și diapozitive, materiale colectate de Artiom M. Lazarev și materiale ale altor persoane. Fotografii și diapozitive ce ilustrează viața și activitatea protagonistului, participarea la diverse evenimente (științifice sau publice) din RSSM, URSS și străinătate, fotografii de familie realizate în timpul călătoriilor turistice atât în țară cât și în străinătate; fotografii ale altor persoane – Iachim S. Grosul, președintele Academiei de Științe a RSSM, V.A. Andrunachevici, A.V. Ablov, I.C. Vartician, vicepreședinții Academiei de Științe al RSSM; programe și invitații la conferințe științifice (1967–1980).

### I. Lucrări științifice

1. Статьи о состоянии и развитии школьного образования в МССР в 1947–1949 гг., опубликованные в республиканской печати. 7 статей. Авторизованная машинопись, 1947–1949 гг.
2. Воссоединение молдавского народа. Статья, опубликована. Авторизованная машинопись, 1949 г.
3. Народное образование Молдавской ССР за 25 лет. Статья для сборника 25 лет Молдавской ССР. Опубликовано, Партиздат ЦК КПМ. Автограф. Авторизованная машинопись, 1949 г.
4. Освобождение Бессарабии и образование Молдавской ССР. История Молдавии, т. II, раздел XII, главы XXXV, XXXVI, II и III варианты. Монография. Оpubл. *Шкоала Советикэ*. Авторизованная машинопись с правкой и добавлениями, 1949–1952 гг.
5. Народное образование Молдавской ССР за 25 лет. (1924–1949). История Молдавии, т. II, изд. I, гл. 36. Монография, опубл. История Молдавской ССР, т. II, изд. Шкоала Советикэ. Автограф. Авторизованная машинопись, 1949 г.
6. Мирное разрешение бессарабского вопроса. Статья, опубликована. Авторизованная машинопись, 1950 г.
7. Народное образование и культурное строительство в Молдавской ССР. Статья, опубл. Авторизованная машинопись, 1952 г.
8. Коммунистической партии Молдавии. Статья, опубл. *Молдова сочиал.*, 1956, 7 февруарие. 2 письма в редакции газет *Советская Молдавия* и *Молд. сочиал*. Автограф. Авторизованная машинопись, 1956 г.
9. Культурные связи между Молдавской ССР и РНР в послевоенные годы. Статья, опубл. в ж. *Коммунист Молдавии* (на русск. и молд. яз.), 1959, № 3. Автограф, 1958 г.
10. Расцвет культуры в Молдавской ССР. Статья, опубл. в газете *Советская культура*, 1959, 28 февраля. Авторизованная машинопись, 1959 г.
11. Творческий отчет перед Родиной. Статья, опубл. в ж. *Коммунист Молдавии*, 1960, № 5. Машинопись с правкой, 1959 г.
12. К вопросу о национальных отношениях в условиях перехода от социализма к коммунизму.

- Статья, опубликована в М. *Коммунист Молдавии*, 1964, № 10. Авторизованная машинопись.
13. История Молдавии т. 2, главы IV. Изд. 2-е. 1965. Монография, изд. *Картя Молдовеняска*, 1968. Автограф. Машинопись с правкой и добавлениями, 1968 г.
  14. Воссоединение молдавского народа в единое Советское государство. Текст диссертации на соискание уч. степени к.и.н. 1966, гл. I, II, § 1-2. Автограф. Машинопись с правкой, 1966 г.
  15. Воссоединение молдавского народа в единое Советское государство. Текст диссертации на соискание уч. степени к.и.н. гл. 1, § 3, гл. III. Автограф. Машинопись с правкой, 1966 г.
  16. Воссоединение молдавского народа в единое Советское государство. Текст диссертации на соискание уч. степени к.и.н., гл. IV, заключение, библиография. Автограф. Машинопись с правкой, 1966 г.
  17. Развитие культуры в Молдавской ССР за годы советской власти (1917–1965). История Молдавии, т. II, изд. II. Монография. Опубликована в *Картя Молдовеняска*. Автограф. Авторизованная Машинопись, 1967 г.
  18. Воссоединение молдавского народа в единое Советское государство. Автореферат, диссертаций на соискание уч. степени к.м.н. Автограф. Машинопись с правкой, 1967 г.
  19. Восстановление советской власти в Бессарабии и воссоединение молдавского народа. Статья, опубликована в *Култура*, 5 августа, 1967 г. Автограф, 1967 г.
  20. Об образовании молдавской советской национальной государственности. Тезисы доклада 1968 г. Опубликована в кн. *Актуальные проблемы истории национально-государственного строительства*, ЛБП Института истории АН СССР, 1968. Авторизованная машинопись, 1968 г.
  21. Пути становления молдавской Советской национальной государственности. Статья, опубликована в ж. *Советское государство и право* № 12, 1968 г. Авторизованная машинопись, 1968 г.
  22. Мысли вслух о молдавской нации. (ответ опровергателям молдавской нации). Статья, опубликована в ж. *Коммунист Молдавии*, 1969 г., № 6. Авторизованная машинопись, 1969 г.
  23. Бессарабский вопрос в международных отношениях. Статья, опубликована. Автограф, Авторизованная машинопись, 1969 г.
  24. Торжество исторической справедливости. Планы международной реакции и бессарабский вопрос. К 30-летию восстановления советской власти в Бессарабии и воссоединение ее с матерью-Родиной. Статья, опубликована. Авторизованная машинопись, 1970 г.
  25. Разрешение бессарабского вопроса-торжество справедливости. Статья, опубликована. *Советская Молдавия*, 1970, 18 июня. Автограф, 1970 г.
  26. Против фальсификации истории Молдавии в области национально-культурного строительства. Лекция, опубликована. общество *Знание*, 1972 г. Авторизованная машинопись, 1974 г.
  27. Решение бессарабского вопроса. Статья, опубликована. (на молд. языке). Автограф. Авторизованная машинопись, 1973 г.
  28. Исторические традиции письменности молдавского языка. Статья, опубликована в сб. *Актуальные проблемы советской романтики*, Ленинградский университет, 1975 г. Автограф. Авторизованная машинопись, 1973 г.
  29. Бессарабский вопрос. Статья, опубликована в сб. *Страницы истории советской Молдавии*, Штиинца, 1973. Автограф. Авторизованная машинопись, 1973 г.
  30. Воссоединение молдавского народа в единое национальное советское государство. Статья, опубликована в *Факты и домыслы*, Штиинца, 1973. Автограф. Авторизованная машинопись, 1973 г.
  31. Бессарабская советская социалистическая республика. Статья, опубликована. *Молд. Сов. Энцикл.*, т. V, 1975 г. Автограф. Авторизованная машинопись, 1973 г.
  32. Молдавская советская государственность и бессарабский вопрос. Монография. 1973 г., главы I–III, опубликована. *Картя Молдовеняска*, 1974 г. Машинопись с правкой и добавлениями.
  33. Молдавская советская государственность и бессарабский вопрос. Монография. 1973г., гл. IV–V, опубликована. *Картя Молдовеняска*, 1974 г. Машинопись с правкой и добавлениями.
  34. Молдавская советская государственность и бессарабский вопрос. Монография. 1973 г., гл. VI–VIII, опубликована. *Картя Молдовеняска*, 1974 г. Машинопись с правкой и добавлениями.
  35. Молдавская советская государственность и бессарабский вопрос. Монография. 1973 г., IX–XI, опубликована. *Картя Молдовеняска*, 1974 г. Машинопись с правкой.
  36. Молдавская советская государственность и бессарабский вопрос. Монография. 1973 г. гл. XII–XIII, библиография, именной и географический указатели. Опубликована. *Картя Молдовеняскэ*, 1974

- г. Машинопись с правкой, 1974 г.
37. Великий Октябрь и претворение Ленинской национальной политики в МССР. Статья, опублик. в сб. *Единство и сотрудничество народов СССР*, Штиинца, 1975 г. Авторизованная машинопись, 1975 г.
  38. Великий форум создателей коммунизма (о XXV съезде КПСС). Статья, опубликована. Автограф. Авторизованная машинопись, 1976 г.
  39. Бессарабский вопрос: его история и интерпретация. Статья, опублик. Автограф. Авторизованная машинопись, 1976 г.
  40. Становление молдавской советской государственности. гл. I-II, Монография. В портфеле изд. *Мысль*, М. Машинопись с правкой, 1976 г.
  41. Становление молдавской советской государственности. гл. III-IV, Монография в портфеле изд. *Мысль*, М., Машинопись с правкой, 1976 г.
  42. Становление молдавской советской государственности. гл. V-VI. Справочный аппарат. Монография. 1976, в портфеле изд. *Мысль*, М., Машинопись с правкой, 1976 г.
  43. Становление молдавской советской государственности. Монография, 1976 г. В портфеле изд. *Мысль*, М. Авторизованные гранки, 1976 г.
  44. Становление молдавской советской государственности. Монография. В портфеле изд. *Мысль*, 1976 г. Макет с правкой и добавлениями, 1976 г.
  45. Становление молдавской советской государственности. Монография. В портфеле изд. *Мысль*, 1976 г. Авторизованная машинопись, 1976 г.
  46. Структура и проспект глав монографий по истории Молдавии, 1977 г. Автограф. Машинопись с правкой, 1977 г.
  47. Преобразование Молдавской ССР в союзную Молдавскую ССР. Статья, опублик. *Молд. Сов. Энцикл.*, т. VIII, 1980 г. Автограф. Авторизованная машинопись, 1977 г.
  48. Освобождение Бессарабии. Статья, опублик. *Молд. Сов. Энцикл.*, т. VIII, 1980 г. Автограф. Авторизованная машинопись.
  49. Борьба советского правительства за разрешение бессарабского вопроса. Статья, опублик. *Молд. Сов. Энциклоп.* т. VIII, 1980 г. Автограф. Авторизов. Машинопись, 1977 г.
  50. План монографии *Бессарабия: правда и кривда о 1918-м годе*. 1979 г., и проект плана монографии. *Научная истина и позиция художника* (Молдавская государственность в кривом зеркале зарубежной историографии). Авторизованная машинопись, 1978 г.
  51. Завершение формирования молдавской социалистической нации. Статья, опублик. Автограф. Машинопись с правкой, 1979 г.
  52. Историческая правда о путях становления молдавской государственности. Статья, опублик. Лекция общества *Знание*, 1980 г. Авторизованная Машинопись, 1979 г.
  53. У истоков молдавской советской государственности и коммунистической партии Молдавии. (К 60-летию образования Бессарабской ССР и Бессарабской областной организации РКП(б)). Статья, опубликована, 1979 г.
  54. Рукописи статей, опубликованных в республиканских газетах 1956–1980 гг. Автограф. Авторизованная машинопись.
  55. Особенности процесса формирования, молдавской нации. Статья, опублик. Авторизованная машинопись, 1980 г.
  56. Бессарабская Советская Социалистическая Республика, опублик. изд. БСЭ, 1983 г. в кн. *Гражданская война и военная интервенция СССР 1980 г.* Переписка с редакцией. Автограф. Машинопись, 1980 г.
  57. Рукописи статей, опубликованных в республиканских газетах 1981–1985 гг. Автограф. Авторизованная машинопись.
  58. Проникновенный голос советского поэта и гражданина *О Петру Дуднике*, статья, в портф. ж. *Кодры*, 1982 г.
  59. Об авторе и его монографии. Статья предисловие к книге Т.А. Крачуна *Развитие школы и педагогической мысли в Молдавии*. (Лумина, 1985). Автограф, 1983 г.
  60. Слово к читателю. Статья, предисловие к альбому П.Балана и В. Друка *Политик Молдавии*. На молд. яз. (Тимпул, 1985). Автограф, 1984 г.
  61. Формирование молдавской социалистической нации (и 30-летию завершения этого социального процесса). Статья, опублик. *Молдова социалистэ*, 1984 г. Автограф.

- Авторизованная машинопись.
62. У истоков Молдавской советской государственности (к 65-летию образования Бессарабской ССР). Статья, опублик. *Молдова социалистэ*, 28 апреля, 1984 г. автограф. Авторизованная машинопись.
  63. У истоков советского летописания молдавского народа. Статья, опублик. в м. *Коммунист Молдавии*, 1984, № 9. Автограф. Авторизованная машинопись.
  64. Год 1940 – возобновление и продолжение социалистической революции в Бессарабии. Монография. Опублик. *Картя Молдовеняскэ*, 1985 г. Автограф. Авторизованная машинопись, 1985 г.
  65. О начале империалистической военной интервенции против страны Советов. Статья, опублик. в ж. *Коммунист Молдавии* (на молд. яз.), 1987 г. №10. Сопроводительное письмо в редакцию. Авторизованная машинопись.
  66. Молдавия в период победы и упрочения социализма. История Молдавии, том V, 1940–1958 гг. Раздел I, гл. I. Готовится к изданию, б/д. Автограф. Машинопись с правкой.
  67. Молдавия в период победы и упрочения социализма. История Молдавии, т. V, 1940–1958 гг. Раздел I, гл. II-III. Монография, не опублик. б/д. Автограф.
  68. Молдавия в период победы и упрочения социализма. История Молдавии, т. V, 1940–1958 гг. Раздел I, гл. IV-V. Монография. Не опублик. Автограф. Машинопись с правкой.
  69. Борьба Румынской коммунистической партии за справедливое разрешение бессарабского вопроса. Статья, не опублик., б/д. Автограф. Авторизованная машинопись.
  70. Рецензия на сборник *Молдавская ССР* (изд-во АН СССР, Москва, 1947 г.). 1950 г. Автограф.
  71. Рецензия на главу IV *Очерков истории КПМ Освобождение Бессарабии и воссоединение Молдавского народа, июнь 1940 июнь 1941 гг.* Автограф, 1964 г.
  72. Рецензия на рукопись книги Л.М. Чемортана *По велению сердца* (очерк развития литературы и искусства МССР послевоенных лет), 1965 г. Автограф. Авторизованная машинопись, 1965 г.
  73. Рецензия на рукопись работы А.А. Карлова *Образование и развитие высших органов государственной власти МА ССР в условиях переходного периода от капитализма к социализму*, 1965 г. Автограф. Авторизованная машинопись.
  74. Замечания на том X *Истории СССР с древнейших времен до наших дней. СССР в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.)*. 1966 г. Автограф, 1966 г.
  75. Рецензия на студенческую работу *О некоторых чертах ленинского стиля в руководстве государством* (по воспоминаниям современников В.И. Ленина), представленную на закрытый конкурс студенческих работ под девизом *Вперед*. 1967, Автограф. Авторизованная машинопись, 1967 г.
  76. Рецензия на рукопись Д.И. Антонюка и И.Л. Сабадырева *Распространение и изучение марксизма-ленинизма в Молдавии*. 1967 г. Автограф.
  77. Рецензия *Отпор фальсификаторам истории Молдавии* (О книге А.В. Сурилова и Н.П. Стратулата *О национально-государственном самоуправлении молдавского народа. Против фальсификации современной буржуазной историографией советского национально-государственного строительства*. Изд. Картя Молдовеняскэ, 1967 г. Автограф. Машинопись с правкой, 1968 г.
  78. Рецензия на коллективную монографию *Борьба трудящихся Бессарабии за свое освобождение и воссоединение 1969 с Советской Родиной (1918–1940 гг.)* Авторизованная машинопись, 1969 г.
  79. Проникновенная повесть о плодах Дружбы народов. Рецензия на научно-популярную брошюру А. Грекула *Истоки братства* (Картя Молдовеняскэ, 1968 г.). Автограф. Авторизованная машинопись, 1969 г.
  80. Рецензия на статью Н.А. Мохова *К истории формирования молдавской буржуазной нации*, 1970 г., Автограф. Авторизованная машинопись, 1970 г.
  81. Письмо редактору журнала *Коммунист Молдавии* А. Голубицкому и замечания к статье А.И. Бабия *К формированию молдавской интеллигенции во второй пол половине XIX в.–начале XX в.* 1970. Автограф. Авторизованная машинопись.
  82. Рецензия на рукопись сборника статей *Против буржуазных фальсификаторов истории и культуры молдавского народа*, 1972 г. Автограф. Авторизованная машинопись, 1972 г.



83. Замечания к материалу *Вопрос о развитии молдавской и румынской социалистических наций*, 1973 г. Авторизованная машинопись.
84. Рецензия на статью Е.Е. Чертана *Великие державы и государственный переворот 1866 года в Румынии*. 1973 г. Автограф.
85. Рецензия на статью Г. Бузату *Импортанца интернационалэ а инсурекцией романешть*, № 20/433. Автограф, 1974 г.
86. Письмо автору и заключение на монографию А.А. Шевякова *Внешняя политика СССР и советско-румынские отношения*, 1974 г. Автограф. Авторизованная машинопись.
87. *Великие плоды дружбы и сотрудничества народов*. Рецензия на монографию Т.У. Усубалиева *Ленинизм – великий источник дружбы и братства народов*. М., Наука, 1974. Автограф, 1975 г.
88. Отзыв на рукопись монографии проф. С.А. Стегаря *Дипломатия Франции накануне второй мировой войны*. Автограф, 1976 г.
89. Письмо редактору газеты *Советская Молдавия* Ю. В. Качанову и рецензия на монографию Г.И. Еремея *Новые горизонты молдавской культуры*. Автограф.
90. *Молдавская культура при развитом социализме*. Рецензия на монографию Г.И. Еремея *Новые горизонты молдавской культуры* (Картя Молдовеняскэ, 1976 г.). 1977 г. Машинопись с правкой, 1977 г.
91. Рабочий класс развитого социализма. Рецензия на тематический сборник *Социально-экономические проблемы профессионально-технического образования в Молдавской ССР*, 1977 г.).
92. Переписка с издательством *Картя Молдовеняскэ* о рецензировании монографии И.А. Цуркана Сатул басарабян ын аний 1918–1940 и рецензия на данную монографию. Автограф. Авторизованная машинопись, 1978 г.
93. *Дезводтаря конституционалэ а РСС Молдовенешть*. Рецензия на книгу В.М. Иванова и Г.И. Костаки *Конституционное развитие Молдавской ССР*. Оpubл. в ж. *Трибуна* 1980 г. №3, Автограф. Машинопись, 1979 г.
94. *За партийную принципиальность в науке*. Сборник рецензия (1965–1980 гг.), подготовленный к изданию в *Картя Молдовеняскэ*. Авторизованная машинопись, 1980 г.
95. Семейей единой к великой цели. Рецензия на монографию А.В. Лихолата и В.Ф. Панибудьласка *В единой семье народов. Дружба и сотрудничество народов СССР в условиях развитого социализма*. М., Мысль, 1979 г. Автограф. Авторизованная машинопись, 1979 г.
96. *Ленинский принцип сотрудничества народов в действии*. Рецензия на монографию Г.Н. Топузлу *Помощь братских союзных республик сельскому хозяйству Молдавской ССР (1940–1958 гг.)*. Штиинца, 1981 г. Автограф. Авторизованная машинопись, 1981 г.
97. Рецензия на рукопись монографии У.Т. Мурзака *Революционно-освободительная борьба трудящихся Бессарабии в 1921–1924 гг.* Авторизованная машинопись, 1981 г.
98. Отзыв на монографию доцента В.Н. Нарцова *Румыния и Версальская мирная система*. Авторизованная машинопись, 1982 г.
99. Рецензия на монографию И.Э. Левита *Крах политики агрессии диктатуры Антонеску (19.XI.1942–23.VIII.1944)*. Штиинца, 1983 г. Автограф. Авторизованная машинопись, 1983 г.
100. Рецензии (две) на два варианта монографии А.Т. Романа *Народовластие*. (Осуществление ленинских принципов формирования Советов в Молдавии, 1984 г. Автограф. Авторизованная машинопись, 1984 г.
101. Летопись социалистической культуры Молдавии. Рецензия на монографию Д.И. Антонюка *Динамизм культурного строительства в Советской Молдавии* (Опыт партийного руководства). Картя Молдовеняскэ, 1984 г. Автограф, 1984 г.
102. Рецензия на рукопись книги к.и.н. Г.Н. Топузлу *Сотрудничество Молдавской ССР братскими республиками*, 1985 г. Автограф. Авторизованная машинопись, 1985 г.
103. О карте биневенитэ. Рецензия на монографию Д.И. Антонюка *Динамизм культурного строительства в советской Молдавии*, 1984 г. Картя Молдовеняскэ, Авторизованная машинопись, 1984 г.
104. Сокрушительный идейный удар по милитаризму. Рецензия на монографию *География милитаризма* М., Мысль, 1986 г. Автограф. Авторизованная машинопись, 1986 г.
105. Предложения о внесении редакторских правок в текст рукописи коллективной работы



- История ынвэцэмынтулуй ши а гындирий педагожиче ын Молдова*. вол. 1, 1987 г. Автограф. Авторизованная машинопись, 1987 г.
106. Общие замечания по II-му тому *История Молдавии*. б/д. Машинопись с правкой.
  107. Отзыв на диссертацию О.Г. Андруса *Очерки по истории народного образования в Бессарабии и Молдавской ССР (1905–1950 гг.)*, представленной на соискание ученой степени к. педагог. наук. Автограф. Авторизованная машинопись, 1950 г.
  108. Отзыв на диссертацию С.А. Стегаря *Мюнхенская политика французского империализма в Европе и ее провал*, представленная на соискание уч. степени доктора ист. наук., 1965 г. Автограф. Авторизованная машинопись, 1965 г.
  109. Отзыв на диссертацию Е.Т. Затышняка *Победа культурной революции в Правобережной Молдавии (1940–1951 гг.)*, представленную на соискание уч. степени канд. ист. наук., 1965 г. Автограф, 1965 г.
  110. Отзыв на диссертацию М.Ф. Пискарева *Деятельность Коммунистической партии Молдавии по интернациональному воспитанию трудящихся в годы семилетки (1959–1965 гг.)*, представленной на соискание уч. степени к. ист. н. 1969 г. Автограф, 1969 г.
  111. Отзыв на диссертацию З.А. Федько *Формирование советской интеллигенции Молдавской ССР и ее роль в социалистическом строительстве (1940–1958 гг.)*, представленную на соискание уч. степени к.ист.н., 1970 г. Автограф, 1970 г.
  112. Отзыв на диссертацию С.Р. Кабака *Деятельность КП Молдавии по улучшению системы политического просвещения (1961–1969 гг.)*, представленную на соискание уч. степени к.ист.н., 1970 г. Автограф, 1970 г.
  113. Отзыв на диссертацию Р.В. Даниленко *Развитие культурного сотрудничества МССР с братскими советскими республиками в период коммунистического строительства*, представленную на соискание уч. степени к.ист.н., 1971 г. Автограф, 1971 г.
  114. Отзыв на диссертацию С.Н. Афтенюка *Ленинская национальная политика компартии и образование советской государственности молдавского народа*, представленную на соискание уч. степени к. ист. н., 1971 г. Автограф. Авторизованная машинопись, 1971 г.
  115. Переписка с ВАК и рецензия на диссертацию А.С. Есауленко *Социалистическая революция в Молдавии и политический крах молдавского буржуазного национализма (1917–1918 г.)*, представленную на соискание уч. степени докт. ист.н., 1975 г. Автограф. Машинопись, 1975 г.
  116. Отзыв на диссертацию В.С. Клобуцкого *Печать МАССР и формирование молдавской социалистической нации (1924–1940 гг.)*, представленный на соискание уч. степени доктора ист. наук, 1977 г. Автограф, 1977 г.
  117. Отзыв на автореферат диссертации М.К. Сытника *Коллективизация сельского хозяйства и формирование класса колхозного крестьянства Советской Молдавии*, представленный на соискание уч. степени доктора ист. н., 1978 г. Автореферат, 1978 г.
  118. Заключение на диссертацию И.С. Морару *Молдавская ССР во внешнеэкономических связях Советского Союза (1959–1975 гг.)*, представленную на соискание уч. степени к.ист.н., 1978 г. Автограф.
  119. Переписка с ИИСССР АН СССР и отзыв на диссертацию А.Т. Романа *Участие трудящихся МАССР в деятельности Советов (1924–1940 гг.)*. представленную на соискание уч. степени к. ист. н., 1979 г. Автореферат. Машинопись, 1979 г.
  120. Отзыв на диссертацию В.П. Платона *Революционно-освободительная борьба трудящихся Бессарабии в период наступления реакции и фашизма (1934–1940 гг.)*, представленную на соискание уч. степени к. ист.н., 1980 г. Автограф. Авторизованная машинопись, 1980 г.
  121. Отзыв на автореферат научного доклада /докторской диссертации/ полковника А.В. Антосяка на тему *Великая освободительная миссия Советского Союза во второй мировой войне: политика и стратегия*, представленный на соискание уч. степени доктора ист. наук, 1980 г. (по совокупности опублик. работ). Автограф.
  122. Переписка с ИИАН МССР и отзыв на диссертацию У.Г. Мурзака *Революционно-освободительная борьба трудящихся Бессарабии в 1921–1924 гг.*, представленный на соискание уч. степени к. ист.н., 1980 г. Автограф. Авторизованная машинопись, 1980 г.
  123. Отзыв на диссертацию П.Л. Рыбалко *Деятельность КПМ по развитию рабочего класса и повышению его производственной и социальной активности (1962–1975 гг.)*, представленную

- на соискание уч. степени докт. ист. наук. 1981 г. Переписка с ИИП при ЦК КПУ 1981–1982 г. Автограф. Машинопись, 1981 г.
124. Отзыв на диссертацию Л.В. Молдован *Участие МССР в научном и культурном сотрудничестве Советского Союза с соц. странами Европы (1966–1975 гг.)* представленной на соискание уч. степени к.ист.н. Автограф. Авторизованная машинопись, 1987 г.
125. Отзыв на автореферат кандидатской диссертации Г.И. Костаки на тему: *Конституционное развитие МССР в МССР период зрелого социализма*. Авторизованная машинопись, 1982 г.
126. Отзыв на диссертацию Т.Е. Килимара *Деятельность клубных учреждений Молдавии по формированию коммунистического мировоззрения трудящихся в период восьмой пятилетки (1966–1970 гг.)*, представленную на соискание уч. степени к. ист. н., 1982 г. Автограф. Авторизованная машинопись.
127. Отзыв на автореферат диссертации И.Э. Левита *Участи фашистской Румынии в агрессии против СССР. Истоки, планы, реализация 01.09.39–19.11.42 гг.*, представленной на соискание уч. степени докт. ист. наук. 1983 г. Автограф., Авторизованная машинопись, 1983 г.
128. Отзыв на диссертацию В.М. Иванова *Актуальные проблемы теории и диалектика исторического развития советской национальной государственности. На материалах МССР*, представ ленной на соискание уч. степени докт. юрид. наук, переписка с Киевским госуниверситетом, 1983 г. Автограф. Авторизованная машинопись.
129. Отзыв на диссертацию С.Ф. Кустрябовой *Города Бессарабии в 1918–1940 гг. Социально-экономический аспект и народонаселение*, представленной на соискание уч. степени доктора ист. наук, переписка с ИИ Эстонской ССР, 1983 г. Автограф. Авторизованная машинопись.
130. Отзыв на диссертацию А.Г. Мораря *Критика буржуазной и ревизионистской историографии деятельности КПСС по претворению в жизнь ленинской национальной политики в Молдавской ССР 1917–1980 гг.*, представленной на соискание уч. степени докт. ист. наук., 1984 г. Автограф. Авторизованная машинопись, 1984 г.
131. Отзыв на автореферат диссертации П.Ф. Гураля *Восстановление и укреплении местных органов государственной власти в западных областях Украинской ССР после освобождения от фашистских захватчиков 1944–1947 гг.*, представленной на соискание уч. степени к. юрид. наук, автограф. Авторизованная машинопись.
132. Отзыв на автореферат диссертации В.Д. Андона *Ранние годы молдавского кино*, представленной на соискание уч. степени канд. искусствоведения, 1984 г. Автограф. Авторизованная машинопись.
133. Отзыв на диссертацию В.А. Баку *Развитие общеобразовательной школы Молдавской ССР в условиях развитого социализма 1959–1975гг.*, представленной на соискание ученой степени канд. ист. наук, 1984 г. Автограф. Авторизованная машинопись, 1984 г.
134. Отзыв на диссертации *Критика буржуазной фальсификации истории борьбы советского правительства за справедливое решение бессарабского вопроса, 1918–1940*, представленной на соискание уч. степени к. ист.н., 1985 г. Автограф. Авторизованная машинопись, 1985 г.
135. Отзыв на автореферат диссертации Е.П. Попушоя *История медицины и здравоохранения в Молдавской ССР*, представленной на соискание уч. степени докт. мед. наук, 1985 г. Авторизованная машинопись, 1985 г.
136. Отзыв на автореферат диссертации Ф.С. Бобейко *Общение народов и социальный прогресс при социализме*, представленной на соискание уч. степени докт. филос. наук, 1985 г. Машинопись с правкой.
137. Отзыв на автореферат диссертации Д.В. Коваля *Периодическая печать и литературный процесс Молдавского княжества и Бессарабии в XIX веке* представленной на соискание уч. степени докт. филолог. наук, 1987 г. Автограф. Авторизованная машинопись, 1987 г.
138. Отзыв на диссертацию В.М. Иванова *Проблемы истории государственности советских народов и укрепление их государственного единства на современном этапе (на материалах МССР)*, представленной на соискание уч. степени докт. юридич. наук, 1987 г. Авторизованная машинопись.
139. Замечания к справочнику административно-территориального деления Молдавской ССР., 1950 г. Авторизованная машинопись.
140. Отзыв на книгу Семена Стодольского *К последней остановке*, 1967 г. Машинопись с правкой.
141. Заключение по документальному кинофильму *Вступление в легенду*, посвященному

- героической жизни и борьбе С.Г. Лазо, 1971 г. Авторизованная машинопись, 1971 г.
142. Литературное произведение, основанное на историзме. Рецензия на книгу Иосифа Фрейлихмана *Вызов принят*. (Лумина, 1972 г.). Автограф, 1973 г.
  143. Рецензия на макет книги Р. Арабаджиу *Очарованная песней. Страницы жизни и творчества Л.Я. Линковской* (Картя Молдовеняскэ, 1977 г.), 1976 г. Автограф. Авторизованная машинопись.
  144. Отзыв на рукопись Н.Д. Себова *Молдавский музыкальный театр XIX–начала XX вв.*, 1978 г. Автограф, 1978 г.
  145. Отзыв на рукопись мемуарных записок тов. Звонарева В.М. участника Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. Автограф, 1979 г.
  146. Рецензия на рукопись мемуарных записок Ивана Сергеевича Кодицы *Ань де збучум ши де фэурире*. Литературная обработка Д. Коваля. Автограф, 1980 г.
  147. Героическая история в художественных образах. Рецензия на роман К.Ф. Поповича *Тревожный рассвет* (Литература артистикэ, 1970 г., переписка с ж. Кодры, 1980 г. Автограф. Авторизованная машинопись.
  148. Отзыв на проспект книги Б.И. Устименко *Слово, приравненное к взрывчатке*, 1981 г. Автограф. Авторизованная машинопись.
  149. Отзыв на художественно-историческое произведение Л.Я. Верникова *Ранняя зрелость*, 1981 г. Авторизованная машинопись, 1981 г.
  150. Пожелания и рекомендации к литературному сценарию (2-му варианту) Георге Маларчука полнометражного хроникально-документального кино-фильма *Молдаване* (3-й вариант); письмо с Молдова-филм, 1982 г. Автограф. Машинопись, 1983 г.
  151. Рецензия на рукопись литературно-художественной повести И. Фрейлихмана *Особняк на Садовой*, 1983 г. Автограф, 1983 г.
  152. Ответы на замечания Л.Е. Репиды, Г. Штефанец, Л.Б. Власовой, содержащиеся в их рецензиях на сценарий полнометражного документального кинофильма *Мой отчий дом, Молдавия*, 1983 г. Автограф. Авторизованная машинопись.
  153. Отзыв на рукопись художественно-документальной повести Л.Я. Верникова *Секретарские будни* четвертой части общего произведения автора *Ранняя зрелость*, 1984 г. Автограф. Авторизованная машинопись.
  154. Рецензия на рукопись сборника литературно-документальных и публицистических очерков К.Ф. Поповича *Память времени*. Автограф. Авторизованная машинопись.
  155. Рецензия на рукопись дневника А.Т. Марьяна *Годы мои, как солдаты*. (Дневник сельского активиста. 1925–1953 гг.), письмо и автобиография А.Т. Марьяна. 1983г. Вступительное слово к изданию дневника, 1984 г. Автограф. Авторизованная машинопись.
  156. Рецензия на рукопись работы Арабаджиу *Судьба примадонны* Сборник воспоминаний (документов) о жизни и творчестве Л.Я. Линковской, 1986 г. Автограф. Авторизованная машинопись, 1986 г.
  157. Отзыв на короткометражный (2 части) документальный кинофильм *Прозрение*. (Молдова-филм, автор сценария и режисер И. Мижа, оператор В. Чуря), 1986 г. Автограф. Авторизованная машинопись.
  158. Рождение нового человека на основе идей *Манифеста коммунистической партии*. Выступление на горпартактиве, 28.02.48 г. Автограф.
  159. Образование Молдавской Советской Социалистической республики. Публичная лекция, 1950 г. Авторизованная машинопись.
  160. О перестройке работы языковедов Молдавии в свете учения тов. Сталина о языкознании. Доклад на собрании интеллигенции в г. Кишиневе, 1950 г. Авторизованная машинопись.
  161. Великий русский язык и значение изучения его в школах Молдавии. Доклад на научно-педагогической конференции 15.04.1950 г. Авторизованная машинопись.
  162. Выступление на собрании писателей 23 августа 1951 г. Авторизованная машинопись.
  163. 34-я годовщина Великой Октябрьской соц. революции. Доклад на торжествен. заседании в Кишиневе в ноябре 1951 г. Авторизованная машинопись.
  164. О перестройке языкознания в Молдавской ССР в свете учения И.В. Сталина о языкознании. Доклад для преподавателей и студентов Кишиневского пед. института 17.11.1951 г., 1984 г. Авторизованная машинопись, 1984 г.

165. Стенограмма выступления по вопросам литературы и искусства, 1952 г. Машинопись с правкой, 1952 г.
166. 35-я годовщина Великой Октябрьской социалистической революции. Доклад секретаря ЦК КП Молдавии на городском торжественном заседании в ноябре 1952 г. Авторизованная машинопись.
167. Доклад о директивах XIX съезда по пятому пятилетнему плану, 1952 г. Машинопись с правкой и добавлен.
168. Выступление на республиканском совещании ученых Молдавии о директивах XIX съезда партии по пятилетнему плану о задачах в области науки. 1953. Авторизованная машинопись, 1953 г.
169. Расцвет советской культуры в послевоенный период в Молдавской ССР. Выступление министра просвещения МССР, (до 1953 г.). Авторизованная машинопись.
170. Выступление перед работниками кино и культпросветучреждений республики о задачах, поставленных XIX съездом партии, 1953 г. Автограф. Машинопись с правкой, 1953 г.
171. Задачи сельских советов по руководству учреждениями культуры на селе. (Выступление, доклад), 1955 г. Авторизованная машинопись, 1955 г.
172. Речь на II-й сессии Верховного Совета Молдавской ССР. 30 янв. 1956 г. (о госбюжете МССР на 1956 г.). Авторизованная машинопись, 1956 г.
173. Культурное сотрудничество между Молдавской ССР и РНР в послевоенные годы. Доклад на молдавско-румынской научной конференции в Кишиневе. 1959г. На русском и молд. языке. Авторизованная машинопись, 1959 г.
174. Доклад, справка, выступления, приветственные речи по поводу декады молдавского искусства и литературы в Москве. 27 мая 7 июня 1960г. Машинопись с правкой и добавлениями, 1960 г.
175. Освобождение Бессарабии и воссоединение молдавского народа. Доклад на научной сессии АН МССР, посвященный 25-летию освобождения Бессарабии, 1965 г. Автограф.
176. К вопросу о слиянии гагаузской народности с некоторыми социалистическими нациями. Тезисы. Письмо из Института философии о получении сообщения *К вопросу...* и включении в программу конференции, 1965 г. Автограф. Машинопись с правкой, 1965 г.
177. Восстановление национального единства молдавского народа. Доклад на торжественном собрании АН МССР 24 июня 1966 г., посвященном 26-1 годовщине освобождения Бессарабии и воссоединения молдавского народа. Авторизованная машинопись, 1966 г.
178. Великий Октябрь и создание Молдавской Советской национальной государственности. Доклад на научной конференции, посвященной 50-летию Октября, 1967 г.
179. Великая Окт. социалистическая революция и создание молдавской советской государственности. Доклад на годичном собрании: отделения общественных наук АН МССР, март, 1967 г. Авторизованная машинопись.
180. Приветственная речь (на русском и Молд. яз./ при учреждении в Молдавской ССР Отделения общества советско-румынской дружбы, 1968 г. Машинопись с правкой.
181. Восстановление национального единства молдавского народа. Материал в помощь по докладчикам, 1968 г. Авторизованная машинопись.
182. Об образовании молдавской советской национальной государственности. Тезисы доклада для научной сессии в г. Душанбе. Письмо сопровождающее тезисы. 1968 г. Автограф.
183. Румынская историография бессарабского вопроса. Доклад. 1971 г. Автограф. Авторизованная машинопись.
184. О состоянии и задачах политико-воспитательной работы среди студенчества. Доклад. 1971 г. Авторизованная машинопись.
185. О преобразовании автономной молдавской ССР в Союзную республику. Доклад на научной конференции АН МССР 25 мая 1972 г. Автограф. Авторизованная машинопись.
186. Дмитрий Кантемир выдающийся ученый, крупный политический и государственный деятель Молдавии и России. доклад, посвященный 300-летию со дня рождения Д. Кантемира. октябрь 1973 г. Автограф. Машинопись с правкой.
187. Исторические традиции молдавского языка. Тезисы доклада на научной сессии, посвященной 100-летию со Дня рождения акад. В.Ф. Шишмарева. Ленин град, июнь 1975 г. 1914 г. Автограф. Авторизованная машинопись.



188. Великий Октябрь и национальное самоопределение молдавского народа. Тезисы доклада на научной конференций *Единство и содружество народов ССР*. Кишинев, сентябрь 1975 г. Автограф. Авторизованная машинопись, 1974–1975 гг.
  189. Эмигрантские научные центры звенья идеологических Диверсий Империализма против социалистических государств. Выступление на конференций *Актуальные проблемы идеологической борьбы в свете решений XXV съезда КПСС*. Пригласительный билет на конференцию, 1976. Автограф. Авторизованная машинопись.
  190. Доклады, выступления, приветственные речи, 1947–1977 гг. Автограф. Авторизованная машинопись.
  191. Деятельность КПСС и Советского правительства по восстановлению Национального единства молдавского народа. Доклад на всесоюзной научно теоретической конференции *Исторический опыт КПСС в борьбе за укрепление мира и дружбы между народами*. Алма-Ата, 1977 г.
  192. Состояние исследования проблемы формирования молдавской капиталистической нации. Научный доклад на годовичном собрании АН МССР 22 марта 1977 г. Авторизованная машинопись.
  193. Великий Октябрь и решение национального вопроса в Молдавии. Доклад на Всесоюзной научной конференции на тему *Великая Октябрьская соц. революция и решение национального вопроса в СССР*. Ереван, 25–27 окт. 1977 г. в соавторстве с В.С. Зеленчуком. Программа конференции. Авторизованная машинопись.
  194. Великий Октябрь и развитие национальных отношений в Молдавской ССР. часть научного доклада на международной историографической конференции *Великий Октябрь и решение национального вопроса*. Ереван, май 1977 г. Автограф. Авторизованная машинопись.
  195. Национальное и интернациональное в создании и упрочений государственности молдавского народа. Доклад на Всесоюзной научной конференции *Национальное и интернациональное в современном мире*, Кишинев, 1979 г. Автограф. Авторизованная машинопись.
  196. Поздравительная речь в честь 57-й годовщины Всесоюзной ордена Ленина пионерской организации им. Ленина, 1979 г. Автограф.
  197. Разрешение в 1940 г. бессарабского вопроса интернационализм в действии. Доклад на всесоюзной научной конференции в Кишиневе 16 сент. 1980 г. *Братский союз основа расцвета советских республик*. Автограф. Авторизованная машинопись.
  198. Образование молдавской ССР торжество ленинской национальной политики КПСС (Материал для лектора), 1984 г. Автограф. Авторизованная машинопись.
  199. Воспоминания о подполковнике Алексее Ивановиче Сорокине, 1985 г. Автограф. Авторизованная машинопись.
  200. Воспитывать современные и грядущие поколения народов на верных оценках Итогов, на разумном использовании уроков Второй мировой войны. Доклад на франко-советском научном коллоквиуме, посвященном 40-летию великой Победы над германским фашизмом и японским милитаризмом. Париж, 2–4 октября 1985 г. Автограф. Авторизованная машинопись.
  201. О начале международной военной интервенции против страны Советов. доклад на научной конференции в Казани, 24 февраля 1987 г., Автограф. Авторизованная машинопись.
- II. Documente și materiale biografice**
202. Список научных трудов, 1941–1989 гг. Тематика лекционных выступлений, 1981. Автограф.
  203. Групповые снимки, датированные и подписанные А.М. Лазаревым (1937–1981 гг.).
  204. Групповые снимки, датированные и подписанные А.М. Лазаревым (1951–1982 гг.). Снимки большого формата.
  205. Слайды, снятые во время туристических поездок А.М. Лазарева по СССР и за рубежом, 1975–1982 гг. в деле есть внутренняя опись.
  206. Программы, приглашения, пригласительные билеты на научные конференции, 1967–1981 гг., другие материалы.
  207. Групповые снимки (президента АН МССР Я.С. Гросула, В.А. Андрунакиевича, и. К. Вартичана, А.В. Аблова) и др.
- 208-221. Разное.

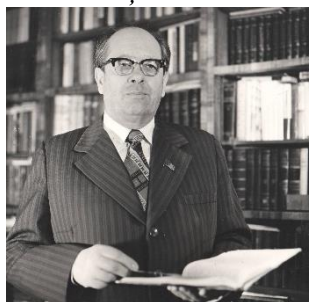


## CONSIDERAȚII FINALE

Fondul arhivistic prezentat în acest studiu scoate în evidență aspecte legate de biografia privată, științifică și administrativă a istoricului ideolog Artiom M. Lazarev (1914–1999). O parte din materialele care se păstrează în arhivă au fost realizate în profilul ideologic al perioadei sovietice. Deși activitatea academicianului Artiom M. Lazarev comportă amprenta timpului, materialele istorico-arhivistice prezentate fiind puternic ancorate în ideologia marxist-leninistă, totuși, acestea pot servi drept sursă de examinare a felului de a gândi a unui cercetător a timpului său, drept promotor al științei istorice ideologizate.

### Bibliografie:

1. Lidia Prisac, Ion Valer Xenofontov, Iulian Salagor, *Fondul de arhivă personal al istoricului Ion Jarcuțchi*. În: *Akados*. Revistă de Știință, Inovare, Cultură și Artă, nr. 4 (71), 2023, pp. 121-128.
2. Lidia Prisac, Ion Valer Xenofontov, *Istoria contemporană (universală și a românilor)*. *Dicționar enciclopedic* /Ed.: Constantin Manolache, Chișinău: Biblioteca Științifică (Institut) „Andrei Lupan”, 2024, (Tipogr. „Bons Offices”) (în curs de apariție).
3. Arhiva Științifică Centrală a Academiei de Științe a Moldovei. Fondul personal al academicianului A.L. Lazarev (F. 39), ff. 1-4.; Vezi și:
4. Arhiva Științifică Centrală a Academiei de Științe a Moldovei, F. 1, inv. 3, d. 8339, ff. 49-50;
5. V. Mustăță, *Artiom Lazarev*. Bibliografie. Chișinău, 1996 pp. 3-4.
6. *Membrii Academiei de Științe a Moldovei: Dicționar (1961–2006)* /Acad. de Șt. a Moldovei, Chișinău, Știința, pp. 89-90.



### ANEXE. SURSE ICONOCRAFICE

Artiom Markovici Lazarev (1914–1999) – istoric contemporanist. Ministrul al Învățământului din RSSM (1947–1951), ministru al Culturii din RSSM (1953–1963), rector al Universității de Stat din Chișinău (1968–1974), doctor habilitat în științe istorice (1976), profesor universitar (1977). Membru corespondent (1970) și membru titular (1976) al Academiei de Științe a Moldovei. *Fondul fotografic al AȘCAȘM*.



La odihnă: primul rând, al treilea din stânga A.M. Lazarev; primul rând, al doilea din dreapta I.S. Grosul. Sanatoriul Camenca, 17 august 1937. *Fondul fotografic al AȘCAȘM*.



În pădurea de la Bender, de la stânga la dreapta: A.M. Lazarev, I.S. Grosul, 1953.



Întâmpinarea ministrului Culturii Constanța Crăciun (România), de către ministrul Culturii A.M. Lazarev (RSSM), Chișinău, Aeroport, 1956. *Fondul fotografic al AȘCAȘM.*



A.M. Lazarev (primul rând, al treilea din stânga) alături de un grup de demnitari sovietici. Kremlin, 25–28 decembrie 1961. *Fondul fotografic al AȘCAȘM.*



A.M. Lazarev împreună cu două eleve. Franța, 1968.





A.M. Lazarev, într-o vizită la Palatul Versailles. Franța, 1968. *Fondul fotografic al AȘCAȘM.*



Rectorii G.I. Rudi și A.M. Lazarev. Chișinău, 1972. *Fondul fotografic al AȘCAȘM.*



Semnarea unui Acord de colaborare între rectorii universităților de stat: A.M. Lazarev (Chișinău) și A. Bogatschii (Odesa), 1972. *Fondul fotografic al AȘCAȘM.*



Semnarea unui Acord de colaborare între rectorii universităților de stat, de la stânga la dreapta: M. Todosia (Iași) și A.M. Lazarev (Chișinău), 1973. *Fondul fotografic al AȘCAȘM.*



## VII. ȘTIINȚE FILOLOGICE: LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

### ELEMENTUL SUPERLATIV „CEL MAI” ÎN ROMANUL „CEL MAI IUBIT DINTRE PĂMÂNTENI” DE MARIN PREDA

#### THE SUPERLATIVE ELEMENT "THE MOST/EST" IN THE NOVEL "THE MOST BELOVED OF EARTHLINGS" BY MARIN PREDA

Liliana GROSU, dr., conf. univ.,  
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul  
E-mail: liliana.grosu@fsup.usch.md  
ORCID ID: 0000-0003-1554-3641

**Rezumat:** *De cele mai multe ori, romanul „Cel mai iubit dintre pământeni” de Marin Preda s-a cercetat doar în plan literar, la nivel de strategii literare utilizate, a conținutului, subiectului și planurilor narative, individualitatea personajelor create de autor, dar mai puțin s-a atras atenția asupra anumitor particularități lingvistice ale stilului de scriere al autorului. Astfel, în acest articol ne-am propus să cercetăm, în plan statistic și interpretativ, ocurențele și valoarea elementului superlativ „cel mai” din construcția superlativului relativ, care apare în chiar titlul romanului.*

**Cuvinte-cheie:** *grad de comparație, superlativ relativ, statistică, interpretare*

**Abstract:** *Most of the time, the novel "The Most Beloved of Earthlings" by Marin Preda has been researched only on a literary level, focusing on the literary strategies used, content, subject, and narrative plans, as well as the individuality of the characters created by the author. However, less attention has been paid to certain linguistic peculiarities of the author's writing style. Therefore, in this article, we aim to investigate, both statistically and interpretatively, the occurrences and value of the superlative element "the most/est" in the construction of the relative superlative, which appears in the very title of the novel.*

**Keywords:** *degree of comparison, relative superlative, statistics, interpretation*

#### Introducere

Articolul de față pune în evidență valoarea elementului superlativ „cel mai” din romanul *Cel mai iubit dintre pământeni* de Marin Preda, ultimul roman al autorului. O astfel de cercetare nu a fost întreprinsă până la moment, dar suscită un interes aparte deoarece elementul superlativ „cel mai” se află în chiar titlul romanului și am vrea să vedem dacă autorul are o preferință pentru acest grad de comparație și dacă se mai regăsește și în alte contexte, precum și ce valoare expresivă are. Studiul a fost realizat în baza celor trei volume (părți) ale romanului (variantă PDF), structurate astfel: primul volum cuprinde partea I-a – IV-a, al doilea – partea a V-a – a VII-a, iar al treilea – partea a VIII-a – a X-a.

#### Metodologia cercetării

Principala metodă de cercetare utilizată în articolul de față este metoda statisticii, deși am utilizat și documentarea științifică, generalizarea și sistematizarea informației, analiza literară și interpretarea. Ca metodă sau instrument de cercetare, statistica are în vedere, în principal, centralizarea, gruparea, sintetizarea și analiza datelor provenind din cercetări empirice, precum și prezentarea rezultatelor<sup>1</sup>, de aceea ne-a permis să colectăm materialul din care a fost realizată interpretarea.

#### Rezultate

În opinia specialiștilor în domeniu, în ierarhia gradelor de comparație, superlativul marchează treapta superioară de manifestare cantitativă a calității. Prin „cantitatea calității” vom înțelege măsura în care un obiect concentrează esențialele lui trăsături în raport cu alte obiecte, astfel încât, cele două noțiuni

---

<sup>1</sup> Vasile Alina Sanda, Statistica psihologică și prelucrarea informatizată a datelor. Manual universitar, disponibil pe: <https://www.ujmag.ro/economie/altele/statistica-psihologica-si-prelucrarea-informatizata-a-datelor-manual-universitar/rasfoire/>

„cantitatea” și „calitatea” sunt legate în plan dialectic, iar schimbând calitatea se schimbă și latura cantității obiectelor sau fenomenelor. De aici și concluzia că calitatea obiectului se află în raport direct cu cantitatea.

Studiile de gramatică fac distincția între superlativul relativ și cel absolut, fiecare caracterizându-se prin trăsături semantice și gramaticale specifice. Ambele forme de superlativ concentrează un potențial intensiv maximal. După Ștefan Găitănanu „adjectivul este partea de vorbire care transferă însușirile dintr-o sferă în alta (de la un obiect la altul) sau de la un nivel de generalitate la altul”<sup>1</sup>, iar superlativul face acest transfer de la un nivel minim la unul maxim, de la un anumit grad de intensitate la cel mai înalt grad de intensitate.

În romanul *Cel mai iubit dintre pământeni* de Marin Preda, apare, chiar în titlu, superlativul relativ, care se consideră printre puținele grade de comparație care, în descrierea modernă a gramaticii, este mai puțin controversat sau aflat sub semnul unei negații (așa cum este, bunăoară, superlativul absolut). Funcția superlativului relativ este cea de evidențiere a superiorității cantitative a calității unui obiect (sau grup de obiecte) față de obiectele cu care se compară. Această evidențiere apare ca un rezultat al comparării, dar nu comparație în sensul strict al cuvântului, ci evidențierea unui obiect dintre alte obiecte datorită cantității mai mari a unei anumite însușiri, în timp ce gradul comparativ presupune, de cele mai dese ori, neomogenitate și confruntarea între obiectul și subiectul comparației.

Superlativul relativ este inclus, de regulă, la gradele de comparație, pentru că, din punct de vedere semantic, este un comparativ generalizat, de aceea multe forme de comparativ au valoare superlativă. Al doilea argument, pentru care se consideră că aparține comparației, este existența complementului comparației (în sintaxa latină era complement al superlativului)<sup>2</sup>.

Gradul de intensitate al superlativului relativ e determinat de intensitatea calității obiectului cu care se face comparația. Cu cât e mai intensiv semnul celui din urmă, cu atât mai sporită va fi și intensitatea primului element al construcției comparative. De aceea, raportat la gradul de intensitate, superlativul relativ poate fi de superioritate („cel mai...”, format, la nivel de structură, din articolul adjectival *cel (cea, cei cele)* + adverbul *mai*) și de inferioritate („cel mai puțin...”, format, la nivel de structură, din articolul adjectival *cel (cea, cei cele)* + adverbul *mai* + adverbul cantitativ *puțin*).

După cum vom observa din analiza statistică întreprinsă, autorul preferă superlativul relativ de superioritate și doar în patru contexte apare superlativul relativ de inferioritate. Încă un aspect predominant pentru stilul individual al autorului M. Preda este utilizarea superlativului relativ în forma sa ordinară de organizare (articolul adjectival *cel (cea, cei cele)* + adverbul *mai* + *adjectiv* + *substantiv*: de ex., „cel mai serios universitar”), dar și într-o formă inversată, când construcția începe cu substantive, urmat de celelalte elemente de construcție ale superlativului relativ (*substantiv* + articolul adjectival *cel (cea, cei cele)* + adverbul *mai* + *adjective*: de ex., „lucrul cel mai bun”) și, foarte rar, substantivul și construcția superlativului relativ este la distanță (de ex., „un drept... cel mai sigur”).

După cum am remarcat anterior, superlativului relativ apare în titlul romanului – „*Cel mai iubit dintre pământeni*”, fapt care ne-a determinat să vedem cât de des apare construcția în întreg romanul. Din punct de vedere literar, pentru că aceasta este perspectiva de abordare a romanului în mai toate studiile critice, titlul a fost calificat ca fiind de o încărcătură profund ironică și se dezvăluie abia în finalul romanului prin cuvintele ultimei iubiri a protagonistului, Suzy Culala, care întrebă ironic la tefefon, „cu o voce lungă și voalată, foarte ezitantă, undeva în tainica noapte electromagnetică”: „Ce mai faci tu, cel mai iubit dintre pământeni?”, cuvinte care îi dădu personajului senzația că vizează și exclamă: „mă copleși această supremă declarație”. Victor Petrini – „cel mai iubit dintre pământeni”, de fapt, trăiește o profundă răsturnare de situație, iar iubirea, mai bine zis, iubirile lui sunt rodul suferinței și a neîmplinirii. Cu toate „urcușurile” și dese „coborâșuri” din viața sa, Victor Petrini susține mitul fericirii prin iubire relatat delicat în ultimul pasaj al romanului: „Mulți dintre semenii mei au gândit poate la fel, au jubilat ca și mine, au suferit și au fost fericiți în același fel. Mitul acesta al fericirii prin iubire, al acestei iubiri descrise aici și nu al iubirii aproapei, n-a încetat și nu va înceta să existe pe pământul nostru, să moară adică și să renască perpetuu. Și atâta timp cât aceste trepte urcate și coborâte de mine vor mai fi urcate și coborâte de nenumărați alții, această carte va mărturisii oricând: ...dacă dragoste nu e, nimic nu e!...”<sup>3</sup>.

În acest superlativ „cel mai iubit” se ascunde intensitatea iubirilor personajului, intensitatea sentimentelor de jertfă și trădare, dar și superioritatea trăirilor prin care poate trece oricine care iubește

<sup>1</sup> Găitănanu Șt., *Gramatica actuală a limbii române*, Editura Tempora, 1998, p. 78.

<sup>2</sup> Găitănanu Șt., *Evoluția gradăției adjectivale și adverbiale în limba română*, disponibil pe <https://www.diacronia.ro/ro/journal/issue/1/A5/ro/pdf>

<sup>3</sup> Preda Marin, *Cel mai iubit dintre pământeni*, volumul III, București, Editura Marin Preda, 1997.

și vrea să fie iubit. Încă din primul volum, personajul își trăiește dezamăgirea în iubire, iar citatul ce urmează ilustrează profunda concluzie la care ajunge acesta: „Dispariția iubirii e ca o oglindă întoarsă, nu se mai vede nimic, te uiți zadarnic în ea. Gestul tău nu se mai reflectă, nu-i mai răspunde nimeni. Ești singur. Incercasem în mod ridicul să întorc cu mâna mea înapoi această oglindă, dar n-o puteam întoarce, cum nu poți întoarce înapoi un râu al cărui curs ți-a convenit un timp, clar pe urmă el a cotit pe unde nu vrei tu și curge dracului în altă parte...”<sup>1</sup>. Din „cel mai iubit”, un superlativ relativ de superioritate, personajul se transformă într-un „cel mai puțin iubit”, un superlativ relativ de inferioritate, deși nu se scrie direct acest lucru, ci ne lasă pe noi cititorii să pătrundem în semnificațiile simbolice ale acestui titlu al romanului.

Utilizând posibilitățile platformei Voyant Tools am obținut următoarele diagrame privind frecvența elementului „cel mai” în toate cele trei volume ale romanului. Ținând cont de interpretările titlului, care apare în context alături de adjectivul „iubit”, am luat spre identificare și cuvântul „iubit” (care a fost identificat în peste 150 de contexte în întreg cuprinsul romanului):

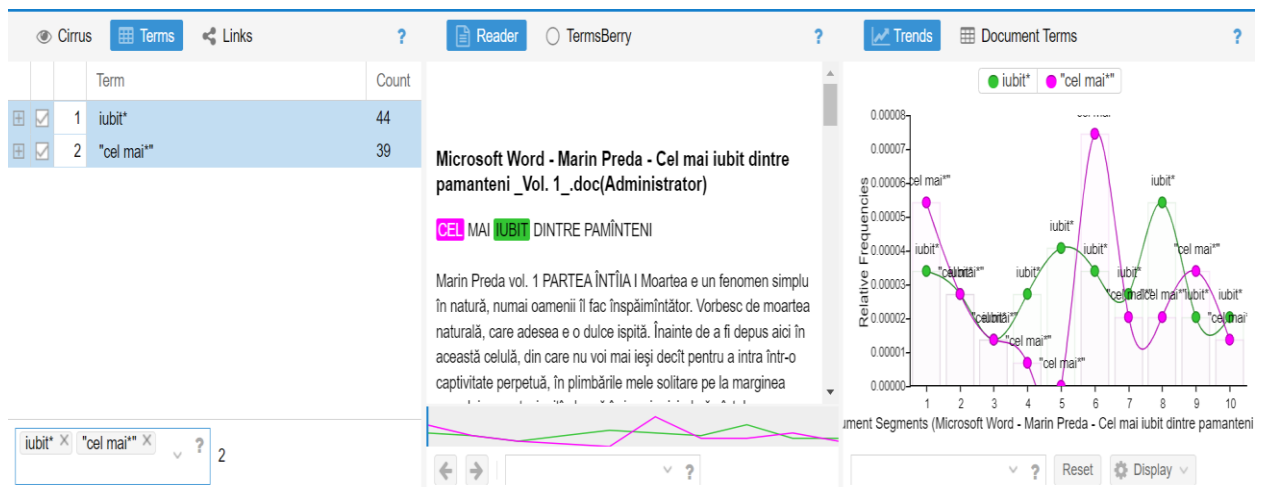


Fig. 1. Ocurențele lui „cel mai” și „iubit” în volumul I al romanului *Cel mai iubit dintre pământeni* de Marin Preda

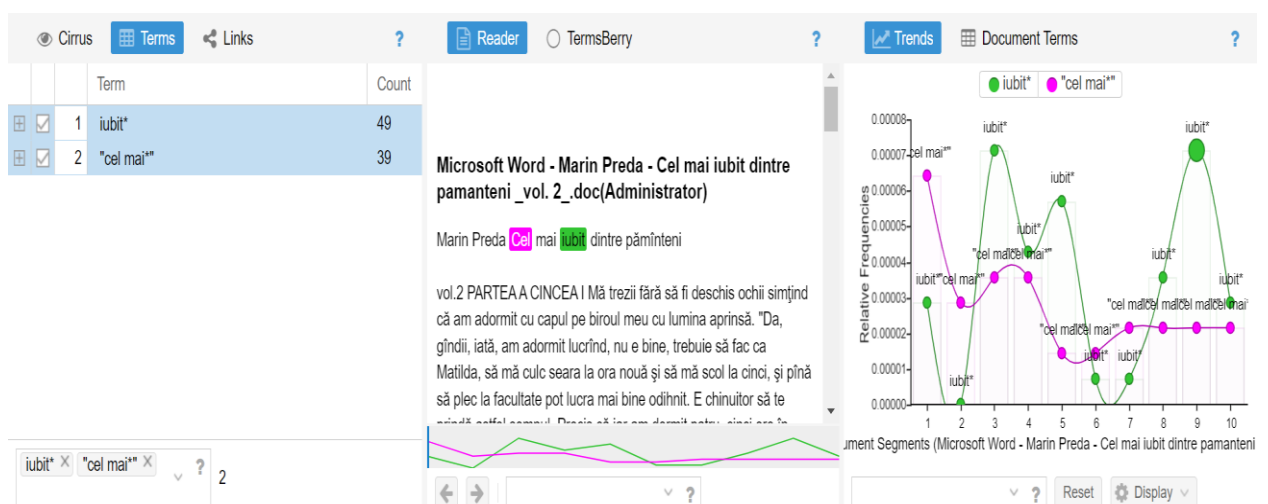


Fig. 2. Ocurențele lui „cel mai” și „iubit” în volumul II al romanului *Cel mai iubit dintre pământeni* de Marin Preda

<sup>1</sup> Preda Marin, *Cel mai iubit dintre pământeni*, volumul I, București, Editura Marin Preda, 1997.



**Fig. 3. Ocurențele lui „cel mai” și „iubit” în volumul III al romanului *Cel mai iubit dintre pământeni* de Marin Preda**

Așadar, în primul volum am identificat 39 de ocurențe (inclusiv cel din titlu) ale elementului superlativ „cel mai”, formând superlativul relativ de superioritate cu următoarele adjective: „cel mai iubit elev”, „cel mai inteligent” (de 2 ori), „cel mai bun caz”, „cel mai rău caz” (utilizate de 2 ori în același context și încă în 2 contexte diferite), „cel mai pașnic părinte”, „lucrul cel mai bun”, „cel mai fericit caz” (de 2 ori), „țăranul cel mai evoluat”, „un drept, ...cel mai sigur”, „cel mai mic scrupul”, „cel mai mic semn de recunoaștere”, „cel mai în vârstă”, „fratele nostru cel mai mic”, „o iubise cel mai tare”, „cel mai bun prieten” (de 3 ori), „cel mai bun internist”, „îmi plăcuse cel mai mult”, „stadiul său cel mai înalt” (de 2 ori), „cel mai bun filtru”, „o iubeam cel mai mult”, „am ținut cel mai mult”, „țineam eu cel mai mult”, „prețuiam eu cel mai mult”, „semn nici cel mai mic”, „cel mai serios universitar”, „cel mai mic gest”, „cel mai mare filosof român”.

În cel de-al doilea volum sunt, de asemenea, 39 de ocurențe, inclusiv cel din titlu: „aerul cel mai firesc”, „m-am speriat cel mai tare”, „răul...cel mai mare”, „nici cel mai mic semn”, „m-a surprins cel mai tare”, „cel mai simplu”, „cel mai firesc”, „cel mai aproape de învinuit”, „cel mai mic murmur”, „cel mai mic eveniment”, „cel mai vechi popor”, „o iubea cel mai mult”, „mi-a plăcut mie cel mai mult”, „modul cel mai pașnic”, „cel mai frumos costum”, „ard cel mai adesea”, „materialul... cel mai recent”, „cel mai mare ștab al județului”, „cel mai ușor... , cel mai greu...”, „cel mai bun clei”, „cel mai mic semn de viață”, „a lovit cel mai tare”, „cel mai grav atins”, „cel mai bun caz... , cel mai rău caz”, „te iubeam cel mai mult”, „cel mai sigur e că există”, „cel mai de râs”, „îmi e cel mai drag”, „aerul cel mai firesc”, „cel mai umil individ”, „cel mai modern”, „ne ispitesc totdeauna cel mai tare și ne chinuie cel mai mult”.

În cel de-al treilea volum sunt cele mai puțin ocurențe ale elementului superlativ „cel mai”, 18 la număr (inclusiv cea din titlu): „cel mai interesant tip”, „cel mai frecvent invocat”, „efortul cel mai insistent”, „cel mai adesea”, „aerul cel mai natural”, „cel mai iubi dintre pământeni” (repetat de 3 ori, în afara titlului), „dialogul nu era cel mai reușit”, „cel mai mare rău”, „cel mai răbdător”, „cel mai lovit din epoca mea”, „hotelul cel mai luxos”, „cel mai sigur”, „sensul cel mai înalt al acestui cuvânt” (de 2 ori), „cel mai tare sperie”.

În toate trei volume, elementul „cel mai” în construcția gradului relativ de inferioritate apare de patru ori: „cel mai puțin numeros”, „cel mai puțin evoluat”, „te-aștepți cel mai puțin”, „ne-ar deranja cel mai puțin”.

Fiecare context în care este utilizat superlativul are o „adâncime” de sens, descoperi ce are deosebit cineva sau ceva în raport cu restul. De exemplu, în expresia „țăranul cel mai evoluat”, autorul pune o întreagă filosofie în persoana țăranului care, deși pare naiv și credul, ușor de manipulat, inferior în raport cu „un om mai evoluat” totuși „vede lucrurile mai dur și poate râde fiindcă are humor în fața morții eventuale..., știe mai multe despre moarte decât alții” și asta pentru e legat de pământ, iar când întoarce brazda, aceasta „îi spune lui ceva, un lucru tainic pe care orășeanul nu-l știe decât în mod abstract”<sup>1</sup>.

Într-o altă construcție cu superlativ, „stadiul său cel mai înalt”, autorul, vorbind în termeni politici, ca să justifice evoluția și cursul istoriei, întrucât nimeni „nu garantează care va fi lumea viitorului”, atribuie

<sup>1</sup> Preda Marin, *Cel mai iubit dintre pământeni*, volumul I, București, Editura Marin Preda, 1997.

acest superlativ capitalismului, care, ajuns la stadiul cel mai înalt, „va putrezi”, ceea ce s-a întâmplat și cu celelalte sisteme. Prin această trăsătură particulară deducem, în baza filosofiei autorului, că fiecare sistem economico-politic are o evoluție, un „stadiu” de vârf, după care își pierde puterea și raporturile soacile, economice și politice.

Într-un alt context din volumul II, autorul vorbește despre poporul român, pe care îl consideră „cel mai vechi popor din Europa”, reținând atenția asupra faptului că anume evoluția lui lentă și faptul că nimeni nu se grăbește este „secretul longevității românilor”, „oamenii sunt inventivi și își sărbătoresc adesea clipele de viață jucând o comedie”<sup>1</sup>. Amintind vorba unui erou de-al lui M. Sadoveanu, „merg lucrurile și mai încet”, autorul meditează filosofic asupra rostului pe pământ al poporului român, modul de a fi și gândi, apoi conchide: „Noi, tracii! Dacă ne-am fi grăbit, am fi pierit în ceața veacurilor”. Astfel, prin acest superlativ relativ, autorul își exprimă admirația față de poporul său, faptul că își știe obârșia și nu se ascund sub masca sincerității sau principialității.

O altă expresie cu superlativ relativ care impresionează este „aerul cel mai firesc”, atribuită unui individ care ținea „un fel de prelegere... cum să ne organizăm timpul liber”. „Aerul cel mai firesc” tocmai i-a trezit scriitorului dezgustul față de o așa teorie, întrucât „...farmecul timpului liber tocmai în asta constă, să nu-l organizezi, fiindcă din clipa aceea a încetat să mai fie liber. Timp liber înseamnă să faci ce vrei, adică să dai curs în voie oricărei tentații, fără sentimentul de culpabilitate că în felul acesta îl pierzi, acel timp”<sup>2</sup>.

Ca să încheiem șirul de exemple de utilizare a superlativului relativ în *Cei mai iubit dintre pământeni*, am luat expresia „cel mai lovit din epoca mea” (din volumul III), care face referire la însuși autor, într-o mărturisire de la persoana I, așa cum e scris întreg romanul. Cu toate înfrângerile sorții, cu toată ruptura vieții, autorul își exprimă următorul crez: „Nu eu am fost cel mai lovit din epoca mea, dacă am avut timp să fiu și fericit și să-mi realizez (sau cel puțin să cred cu putere în acest lucru) orgolioase proiecte...”<sup>3</sup>. Acest optimism inspiră, oferă o șansă celor care trec prin situații similare, dă un imbold de a păși cu demnitate prin viață, indiferent de circumstanțele nefaste ale vieții, creează impresia unei mulțumiri interioare pe care doar gândind pozitiv o poți obține. Autorul nu atrage asupra sa o stare de compătimire, un caz de total „nenoroc”, ci un mod de a privi cu speranță în viitor, a observa partea bună a lucrurilor, partea plină a paharului, a trece cu vederea intemperiiile sorții și a găsi puterea de a-ți duce planurile/ proiectele până la capăt.

În toate cazurile e nevoie de „înțelegere”, „în sensul cel mai înalt al acestui cuvânt”, construcție superlativă care apare de două ori în volumul III, dar cu referire la două substantive diferite. În primul caz e cu referire la „înțelegere”, înțelegerea faptului că „conștiința unui om are diferite nivele, nu numai de cultură” și tocmai aceste nivele fac diferența dintre oameni. În cel de-al doilea caz, e cu referire la „morală”, o altă latură a ființei umane care face trimitere la ansamblul de convingeri, deprinderi, principii și norme.

Am analizat doar câteva expresii în care apare superlativul relativ, dar toate contextele identificate (peste 90 în întreg romanul) denotă faptul că Marin Preda utilizează destul de des superlativul relativ de superioritate și foarte rar pe cel de inferioritate, cu scopul de a nuanța anumite realități descriese în text, a le încărca de semnificații și a denota un surplus de expresivitate.

## Concluzii

În urma analizei întreprinse ajungem la concluzia că Marin Preda a ales utilizarea superlativului relativ în titlul romanului, dar și în conținutul celor trei volume cu scopul de a intensifica complexitatea trăirilor interioare ale personajului, pentru a accentua anumite stări, pentru a pune în evidență calitățile unor lucruri, obiecte și acțiuni. Scopul acestui model de construcție, creat de Marin Preda, atașat punctului culminant al romanului, acolo unde apare întrebarea „Ce mai faci tu, cel mai iubit dintre pământeni?”, oferă un cod estetic, iar așa cum susține Umberto Eco, codul estetic se prezintă ca un ansamblu de variante combinatorii la nivel semantic și sintactic, oferă un „surplus de conținut”, „un surplus de expresie” sau un „spor de cunoaștere intelectuală”<sup>4</sup>, așa cum identificăm și în romanul lui Marin Preda.

<sup>1</sup> Preda Marin, *Cel mai iubit dintre pământeni*, volumul II, București, Editura Marin Preda, 1997.

<sup>2</sup> Idem.

<sup>3</sup> Preda Marin, *Cel mai iubit dintre pământeni*, volumul III, București, Editura Marin Preda, 1997.

<sup>4</sup> Eco Umberto, *Tratat de semiotică generală*, București, Ed. Științifică și Enciclopedică, 1982, p. 347.



**Bibliografie:**

1. Eco Umberto, *Tratat de semiotică generală*, București, Ed. Științifică și Enciclopedică, 1982.
2. Găitănarul Șt., *Evoluția gradației adjectivale și adverbiale în limba română*, disponibil pe <https://www.diacronia.ro/ro/journal/issue/1/A5/ro/pdf>.
3. Găitănarul Șt., *Gramatica actuală a limbii române*, Editura Tempora, 1998.
4. Preda Marin, *Cel mai iubit dintre pământeni*, volumul I, București, Editura Marin Preda, 1997.
5. Preda Marin, *Cel mai iubit dintre pământeni*, volumul II, București, Editura Marin Preda, 1997.
6. Preda Marin, *Cel mai iubit dintre pământeni*, volumul III, București, Editura Marin Preda, 1997.
7. Vasile Alina Sanda, *Statistica psihologică și prelucrarea informatizată a datelor*. Manual universitar, disponibil pe: <https://www.ujmag.ro/economie/altele/statistica-psihologica-si-prelucrarea-informatizata-a-datelor-manual-universitar/rasfoire/>

## ESEISTICA LUI ARCADIE SUCEVEANU: RIGOARE INTELECTUALĂ ȘI STILISTICĂ

### ARCADIE SUCEVEANU'S ESSAYISM: INTELLECTUAL AND STYLISTIC RIGOR

Maria ABRAMCIUC, dr., conf. univ.,  
Institutul de Filologie Română „Bogdan Petriceicu Hasdeu” al  
Universității de Stat din Moldova  
E-mail: mariaabramciuc@gmail.com  
ORCID ID: 0000-0003-0186-0224

**Rezumat:** În acest articol, discutăm contribuțiile eseistice ale lui Arcadie Suceveanu, poet contemporan notoriu, dar și scriitor preocupat de comentarea, disocierea și delimitarea valorică a fenomenelor literare de pe ambele maluri ale Prutului. Eseurile din cele cinci volume publicate în perioada 2005-2022 îi denotă angajarea constantă în explorarea spațiului literar românesc postbelic și actual, în reliefașarea, la modul echilibrat, a problemelor literare și culturale aflate pe agenda zilei. Având forma unor discursuri exuberante, excluzând reveriile, aceste texte, situate în zona literaturii de frontieră, sunt probe de elan lectoral, de pasiune analitică și stilistică, ceea ce-l avantajează pe autor în întreținerea și perpetuarea stărilor de reflexivitate, inerente actului de creație.

**Cuvinte-cheie:** eseu, Arcadie Suceveanu, discurs, stil, portret

**Abstract:** This article discusses the essayistic contributions of Arcadie Suceveanu, a renowned contemporary poet and a writer concerned with the commentary, dissociation, and value delineation of literary phenomena on both sides of the Prut River. The essays in the five volumes published between 2005 and 2022 denote his constant engagement in exploring the postwar and contemporary Romanian literary space, highlighting literary and cultural issues currently on the agenda in a balanced manner. Taking the form of exuberant discourses, excluding reveries, these texts, situated in the realm of frontier literature, are evidence of a lectoral drive, analytical passion, and stylistic finesse. This benefits the author in maintaining and perpetuating the states of reflectiveness inherent to the creative act.

**Keywords:** essay, Arcadie Suceveanu, discourse, style, portrait

În articolul nostru ne propunem să discutăm capitolul eseistic din opera lui Arcadie Suceveanu, voce inconfundabilă în peisajul liricii române contemporane, dar și scriitor antrenat în dezbaterile unor probleme literare și culturale imperioase, în interogarea și evaluarea demersurilor unor colegi de breaslă. Obiectivul cercetării noastre îl constituie examinarea eseurilor autorului în perspectivă tematico-ideatică și stilistică. Pornind de la ipoteza că eseistica investigată reflectă virtuțile intelectuale și stilistice ale autorului, în cercetarea noastră, vom aplica următoarele metode: observația, analiza și interpretarea.

Aventura cognitivă și scriptică, recunoscutibil prin trei indicii: „proporții reduse, materie antiscolastică, metodă de argumentare non-exhaustivă”<sup>1</sup>, eseu își menține în continuare forța ispititoare pentru cei pasionați de contemplativ și analitic. Anunțat de anticul Epicur, practicat apoi în timpul Renașterii franceze de Motaigne, inspiratorul lui Voltaire, Diderot și al altor enciclopediști francezi, vivace în epocile anterioare, cunoscând o evoluție spectaculoasă în modernitate și postmodernitate, acest „concept proteic, cu o mie și una de fețe, pe cât de nebulos și ambiguu în numeroase spirite, pe atât de cultivat și elogiat cu ostentație în cele mai neașteptate direcții”<sup>2</sup>, își delimitează totuși itinerarele și mecanismele estetice. Într-un amplu articol din volumul 1 al *Dicționarului de idei literare*, pornind de la afirmația că, „Oricât de liber și elastic, de „antigen” ar fi, eseu implică un număr de *accepții conturate*, un obiect și o „metodă” specifice, imposibil de identificat cu alte activități teoretice sau critico-literare” (idem, *ibidem*), Adrian Marino stabilește coordonatele genului dobândite pe parcursul timpului. Acestea se includ între etimologicul „examen, probă, probă de examen” și „încercare, tentativă, exercițiu” sau „tentativă, experiență, investigație științifică”<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Dodu-Savca, C. Reflecții asupra căutării sinelui în eseu. Valéry și Yourcenar: vocația cunoașterii mens in spiritus, București: Editura Fundației *România de mâine*, 2015, p. 46.

<sup>2</sup> Marino, A. *Dicționar de idei literare*. București: Eminescu, 1973, vol. 1, p. 604.

<sup>3</sup> Marino, A. *Dicționar de idei literare*. București: Eminescu, 1973, vol. 1, p. 604-606.

Situat în zona literaturii de frontieră, eseul, „o formă tot mai greu catalogabilă și decelabilă în entropia de azi a genurilor”<sup>1</sup>, abordează o tematică laxă, în care se regăsesc subiecte din orice domeniu: de la filologie la fizică, de la istorie la medicină. Derivând din intenția de explorare a lumii textuale, critica literară și eseul se intersectează frecvent, fiind uneori confundate. Dacă textul de critică literară este un construct teoretic rigid, în care sunt aplicate tehnici și metode exegetice, cel eseistic propune doar o discuție pe marginea unor subiecte, despre care autorul glosează și pe care le articulează într-un demers cvasi-științific, unde rigoarea interpretativă este rarefiată de subiectivitatea auctorială. Spre deosebire de criticul literar, care definește și ierarhizează fenomenele, emite judecăți de valoare, „eseistul doar „gustă” subiectul, îl „încearcă”, nu-l consumă în totalitate, nu-l epuizează”<sup>2</sup>. Încorporarea propriilor idei într-un context reflexiv presupune nu doar angajarea eseistului într-un act intelectual, dar și parcurgerea, în sensul propriilor opinii, a traseului cognitiv și autocognitiv. Infuzarea, în corpul textului eseistic, a concepțiilor, trăirilor și adevărilor personale explică și caracterul relativ al acestora, căci nu elucidarea problemei este scopul eseistului, ci includerea ei în propriul orizont de înțelegere, de unde nu lipsește adeziunea sau reticența în raport cu realitățile interpretate – o condiție obligatorie în definirea speciei – căci, conchide același Adrian Marino, „Avem deci de a face cu un eseu autentic ori de câte ori o teză, un principiu, o idee generală sunt expuse în termenii lor subiectivi, printr-un act deschis de adeziune”<sup>3</sup>.

Debutul eseistic al lui Arcadie Suceveanu, volumul *Emisferele de Magdeburg* (2005), se situează sub semnul interogațiilor și al clarificărilor, al memoriei și al evocărilor. Publicate inițial în presa literară și culturală, textele îi denotă reacțiile prompte la problemele procesului de creație, raportul cu scrisul unor congeneri sau predecesori. Câteva eseuri din prima secțiune, intitulată *Literatura între două secole*, fac dovada antrenării autorului în discutarea fenomenelor care, în ultimele decenii ale secolului trecut și la începutul celui curent, perturbaseră viața literară din Republica Moldova, anunțând începutul unui capitol nou în literatura română de aici. În eseul care dă titlul volumului, demersul este axat pe confruntarea între poezii tradiționaliști și cei care optau pentru modernizarea genului. După mai multe pledoarii în favoarea poeziei autentice, autorul își menține explicațiile în zonele echilibrului și ale armoniei, afirmând că „A fi modern în poezie nu înseamnă a nega și detesta la modul teribilist și fără discernământ orice formulă tradiționalistă, valorile certe ce formează potențialul literar actual, propunând în schimb avalanșe de cuvinte conținând infra-sensuri indescifrabile, mimări de stări și sentimente”<sup>4</sup>. De altfel, în opinia lui Arcadie Suceveanu, tradiția și inovația în poezie sunt două părți indispensabile ale aceluiași proces, validându-i continuitatea și integritatea, idee enunțată plastic prin metafora emisferelor de Magdeburg, „pe care, fiind golite de aer și influențate de anumite presiuni atmosferice, n-au fost în stare să le separe decât patru perechi de cai trăgând de ele în sensuri opuse. Numai cele două emisfere, vidate de orice invidie și ură – tradiționalismul și modernismul – sunt în stare să asigure sfericitatea morală și spirituală a unei literaturi”<sup>5</sup>. Cunoscând, în virtutea funcției manageriale, ecuațiile din interiorul breslei și oscilațiile demersului literar de acum două decenii, dar și antrenat constant în actul de creație și în cel al lecturii, scriitorul emite judecăți de valoare echilibrate, din care nu lipsește observația obiectivă, explicită. Evaluarea tabloului literaturii române din Basarabia începutului de secol XXI îi dezvăluie coabitarea conceptelor estetice tradiționalist, modernist și postmodernist, diversitatea tendințelor, eclecticismul stilistic – toate subsumate imaginii de „«vieți paralele», care – în scris – aproape că nu se intersectează, chit că «personajele» lor își dau mâna ori își beau berea la aceeași terasă”<sup>6</sup>. Formula la care Arcadie Suceveanu apelează uneori la organizarea demersului eseistic amintește de maniera oratorilor antici: după un *exordiu* în care sunt anunțate problemele discuției urmează un flux de demonstrații eclatante (*naratio continua*), în final, intervenind concluziile (*perorația*). Șirul de interogații din debutul eseului *Eminescu – planeta cu lumină proprie* – „[...] cât de actual este azi Eminescu? Este Eminescu un poet «depășit»? Este bine, este „cuvincios” să repunem în discuție opera «poetului nepereche»?”<sup>7</sup> etc. – este succedat de argumente concludente, expuse polemic,

<sup>1</sup> Eseu. Critică literară. Selecție, studiu introductiv, note biobibliografice de Adrian Ciubotaru. Chișinău: Știința, 2017, p. 17.

<sup>2</sup> Marino, A. Dicționar de idei literare. București: Eminescu, 1973, vol. 1, p. 605.

<sup>3</sup> Marino, A. Dicționar de idei literare. București: Eminescu, 1973, vol. 1, p. 609.

<sup>4</sup> Suceveanu, A. *Emisferele de Magdeburg*, Chișinău: Prut Internațional, 2005, p. 10.

<sup>5</sup> Suceveanu, A. *Emisferele de Magdeburg*, Chișinău: Prut Internațional, 2005, p. 9, 10.

<sup>6</sup> Suceveanu, A. *Emisferele de Magdeburg*, Chișinău: Prut Internațional, 2005, p. 63.

<sup>7</sup> Suceveanu, A. *Emisferele de Magdeburg*, Chișinău: Prut Internațional, 2005, p. 14.

disputa finalizând cu ideea că „Mihai Eminescu continuă să fie descoperit – mereu același și mereu altul, contemporan cu noi și cu cei ce vor veni. În eternitate”<sup>1</sup>.

Solidaritatea cu cei care extrag fiorul din cuvinte îi inspiră eseistului mai multe portrete de scriitori, cu care a avut o comunicare afectivă sau cu care cititorul din el s-a înrudit spiritual. Incluse în secțiunea *Portrete în sepia*, proiecțiile unor personalități literare din trecut sau din prezent sunt realizate reverențios, în formulă sintetică, autorul reconstituindu-le protagoniștilor profilul uman și traseul de creație, definindu-le individualitatea artistică, a unora fiind anunțată chiar în titlurile-metafore: *Cavalerul lui Altceva* (Serafim Saca), *Omul-spectacol* (Nicolae Esinencu), *Mașina de citit* (Ion Ciocanu), *Arhitectul Cetății Livrești* (Mihai Cimpoi). Evocarea, într-o cheie vădit melancolică, a omului și scriitorului George Meniuc, evidențierea unor aspecte inedite din biografia poetului bucovinean Vasile Levițchi, punctarea destinului liric al lui Ion Vatamanu, relevarea caracterului inconfundabil al limbajului și expresiei în proza lui Serafim Saca, explorarea creației lui Anatol Codru, Nicolae Esinencu sau a lui Anatol Ciocanu ar putea să constituie, în fond, o schiță a epocii literare apuse recent, cu care Arcadie Suceveanu este mai mult decât familiarizat. În alte portrete din aceeași secțiune, cititorul este ghidat prin laboratoarele de creație ale lui Mihai Cimpoi, Vladimir Beșleagă, Vasile Romanciuc, Ștefan Hostiuc, Emilian Galaicu-Păun, Vasile Gârneț, Ilie T. Zegrea, Eugen Lungu ș. a., eseistul demonstrând nu doar cunoașterea impecabilă a ierarhiilor din literatura română contemporană, ci și abilități de înțelegere a mecanicii textului artistic. De exemplu, în poemele de „un lirism reflexiv-abstract” ale lui Emilian Galaicu-Păun, „funcționează un *mecanism al transcenderii*: o forță centrifugă transportă realul și concretul în abstract, în timp ce altă forță, centripetă, aduce în vasele sangvine ale cuvintelor și simbolurilor „reale”, încărcate de cotidian, doze de abstract și fabulos”<sup>2</sup>. În același context, poezia lui Nicolae Esinencu „e un amestec de senzualitate exagerată, clovnerie trucată și prozaism cotidian. Cercurile „reprezentăției”, ale înscenării se suprapun peste cercurile ascunse ale existenței. Extazul, contemplarea sunt înlocuite prin gesturi și replică, printr-o atitudine ironic-grotescă”<sup>3</sup>. Elaborate cu instrumentele exegezei, în formulele cronicii și recenziei literare, eseurile din secțiunea a treia, *Repere poetice*, sunt probe de angajare a autorului în actul de supraveghere și receptare a aparițiilor poetice curente. În câmpul său de atenție au intrat cărțile semnate de Nichita Danilov, Ion Hadârcă, Marta Petreu, Lucian Vasiliu, Teo Chiriac, Cezar Baltag, Victor Teleucă, Călin Sobietsky-Mânăscuț și de alți autori de pe ambele maluri ale Prutului. Aplicate și echilibrate în afirmații, evitând teoretizarea rigidă, comentariile configurează cu exactitate universurile volumelor, surprind tectonicile poemelor, registrele tematice și imagistice, stările eului liric, sugestiile limbajului, oferindu-i cititorului căi de acces spre spațiile livrești.

Preocupările lui Arcadie Suceveanu pentru demersul literar al momentului le vor continua eseurile incluse în volumul *Frumusețea subversivă* (2012). Precedate de un jurnal parizian, comentariile sunt aplicate poeziei lui Aureliu Busuioc, Leo Butnaru, Mircea Dinescu, Ion Vatamanu, Vasile Levițchi, Nicolae Leahu, criticii lui Mihai Cimpoi și a lui Mircea V. Ciobanu. Studii veritabile, în care problematica discutată este ordonată și examinată acribios, textele confirmă atenția cu care eseistul urmărește dinamica operei unor înaintași sau congeneri, certificându-i disponibilitățile analitice și spiritul sintetic. De obicei, subiectul investigat are ca punct de pornire o noutate editorială, acesta ramificându-se treptat prin asamblarea, în context, a aspectelor biografice semnificative sau a unor detalii despre personalitatea scriitorului, la care se adaugă retrospectiva operei autorului, reliefaarea coordonatelor definitorii ale acesteia sau emiterea judecăților de valoare pe marginea unor volume ori texte separate. Sunt de reținut și sistematizările în care semnatarul eseului relevă specificitatea creației comentate. Precizia și acuitatea observațiilor critice ale lui Arcadie Suceveanu, vigoarea productivă a frazei sale rezultă din excelența înțelegere a proceselor literare de ieri și de azi și din ușurința cu care le decelează. Astfel, poezia lui Aureliu Busuioc se distinge prin „*sentimentalismul ironic*, [...], un sentimentalism în descendență romantică și modernă, filtrat prin rigori neoclasiciste”<sup>4</sup>; „Leo Butnaru își concepe poezia ca pe un instrumentar de cercetare și cunoaștere, ce implică elemente provenite din filosofie, arte și chiar din științele exacte” (idem, ibidem, p. 94); în cazul lui Ion Vatamanu, „Liniile de forță ale creației sale trebuie căutate în straturile de modernitate, așternute succesiv peste cele tradiționaliste, unde lirica de idei grefată pe o imagistică radicală, propensiunea către parabolă și ironie au slobozit rădăcini adânci și viguroase”<sup>5</sup>; „Erudite, nuanțate, înțesate de ingrediente

<sup>1</sup> Suceveanu, A. Emisferele de Magdeburg, Chișinău: Prut Internațional, 2005, p. 19.

<sup>2</sup> Suceveanu, A. Emisferele de Magdeburg, Chișinău: Prut Internațional, 2005, p. 148.

<sup>3</sup> Suceveanu, A. Emisferele de Magdeburg, Chișinău: Prut Internațional, 2005, p. 115.

<sup>4</sup> Suceveanu, A. *Frumusețea subversivă. Jurnal parizian*. Chișinău: Lumina, 2012, p. 88.

<sup>5</sup> Suceveanu, A. *Frumusețea subversivă. Jurnal parizian*. Chișinău: Lumina, 2012, p. 122.

conotative și filosofice, dar și poetice [...], analizele lui Mihai Cimpoi ajung la miezul intim al operei, la esența ideilor în discuție prin mișcări concentrice, spiralate, prin largi volute asociativ-disociative”<sup>1</sup>.

Pe aceeași coordonată a interogării fenomenelor culturale și operelor din literatura română contemporană este conceput și volumul *Cu grație printre (pre)texte* (2020). Elaborate și publicate, cronologic, în perioada 2016-2020, eseurile din secțiunile *Teritorii literare*, *Portrete în sepia* și, parțial, din *Panopticum*, pe lângă abordări critice ale creației scriitorilor Val Butnaru, Igor Crețu, Petru Cărare, Vasile Romanciuc, Eugen Cioclea, Ion Druță, Nicolae Manolescu, Leo Butnaru, Nicolae Popa ș. a., mai includ prezentări panoramice ale literaturii române din Basarabia sau din Cernăuți, treceri în revistă ale apartențelor editoriale, dar și dispute în marginea unor probleme culturale și sociale acute (starea deplorabilă a limbii române în Basarabia, înstrăinarea românilor din Nordul Bucovinei de matricea românească, diminuarea spiritului literar românesc în regiune etc.) – toate demonstrând antrenarea scriitorului Arcadie Suceveanu într-un dialog viu cu problemele curente, care necesită o rezolvare stringentă. Observațiile și analizele pertinente referitor la subiectul bucovinean dezvăluie realități defel încurajatoare (*Bucovina – un strigăt istoric, Literatura română, la Cernăuți*). În schimb, comentariile pe marginea seriei de antologii *Literatura din Basarabia, început de secol XXI* îi inspiră concluzia optimistă că „literatura ce se scrie azi în Basarabia se află în regim de sincronizare cu mișcarea literară din Țară și din alte spații de cultură”<sup>2</sup>. Cunoașterea din interior a ritmurilor literaturii basarabene, conexiunile cu operele colegilor de generație sau cu ale altor creatori au constituit, fără îndoială, punctele de plecare în realizarea mai multor portrete de scriitori, care mențin, de rând cu reflecții critice și analitice, detalii decupate din biografiile protagoniștilor, rememorări ale unor întâmplări semnificative din viața lor etc.

Proză de idei și prelungiri ale poemelor, eseurile lui Arcadie Suceveanu înglobează manifestări pregnante de literaritate, situându-se astfel la „confluența *modurilor cogitandi și scribendi*”<sup>3</sup>. Autorul mizează, în special, pe definițiile metaforice, care se regăsesc atât în titluri, cât și în discursurile propriu-zise. „Omul care vede idei (Val Butnaru)”, „Maestrul care reassemblează păsări cântătoare (Igor Crețu)”, „Leo Butnaru, omul-peniță” – sunt doar câteva titluri încărcate de sugestivitate, selectate din cuprinsul volumului *Cu grație, printre (pre)texte* (2020). Dezinvolt și empatic în afirmații, eseistul-poet își individualizează inspirat personajele prin retușuri lirice. Petru Cărare este înfățișat ca „un senior al umorului, ca un neîntrecut spadassin și mânuitor al floretei de argint, validat și înnobilit de trecerea timpului”<sup>4</sup>; poezia lui Vasile Romanciuc se asociază „boabelor de rouă ivite pe «trestia spiritului»” în amurgurile clasice ori în diminețile postmoderne ale literaturii române”<sup>5</sup>; „spărgătorul de convenții, de inerții lirice și mai puțin schimbătorul de paradigme”<sup>6</sup>; „*omul-peniță* care și-a asumat aventura scrisului ca pe un imperativ existențial”<sup>7</sup> sunt calificative atribuite lui Eugen Cioclea și, respectiv, lui Leo Butnaru.

Având forma unor discursuri exuberante, excluzând reveriile, eseurile lui Arcadie Suceveanu sunt probe de elan lectoral și pasiune analitică, de întreținere și perpetuare a stărilor de reflexivitate, inerente actului de creație. Volumele care le includ denotă angajarea constantă a scriitorului în explorarea spațiului literar românesc postbelic și actual, în reliefaș, la modul intransigent, a problemelor literare și culturale, aflate pe agenda zilei. Elaborate ritmic, în spiritul unei rigori intelectuale și stilistice, textele impresionează și prin naturalețea expunerii, prin raportul obiectiv cu operele literare comentate, prin evocări condescendente ale calităților umane, proprii scriitorilor portretizați, prin mărturisiri ale experiențelor literare și culturale care i-au marcat scrisul. Conectat la ritmurile literaturii române contemporane, eseistul de la Chișinău rămâne angajat în comentarea, disocierea și delimitarea valorică a fenomenelor literare de pe ambele maluri ale Prutului, validând astfel vivacitatea genului și perpetuând „modalitatea socratică de cunoaștere universală prin experiența adevărului personal, preluată de descendența scriiturii Sinelui”<sup>8</sup>.

<sup>1</sup> Suceveanu, A. *Frumusețea subversivă. Jurnal parizian. Chișinău*: Lumina, 2012, p. 137.

<sup>2</sup> Suceveanu, A. *Cu grație, printre (pre)texte*, Chișinău: ARC, 2020, p. 64.

<sup>3</sup> Dodu-Savca, C. *Reflecții asupra căutării sinelui în eseu. Valéry și Yourcenar: vocația cunoașterii mens in spiritus*, București: Editura Fundației *România de mâine*, 2015, p. 43.

<sup>4</sup> Suceveanu, A. *Cu grație, printre (pre)texte*, Chișinău: ARC, 2020, p. 99.

<sup>5</sup> Suceveanu, A. *Cu grație, printre (pre)texte*, Chișinău: ARC, 2020, p. 111.

<sup>6</sup> Suceveanu, A. *Cu grație, printre (pre)texte*, Chișinău: ARC, 2020, p. 134.

<sup>7</sup> Suceveanu, A. *Cu grație, printre (pre)texte*, Chișinău: ARC, 2020, p. 157.

<sup>8</sup> Dodu-Savca, C. *Reflecții asupra căutării sinelui în eseu. Valéry și Yourcenar: vocația cunoașterii mens in spiritus*, București: Editura Fundației *România de mâine*, 2015, p. 54.



**Bibliografie:**

1. Dodu-Savca, C. Reflecții asupra căutării sinelui în eseu. Valéry și Yourcenar: vocația cunoașterii mens in spiritus, București: Editura Fundației *România de mâine*, 2015. 256 p.
2. Eseu. Critică literară. Selecție, studiu introductiv, note biobibliografice de Adrian Ciubotaru. Chișinău: Știința, 2017. 280 p.
3. Marino, A. Dicționar de idei literare. București: Eminescu, 1973, vol. 1. 1070 p.
4. Suceveanu, A. Emisferele de Magdeburg, Chișinău: Prut Internațional, 2005. 319 p.
5. Suceveanu, A. *Frumusețea subversivă. Jurnal parizian*. Chișinău: Lumina, 2012. 176 p.
6. Suceveanu, A. Cu grație, printre (pre)texte, Chișinău: ARC, 2020. 280 p.

Notă: Articol elaborat în cadrul subprogramului de cercetare 010301 „Perspective interdisciplinare asupra fenomenelor de confluență și de confruntare în domeniile lingvistic, literar și folcloric în spațiul basarabean ca limes civilizațional și frontieră geopolitică”, Institutul de Filologie Română „Bogdan Petriceicu-Hasdeu” al USM.

## VOCAȚIA SCRITORICEASCĂ A LUI ALEXANDRU VLAHUȚĂ

### ALEXANDRU VLAHUȚĂ'S VOCATION AS A WRITER

Ludmila BALȚATU,

Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul

E-mail: ludmilabalta@yahoo.com

ORCID ID: 0000-0002-9993-6735

**Rezumat:** *Alexandru Vlahuță e unul dintre reprezentanții noului realism liric și artistic. După cum observă criticii literari, Vlahuță și-a început poezia sub influența lui Eminescu.*

*Cu timpul, el iese din cercul de vrajă creat de genialul înaintaș și pornește pe o cale proprie nu împotriva, ci alături de el.*

*O bună parte din creațiile poetice ale lui A. Vlahuță apar în „Convorbiri literare”.*

*Poezia sa filosofică are o tentă religioasă. A. Vlahuță e autor și a poeziilor sociale.*

*Prima lucrare de proporții a scriitorului poartă titlul Din durerile lumii.*

*Cea mai reprezentativă operă a lui A. Vlahuță e România pitorească, în care sunt descrise atât frumusețile Patriei, cât și bogăția spirituală a țaranului român.*

**Cuvinte-cheie:** *operă, apreciere, descriere, țară, religie*

**Abstract:** *Alexandru Vlahuță is one the representatives of the new lyrical and artistic realism. As the literary critics remark, Vlahuță's start in poetry writing was influenced by Eminescu.*

*Over time, Vlahuță gets out of the magical ring created by the genius predecessor and is going his own path not against, but rather beside him.*

*A large part of A. Vlahuță's poetical writings appear in the magazine „Literary Talks” („Convorbiri literare”).*

*His philosophical poetry has a religious shade. A. Vlahuță is also the author of social poems.*

*The writer's first literary work of proportion is entitled From people's sufferings gathered (Din durerile lumii).*

*The most representative literary writing by A. Vlahuță is Picturesque Romania (România pitorească), in which the author describes both the beauties of the Motherland and the spiritual richness of the romanian peasant.*

**Keywords:** *literary writing, appreciation, description, country, religion*

Înainte de a trece nemijlocit la creația lui Alexandru Vlahuță, considerăm necesar să scoatem în evidență următoarele mărturisiri ale savanților în domeniu: „Pe Alexandru Vlahuță l-am citit, l-am recitat, l-am admirat, l-am respectat și l-am iubit pentru personalitatea lui calmă, echilibrată, omenească, pentru scrisul său sănătos, luminos, muzical, pentru proza lui care, mai ales în ultimii ani ai vieții, devenise de-o simplitate și de-o armonie clasică, putând fi citită și azi, cu încântare și folos...”<sup>1</sup>.

Într-adevăr, și cititorii de azi, manifestă interes față de scrierile sale literare. Explicația e simplă: fiindcă ele-s marcate de dragoste de neam, de interes pentru trecutul nostru glorios, de căutarea răspunsului la multe probleme care de-a rândul secolelor frământă generație după generație.

În această ordine de idei, ținem să atragem o deosebită atenție asupra drumului de creație a lui A. Vlahuță. Așadar, din anii tinereții el a manifestat o admirație deosebită față de opera eminesciană. Mai mult ca atât, evidențiindu-se, ca și Eminescu, printr-o sensibilitate deosebită, a debutat ca poet sub influența Marelui nostru Geniu.

Și, nu întâmplător, vestitul critic și istoric literar G. Călinescu remarcă: „Ca poet Vlahuță copiază servil arhitectura liricii lui Eminescu, însă cu totul superficial. Nu faptul de a fi „retoric” constituie o vină. Vlahuță e de fapt prozaic, jurnalistic”<sup>2</sup>.

Aceste constatări le vom completa cu următoarele opinii : „... după ce l-a pătruns adânc pe Eminescu, a ieșit din cercul de vrajă tras de marele înaintaș și s-a dus pe calea-i proprie nu împotriva, ci alături de el”<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Eftimiu V. Amintindu-mi de Vlahuță. În: Luceafărul, nr. 35, 1966, p. 4.

<sup>2</sup> Călinescu G. Istoria literaturii române. Chișinău : Universitas, 1993, p. 172.

<sup>3</sup> Loghin C. Istoria literaturii române. Cernăuți: Tipografia Mitropolitul Silvestru, 1989, p. 333.

Evident, în contextul dat e necesar să facem apel la una dintre operele lui A. Vlahuță în care poetul își exprimă admirația față de marele nostru geniu :

„Tot mai citesc măiastra-ți carte  
Deși ți-o știu pe dinafară:  
Parcă urmând șirul de slove,  
Ce-a tale gânduri semănară...”

(Lui Eminescu)

Și, fiindcă în rândurile de mai sus, am plasat accentul pe creația poetică a lui A. Vlahuță, ținem să subliniem că o bună parte din operele sale lirice au apărut pentru prima dată în *Convorbiri literare*. Iar apoi, în 1887, iese de sub tipar primul său volum de versuri, acesta constituind un adevărat eveniment literar. Este inutil să detaliem aici valorile creațiilor sale literare, cert e că tematica abordată în poeziile apărute de sub pana poetului e bogată și impresionează prin gama variată de sentimente.

De exemplu, în versurile de dragoste A. Vlahuță, trecând el însuși prin bucuriile și suferințele iubirii, redă aceste sentimente cu o deosebită sinceritate. Deci, nu întâmplător, exegeții în materie îndeosebi îndeosebi remarcă faptul că în poezia de dragoste el ne apare mai degrabă psiholog și artist decât poet.

Aceste considerații iarăși se cer a fi confirmate cu pasaje selectate din opera lirică a lui A. Vlahuță:

„Noi nu ne-am spus-o, dar vezi bine  
Că ne iubim; și ochii tăi  
Demult așteaptă de la mine  
Să spun cuvântul greu dintâi...”

(*Ce fericiți am fi-mpreună!*)

Exemplele ar putea continua:

„Ce mult aș vrea să mai iubesc o dată,  
Să simt din nou a vieții primăvară,  
În drumul meu pustiu să mai răsară,  
Ca din povești, o zână adorată...”

(*Sonet*)

În contextul dat, am atras atenția și la următoarele opinii privitoare la creația poetică a lui A. Vlahuță: „Iubirea nu-i cântată de Vlahuță pentru sine, ci pentru lumea întreagă, căpătând astfel un cadru larg de umanitate. Pe lângă versuri ușoare, gingașe, Vlahuță a scris versuri filosofice, satirice și patriotice”<sup>1</sup>.

În spriginul acestor considerații vin și următoarele versuri, spicuite din poezia *Triumful așteptării*:

„Nebiruit e omul ce luptă cu credință!  
El știe că pe lume nimic zădarnic nu-i;  
Că dincolo de truda și jertfa clipei lui,  
În taină, vremea țese la sfânta biruință,  
Că vuietele toate visează armonie,  
Că... este o dreptate, și... trebuie să vie!”

Referindu-ne la A. Vlahuță – poetul, e cazul să rezervăm un spațiu aparte și poeziei sociale creată de către el îndeosebi în anii tinereții. În ea pronunțat se întrevede revolta contra viciilor așa numitei clase privilegiate a societății, simpatia sa fiind îndreptată în direcția celor ce ne cresc pâinea noastră cea de toate zilele. Or, confesiunile sale poetice sunt bine argumentate de către exegeți, ei ținând să sublinieze că opera lirică a lui A. Vlahuță e un veritabil model de atitudine civică, o profundă cunoaștere a controverselor sociale ce persistau în realitatea timpului său.

În rândurile ce urmează îl vom prezenta pe Alexandru Vlahuță în calitate de prozator. Prima sa lucrare în proză de proporții poartă titlul *Din durerile lumii*. Personajul central în scrierea dată – Radu – e un reprezentant tipic al societății, fiind înzestrat cu multe trăsături asemănătoare cu ale scriitorului.

Și, nu întâmplător, N. Zaharia referindu-se la proza lui A. Vlahuță, își expune următoarea părere: „Ca nuvelist, de asemenea Vlahuță este interesant. Aspectele pe care ni le înfățișează din natură și din viață sunt interesante, cu toate că de obicei emoțiunea ce ne deșteaptă este tristă, dureros de tristă. Însă aceasta nu le face să fie mai puțin adevărate. Și – la drept vorbind – nu astfel este viața? O înlănțuire de dureri și decepții, întretăiate de clipe rare de fericire și de perioade de dezgust și plictiseală. Nu trebuie să ne facem iluzii și nici să le deșeptăm în sufletul altora”<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Predescu L. *Istoria literaturii române* București: Cugetarea, 1939, p. 208.

<sup>2</sup> Zaharia N. *Vlahuță, viața și opera*. București: Editura Librăriei Socec, 1921, p. 258.

Ceea ce contează e că, în proza sa, A Vlahuță vădit se distanțează de la principiul artă pentru artă cu scopul de a rezerva un spațiu mai mare problemelor stringente ale poporului. Un argument în sprijinul acestei idei pot fi volumele *Din goana vieții*, *Clipe de liniște*, *La gura sobei* etc.

Ca să pătrundem în esența afirmațiilor de mai sus, vom selecta unele pasaje din scrierile în proză ale lui A Vlahuță, elucidând importanța lor cu sprijinul opiniilor exegeților în materie.

De altfel, o constatare obiectivă asupra prozei lui A Vlahuță o găsim la Șerban Cioculescu: „Prozatorul era unul dintre cei mai buni de la sfârșitul secolului trecut [se are în vedere sec. XIX – n. a.]. A debutat cu o siguranță, cu o limpezime și un simț al limbii dintre cele mai rare... Prin virtuțile limbii, prin accentul sincerității, prin căldura convingerii, proza lui Vlahuță își câștigase o mare autoritate, fie că era vorba de impresii de călătorie (*România pitorească*), scrieri de vulgarizare (*Din trecutul nostru*) sau critica plastică (*Pictorul N. Grigorescu*)”<sup>1</sup>.

Vom recunoaște din start că *România pitorească* e una dintre cele mai reprezentative opere ale lui A. Vlahuță. Ea fiind creată la îndemnul ministrului Spiru Haret. Scriitorul, utilizând modelul impresiilor de călătorie, ne prezintă cu o deosebită căldură și admirație cele mai pitorești regiuni ale patriei, rezervând un spațiu aparte și evenimentelor istorice care s-au desfășurat în acele locuri.

Scrierea menționată, apărută de sub tipar în 1901, și-a găsit un loc de cinste în multe dintre antologiile literare, totodată fiind inclusă și în programele, manualele școlare.

Drept confirmare a importanței acestei opere sunt și opiniile lui D. Micu. Ele se rezumă la următoarele: *România pitorească* reprezintă prin sine un atlas geografic comentat, traversat de o sinceră dragoste de patrie.

Aceste afirmații le vom completa cu exemple concrete. Așadar, scriitorul pornește cu vaporul de la Porțile-de-Fier pe Dunăre în jos. Face o descriere a localităților românești dunărene, a Mării Negre, a insulei Șerpilor. Apoi trece prin văile și munții Moldovei. Drumul lui urmează spre munții din Neamț, cu vechile mănăstiri spre granița Bucovinei, face o excursie de la Dorna pe Bistrița la vale până la Piatra, mai dă o raidă pe valea Prutului pentru a se întoarce la București.

Aici se cere încă o precizare: „Am putea spune că *România pitorească* este laudă a țărânului român, a însușirilor sale morale, a frumuseții sale de caracter”<sup>2</sup>.

Iar o altă scriere a lui Vlahuță – *Din trecutul nostru* – e văzută de către exegeți ca o vastă icoană picturală a istoriei neamului nostru, zugrăvită pentru ochii și sufletul celor mulți, înțelegători de adevăr și de frumos.

Făcând o privire succintă asupra acestor două creații apărute de sub pana lui A. Vlahuță, în rândurile ce urmează ne vom concentra atenția la opera sa *Pictorul N. I. Grigorescu*. În ea A. Vlahuță, cu o profundă simpatie și cu o vădită înțelegere, ne prezintă viața și analizează tablourile, ce ilustrează din plin farmecul vieții românești, ale ilustrului și înalt apreciatului pictor N. I. Grigorescu, cu care îl lega o strânsă prietenie.

Convingător, în contextul dat, este următorul fragment: „Pe unde a trecut, a cules impresii și le-a așternut pe pânză: un colț de uliță, o căsuță la mahala, pierdută-ntr-un desiș de pomi, o șatră de țigani într-un apus de soare, un ovrei, un car cu fân, o fată tolănită-n iarbă... și-n toate respiră viață, în toate e sufletul artistului. Tablourile lui Grigorescu sunt pagini nepieritoare, de o poezie caldă, atingătoare, trăită”.

Iar un alt volum al său - *La gura sobei* – ne oferă date suplimentare despre I. L. Caragiale, B. Ștefănescu Delavrancea.

Un interes deosebit prezintă și culegerea *Un an de luptă*, unde-s înserate polemici pe care le-a dus Vlahuță la revista *Viața* cu Hasdeu, Caragiale etc.

A. Vlahuță este și autorul unui roman liric-psihologic care, dacă e să luăm în calcul opiniile savanților în domeniu, reprezintă prin sine un fel de autobiografie. Această scriere, alcătuită din două volume, poartă titlul *Dan*. Or, Dan e personajul central – tânăr gazetar, profesor la un pansionat de fete. El, prin modul său de a fi, de a preda, de a scrie, trezește simpatia unei discipole – Ana Raclis. La rândul ei, Dan este atras de făptura fetei. Dar, în curând Ana, trecutul căreia era marcat de întâmplări ce o defaimau, dorind să scape de rușine, de gura lumii, pe neașteptate pleacă la Paris. Dan, fiind îndrăgostit de ea, o consideră nevinovată. El decide să plece în căutarea fetei. Tinerii se căsătoresc.

Inițial se crează impresia că tânăra familie trăiește în armonie și fericire. Însă, în scurt timp, tot mai pronunțat se manifestă în relațiile dintre cei doi deosebirile de caracter. El – fire blajină, visătoare. Ea – ușuratică, dornică de petreceri.

---

<sup>1</sup> Cioculescu Ș. *Itinerar critic* București: Eminescu, 1976, p. 243.

<sup>2</sup> Rapeanu V. A. *Vlahuță și epoca sa* București: Editura Tineretului, 1965, p. 208.

Când s-au retras la țară, Dan s-a dedat totalmente scrierii unui roman. Ana, motivând că se plictisește între țărani, insistă să se mute la oraș, subapreciindu-i activitatea scriitoricească.

Neînțelegerile în tânăra familie degenerază în certuri. Neplăcerile ce au urmat, cauzate și de problemele la serviciu, aduc la agravarea stării sănătății lui Dan, la zdruncinarea echilibrului său sufletesc. Consecințele sunt tragice. Dan înnebunește.

În paranteză, vom consemna faptul că critica literară o deosebită atenție acordă ultimelor pagini din roman. În ele găsim o descriere detaliată a stării de deprimare și de oboseală mintală a personajului central, cât și a simptomelor de manifestare a nebuniei.

Exegeții atrag atenția și la unele lacune admise de autor în scrierea dată. Acestea se rezumă la următoarele: citindu-se cu interes și impresionând prin umanitatea sa, romanul lui A. Vlahuță suferă de o coeziune a conflictelor și de o stăpânire a planului.

Dar, în cazul dat, nicicum nu vom contesta adevărul că meritul lui A. Vlahuță constă în faptul că el e creatorul primului roman psihologic românesc, punând în lumină o figură care, în proza deceniilor următoare, se va generaliza – cea a idealistului inadaptabil, incapabil să facă față pragmatismului modern.

În cele ce urmează vom remarca și următoarele aspecte din activitatea lui A. Vlahuță: el a redactat și reviste ca *Viața* (1893-1896), *Sămănătorismul* (1901). Iar o parte considerabilă dintre scrierile sale, apărute în paginile ziarelor și revistelor, el mai târziu le-a inserat în ultimul său volum cu titlul *Amurg și zori*.

Făcând o privire succintă asupra drumului de creație a scriitorului A. Vlahuță, vom încheia cu următoarele aprecieri ale savanților în domeniu: „Fără scriitori precum „demonetizații” Vlahuță, Brătescu-Voinești, Gârleanu sau Delavrancea, nici literatura, nici lumea românească din preajma lui 1900 nu poate fi corect înțeleasă. Și poate că a înțelege mai adecvat acea lume „de tranziție”, de care ne separă atâtea, ne-ar ajuta să înțelegem mai bine și lumea în care trăim”<sup>1</sup>.

Într-adevăr, fără trecut nu există viitor.

#### Bibliografie:

1. Eftimiu V. *Amintindu-mi de Vlahuță*. În: *Luceafărul*, nr. 35, 1966, p. 4.
2. Călinescu G. *Istoria literaturii române*. Chișinău : *Universitas*, 1993, p. 172.
3. Loghin C. *Istoria literaturii române*. Cernăuți: *Tipografia Mitropolitul Silvestru*, 1989, p. 333.
4. Predescu L. *Istoria literaturii române* București: *Cugetarea*, 1939, p. 208.
5. Zaharia N. *Vlahuță, viața și opera*. București: *Editura Librăriei Socec*, 1921, p. 258.
6. Cioculescu Ș. *Itinerar critic* București: *Eminescu*, 1976, p. 243.
7. Rapeanu V. A. *Vlahuță și epoca sa* București: *Editura Tineretului*, 1965, p. 208.
8. Cernat P. *Un „minor” cu suflet mare și un „brand” de țară la 1900* În: Vlahuță A. *România pitorească*. Schițe și povestiri București: *Jurnal național*, 2011, p. 24.

---

<sup>1</sup> Cernat P. *Un „minor” cu suflet mare și un „brand” de țară la 1900* În: Vlahuță A. *România pitorească*. Schițe și povestiri București: *Jurnal național*, 2011, p. 24.



## COSTUMUL POPULAR - SIMBOL AL IDENTITĂȚII NAȚIONALE

### POPULAR COSTUME – SYMBOL OF NATIONAL IDENTITY

**Diana CHIBAC**

Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Ukraine

E-mail: kibakdiana@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-4491-5494

**Rezumat:** *Din timpuri străvechi, populația din Bucovina, fie ea de la munte sau de la șes, se ocupă cu confecționarea propriei vestimentații și a decorațiunilor interioare, utilizând materialele textile produse în gospodărie. Rezultă obiecte ce se remarcă nu numai prin utilitatea lor, ci și prin măiestria artistică fără egal pe care o dovedesc, dând naștere fenomenului etnografic de artă populară bucovineană.*

*Studiul costumului s-a făcut pe subunități geografice și zone etnografice din regiunea Cernăuți, raionul Storojineț, Ucraina. Ceea ce merită subliniat este bogăția de material găsită în Valea Siretului, unde costumul popular se poartă și astăzi la diferite sărbători. Acest port vine din cele mai vechi timpuri și spre fericire s-a păstrat până-n zilele noastre.*

**Cuvinte-cheie:** *etnografie, costum național, port popular*

**Abstract:** *Since ancient times, the population of Bukovina, whether mountainous or lowland, has been making their own clothes and interior decorations, using textile materials produced in the household. As a result, the objects stand out not only for their usefulness, but also for the unparalleled artistic mastery they have displayed, giving birth to the ethnographic phenomenon of Bukovina folk art.*

*The study of the costume was carried out in geographical subunits and ethnographic areas of Chernivtsi region, Storozhynets district, Ukraine. What should be emphasized is the richness of the material found in the area – Siret Valley, where the folk costume is still worn today on various holidays. This style dates back to ancient times and, fortunately, has survived to this day.*

**Keywords:** *ethnography, national costume, folk wear*

#### Introduction

The models on the Romanian folk costume appear in archaeological sources, such as the Tropaeum Traiani, the monument in Adamclisi built by the emperor Trajan in 109, or Trajan's Column in Rome, inaugurated on the date of May 12, 113; monuments that attest to the customs, traditions and the clothing of the Dacians from the time of Decebalus. Men wore sheep's caps, peaked, shirts with slits in the sides, itari (long, narrow trousers made by cotton), belts and opinci (peasant sandals), and women had shirts wrinkled at the neck with the help of a thread that joined the component parts of the chest, back and sleeves, as well as skirts, which covered their legs.

The cut of the corresponding costume was specific for both the Dacians and the Illyrians, and the fact that these models were transmitted everywhere in the Romanian area and, of course, in the north of Bukovina, proves that the popular Romanian costume has its origins both in the north and south of the Danube, where the Romanian people and the Romanian language with four dialects were formed: Daco-Romanian, Istro-Romanian, Aromanian and Megleno-Romanian.

Therefore, we can affirm that the folk costume from Northern Bukovina is also of the Romanian type, like the Moldavian, Transylvanian or Banatian ones, as it appears on the monuments confirming the Illyrian-Thracian-Dacian clothing's origin, with shirts wrinkled at the neck, opici, overcoats or sheepskin (in the mountains), but also with „blouse”, simple men's shirts, with the sleeve from the shoulder (on the plateau and the plains). The Romanian and the Illyrian dress have common elements, because in the area of the Siret Valley, and also, for example, south of the Danube, in the area of the Croatian city of Zagreb, the traditional skirt or „prigitoarea” is worn – this item of women's costume is also specific to women Illyria, which can be seen on the archaeological remains discovered in Zagreb.

The national costume has best preserved its authenticity in terms of cut, color, embroidery, composition. Valid observation for Northern Bukovina, since the communities here, even living isolated from the motherland, from ancient times knew how to appreciate their national specificity, not only in ethnography and folklore, but especially in terms of language, which preserved archaic dialect forms, a fact that attests to the continuity of Romanians' existence in this geographical space, where they had to live

among the Ukrainians, suffering, inevitably, influences from them.

Let's get ahead a little, remembering for now only a few names of the components of the folk costume of Northern Bukovina:

- the long-sleeved shirt (over the knee);
- the shirt wrinkled at the neck, with „the bow”;
- the shirt with „ciupag” (or: „ciupac”);
- the fur coats without sleeves or chiptarul (according to the Romanian „pieptar”);
- mantle (according to the Romanian „manta”);
- hood (according to the Romanian „gugla”);
- chirpa (according to the Romanian „cloth” with the meaning of „scarf”);
- the peasant homespun skirt – catrinta.

As everywhere, and in the north of Bukovina, the making of folk dress, according to tradition, in every village household, has reached an enviable mastery and artistic diversity. There are two types of folk dress, everyday and festive, whether it is for women, men or children, with specific elements, depending on gender and age, in terms of footwear, shoes, boots, etc..

Women wear shirts, peasant homespun skirt, fur coats (pieptar), waistcoat, sheepskin coats, belts, shoes, headscarves, towels (wimple) and jewelry

The shirt, as the main piece of clothing, is sewn of hemp or linen cloth and always has embroidery in a variety of colors. Three more types of shirts are worn in the Storozhynets district of the Chernivtsi region: the long-sleeved shirt, the blouse and the shirt with a collar, which among the local Romanians, that is very receptive to the new, and the „Chernivtsi”, or „national” version, a model with geometric shapes (pyramids and flowers in a rosette), a model also immortalized on the glazed tiled roof of the main building of the Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University.

The long-sleeved shirt is composed of the waist, front, back, sleeves and hem. The base is joined, by the hem, with the upper part, being necessarily longer than the skirt, as they must cover the knees and be seen from under the peasant homespun skirt. At the neck, the shirt is gathered with a string called „brezarau”. The most beautiful are the shirts with bresăru, they being decorated with the narrower part (altita), a special embroidery that covers the shoulder, specific to the whole of Bukovina, as well as other Romanian provinces. The design of the sleeve starts from the shoulder at a height identical in motif and color to the embroidery on the altita, then descends in straight „rivers” to the end of the sleeve, also embroidered with the same motif as the altita, but narrower as an ornament of the arm.

The blouse is a simpler shirt, that is worn both at work and on holidays, by women, young or old. It is completely covered by the catrinta. The collar, called „ciupag” or „ciupac”, is about 5 cm wide and resembles a tunic.

The shirt with a collar, simpler and more modest in terms of decorations, has two rows of embroidery on the front. The sleeve is decorated with a horizontal embroidery, positioned just below the top, and has the same motifs.

The peasant homespun skirt (catrinta), woven from fine wool, with monochrome or polychrome vertical stripes, gives the women's costume a discreet but elegant look, depending on the colors chosen (green, red, yellow, blue, etc.), like a vase of flowers, tied to the belt, from under which the body rises slenderly along with a shirt embroidered with flowers, like a bouquet adorning a beautiful head prepared in a sign of greeting to loved ones.

The dorsal side of the catrinta is usually monochrome (black or brown), and the top and bottom are decorated with a 4-5 cm wide band, colored in harmony with the rest of the catrinta and the age of the owner. Girls and young women have a light undercoat (usually red, like the fire of love) and a dark-colored upper coat (cherry, green, brown). Older women always wear dark, formal clothes. In the costumes of old people, the hairline remains straight and does not bend, like for young women; for girls it bends from right to left, and for young married women it bends vice versa.

In the middle, above catrinta, women tighten themselves with belts, ropes or bands (baiere), which emphasize the waist. The belts are decorated with a wide ribbon and have light colors: white, yellow, red. Between the waist and the catrinta, women wore handkerchiefs with basil (so that the „bad luck” wouldn't catch on them) or garlic cloves (so that they would be hot, like garlic)<sup>1</sup>. The ropes (2-3 cm) are much narrower than the belts, also covered with a light background (red, red-orange, brown), also striped, sometimes with rhombuses, zigzags, metallic wire, ending with fringes („strait”). Today, belts with the tricolor are very common.

The fur coats without sleeves are made of hemp, linen or leather and are worn in the cold season by both women and men. In winter, they wear coats and, less often, cloaks with hoods or sumans, which do not have the beauty of previous costumes, but are practical and protect against the cold. The coats are made of sheepskin, they are white and have the edges decorated with lamb or ferret fur, and the sumanas are made of postav, a thick black or brown woolen fabric, through which neither the wind nor the rain passes. Also an essential accessory of the Romanian peasants from Siret Valley was a bag (traista), which today is no longer, as before, an essential item; it is worn less and less by older people on weekdays or by women on holidays as an accessory of the folk costume. The bags are woven and embroidered multi-colored, preferably on a background that is either plain, or with squares, or with flowers. They are smaller or larger (40-50 cm) and have matching colored bibs on the edges, which are worn „harcieste” (cross) on the shoulder, on holidays; at the market, the full bag was carried on the back.

As for the men’s costume, it should be stated from the start that it is simpler, consisting of a white shirt, with lapels or a short shirt, sewn from of hemp or linen cloth, and white itari (tight trousers) or white trousers (trousers wider than itari). There is also a white costume with a shirt and trousers (postav pants) or a white shirt with black trousers and fluffy postav pants, in the form of salwars. In addition to the men’s costume, there are also a cap or hat, a belt, a pieptar, a sheepskin coat and a suman.

The shirts are simply embroidered, not like women’s, and have three types of collars: pointed collars, in the form of a bat, or high, with a ciupag (or: ciupac), turned and finished with buttons on the ends. The shirts with a pointed collar are most often worn; with bat are worn by the old people and those with a ciupac are worn on big occasions, such as weddings or other celebrations, being, therefore, fully embroidered (collar, front, back, sleeves, bottom) with flowers or monochrome geometric shapes (at Krasna and Tschudej) or polychrome (at Ropcha, Chiresch, Budinest and at Patrautsi de Sus and Patrautsi de Jos).

The itari are tied in the middle with „brasinari” (string) and are worn with boots or opinci (peasant sandals). The drawers, being wider, fit over shoes or opinci. White, black or brown trousers or berneveci are worn in the cold season.

The belts with flowers have a yellow and blue background and are embroidered mostly with roses, of which the middle one has „picks”. Men from the mountains tend to wear a wide belt, convenient for carrying out heavier work in the forest and beautiful as an accessory part of the festive costume. This belt is worn by both Romanians and Ukrainians, being embroidered with rosettes, medallions and symbols, or trimmed with targets or beads.

The fur coats without sleeves (also called: bunde, cheptare or pieptare) and sheepskin coats are worn equally by both men and women. The Bukovinian pieptare are similar to the Moldavian ones or those of the Hustul, being decorated, on the armpits and on the edges, with black thread fabrics imitating the fur of lambs, or with ferret fur. They can also be embroidered and decorated with colored glass beads, strung like a string, on a black, brown or green background. They also have pockets. The same ornaments have the sheepskin coats, which are long until below the knees. However, there are also short sheepskin coats, with a straight cut and not in wedges, like the waistcoat proper, and with richer ornaments than this one.

As for the sumanas, it should be noted that they are worn only very rarely, by older people. In general, they became „museum exhibits” or „tenants” of the dowry boxes, only accepted by the Hustuls and the Ukrainians. Also, the cloak with a hood, decorated with embroidery and leather appliquéés, which used to be the pride of Stephen the Great’s Moldovans, was abandoned.

## Results

After all, we find that, in the time of the Geto-Dacians, as the poet Ovid stated and as the monuments from Adamclisi and Rome also testify, the dress of our ancestors was simple and white, and what we see today, enriched with motifs and artistically stylized, in various colors, it is a change that occurred in the post-feudal and modern eras, especially at the end of the XIX-th century and in the XX-th century. However, we note the fact that all the ornamentation of the blouses, shirts, coats without sleeves, fur-coat and sheepskin coat was made on a white background, which attests the fact that the white colour was – and still remains – a defining color for the soul of the Romanian soul, signifying the whiteness of flowers on trees and snow. For contrast, black earth-colored stripes (ribbons) appeared as an ornament reminding of the main occupation of the population on our lands – the agriculture.

### **Discussions**

Therefore, the elements of Romanian folk costume have been in perfect harmony since the times of the Geto-Dacians and Illyrians, giving to this day that note of the Mioritic national specificity. The Romanians of Bukovina have preserved their ethnographic and linguistic identity for centuries, amazingly well, in the Siret Valley, in the Romanian area: for them, these are part of everyday life, as spiritual emblems that distinguish them from the others and keep them close, at least spiritually, to the Motherland and the Romanian nation.

### **Conclusion**

Living in Ukraine together with Ukrainian compatriots, the Romanians from Siret Valley have learned that the popular dress should be loved more than anything in this world, that an ethnic group should have a cult of its dress as well as the language given by God, which distinguishes it from the others. This truth, so important for preserving the national spirit, is valued – for better or for worse – even more when you are far from the country, when you miss your native language and beloved folklore.

Just these values were the ones that did not allow the Romanians, outside the borders of Romania, to allow themselves to be assimilated by foreigners. Just for this reason, the Romanian dress has remained a Romanian dress, with shirts as white as snow, on which stylized Carpathian and Subcarpathian floral motifs shine or unfold in geometric shapes, in colors that tend towards perfection and infinity, with skirts (catrinte) that transpose, in their vertical, parallel lines, solar lights and shadows, fragments of the sky, day and night.

### **Bibliography:**

1. Costinean Victoria and Stefan, Siret Valley – ethnographic landmarks from the Storozhynets area, Artpress Publishing House, Timisoara, 2007. 76 p.
2. Dumistracel, Stelian, Hreapca, Doina, Birleanu, Ion-Horia, Dialectal investigation as a form of communication, Romanian Academy Publishing House, Iasi, 1997.
3. Hristea, Theodor (coord.), Syntheses of the Romanian language, Third Edition, revised and newly enriched, Albatros Publishing House, Bucharest, 1984. 140 p.
4. Pavel, Emilia, The popular dress of the Iasi area, Meridiane Publishing House, Bucharest, 1975.

## UN POET DIN GENERAȚIA 60: MIHAI URSACHI

### A '60s GENERATION POET: MIHAI URSACHI

Daniel CRISTEA-ENACHE, dr., conf. univ.,  
Universitatea din București  
E-mail: daniel.cristea-enache@unibuc.ro  
ORCID ID: 0000-0002-1637-669X

**Rezumat:** *Articolul propune o analiză a discrepanței evidente între receptarea publică a unor vedete din Generația 60 precum Nichita Stănescu, Marin Sorescu, Ana Blandiana și, pe de altă parte, îngustarea acestei receptări în cazul lui Mihai Ursachi, coleg de generație cu aceștia, poet de valoare comparabilă cu a lor.*

*Analiza e făcută pe trei paliere diferite, dar în sfere ale discuției și problematizării care se intersectează. Au fost cercetate trei seturi de elemente: elementul biografic, cu linia sinuos-dramatică a vieții lui Ursachi; cel generaționist, cu împărțirea Generației 60 în două „valuri” dintre care numai cel dintâi a devenit canonic; și cel propriu-zis liric, cu poeticile diferite ale autorilor clasicizați și, respectiv, ale celor rămași în umbră.*

*Ne vom edifica astfel asupra contextului în care Mihai Ursachi a împărtășit destinul literar al unor poeți ca Leonid Dimov, Emil Brumaru, M. Ivănescu și al unor poete ca Ileana Mălăncioiu, Angela Marinescu, Nora Iuga.*

**Cuvinte-cheie:** *Mihai Ursachi, Generația 60, poezie, receptare, context*

**Abstract:** *The article proposes the analysis of the relevant discrepancy between some popular poets of the 60's generation like Nichita Stănescu, Marin Sorescu, Ana Blandiana and on the other hand the narrow critical reception of Mihai Ursachi, who belongs to the same generation of poets, and has a comparable value to the others.*

*The analysis is structured on three different levels, yet the spheres of discussion and problematizing are overlapping. Three sets of elements are explored: the auto-biographical element with its sinuous-dramatic appearance of Ursachi's life; the generationist element with the division of the 60's Generation Poets into two “waves”, only the first one becoming canonic; the actual lyrical element, bringing up different poetics from the classical authors, and the poetics of those left in the shadows, as the second wave.*

*The context is clarified, with the reasons why Mihai Ursachi shared the same poetic destiny as Leonid Dimov, Emil Brumaru, M. Ivănescu, and the feminine poetic voices of Ileana Mălăncioiu, Angela Marinescu, Nora Iuga.*

**Keywords:** *Mihai Ursachi, the 60's Generation, poetry, critical reception, context*

### Introducere

Dacă Generația 60 de poeți s-a clasicizat în bună măsură, devenind un capitol de sine stătător în istoria literaturii române de la începuturi și până azi, nu același lucru se poate spune despre unii dintre componenții ei, de o valoare artistică recunoscută de către criticii literari încă de la primele lor manifestări lirice, însă neîntrați în conștiința publică, aproape necunoscuți de un public mai larg decât acela specializat.

Este și cazul lui Mihai Ursachi, prezent în mai toate lucrările lexicografice și istoriografice, în sintezele și istoriile literaturii române, analizat și evaluat ca un poet important; însă mult mai puțin cunoscut de masa de cititori. (În Moldova de pe ambele maluri ale Prutului, situația este mai încurajatoare, ca și în cazul lui Cezar Ivănescu, însă tot într-un cerc relativ restrâns, al consumatorilor constanți de poezie și lirism.)

Cum se explică diferența și discrepanța evidentă între receptarea publică a unor vedete „șaizeiciste” precum Nichita Stănescu, Marin Sorescu, Ana Blandiana, Adrian Păunescu și, pe de altă parte, îngustarea acestei receptări în cazul lui Mihai Ursachi, coleg de generație cu aceștia, poet de valoare comparabilă — dacă nu egală — cu autorii intrați de timpuriu în manualul de limba și literatura română și în canon?

Răspunsul la această întrebare poate fi articulat pe trei paliere diferite, dar în sfere ale discuției și problematizării care se intersectează. Urmează să ne edificăm prin cercetarea a trei seturi de elemente: elementul biografic, cu linia sinuos-dramatică a vieții lui Mihai Ursachi; cel generaționist, cu împărțirea generației 60 în două „valuri” dintre care numai cel dintâi a devenit canonic; și cel propriu-zis liric, cu



poeticile diferite ale autorilor clasicizați și, respectiv, ale celor rămași în umbră.

### **Metodologia cercetării și discuții. Problematizări.**

Deși la unele dintre *vedetele* menționate ale Generației 60 au existat probleme „de dosar” și perioade de interdicție la publicare (cazul Anei Blandiana, al cărei tată a fost deținut politic), cei patru poeți deveniți canonici după primele lor volume nu au avut, nici unul, experiențele dure și traumatizante prin care a trecut colegul lor Mihai Ursachi, cu două experiențe-limită ce i-ar fi putut frânge ireversibil destinul literar: închisoarea, detenția politică din tinerețe; și apoi exilul, tot politic, care l-a transformat din nou într-un autor indezirabil pentru autoritățile cultural-ideologice din regimul totalitar. În acest regim totalitar, cuprins între 1948 și 1989, Ursachi a avut de suferit în ambele epoci sau perioade istorice dominate de figura câte unui dictator român. Mai întâi în epoca Gheorghe Gheorghiu-Dej, în care tânărul a făcut închisoare politică (detalii ale experienței carcerale apar în *Enciclopedia exilului literar românesc* a lui Florin Manolescu), refuzându-i-se totodată o catedră universitară (deși fusese șef de promoție pe țară) și găsind de lucru sezonier... ca salvamar. Iar apoi în epoca Nicolae Ceaușescu, în care poetul cu volume publicate și cu o bună cotă pentru critica literară estetică s-a exilat, ieșind astfel din sfera autorilor editați și reeditați, premiați și traduși, antologați și discutați în țară. Cele două experiențe, în contextul unui regim totalitar, în faza lui internaționalistă și în cea naționalistă, au făcut din Ursachi un inadapdat și, ulterior, un deșărat. Și ambele sunt experiențe-limită provocate de o confruntare etică: aceea între conștiința poetului, la tinerețe și la maturitate, și regimul dictatorial a cărui victimă Ursachi a devenit încă de tânăr. Cum putea fi acceptat în manualul unic din timpul regimului trecut un autor care fusese deținut politic în regimul respectiv? Și, dacă ar fi fost totuși acceptat în paginile manualului de limba și literatura română, alături de Stănescu, Sorescu, Blandiana, cum ar fi putut Ursachi să rămână în manualul unic după ce el a reușit să se exileze din România? Setul de elemente biografice demonstrează, la nivel factual, că linia dramatică a existenței lui Ursachi a făcut imposibilă, înainte de Revoluția din Decembrie 1989, centralizarea lui canonică. Ca deținut politic în regimul comunist și ca exilat din România în timpul aceluiași regim comunist, Ursachi și-a pulverizat conștient (și totodată cu conștiință) propria șansă la preeminență canonică.

Contextul socio-politic și ideologic ne ajută să înțelegem și motivele pentru care autorii din primul „val” al Generației 60 și cei din al doilea au avut tipuri diferite de receptare publică. În timp ce critica literară profesionalistă nu a făcut apăsate diferențieri valorice între Marin Sorescu și Leonid Dimov, Ana Blandiana și Ileana Mălăncioiu, Nichita Stănescu și Emil Brumaru ori Mihai Ursachi, publicul larg a fost într-un total mulțumit de poezia neomodernistă din întâiul „val”, bine analizată și explicată de critică, pusă în relație cu modernismul interbelic și plasată printre experiențele lirice fundamentale din istoria literaturii române. Canonul literar presupune un număr limitat de asemenea experiențe poetice, de „voci” lirice, de nume de autori. Cu marii poeți interbelici precum Arghezi, Blaga, Barbu, Bacovia și marii poeți postbelici precum Stănescu, Sorescu, Blandiana, publicul larg românesc își constituise o reprezentare asupra canonului poetic fixat de critică și de școală. *Acesta* era și a rămas canonul nostru (neo)modernist până la pragul lui Decembrie 1989: o listă restrânsă de nume din epoca interbelică și din Generația 60, la care alte nume nu mai puteau fi adăugate, din simplul motiv că cele fixate anterior nu mai puteau fi dizlocate. Pentru ca un nume din canonul literar să fie dizlocat și înlocuit de un altul, ar fi fost nevoie ca autorul ce-l purta să devină el însuși un indezirabil, precum Petru Dumitriu, clasicul în viață, răsfățatul regimului totalitar până în 1960, când s-a exilat și a fost „epurat” de regimul pe care-l servise cu zel. Nici unul dintre autorii din al doilea „val” al Generației 60 nu a devenit canonic înainte de Decembrie 1989, întrucât canonul fusese fixat cu nume de poeți din „valul” întâi. Iar din această perspectivă, generaționistă (mai exact, a Generației 60 văzute în cele două „valuri” ale ei), Mihai Ursachi a împărțit destinul literar al unor poeți ca Leonid Dimov, Emil Brumaru, M. Ivănescu și al unor poete ca Ileana Mălăncioiu, Angela Marinescu, Nora Iuga.

O a treia problematizare are ca element central nu biografia lui Ursachi, nici cronologia generaționistă, ci poeticile diferite. La nivelul individual, firește, o voce poetică notabilă e distinctă și diferă de o alta prin propria originalitate artistică; și nu e deloc surprinzător că Nichita Stănescu scrie o altfel de poezie decât Marin Sorescu, așa cum modernistul interbelic Arghezi avea un alt lirism decât Blaga. Dar, dincolo de aceste diferențe marcate de individualitățile poetice, poeții canonici Stănescu, Sorescu, Blandiana se încadrează într-o altă vârstă a modernismului liric autohton decât Dimov, Brumaru, Ursachi. Există deci diferențe între personalitățile auctoriale și, privind lucrurile dintr-o perspectivă de istorie literară, o adevărată ruptură între poetica neomodernistă a autorilor canonici și poetica manieristă, postmodernistă *avant la lettre*, a autorilor din „valul” al doilea al Generației 60. Ursachi diferă ca voce poetică distinctă de Dimov și Brumaru, dar, împreună cu ei, se plasează într-o altă vârstă a liricii noastre

decât Stănescu, Sorescu, Blandiana. Canonicitatea literară a celor dintâi se datorează și neomodernismului lor bazat pe metaforă și simbol, pe metafizic, pe abstract, pe general-uman, cu toate că Nichita Stănescu a fost sedus de jocul poeziei și de aventura limbajului. Dar la Dimov, Brumar, Ursachi, întregul discurs poetic centralizează altceva decât componentele și elementele enumerate, din poetica neomodernistă a *vedetelor* Generației 60. (Pentru o analiză detaliată a poezității lui Brumar și Dimov, v. volumul al II-lea din *Linia de contur* și volumul *Scriitori din Basarabia*.)

### Rezultate și concluzii

Pentru reliefarea poeziei manieriste a lui Mihai Ursachi, iată un singur exemplu, dar atât de elocvent, desprins din antologia realizată de Lucian Vasiliu și ilustrând vers cu vers și strofă după strofă diferențierile critice de mai sus — *Jâlțul verde*:

Când crengile toamnei se scutură'n casă  
m' așez cu mânăire'ntru'n jâlț de mătășă.

Acestea sunt crengile care în floare  
intrau printre gratii odinioară...

Alături stă arcul cu care la țintă  
am tras într'o floare curată și sfântă.

Pe jos printre note, străvechea vioară  
în semi'ntuneric, cu trup de fecioară.

În jâlțul cel verde eu stau cu mânăire  
și câtă iubire, o, câtă iubire...

Acum e târziu și se face'ntuneric  
și mă scufund într'un calcul himeric.

Câți ani să mai fie, ce oră a fost,  
pendula stă moartă și fără de rost.

Am fost mai întâi printre lunci și mesteceni,  
în ce te mai legeni tu, Ana, te legeni...

Pogoară în brațe'mi spre-a nu te mai pierde,  
la noi la pădure, în jâlțul cel verde...

Și cât de ciudată mai fuse și ora  
la care-a venit ca prin vis Minodora...

O, Doamne, nu uit și nici nu țin minte  
ce-a fost mai târziu, ce-a mai fost înainte.

Era pe la două de noapte, îmi pare,  
în muzici nebune ciocneam la pahare.

Iată aprind iarăși sfeșnicul, iată,  
o, dansul acela, odată, vreodată...

Mai ești încă-aici, Minodora, sunt ani,  
mai porți la jartiere cei treizeci de bani?

În jâlțul cel verde acum mă cutremur,  
un plâns set anume străbate prin vremuri.

Iubita mea albă, atâtea păcate,  
tu l-ai iubit pe sărmanul meu frate...

Pumnalul acesta e darul de moarte,  
lumina în sfeșnic abia de mai arde.

E foarte târziu și de tot întuneric,  
și mă scufund într'un calcul himeric.

În jâlțul cel verde eu stau cu mâhnire,  
păianjenii țes împrejur mi la fire...

Orice poem am selecta din antologia *Pajiștea rotundă din vârful unui ac* realizată de Lucian Vasiliu, am observa că Ursachi scrie o poezie diferită de a lui Dimov, Brumar, M. Ivănescu; și totodată *radical-diferită* de a unor Stănescu, Sorescu, Blandiana. Or, dacă receptarea critică a fost la nivelul noii vârste a poeziei românești, înțeleasă, gustată și analizată de criticii profesioniști, receptarea publică a rămas într-un decalaj evident, în favoarea poeziei neomoderniste consacrate canonic și în detrimentul poeziei manieriste.

Rezumativ și concludiv, precum Leonid Dimov ori Emil Brumar, Mihai Ursachi este un mare poet exclusiv pentru criticii-*connaisseurs*; el nu se află și pe tabla de valori a publicului larg, pentru care marii poeți sunt alții.

#### **Bibliografie:**

1. Cristea-Enache D. Linia de contur. Cronici literare. București: Spandugino, 2021. 1008 p., vol. II.
2. Cristea-Enache D. Scriitori din Basarabia. Studii literare. Chișinău: Știința, 2023. 216 p.
3. Manolescu F. Enciclopedia exilului literar românesc. 1945-1989. București: Compania, 2003. 800 p.
4. Manolescu N. Istoria critică a literaturii române. 5 secole de literatură, ediția a II-a, revăzută și revizuită, București: Cartea Românească, 2019. 1504 p.
5. Ștefănescu Alex. Istoria literaturii române contemporane. 1941-2000. București: Mașina de Scris, 2005. 1176 p.
6. Ursachi M. Pajiștea rotundă din vârful unui ac. Antologie de Lucian Vasiliu, Chișinău / Iași: Știința / Junimea, 2022. 128 p.

## TEXTUL LITERAR CA VEHICUL AL MEMORIEI COLECTIVE

### THE LITERARY TEXT AS A VEHICLE OF COLLECTIVE MEMORY

Felicia CENUȘĂ, dr., conf. univ.,  
Institutul de Filologie Română „Bogdan Petriceicu Hasdeu”  
al Universității de Stat din Moldova,  
E-mail: feliciacenusasm@gmail.com  
ORCID ID: 0000-0002-3872-3031

**Rezumat:** *Studiul de față este o cercetare a textului literar din Basarabia, care stochează amintirile, memoriile și întâmplările ficționalizate servind ca modalitate de cunoaștere nu doar a societății, dar și a individului. Mai mult, el se află în relație de contiguitate cu evenimentele și contribuie la perceperea semnificației sociale a acestora, a fenomenelor vieții luate în perspectiva dezvoltării lor. Întruchipate artistic cu mijloace de stil proprii scriitorului, textul literar devine astfel un adevărat vehicul al memoriei colective, un mediu de circulație și diseminare a conținuturilor memoriei culturale.*

**Cuvinte-cheie:** *memorie colectivă, roman, publicistică, postcomunism, document istoric*

**Abstract:** *The present study is a research of the literary text from Bessarabia, which stores memories, memoirs and fictionalized events serving as a way of knowing not only the society, but also the individual. Moreover, he is in a contiguity relationship with the events and contributes to the perception of their social significance, of the phenomena of life taken in the perspective of their development. Artistically embodied with the writer's own means of style, the literary text becomes a true vehicle of collective memory, a medium for circulation and dissemination of the contents of cultural memory.*

**Keywords:** *collective memory, novel, literary journalism, post-communism, historical document*

La finele secolului al 20-lea și începutul celui de-al 21-lea, în științele socio-umane s-a format o nouă paradigmă științifică care poartă numele de „Studii ale memoriei” (Memory Studies), ce se prezintă prin variați termeni: „memorie colectivă”, „memorie socială”, „memorie culturală” etc. Unitatea organică dintre memoria și amnezia socială, așa cum ni se arată într-un număr mare de lucrări de specialitate, reprezintă un fenomen pluridimensional, ce se manifestă în variate contexte sociale având de a face cu obiectul diferitor științe precum filosofia, psihologia, sociologia ș.a.

Un termen mai cuprinzător pentru memoria colectivă/socială este memoria culturală care include media, practicile, miturile, monumentele, istoriografia, ritualul, memoria conversațională, structura cunoașterii culturale. În termenii cercetătorului Jan Assman, memoria culturală înglobează acel corp de texte, imagini și ritualuri reutilizabile, specifice fiecărei societăți, în fiecare epocă, a caror „cultivare” duce la stabilizarea și transmiterea imaginii de sine a acelei societăți<sup>1</sup>, iar textul literar este acel care stochează amintirile, memoriile ficționalizate, un rol esențial revenindu-i romanului. Ori, cum spunea Eugen Simion într-un interviu, „dacă vrei să știi ceva despre o lume și despre mentalitățile ei, citește-i pe romancierii acesteia”, făcând referință la un filosof care a învățat mai multe despre societatea franceză din romanele lui Balzac, decât din scrierile specialiștilor.

Mai mult, textul literar, nu doar în cercetările de sociologie a literaturii, ci și în alte abordări actuale, este considerat a fi o modalitate de cunoaștere atât a societății, cât și a individului, demonstrându-i-se dimensiunea existențială a acestuia. În calitatea lui de reprezentare artistică, textul descrie identitățile neașezate, neliniștite și deseori marginalizate ale lumii, având capacitatea de a le prezerva, menținându-le vii în conștiința comunitară și, totodată, dându-le șansa (pe care numai arta o poate oferi) de a se transforma, pe termen lung, din identități marginale în identități exemplare. Caracterul reprezentărilor sociale este relevant, în mod special în timpuri de criză și de revoltă, când un grup sau imaginile sale suportă o schimbare. Oamenii sunt mult mai dispuși să vorbească, imaginile și expresiile sunt mai vii, memoria colectivă este stârnită, iar comportamentul devine mai spontan. Astfel, textul literar vine să reprezinte imediat convulsiile și frământările sociale și ale individului.

---

<sup>1</sup> Assmann J. . Collective Memory and Cultural Identity, în "New German Critique", no. 65 (Spring - Summer), p. 132.

De rând cu acesta, și publicistica literară, gen de frontieră, transgresând hotarele și pătrunzând în spațiul literaturii, se află în relație de contiguitate cu evenimentele și fenomenele vieții și contribuie la perceperea semnificației sociale a acestora, luate în perspectiva dezvoltării lor. Întruchipate artistic cu mijloace de stil proprii scriitorului, textele devin adevărate vehicule ale memoriei culturale, care contribuie la diseminarea conținuturilor acesteia.

Pornind de la aceste premise, o cercetare critică a relațiilor literaturii și publicisticii literare cu memoria, începând cu anii de după Congresul al III-lea al Uniunii Scriitorilor din RSS Moldovenească până în prezent, este cu certitudine un demers nu doar provocator, ci și necesar.

Subiectele puse în discuție și dezbătute la arhicunoscutul Congres al III-lea al Uniunii Scriitorilor din 14 și 15 octombrie 1965 (unde s-a pus accentul pe lupta împotriva dogmei oficiale și neadevărului tănuț în lozinci precum „prietenia popoarelor” „internaționalismul proletar” sau „libertatea creației”) au avut ecou o perioadă destul de scurtă, din păcate, deoarece la începutul anilor '70 entuziasmul și înflăcărarea care luaseră avânt după încheierea lucrărilor congresului par să se fi stins foarte curând, ulterior observându-se o involuție la nivelul actului de creație. În acest sens, criticul Andrei Țurcanu susține într-un interviu că „după 1972, tonurile aspre, disonante se înmoaie și se diluează până la contopirea cu patosul imnic-sărbătoresc oficial, acela care vrea să adeverească apropiata întronare a armoniei totale, prezisă de profeticul program al Partidului”<sup>1</sup>.

„Emulația” spirituală a șaizecismului, după mai bine de douăzeci de ani de la congres, a constituit debutul dorinței de formare a conștiinței unui univers cu extensiuni infinite. Scriitorii îndeplinesc cu entuziasm funcția de a consolida memoria culturală, animați de un profund spirit naționalist, căutând să se adreseze unei conștiințe comunitare în forme ale discursului direct, semnalând momentele de amnezie ale conaționalilor și inconsecvențele regimului. Eficiența acestor discursuri vine din utilizarea artistă a unei retorici a apartenenței pe care publicul nu doar o gustă, ci și o adoptă, resimțind-o ca mai adevărată decât alte discursuri naționaliste. Dacă timp de aproape douăzeci de ani după congres s-a făcut, în mare parte, doar o abordare oarecum exterioară, descriptivă, a realităților sociale prin prisma realismului socialist, la mijlocul anilor '80, datorită restructurării gorbacioviste, abordarea istoriei imediate devine una mai conștientizată și mai problematizată. Marile probleme ale momentului – pledoariile pentru revenirea la alfabetul latin, reabilitarea adevărilor istorice și literare oculate de regimul comunist, lupta pentru repunerea în spațiul public a denumirii corecte a limbii, problemele identitare, cele de protecție a mediului înconjurător ș. a. – toate s-au făcut prin contribuția scriitorilor și a oamenilor de artă, prin temeritatea și talentul acestora.

Începând cu anii '80, textul publicistic capătă un suflu exclamativ, prezentând viața în dramatismul ei exterior și punând un accent deosebit pe întâmplări, fapte și istorii. Un nume sonor al publicisticii acelor ani, un exemplu de atitudine și caracter notabil pronunțat, este Dumitru Matcovschi, scriitorul care și-a păstrat verticalitatea pe tot parcursul vieții, rămânând ferm în convingeri. *Povara istoriei și Hoț în rezervație* sunt două dintre cele mai reprezentative scrieri publicistice din anii 1987-1988 care demonstrează spiritul cetățenesc activ și combativ al tribunului. În ele se demască „genocidul stalinist, oferind date, nume, evenimente concrete care au marcat dureros istoria noastră”<sup>2</sup>. Textele respective sunt expresia angajării active desfășurate pe terenul susținerii combative a idealurilor și valorilor naționale în contextul palpitant al evenimentelor. Ideile desprinse din scrierile lui Matcovschi sunt susținute și de publicistul Ioan Mănăscuț: „În această parte a Moldovei, unde ne-am născut noi, toate calamitățile naturale, inclusiv epidemiile, de la începutul istoriei și până acum, nu cred să fi răpit mai multe vieți decât au fost răpite de regimul care ne-a dominat de la 1940 încoace. Pierderile spirituale, morale, sufletești sunt incalculabile, urieșești, inexprimabile”<sup>3</sup>.

Memorabile în această ordine de idei sunt eseurile lui Ion Druță. *Pământul, apa și virgulele* a fost un text răsunet la acea vreme (ca de altfel și *Cine a stins lumina în Moldova?*), care, prin mesajul său, a atras atenția opiniei publice. Mai mult, Ion Druță a fost printre primii intelectuali care a definit cu exactitate stagnarea anilor șaizeci în acest eseu: „Așa-zisa «stagnarea anilor șaizeci» (cu timpul, sperăm că va fi botezată cu numele cuvenit), acea mocirlă cu duhoarea ei lăncedă și-a luat zborul de pe meleagurile noastre. Personal aș crede că pământurile mănoase, firea pașnică, tăcută și binevoitoare, a moldoveanului, soarele

---

<sup>1</sup> Țurcanu A. Corcinschi N. Cartea din mâna lui Hamlet. Chișinău: Cartier, 2017, p. 24.

<sup>2</sup> Corcinschi, N. Dumitru Matcovschi: modelul publicisticii gnomice //Academos, nr.3 (14), octombrie 2009, p. 24.

<sup>3</sup> Mănăscuț, I. De unde și concluzia că mai e până la râvnitul liman... în cartea lui Leo Botnar, Spunerea de sine. Chișinău: Editura Uniunii Scriitorilor, 1994, p. 137.



orbitor și vinuri dintre cele mai bune – toate astea înaripau mediocritățile ambițioase ajunse la cărna republicii, ispitindu-le să facă ceva mare, neobișnuit, de le va ieși – o minune chiar, așa ca să le meargă și lor vestea prin toată țara și poate chiar prin întreaga lume...

S-a început cu semănarea unui haos nervos. Mediocritatea, după cum se știe, se poate afirma numai pe fundalul unui haos nervos. Tradițiile, normele etice, bunul simț – toate date peste cap ca fiind necorespunzătoare momentului<sup>1</sup>. Și chiar se puneau la cale planuri grandioase, ca, spre exemplu, construirea canalului Dunărea – Nistru – Nipru, prin vărsarea tuturor lacurilor mici în câteva rezerve enorme de acumulare. Planul cu canalul epocal nu a avut susținerea forurilor decidente și spațiile de acumulare se transformă în adevărate mlaștini.

Un alt *know how* inventat de comuniști au fost livezile-minune care se întindeau pe mii de hectare, în scopul de a impresiona lumea. Pentru a le cuprinde cu ochiul, era nevoie de helicotper. Însă pentru polenizarea unor astfel de întinderi gigantice nu ajungeau albini și, prin urmare, recolta nu era cea scontată, iar planul a rămas un eșec. O altă intervenție brutală în natură a fost tăierea și plantarea nucilor. Pentru „a pune în circulație pământuri noi”, scrie Ioan Mănăscu<sup>2</sup>, se impunea tăierea nucilor: „oamenii cu topoare... umblau câte o zi întreagă, cerniți, în jurul copacilor seculari, ca într-o procesiune funerară, și nu îndrăzneau să împlante fierul în trupul lor nobil. (...) Venea apoi un șefuleț pârpalit peste noapte, dar cu ambiții de faraon, care îi amenința pe bunii gospodari, făcându-i diversioniști (...) și copacul cădea sub secure. Când „opera” aceasta a fost dusă la bun sfârșit, copacii seculari smulși din locurile hărăzite lor de înțelepciunea naturii și „dealurile au pornit ca niște bivoli negri la vale.” Într-un alt „acces patriotard”, sunt scoși copacii de-a lungul șoselelor și în locul lor se plantează nuci, cu sutele de mii, ca la puțin timp după să se constate că roada biștilor copaci este de fapt, otravă, care se acumulează din gazele de eșapament.

„Făcătorii de minuni” își concentrau forțele și în utilizarea misterioaselor prafuri de pesticide pe care le turnau cu duimul. Nimicind buruienile, ele intrau indirect și în spic, în fructe și legume. Ajunse în organismul omului, pesticidele distrugeau aparatul genético-ereditar al acestuia, adică fondul genetic - acea coloană vertebrală care se transmite din tată în fiu. Tragediile consemnate de scriitorii-publiciști sunt rezultatul necunoașterii și nerespectării legilor naturii, ai ambiției și amatorismului unor conducători ignoranți care se visau ajunși eroi peste noapte. Scriitorii au bătut alarma și la problema otrăvirii apelor, chimizarea excesivă a agriculturii, cultivarea pe suprafețe uriașe a tutunului, problema alcoolismului, a degradării culturii ș.a.

Stagnarea brejnevistă este bine elucidată și în proză, în romanul *Cubul de zahăr* (1991) de Nicolae Popa. Locul desfășurării narațiunii este un sat din codru, Bahuseni, un fel de Macondo basarabean, care reprezintă o Arcadie în negativ, o lume a mizeriei, corupției, violenței și agoniei. Pentru localnici, îndeletnicirea de bază este creșterea porcilor corcindu-i cu niște mistreți, iar modalitatea de a-și atinge fericirea iluzorie este alcoolul și facerea banilor prin orice mijloace. Această imagine nu este altceva decât o aluzie la sovietizarea și mancurtizarea moldovenilor, autorul țesând o serie de întâmplări pentru a scoate în evidență atât modul de (supra) viețuire a oamenilor într-un asemenea mediu insidios, cât și mecanismul care a făcut să funcționeze regimul sovietic opresiv.

Experimentele produse în republicile postsovietice, atât în perioada comunistă, cât și după aceasta, dar și războiul din Transnistria, au provocat suferințe și distrugereri enorme la nivel de conștiință a individului, Republica Moldova demonstrând că poate fi orice: obiect de speculații lingvistice, loc de perpetuă îndocinare, poligon de testări antropologice, numai nu o țară în deplinul înțeles al cuvântului, scria Vitalie Ciobanu în unul dintre eseurile sale. Aproape în majoritatea domeniilor se putea asista mai degrabă la rupturi decât la evoluții, metamorfozele fiind nu doar de ordin sociologic, dar și mental. Individul căuta insistent soluții la presiunile schimbărilor fie adaptându-se sau supunându-se acestora, fie luând calea pribegiei, cum se întâmplă în narațiunile de inspirație biblică, în căutarea unei vieți mai bune. De multe ori însă procesul distanțării de matcă și al înstrăinării devine traumatizant până la alienare, disoluția identității și dezumanizarea fiind inevitabile.

Romanul *Montana* (2022) al scriitorului cu origini transnistrene Alexandru Popescu, stabilit de mai bine de cinci ani în Regatul Unit al Marii Britanii, reprezintă poate „cea mai serioasă și mai veridică proză despre enclava transnistreană” (Eugen Lungu), miezul narațiunii refăcând epic războiul din Transnistria, văzut cu ochii unui copil și sedimentat apoi în psihicul zdruncinat al adultului. Romanul este invadat de o

<sup>1</sup> Druță, I. Pământul, apa și virgulele. În cartea Avertisment Ecologic 88. Chișinău: Editura Literatura artistică, 1988, p. 102.

<sup>2</sup> Mănăscu, I. Adevărul ca aer al renașterii. Chișinău: Cartea Moldovenească, 1988, p. 28.

serie de flashback-uri, de triggeri, de fapt care, în anumite circumstanțe, îl fac pe protagonistul Ivan Josan, jurnalist la un canal de televiziune britanic, să-și amintească de traseul parcurs de el din copilărie până la maturitate, accentuându-i profundele răni sufletești produse de războiul din Transnistria și de regimul separatist. (Unele fragmente amintesc de copilăria lui Ivan din filmul cu titlu omonim (*Иваново детство*) al lui Andrei Tarkovski, căruia războiul i-a curmat brusc copilăria silindu-l să se maturizeze.) Accentul nu este pus pe războiul în sine, ci pe destinul individual al protagonistului romanului care încearcă cu disperare să sară zidul *bazei*, aceasta fiind un soi de întreprindere mobilă ce ținea de căile ferate sovietice, care nu au fost desființate și date la fier vechi decât după prăbușirea Uniunii Sovietice. *Baza* mai însemna și apartenența la o anumită comunitate, cu legile și ritualurile ei. Acolo activau muncitori localnici, dar și din cei veniți din locurile îndepărtate ale Siberiei în urma politicilor de „strămutare” a populației inițiate de puterea de la Moscova.

Începutul războiului din Transnistria îi determină pe toți cei care locuiau în vagoane să le părăsească din cauza bombardamentelor.

După absolvirea liceului din Bender, Ivan este înrolat în rândurile armatei transnistrene, din care reușește să dizerteze trecând granița și ajungând cu un taxi de ocazie la Chișinău. Este înmatriculat la universitate, la facultatea de jurnalism și științe ale comunicării. După trei ani de studii, câștigă o bursă la o universitate din Marea Britanie. După absolvirea universității, este angajat într-o companie britanică pe post de jurnalist.

Trecutul traumatizat al protagonistului este compus dintr-o serie de fugi: fuga din vagon în beci, din cauza bombardamentelor declanșate de războiul transnistrean, fuga / dezertarea din armata transnistreană, fuga din Transnistria pentru a nu fi învinuit de dezertare, părăsirea Chișinăului pentru o bursă de studii în străinătate.

Examinarea propriilor „fugi” are virtuți tămăduitoare care oferă șansa redobândirii identității rătăcite. „Am rămas totuși tentat să continui răscolitul prin amintirile de mult prăfuite ale copilăriei mele. Îmi făcea bine (...) Trăiam atunci o senzație bizară de ușurare”, mărturisește personajul.

Prin urmare, romanul *Montana* al lui Alexandru Popescu este o alegorie tarkovskiană a călătoriei intrinseci spre căutarea adevăratului eu traversat de personaj în scopul recuperării propriei identități, dar și o parabolă a individului din Est, care, în condiții de incertitudine și disperare, este impus să ia calea exilului în aspirațiile sale de libertate.

Romanul *Căinele de bronz* (2018) de Emanuela Iurkin, la un prim nivel de lectură poate fi privit și el ca o formidabilă frescă a societății basarabene din anii '90. Tonul confesiv și precizia detaliilor l-ar putea face pe cititor să creadă că e un roman autobiografic.

Prin acest roman, autoarea încearcă o desconvenționalizare a modelelor literare din Basarabia actuală și adoptarea unor formule artistice diferite. Trama narativă a romanului se țese proustian pe re-trăirea momentelor din copilărie și adolescența ale naratoarei care i-au provocat o adevărată mutație sufletească, o metanoia, un voiaj de tip dantesc într-un infern din care nu poate ieși – despărțirea părinților și plecarea mamei la muncă peste hotare, la Moscova. Acestea o „provoacă” să i se confeseze lui Vâlcu, un personaj imaginar. Reproducerea fidelă a faptelor și imaginilor din trecut, precum și a impresiilor lăsate de acestea, întrec simpla necesitate de a povesti, de a evoca, tinzând spre comprehensiune, relevându-se, în ultimă instanță, ca un proces al memoriei colective, al conștiinței de sine. Greu ne putem da seama unde sfârșește confesiunea și începe ficțiunea. Și această ambiguitate este voită, iar autoarea o recunoaște cu un firesc ce nu mai surprinde pe nimeni. Această punere în pagină, rezultată din mărturisirile personajului se identifică cu textul însuși al operei pe cale de a se face. Această voință juvenilă de autoafirmare, această încercare sisifică autodistrugătoare și plină de furie lucidă, țintește niște obiective cu mult mai mari decât satisfacerea unui mărunț orgoliu, și anume: justificarea existențială a sa și a familiei sale.

Autoarea desăvârșește propria versiune a condiției umane în numai 75 de pagini, prin intermediul universului interior unde stimulii din exterior sunt filtrați și ordonați riguros în funcție de specificitatea lor.

Romanul este scris admirabil în planul compoziției, la nivelul frazelor și al fragmentului. Ordinea fragmentelor însă pare de multe ori aleatorie și cu greu s-ar putea vorbi de un fir epic: totul seamănă mai degrabă cu niște mărturii extrase dintr-un jurnal sau cu note mai mult sau mai puțin sporadice. „Amintirile sunt povești imaginate, le recompui și le completezi în permanență, explică naratoarea. Mereu vii și tot mai spectaculoase. Evenimentele sunt doar punctul de plecare, realitatea imediată e doar un pretext. E ca și cum ai alimenta un motor. Restul sunt micile realități de fiecare zi (...) Ceea ce ar trebui să unească aceste mărturii fărâmițate și incoerente se află în interiorul meu. Am încercat să le adun pe toate în una și să mi le scot din cap. Mai mult decât de oameni, mi-e frică de cuvinte, de puterea lor. Sunt de-a dreptul paranoică.

Le-am înșiruit pe toate ca să scap de ele. Vreau să înțeleg de ce și unde evadez și, mai ales, prin ce minune reușesc să mă întorc de fiecare data. Poate vei desluși ceva demn de luat în seamă, capabil să ne ajute”. Nu este exclus că această dezarticulare a romanului să fie voită pentru a sugera lipsa de miză, risipirea existenței personajului.

Romanul este expresia dramatică a unei singurătăți, a unei adolescente singure care pare abandonată, de părinți, de mama în special, plecată peste hotare pentru a-i asigura o viață decentă fiicei. Mărturisirile au valoarea incontestabilă a documentului uman, tulburător cu o dramatică interioară indelibilă:

„Erau numai zilele de după plecare-lungi și confuze. Cenușa, pe care aproape întotdeauna o împărtășeam în fața casei. Focul, care se aprindea numai atunci când vedea vecina să mă ajute. Mâncarea niciodată destul de fiartă. Disperarea, după ce țăncul înțărcațat înghițise din insecticid și murea încet, privindu-mă cu ochi străvezii. Picățelele care se prelingeau de la lumânările aprinse – unica sursă de lumină după asfințit în perioada strategiilor de economisire a energiei electrice – și acopereau ca într-o biserică, toate țealele din casă. Mirosul constant de șoareci, recunoștința mea pentru ronțăitul lor ritmic în liniștea nopții. Întunericul din casă prin care mă deplasam cu mișcări sigure de cunoscător. Zvâcnetul din tample, șovăiala. Cântatul cu voce tare ca să îndepărteze umbrele și frica, și tremuratul. Genunchii îndoțiți, strânsi grămadă, aproape de gură. Ca să nu iasă inima. O lumânare și niște cărți”

Nimic nu-i scapă autoarei: automatismul de limbaj și de gândire, preferințele culturale ale timpului, crizele de comunicare în interiorul familiei, sentimentul de sufocare având conștiința efemerității fizice. Textul transgresează condiția unei forme, intrând în interitoriul ființei, al antropologicului și desigur, al unei ontologii a ființei, este un act catartic, o legitate în încercarea de a supraviețui, de a-și justifica într-un fel existența. El devine un mijloc de exorcizare, prin mărturisirea tranșantă a unor aspect dezagreabile ale existenței, un loc de defulare, dar și de speranță, atunci când cenușul vieții devine coplesitor

Textele literare la care ne-am referit continuă să exercite, în mare măsură, o funcție de reprezentare socială a literaturii, manifestându-se cu acea calitate a universului imaginar care își pune întrebări și încearcă să găsească răspunsuri la frământările de ordin istoric, identitar, social și moral ale individului, dar și la multe dintre neliniștile și angoasele acestuia. Fiecare pagină rămâne o mărturie credibilă, cu valență documentară, asupra realității, filtrată cultural, a acelor ani. Acestea spun deseori mult mai mult decât rafturi întregi de volume de istorie rigide și cu pretenții științifice, contribuind la conturarea portretului epocii.

#### **Bibliografie:**

1. Assmann J.. Collective Memory and Cultural Identity, în "New German Critique", no. 65 (Spring - Summer).
2. Țurcanu A. Corcinschi N. Cartea din mâna lui Hamlet. Chișinău: Cartier, 2017.
3. Corcinschi, N. Dumitru Matcovschi: modelul publicisticii gnomice //Academos, nr.3 (14), octombrie 2009.
4. Mânăscuță, I. De unde și concluzia că mai e până la râvnitul liman în cartea lui Leo Botnaru, Spunerea de sine. Chișinău: Editura Uniunii Scriitorilor, 1994.
5. Druță, I. Pământul, apa și virgulele. În cartea Avertisment Ecologic 88. Chișinău: Editura Literatura artistică, 1988.
6. Mânăscuță, I. Adevărul ca aer al renașterii. Chișinău: Cartea Moldovenească, 1988.
7. Iurkin, E. Câinele de bronz. Chișinău: Cartier, 2018.
8. Popa N. Cubul de zahăr. Chișinău: Junimea, 2018.
9. Popescu A. Montana. Chișinău: Arc, 2022.

Articol elaborat în cadrul subprogramului de cercetare 010301 „Perspective interdisciplinare asupra fenomenelor de confluență și de confruntare în domeniile lingvistic, literar și folcloric în spațiul basarabean ca limes civilizațional și frontieră geopolitică”, Institutul de Filologie Română „Bogdan Petriceicu-Hasdeu” al USM.

**PÂINEA – ENCICLOPEDIIE A SIMBOLURILOR CULTURALE. ROLUL PÂINII ÎN RITURILE FUNERARE**

**BREAD – AN ENCYCLOPEDIA OF CULTURAL SYMBOLS. THE ROLE OF BREAD IN FUNERAL RITUALS**

**Liliana GROSU**, dr., conf. univ.,  
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul  
E-mail: liliana.grosu@fsup.usch.md  
ORCID ID: 0000-0003-1554-3641

**Ala BODLEV**, prof.,  
I.P. Colegiul de Medicină Cahul  
E-mail: alla.tabaranu@mail.ru

**Rezumat:** *Pâinea este parte integrantă a obiceiurilor românești. În ritualuri, structuri cu cea mai mare capacitate de semiotizare și comunicare, pâinea se manifestă în dubla ipostază de aliment și semn, fiind un instrument important pentru articularea valorilor definitorii ale culturii tradiționale românești. Din punct de vedere românesc, grâul este de origine divină, adică este sacru. Dar sacralitatea sa nu este permanentă, ci procedurală. Omul acționează întotdeauna asupra grâului și asupra alimentelor obținute din el pentru a le reîncărca cu sacralitate.*

*În jurul cultivării grâului și consumului pâinii gândirea simbolică a generat o multitudine de simboluri, a căror parte esențială a fost menținută prin intermediul ritualurilor. Grâul și produsele obținute din el, generalizate în lexicul popular prin cuvântul pâine, constituie categoria cea mai sesizabilă de simboluri.*

**Cuvinte-cheie:** *datină, sacralitate, grâu, pâine, colac*

**Abstract:** *Bread is an integral part of Romanian traditions. In rituals, structures with the greatest capacity for semioticization and communication, bread manifests itself in the dual role of food and sign, being an important tool for articulating the defining values of traditional Romanian culture. From the Romanian point of view, wheat is of divine origin, it is sacred. But its sacredness is not permanent, but procedural. Man always acts on wheat and the food obtained from it to recharge it with sacredness.*

*Around the cultivation of wheat and the consumption of bread, symbolic thought generated a multitude of symbols, the essential part of which was maintained through rituals. Wheat and the products obtained from it, generalized in the popular lexicon by the word bread, constitute the most noticeable category of symbols.*

**Keywords:** *tradition, sacredness, wheat, bread, twisted bread*

Cultura tradițională a unui popor se constituie și dăinuie în mediul spiritual al religiei pe care această etnie o practică. Obiceiurile sunt înrădăcinate în personalitatea unui popor, iar cultura noastră este bogată în tradiții și datini. Din cele mai vechi timpuri sunt practicate obiceiurile funerare fiind modelate de cultura locului, de religie etc.

Vechimea și importanța grâului, multitudinea credințelor și obiceiurilor legate de cultivarea lui (în comparație cu alte plante), locul pâinii obișnuite și a celei de ritual, în mod special colacii, importanța grâului ca ofrandă în obiceiurile populare sunt aspecte care ne îndreptătesc să vorbim de o „adevărată civilizație a grâului”<sup>1</sup>.

Pâinea de ritual a fost o problemă pusă în discuție încă în secolul al XIX-lea, iar în discutarea ei s-au angajat, direct sau indirect, toți cei care au scris pe această temă: Elena Niculiță-Voronca, Simion Florea Marian, Petru Caraman, Ofelia Văduva, Varvara Buzilă etc. Valentin Zelenciuc remarcă faptul că riturile pâinii „sunt expresia specificului național” și este foarte greu să spui cum au apărut aceste rituri, constituie o contunitate de la romani sau sunt originale poporului nostru<sup>2</sup>.

Frecvența comemorare a rudelor dispărute, a moșilor și strămoșilor vorbește de la sine despre existența unui puternic cult al strămoșilor.

<sup>1</sup> Pop Dumitru. Obiceiuri agrare în tradiția populară românească. Cluj Napoca: Dacia, 1989, p. 7-11.

<sup>2</sup> Zelenciuc Valentin. Folclorul obiceiurilor de familie. Chișinău: Știința, 1978, p. 20.

Pâinea este parte integrantă a obiceiurilor românești. În ritualuri, pâinea se manifestă în ipostaza dublă de aliment și semn, fiind un instrument important pentru formularea valorilor definitorii ale culturii tradiționale românești. Faptul că pâinea este un produs purificat prin foc conținând elemente simbolice primordiale o așează la baza vieții. Pâinea este un element plin de semnificații, iar în ritualuri religioase capătă rol sacru constituind categoria cea mai sesizabilă de simboluri. Grâul, făina, aluatul și în cele din urmă preparatele din aluat, sunt încărcate de potențe simbolice.

În mentalitatea tradițională a românilor grâul și pâinea erau considerate sacre, investite cu puteri benefice deosebite. Simeon Florea Marian referindu-se la rolul primordial al grâului afirma „grâul este cinstea mesei”<sup>1</sup>.

Așa cum au remarcat cercetătorii folcloriști Ion Ghinoiu, Maria Bocșe, Dumitru Pop – grâul este prezent în toate obiceiurile calendaristice, dar și cele legate de viața omului.

Ion Ghinoiu sublinia „nu există plantă în afară de grâu, și nici aliment, în afară de pâine, să adune în jur atâtea obiceiuri și tradiții populare”<sup>2</sup>.

Practicile și obiceiurile legate de „marea trecere” au la bază credința că cei vii îi mai pot ajuta pe cei plecați în veșnicie. Elemente importante în riturile funerare ale românilor sunt considerați colacii și coliva.

Pâinea cerută de prescripțiile datinii era coaptă din făină albă de grâu, adusă în mare parte de către oamenii din sat, veniți să vadă mortul (obicei păstrat pe la mijlocul secolului al XX-lea).

În datinile referitoare la înmormântare legătura simbolică prin semințe și pâine cu sufletul celui decedat apare sub forme multiple. Biserica binecuvântează și sfințește coliva care simbolizează prin sămânța (bobul de grâu) credința în nemurirea sufletului, „căci precum bobul de grâu trebuie să cadă în pământ și să putrezească pentru a încolți, a învia, așa și trupul omului va elibera sufletul spre o nouă existență numai după ce se preface în elementele din care a fost creat”<sup>3</sup>. Mircea Eliade susținea „întocmai ca sămânța ascunsă sub pământ, mortul poate spera într-o revenire la viață sub formă nouă”<sup>4</sup>.

În ceremonialul funerar grâul apare sub forma colivei, primul lucru absolut necesar în asemenea situații. Este prima ofrandă care se împarte la mormânt atât la români, cât și la alte popoare creștin-ortodoxe din Europa. Conform opiniei mai multor cercetători, grâul fiert e cel mai vechi tip de pâine rituală și a fost preluat de către creștinism din practicile precreștine, fiind practicat în scopuri rituale încă de la grecii antici<sup>5</sup>.

Fiind specifică popoarelor agrare, coliva este considerată „sacrificiu al spiritului grâului”<sup>6</sup>.

Toate persoanele ce vin în contact cu decedatul sunt supuse unor acțiuni magice de purificare prin intermediul grâului și a produselor obținute din el. Cei care au scăldat și îmbrăcat defunctul primesc pe lângă obiectele necesare la spălat și câte un colac, răsplătirea având conotații mai profunde de remediere a contactului cu trupul mortului.

Boabele de grâu neprelucrate sunt utilizate pentru a neutraliza contactul nefast al mortului cu pământul spre a nu-i afecta fertilitatea. Astfel, deasupra locului unde se varsă scaldătoarea se presoară grâu, ca să le meargă celor rămași în gospodărie. Lumânarea la care omul și-a dat sufletul se stinge într-un vas cu făină sau cu boabe de grâu. În locul unde și-a dat sufletul se așeza unul peste altul un vas cu apă, un colac, din care se consideră că mănâncă decedatul, toiagul din ceară curată.

Grâul este simbolul universal al vieții. Din perspectiva gândirii mitice, el oferă soluția optimă pentru rânduirea decedatului aflat deocamdată la hotarul dintre lumea celor vii și lumea celor morți.

Grâul fiert este cel mai vechi tip de pâine utilizat, în care aceste stări se generează reciproc, întreținând cercul vieții<sup>7</sup>, este un simbol axiologic al tuturor secvențelor care compun această structură.

Coliva reprezentând cel mai vechi tip de pâine, este constanta obiceiurilor mortuare. Este ofranda primordială, prin care se produce comuniunea între cei vii, cei morți și divinitate.

<sup>1</sup> Marian, Simion Florea. În mormântarea la români. București, 1999, p. 142.

<sup>2</sup> Ghinoiu Ion. Vârstele timpului. București: Meridiane, 1988, p. 213.

<sup>3</sup> Zamfira Mihail. Pâinea în cultul ortodox și semnificația sa în viața laicilor. // Revistă de etnografie și folclor, Tom 38, Nr.5, 1993, p. 465-471.

<sup>4</sup> Eliade, Mircea. Istoria credințelor și ideilor religioase. București: Editura Științifică și enciclopedică, 1981, p. 331.

<sup>5</sup> Eliade, Mircea. Istoria credințelor și ideilor religioase. București: Editura Științifică și enciclopedică, 1981, p. 532.

<sup>6</sup> Belcin Pleșca Cornelia. Civilizația grâului în Evul Mediu – Tehnici și simboluri. // Revistă de etnografie și folclor, Tom 38, Nr.5, 1993, p. 473-487.

<sup>7</sup> Buzilă Varvara. Pâinea. Aliment și simbol. Experiența sacralului. Chișinău: Î.E.P. Știința, 1999, p. 180.



Sacrificiu al spiritului grâului, coliva, este preparată în mod special în ceremoniile de înmormântare și ritualurile de comemorare a morților. Ea se prepară din grâu curat, care este spălat în nouă ape, prepararea lui având loc în tăcere, dimineața în zori. Ofelia Văduva o numește „metaforă a vieții și morții”<sup>1</sup>.

Impunerea prin normă socială a consumului de grâu fiert, îndulcit cu miere, aliment pur, sacru, are ca finalitate imediată regenerarea tuturor celor care au venit în contact cu moartea, s-au aflat în raza ei de acțiune. Se consideră că ea este o comuniune alimentară a viilor și morților, ofrandă adresată celor morți în scopul captării bunăvoințelor lor, dar și în ideea asigurării plecării lor definitive din această lume<sup>2</sup>.

Etnia populară cere ca toți cei prezenți la înmormântare să guste din colivă, în jurul ei creându-se prima comuniune alimentară. Conform credinței populare, dacă mănânci colivă îl vei visa pe cel decedat. Din colivă nu se ia o singură dată, ci de trei ori câte puțin, ca să fie primit cel decedat în lumea de dincolo. Se mai spune că pentru fiecare bob luat trebuie să bați o mătană, pentru păcatele defunctului. Trebuie să guste din colivă mai ales acei care din anumite motive nu aveau să participe la masa de după înmormântare.

Grâul rămâne să fie nelipsit și în prezent atât la comuniunea de la cimitir, cât și la cele de acasă, care urmează după înmormântare. Și în cazul colivei se poate urmări o triplare. Dacă la începutul sec. al XX-lea se făcea o singură colivă, din care gustau la cimitir și tot cu ea începeau a mânca la masa de după înmormântare, pe la mijlocul sec. al XX-lea au început să se prepare trei: una se dă de pomană împreună cu masa, alta este consumată la mormânt, iar a treia la masa de acasă. Toți cei care au fost la înmormântare trebuiau să participe și la această reuniune alimentară, foarte importantă pentru a consolida familia, comunitatea din care pleca răposatul.

În riturile funerare un rol esențial îl au și colacii, care sunt făcuți tot din grâu și au același simbolism ca și coliva. Rotundul colacului simbolizează viața veșnică. El semnifică ciclul vieții, rotundirea destinului uman, condiție necesară pentru a ajuta defunctul să se împace cu starea sa și să rămână în lumea celor de dincolo. Colacii sunt considerați și „perechea sufletului fără de care acesta nu se poate integra în rândul neamului celor duși”<sup>3</sup>.

Colacii sunt preparați din aluat de pâine în formă rotundă, în formă de cruce, în forma de cifră, în formă de cruce, cu împletitură simplă sau crestată. În Bucovina se fac foarte mari și datorită împletiturii crestate se numesc crestați. Pentru noi este specific colacul răsucit din două vițe. Prin acțiunea lor: aprinderea lumânării, sărutul pâinii de către cel care o dă și cel care o primește se actualizează contactul condiționat de ritual cu cei din lumea de dincolo.

O altă categorie de simboluri obiectivizate ce evocă ascensiunea sunt hulubii, scara, pomul cu pâini care tind să cuprindă prin simboluri omul și întreg universul.

Dacă la celelate obiceiuri coptul pâinii se încheie dimineața, cel pentru înmormântare se termină noaptea. În acest fel procesul este corelat cu opoziția lumină / întuneric, similară cu viață / moarte. Conform unui obicei străvechi, prima pâine scoasă din cuptor se împarte pe vatră și e reprezentată cel mai frecvent de un colac.

Preparată în asemenea condiții pâinea atinge gradul necesar al sacralității pentru a media raporturile dintre colectivitatea celor vii și a celor morți, a le circumscrie ordinii cosmice. Dar este totuși o pâine a sfârșitului, iată de ce din aluatul ei nu se lăsa niciodată pentru următorul copt, cum se păstra de obicei. Astfel pâinea este antrenată într-o mișcare orientată într-o singură direcție – cea a izolării decedatului de această lume și a integrării lui în lumea de dincolo.

La aceste lucruri absolut indispensabile pentru săvârșire slujbei înmormântării se adaugă și altele, în funcție de tradiția locală. Așa, de exemplu în multe părți se întrebuițează **pomul**, adică un pomișor sau o ramură de pom roditor, pom fructifer, cu excepția nukului, dându-se preferință prunului sau vișinului care se împodobește cu scară, covrigi, hulubași copti din aluat și alte copturi. O formă nelipsită este *scara*, tot coaptă din aluat, care e interpretată drept scară a sufletului, Are un anumit număr de trepte, cel mai frecvent trei sau patru, încadrându-se în simbolurile trecerii dintr-o lume în alta.

Pomul împodobit cu pâine este numit: pomul vieții, pomul pomenilor sau simplu - pom. După consistența pâinilor încadrate putem delimita două variante de pom: simplă, întrunit până la nouă modelări în aluat, în Bucovina e compusă din cincizeci de astfel de pâini. S-a acumulat o factologie bogată privind răspândirea, frecvența și semnificațiile acestor modelări figurative din aluat. Sistematizarea, clasificarea și

<sup>1</sup> Văduva Ofelia. Civilizația pâinii. // REF, t. 38, Nr.5, 1993, p. 83.

<sup>2</sup> Vetișianu V. Aspecte ale iertăciunii. // București: AICED, seria B 3, 1985, p. 83.

<sup>3</sup> Pop Dumitru. Obiceiuri agrare în tradiția populară românească. Cluj Napoca: Dacia, 1989, p. 7-11.

analiza lor demonstrează perpetuarea constantă în decursul unui secol a semantismului și a simbolismului multor forme din aluat utilizate în pom<sup>1</sup>. El reprezintă *pomul vieții*, fiind simbol al vieții și al morții.

S. Fl. Marian a stăruit asupra pomului de înmormântare, arătând că este specific tuturor românilor, prezentând variante locale ale utilizării lui. În viziunea autorului acest obiect semnifică: pomul vieții, trecătoare din lumea aceasta în cealaltă, umbrirea sufletului în lumea de dincolo, pomii raiului sau raiul<sup>2</sup>.

Pomul este înfipt într-o căldare cu grâu sau cu apă, fie într-o pâine, ceea ce întregește imaginea pomului și îi conferă integritate. De fiecare dată pomul are simbol obiectivizat, acesta fiind: grâul, colacul sau mai complex – pomana.

Despre arborele cosmic Romulus Vulcănescu remarcă: „Este imaginea globală a lumii și a vieții redată în formă vegetală”<sup>3</sup>. Andrei Oișteanu susține „Arborele cosmic, ale cărui rădăcină, tulpină și coroană susțin cele trei paliere cosmice se identifică cu arborele funerar, pentru că arborele cosmic este, pentru mentalitatea populară, singura cale de trecere în lumea de dincolo a sufletului defunctului”<sup>4</sup>.

La capul defunctului este așezat un vas cu boabe de grâu sau făină, în care sunt înfipte pentru a arde lumânările aduse de cei veniți să-și ia rămas bun de la răposat. Apoi grâul sau făina se împrăștia prin grădină sau din făina erau coapte prescuri pentru biserică. Astfel făina este supusă unei repetate sacralizări.

Fiecare grup de obiecte, inclusiv însemnele ceremonialului au câte un simbol din pâine, de cele mai multe ori acesta este un colac. În obiceiul de înmormântare al românilor, fie că sicriul este trecut peste pomeni și atunci ele sunt numite poduri sau punți, fie că ofrandele sunt date peste sicriu sau mormânt. Această mișcare direcționată în spațiu este semnificativă și corespunde cu finalitatea secvențelor în care obiectele respective sunt acționate.

Un alt grup de pâini sunt cei nouă colăcei, identici ca formă, înșirați pe un ștergar și purtați înaintea sicriului. Ei sunt împărțirea lor la cimitir de cum este înmormântat răposatul spre a fi consumați de către toți participanții la înmormântare. Despre ei se spune că sunt amari de lacrimi.

În recuzita tradițională a obiceiurilor de înmormântare grâul și produsele derivate din el reprezintă principalele simboluri. Analogia între viața umană și viața acestei plante este evidentă în gândirea simbolică, fiind prezentă și în alte obiceiuri, în special cele legate de moarte, unde reflectă partea necontrolabilă a existenței umane - trecerea într-o sferă dincolo de viață. Astfel, grâul este asociat cu post-existența umană, integrând-o în cercul continuu al vieții. Aceste obiceiuri cunosc și un grad relativ înalt de persistență, îndeosebi în mediul rural, în care ele s-au păstrat cel mai adesea în forme tradiționale.

Datorită rolului său în medierea trecerii omului în lumea celor decedați și integrării sale în cosmos, boabele de grâu, fie crude, fie prelucrate termic, sunt prezente mult mai frecvent și consistent în comparație cu alte obiceiuri. Acest tip de pâine păstrează o legătură puternică cu natura și semnele sale culturale sunt menținute într-o formă simplă. Accentul său operațional este mai degrabă orientat către natură și mai puțin către societate<sup>5</sup>.

Ca expresie culturală, pâinea de ritual este un sistem complex și bine definit în tradiția românească și în peisajul cultural european. Aceasta rezultă din valorificarea moștenirii comune într-o perspectivă etnică, prin crearea unor noi forme adaptate semnificațiilor fiecărui ritual și obicei, care marchează etapele vieții umane și pragurile timpului. Astfel, s-a dezvoltat o bogată diversitate de pâini care constituie un veritabil tezaur al culturii românești, în care actul alimentar devine sacru pentru menținerea vieții. Prin limbajul său ritual, pâinea este unul dintre principalii vectori de exprimare și comunicare a mesajelor esențiale pentru continuitatea culturală.

Funcția rituală a pâinii este strâns legată de vechi rituri și credințe, care au rezistat în timp în ciuda apariției unor practici noi sau asimilarea acestora. Deși tradiția a contribuit la menținerea lor, adaptarea continuă a mentalității populare a dus la simplificarea și adăugarea de noi semnificații. Astăzi, deși colacii nu mai sunt preparați acasă și sunt înlocuiți cu produse comandate sau achiziționate din comerț, funcțiile lor rituale integrate în procesul de fabricație s-au diminuat, rămânând predominant cele sociale și festive. În lumina implicării pâinii în practicile magice, este clar că mentalitatea tradițională a valorificat profund semnificația sa magică. Formele pâinii utilizate frecvent sunt cele simple și accesibile în viața de zi cu zi: spicul, bobul, făina, aluatul și pâinea.

<sup>1</sup> Buzilă Varvara. Pâinea. Aliment și simbol. Experiența sacralului. Chișinău: Î.E.P. Știința, 1999, p. 185.

<sup>2</sup> Marian, Simion Florea. În mormântarea la români. București, 1999, p. 181.

<sup>3</sup> Vulcănescu Romulus. Coloana cerului. București, 1972, p. 37.

<sup>4</sup> Oișteanu Andrei. Motive și semnificații mito-simbolice în cultura tradițională românească. București: Minerva, 1989, p. 133.

<sup>5</sup> Buzilă Varvara. Firul vieții. Imagini și permanențe în etnologia românească. Chișinău: Știința, 1992, p. 206.

**Bibliografie:**

1. Belcin Pleșca Cornelia. Civilizația grâului în Evul Mediu – Tehnici și simboluri. // Revistă de etnografie și folclor, Tom 38, Nr.5, 1993
2. Buzilă Varvara. Pâinea. Aliment și simbol. Experiența sacralului. Chișinău: Î.E.P. Știința, 1999.
3. Buzilă Varvara. Firul vieții. Imagini și permanențe în etnologia românească. Chișinău: Știința, 1992.
4. Eliade, Mircea. Istoria credințelor și ideilor religioase. București: Editura Științifică și enciclopedică, 1981.
5. Ghinoiu Ion. Vârstele timpului. București: Meridiane, 1988.
6. Marian, Simion Florea. Însmormântarea la români. București, 1999.
7. Oișteanu Andrei. Motive și semnificații mito-simbolice în cultura tradițională românească. București: Minerva, 1989.
8. Pop Dumitru. Obiceiuri agrare în tradiția populară românească. Cluj Napoca: Dacia, 1989.
9. Văduva Ofelia. Civilizația pâinii. // REF, t. 38, Nr.5, 1993.
10. Vetișianu V. Aspecte ale iertăciunii. // București: AICED, seria B 3, 1985
11. Vulcănescu Romulus. Coloana cerului. București, 1972.
12. Zamfira Mihail. Pâinea în cultul ortodox și semnificația sa în viața laicilor. // Revistă de etnografie și folclor, Tom 38, Nr.5, 1993.
13. Zelenciuc Valentin. Folclorul obiceiurilor de familie. Chișinău: Știința, 1978.

## VALORIFICAREA LITERATURII ROMÂNE VECHI ÎN SPAȚIUL BASARABEAN. CÂTEVA PUNCTĂRI

### THE VALORIZATION OF OLD ROMANIAN LITERATURE IN THE BESSARABIAN SPACE. A FEW OBSERVATIONS

**Svetlana KOROLEVSKI**, cercet. șt.,  
Institutul de Filologie Română „Bogdan Petriceicu Hasdeu”  
al Universității de Stat din Moldova  
E-mail: svetkor@mail.ru  
ORCID ID: 0000-0002-0042-0289

*Noi, românii, am mers pas cu pas cu dezvoltarea culturală generală a Europei.  
Nicolae Iorga, Istoria literaturii românești.  
Introducere sintetică. București: Minerva, 1977, p. 102.*

**Rezumat:** Promovarea literaturii române vechi în spațiul basarabean postbelic, ca parte componentă a procesului de valorificare a moștenirii spirituale a trecutului, a însemnat ani lungi, cu perioade nu tocmai facile, marcate de dogmatism ideologic, restricții și norme draconice. Cu atât mai prețioase apar contribuțiile realizate atunci, ele deschizând fereastra spre palierul premodern și modern al literaturii române, spre opera marilor cronicari, a marilor clasici, urmând ca după anii '90 acest proces să ia amploare, sincronizarea cu valorile culturale românești în Republica Moldova devenind o prioritate. Oameni de litere, oameni de știință, dascăli de școală s-au implicat în munca de reînviere (prin studii și ediții; conferințe și lecturi organizate; prelegeri și note de curs) a unei moșteniri care ne aparține de drept. Despre trei dintre ei, devotați până la obstinație, marcați de intensitatea și puterea evocatoare a scrierilor vechi: academicianul Eugeniu Russev, cărturarul-enciclopedist Pavel Balmuș, universitarul Gheorghe Dodiță, sunt rândurile care urmează.

**Cuvinte-cheie:** promovarea literaturii române vechi la Chișinău, marii cronicari moldoveni, exegeți chișinăuieni, valori culturale românești, context literar general-românesc și european

**Abstract:** The promotion of old Romanian literature in the post-war Bessarabian space, as a component of the process of valorizing the spiritual heritage of the past, spanned many long years, marked by not-so-easy periods of ideological dogmatism, restrictions, and draconian norms. The contributions made during this time are all the more precious, as they opened the window to the pre-modern and modern levels of Romanian literature, to the works of the great chroniclers and classic writers. After the 1990s, this process gained momentum, with the synchronization with Romanian cultural values in the Republic of Moldova becoming a priority. Scholars, scientists, and teachers became involved in the work of reviving this rightful heritage through studies and editions; organized conferences and readings; lectures and course notes. The following lines are dedicated to three of them, devoted to the point of obstinacy and marked by the intensity and evocative power of old writings: Academician Eugeniu Russev, scholar-encyclopedist Pavel Balmuș, and university professor Gheorghe Dodiță.

**Keywords:** promotion of old Romanian literature in Chișinău, great Moldovan chroniclers, Chișinău exegetes, Romanian cultural values, general-Romanian and European literary context

Paginile de istorie literară publicate la Chișinău, în a II-a jumătate a secolului al XX-lea și începutul celui în care ne aflăm, numără, bineînțeles, și numeroase abordări (studii, articole, ediții / cataloage/documente, dovezi ale vieții spirituale și culturale din trecute secole; recenzii, crestomații, note de curs, antologii, culegeri omagiale) consacrate literaturii române vechi și unor nume reprezentative ale perioadei, – univers pe cât de real, pe atât de fabulos (copleșitor prin lumea, întâmplările, simțirile pe care le transmite), viu și palpabil; de care istorici, literați și lingviști, filosofi, sociologi, oameni de cultură, dascăli și învățăcei s-au arătat continuu interesați. O reconsiderare a eforturilor și realizărilor în acest domeniu depuse de-a lungul anilor (despre care, e adevărat, s-a vorbit; s-a scris, și fără de care, în același timp, e de neconceput un tablou complet al devenirii și statornicirii noastre spirituale) este mult necesară. Promovarea literaturii române vechi în spațiul basarabean postbelic, ca parte componentă a procesului de valorificare a moștenirii spirituale a trecutului, a însemnat ani lungi, cu perioade nu tocmai facile, marcate de dogmatism

ideologic, restricții și norme draconice. Cu atât mai prețioase apar contribuțiile realizate atunci, ele deschizând fereastra spre palierul premodern și modern al literaturii române, spre opera marilor cronicari, a marilor clasici, urmând ca după anii '90 acest proces să ia amploare, sincronizarea cu valorile culturale românești în Republica Moldova devenind o prioritate.

O literatură, un text (inclusiv literar) prinde suflet prin oameni; prin cel care îl scrie (sau îl rostește); prin cel care îl transcrie sau îl tălmăcește. Tot oamenii sunt cei care îi asigură, prin lecturi, promovări și popularizări, dăinuirea. Simbol al cunoașterii, liant între generații, moștenire spirituală și model în devenirea noastră intelectuală, scrisul vechi rămâne o dovadă certă a forței cuvântului, a perenității acestuia. Între eseurile adunate în cartea *Viața cuvântului*, publicată în 1977, distingem tableta intitulată *Cu gândul la vechile cuvinte*, în care poetul Ion Vatamanu, reflectând la rostul și semnificația cuvântului pentru om (cel de azi, de ieri, dintotdeauna) atenționa că ele, cuvintele acestea vechi, „ascund în sine istoria noastră, arborele genealogic al familiei, al neamului, un întreg câmp de erburi între care au crescut și continuă să crească noi generații”, îndemnându-ne „să ne deprindem de mici a cunoaște temeinic, până în vârful amintirilor și dincolo de ele, care ne-a fost începutul, cine ne-au fost strămoșii”; or, „în capul oricărei familii stă câte un străbun și privește la noi din uitare. Oare noi n-o să fim cândva străbuni?”<sup>1</sup>. Cu gândul la străbuni, la vechile cuvinte, la nelăsarea în uitare, vorba marelui cronicar, ele fiind determinante pentru devenirea și afirmarea noastră – sub semnul acestui deziderat s-a derulat promovarea cărții vechi românești în Basarabia postbelică. Eugeniu Russev, Vasile Coroban, Nicolae Corlăteanu, Gheorghe Bogaci, Pavel Balmuș, Lazăr Ciobanu, Tamara Ursu, Gheorghe Dodiță, Nicolae Dabija, Efim Levit, Valentina Pelin, Tamara Ursu, Tatiana Celac, Victor Cirimpei, Dumitru Grama, Galaction Verebceanu, Manole Neagu, Gheorghe Bobână, Vladimir Beșleagă, Andrei și Valentina (mâna sa dreaptă) Eșanu, Mihai Cimpoi. O strălucită pleiadă de entuziaști (la care s-ar adăuga și alte nume), dovedind apetență pentru vechile scrieri, rezervându-le mai mult sau mai puțin din timpul și disponibilitatea lor intelectuală. Volume colective și de autor, ediții de opere; conferințe, prelegeri. Despre trei dintre ei, îndrăgostiți până la obstinație, marcați de intensitatea și puterea evocatoare a scrierilor vechi: academicianul Eugeniu Russev, cărturarul-enciclopedist Pavel Balmuș, universitarul Gheorghe Dodiță, sunt cele câteva punctări care urmează.

**Eugeniu Russev** (15.XII.1915, Cubei, Cetatea Albă, azi reg. Odesa - 17.V.1982, Chișinău), crescut și educat într-o familie de învățători. Studii la liceul „Alexandru Donici” din Chișinău. Licențiat al Facultății de Litere și Filosofie al Universității din București (1934-1938), cu o teză despre „Relațiile lui Mircea cel Mare cu sârbii”, distinsă cu mențiunea *magna cum laude*<sup>2</sup>. Discipol al profesorului C.C. Giurescu, căruia i-a purtat o continuă și neștirbită admirație („Pe data de 30 iunie curent i-am expediat venerabilului meu dascăl C.C. Giurescu cele două volume ale culegerii mele de documente”, citim într-o scrisoare expediată lui Paul Mihail în august 1969)<sup>3</sup>. Studii de doctorat la Institutul de Istorie al AȘ a URSS, sub îndrumarea profesorului academician L.V. Cerepnin, cu o teză (numărând peste 500 de pagini dactilo) despre „Viața și opera lui Grigore Ureche” (Moscova, 1951). A activat, în calitate de șef de bibliotecă la Catedra de Filologie slavă a Universității din București (1939-1940); din 1943 angajat în cadrul institutelor academiei moldovenești în calitate de cercetător științific, secretar științific, șef de sector, director al Institutului de Istorie al AȘM (1961-1970); între 1970 și 1982, cercetător științific superior la Institutul de Limbă și Literatură al AȘM. A ales să plece din viață în chip tragic; se sinucide aruncându-se de la etaj în zorii zilei de 17 mai 1982, lăsând în urmă stupoare, o bătrână mamă îndurerată, un studiu definitivat, citit în a doua corectură (volumul *Cronografia moldovenească – monument de ideologie feudală*, scris în limba rusă, publicat, post-mortem, la editura „Știința”); un bilet (s-a spus) în care explica gestul extrem ca pe un dat care planează asupra familiei sale. Membru corespondent al Academiei de Științe a Moldovei (1961). Membru al Uniunii Scriitorilor și al Uniunii Jurnaliștilor din Moldova.

„Curând după moartea sa prematură, la 8 noiembrie 1982, Ion Druță îi scria cunoscutului bibliograf Alexandru Kidel: «Dispariția regretatului E. Russev va rămâne ca un ghimpe în conștiința noastră, a tuturor. A fost, poate, singurul savant de talie europeană acolo, pe malul Bâcului. Dar, ceea ce mi se pare și mai important, prețuia și cultiva demnitatea în relații cu semenii săi»”<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Vatamanu, Ion. *Viața cuvântului*. Chișinău: Literatura artistică, 1977, p. 112-113.

<sup>2</sup> Levit, Efim. *Destinul unui savant*. În: „Basarabia”, 1991, nr. 3, p. 162.

<sup>3</sup> Mihail, Paul. *Jurnal (1940 – 1944) și Corespondență. II. Corespondență*. Ediție îngrijită de Eugenia Mihail și Zamfira Mihail. București: Paideia, 2001, p. 294.

<sup>4</sup> Levit, Efim. *Destinul unui savant*. În: „Basarabia”, 1991, nr. 3, p. 161.



Figură aparte în spațiul cultural chișinăuian, „representant tipic al intelectualității basarabene, al acelei intelectualități care s-a format la sursele a două culturi, națională și rusă, fiind deschisă totodată și la oricare alte influențe spirituale venite din alte țări”<sup>1</sup>, Eugeniu Russev s-a consacrat muncii de valorificare a moștenirii istorice și literare, manifestând o predilecție aparte pentru studiul cronicarilor moldoveni, al vieții și operei acestora. „Mă simt fericit că în viața mea de creație i-am avut tovarăși de drum. Dacă s-ar putea relua totul *dacapo*, aş păși mai departe în plăcuta și instructiva lor companie” – citim în cuvânt-înainte la *Cronografia moldovenească din veacurile XV-XVIII*, apărută în 1977<sup>2</sup>; exegeză impresionantă ca vastitate și abordare, dar, mai ales, o excelentă documentare, despre care Vladimir Beșleagă, într-un amplu comentariu inserat în revista „Nistru”, intitulat, grăitor, *Arta cronicarilor*, rezuma constatativ: „Prin larga erudiție, prin profund argumentata analiză a cronicilor, prin depistarea valorii lor istorice și literare netrecătoare, prin fraza amplă, exactă și clară, ce ne demonstrează o perfectă stăpânire a limbii, studiul „Cronografia moldovenească din veacurile XV-XVIII” constituie un veritabil și strălucit total al muncii de câteva decenii depuse în acest domeniu de eminentul savant”<sup>3</sup>. Ideile și tezele principale ce derivă din această cumulativă abordare le aflăm prefigurate în mai multe studii și articole, manuale și crestomații școlare (o primă crestomație de literatură veche moldovenească, pentru cl. a VIII-a a școlii mijlocii apare în 1948, cu un tiraj de 3000 de exemplare; în 1961 – un tiraj de 10000 de exemplare), alcătuite în colaborare cu Nicolae Corlăteanu și Gheorghe Bogaci, dar și dicționare, lucrări arheografice, culegeri de documente, în mare parte inedite. Revista „Octombrie” (nr. 3, 1946) îi publică textul *Însemnătatea literară a cronicii lui Grigore Ureche*, alături de cel semnat de Nicolae Corlăteanu *Ion Neculce – întemeietorul prozei moldovenești*, prime manifestări a ceea ce se va numi mai târziu „adevărat avânt de valorificare a moștenirii literare”<sup>4</sup>. Alte contribuții urmăresc reliefa și punerea în context a unor nume marcante ale spiritualității noastre medievale: înalții prelați Varlaam al Moldovei și Petru Movilă al Kievului, mitropolitul Dosoftei, Dimitrie Cantemir ș.a. În 1956, la editura de stat a Moldovei, publică monografia *Cronicarul Ioan Neculce* (în colaborare cu Vasile Coroban), în a cărei prefață autorii își asigură potențialii cititori că într-un viitor apropiat vor primi atât ediția cronicii cât și studii documentate consacrate operei cronicarului. Doi ani mai târziu, apare articolul *Însemnătatea culturală a letopisețelor moldovenești*, care încheie „o primă etapă de investigare a istoriografiei medievale” în activitatea sa<sup>5</sup>; o a doua etapă, substanțial mai fructuoasă, va însemna redactarea amplelor studii despre marii cronicari moldoveni, elaborate ulterior. Astfel, între anii 1969 și 1974 apar edițiile *Letopisețelor* lui Grigore Ureche, Miron Costin și Ion Neculce, îngrijite de istoricul Pavel Dimitriev și soția sa, atenta și perspicacea lingvistă Tatiana Celac, Eugeniu Russev semnând studiile introductive, momente semnalate și în intensă corespondență pe care a avut-o cu cărturarul preot Paul Mihail. Într-o scrisoare expediată pe 21 august 1969, citim: „Scumpe coleg! Sunt fericit să-ți expediez acum ediția cronicii lui Neculce, cu studiul meu introductiv. Sper că vei binevoi să-l citești și să-mi spui părerea matală, care mă interesează mult...”<sup>6</sup>, iar un an mai târziu, pe 2 august 1970, îl informa, punctual: „Scumpe părinte! ...Studiul introductiv la ediția cronicii lui Ureche a plecat alaltăieri la tipografie, iar articolul despre patriotismul cronicarilor moldoveni va apărea în nr. 9-10 ale revistei noastre învățătorești. Mă voi strădui să achiziționez un număr mai mare de exemplare, putând în felul acesta să-ți trimit și matală această modestă contribuție...”<sup>7</sup>; și, pe 24 decembrie al aceluiaș an: „Află că mi s-au mai întărit spre publicare 2 studii consacrate marilor cronicari moldoveni; primul conținând observații inedite asupra laturii literare a muncii lor, cel de-al doilea tratând problema tendinței lor politice. Voi fi fericit să-ți le trimit după apariție. Actualmente mă aflu în preajma elaborării a trei noi studii privind nepuizabila problemă a istoriografiei noastre medievale. S-ar mai putea multe de făcut, însă rămâne puțin timp – am îmbătrânit (chiar astăzi am împlinit respectabila vârstă de 55 de ani), iar anii cei mai frumoși mi i-a mâncat blestemata de administrație...”<sup>8</sup>. În 1974 scoate mănunchiul de studii *Slova cronicărească, ecoul bătrânei Moldove*,

<sup>1</sup> Levit, Efim. *Destinul unui savant*. În: „Basarabia”, 1991, nr. 3, p. 161.

<sup>2</sup> Russev, Eugeniu. *Cronografia moldovenească din veacurile XV-XVIII*. Chișinău: Știința, 1977, p. 4.

<sup>3</sup> Beșleagă, Vladimir. *Actualitatea cronicarilor*. În: „Nistru”, 1979, nr. 7, p. 153.

<sup>4</sup> Balmuș, Pavel. *Sărbătoare a scrisului vechi*. În: „Nistru”, 1972, nr. 8, p. 144.

<sup>5</sup> Levit, Efim. *Destinul unui savant*. În: „Basarabia”, 1991, nr. 3, p. 161.

<sup>6</sup> Mihail, Paul. *Jurnal (1940 – 1944) și Corespondență. II. Corespondență*. Ediție îngrijită de Eugenia Mihail și Zamfira Mihail. București: Paideia, 2001, p. 294.

<sup>7</sup> Mihail, Paul. *Jurnal (1940 – 1944) și Corespondență. II. Corespondență*. Ediție îngrijită de Eugenia Mihail și Zamfira Mihail. București: Paideia, 2001, p. 317.

<sup>8</sup> Mihail, Paul. *Jurnal (1940 – 1944) și Corespondență. II. Corespondență*. Ediție îngrijită de Eugenia Mihail și Zamfira Mihail. București: Paideia, 2001, p. 332.

care adună considerații prefigurate în articolele despre care îl anunța cu atâta corectitudine, „stimă, dragoste și prietenie” pe distinsul coleg ieșean, care la rândul-i, nu adăsta să-i remarce și să-i aprecieze efortul: „Până noaptea târziu am răsfoit și am citit articolele din volum, care sunt scrise într-o limbă literară impecabilă românească, pentru care aduc omagii...”<sup>1</sup>. Parcurse cu atenție, aceste epistole conturează cât se poate de complet pașii cercetătorului, preocupările, lecturile, realizările. Mai puțin zbuțumul lăuntric, „loviturile” la care a fost supus, de care a fost adânc marcat, și de care aflăm din mărturiile colegilor de academie<sup>2,3</sup>. Urmează micromonografiile *Miron Costin* (1978) și *Ion Neculce* (1980), în colecția „Gânditorii moldoveni” (apar și în versiune rusă), tipărite la editura „Cartea moldovenească”. Gabriel Ștrempel, care i-a cunoscut lucrările, îl menționează în ediția Academiei Române *Marii cronicari ai Moldovei. Grigore Ureche. Miron Costin. Nicolae Costin. Ion Neculce*, apărută în 2003 în Colecția „Opere fundamentale”: „Dacă ar trebui să recomandăm lucrări de referință cu privire la viața și opera lui Ion Neculce, ne-am oprit la Dumitru Velciu. *Ion Neculce*, 1968 și la E. Russev, cu monografia *Ion Neculce*, tipărită la editura „Cartea moldovenească”, Chișinău, 1980”<sup>4</sup>.

Lucrările lui E. Russev se sprijină pe o temeinică cunoaștere a culturii medievale române, abundă în informație și pedantă documentare, un indice important constituindu-l impresionantul registru bibliografic și meticulozitatea analizei. A conturat „un tablou veridic în linii mari al cronografiei noastre”<sup>5</sup>, înlesnind accesul cititorului la opera marilor înaintași și orientându-i spre studii de referință în domeniu: Mihail Kogălniceanu, Nicolae Iorga, Petre Panaitescu, George Ivașcu, Valeriu Cristea; studiile medievistilor ruși Cerepnin, Mirzoev, Dmitri Lihaciov ș.a. La o ședință a Consiliului științific al Institutului de Literatură și Folclor al AȘM (era prin 2006), unii colegi au propus reeditarea monografiei, dar altă opinie a prevalat, motivându-se prin tenta pronunțat ideologică, aprecierile/ referințele marxist-leniniste pe care le conține lucrarea. E adevărat, „a plătit tribut politicii oficiale, disciplinei impuse de organele partinice”<sup>6</sup>, dar, în același timp, contribuția lui Eugeniu Russev rămâne un segment important al procesului istorico-literar, care, la eventuale revalorizări, nu va putea fi neglijat, textele lui asigurându-ne elementul civilizator și informațional, într-o perioadă aridă și dură, care stigmatiza, se știe, orice tipăritură. Anumite pagini din multele pe care le-a scris, cu toată culoarea și pecetea epocii în care au fost elaborate, ar merita gestul recuperator de a fi îmbrăcate în haina firească a limbii române, pe care a stăpânit-o impecabil.

Cărțile lui Russev au însemnat, cred că am mai zis acest gând, și un imbold, fie și indirect, pentru alte materializări editoriale la Chișinău, între care, de ce nu, și abordările de veche ale lui Pavel Balmuș (care, de altfel, i-a citit și salutat lucrările). Or, Balmuș citea totul!

**Pavel Balmuș** (18.VIII. 1944, Sărătenii-Noi, plasa Telenești, județul Orhei, – 12.XII. 2014, Chișinău) s-a născut în familia Elisavetei (născută Pallady) și al lui Timoftei al lui Zановей-Zinovie Balmuș). Editor, hasdeolog (*hasdeolog*, insista **P.B.** să se spună) recunoscut în întreg arealul românesc prin preocupările sale privind viața și opera iluștrilor reprezentanți ai dinastiei Hâjdău-Hasdeu, cercetătorul Pavel Balmuș a avut, în câmpul său investigațional, o persistentă și necutenă aplecare spre zorii literaturii române, implicându-se ardent și competent în munca de resuscitare a tot ce numim cultură spirituală „veche”, prin edițiile pe care le-a îngrijit și coordonat, prin animarea interesului pentru acest palier mai puțin frecventat, dar esențial în scara valorilor spirituale. Periodicele din Chișinău și din România l-au avut drept unul dintre cei mai activi promotori și valorificatori ai literaturii române în spațiul basarabean, resuscitând interesul pentru epoca premodernă a literaturii române, reintegrând în circuitul științific materiale inedite sau lăsate în uitare. Vom evidenția, din bun început, articolul, publicat acum o jumătate de secol în revista „Nistru”, pe care autorul îl intitulează *Sărbătoare a scrisului vechi*, și în care salută

<sup>1</sup> Mihail, Paul. *Jurnal (1940 – 1944) și Corespondență. II. Corespondență*. Ediție îngrijită de Eugenia Mihail și Zamfira Mihail. București: Paideia, 2001, p. 316.

<sup>2</sup> Bilețchi, Nicolae. *Eugeniu Russev și realizările lui în domeniul cronografiei moldovenești*. În: „Metaliteratura”, 2013, nr. 1-2, p. 20-30.

<sup>3</sup> Levit, Efim. *Destinul unui savant*. În: „Basarabia”, 1991, nr. 3, p. 161-167.

<sup>4</sup> *Marii cronicari ai Moldovei. Grigore Ureche. Miron Costin. Nicolae Costin. Ion Neculce*. Ediție, studiu introductiv, glosare, repere istorico-literare de Gabriel Ștrempel. București: Editura Academiei Române & Univers enciclopedic, 2003, p. 1297.

<sup>5</sup> Bilețchi, Nicolae. *Eugeniu Russev și realizările lui în domeniul cronografiei moldovenești*. În: „Metaliteratura”, 2013, nr. 1-2, p. 30.

<sup>6</sup> Levit, Efim. *Destinul unui savant*. În: „Basarabia”, 1991, nr. 3, p. 163.

realizările din domeniu<sup>1</sup>. Personalitate complexă, „un fenomen cultural-științific”<sup>2</sup>, Pavel Balmuș (despre care tizul său, Pavel Zavulan, a spus, în câteva rânduri: Balmuș lucrează și merită întru totul titlul de membru al academiei) a organizat și însuflețit sute de întruniri, manifestări științifice, lansări de carte la Chișinău, ca și la Iași sau București. A intrat în strânsă legătură de colaborare cu cercetători de la Institutele de profil ale Academiei Române, între care distinși medievști, oameni de cultură: Virgil Cândea, Cătălina Velculescu, Zamfira Mihail, Andrei Nestorescu, de care a fost foarte apropiat. La București era în elementul său; se simțea acasă (chit că și la Chișinău locuia pe strada București!). A știut întotdeauna să atingă miezul subiectelor investigate, relevându-le esența, țintind de regulă elementul-cheie. Cu ani în urmă, mergând să transmit niște manuscrise domnului profesor Mircea Angheliescu (pe atunci Director al Fundației Culturale Române), la sublinierea mea (în discuția, firească, despre colegii de dincoace și de dincolo de Prut și despre preocupările noastre comune) că la Chișinău cuvântul lui Pavel Balmuș și implicarea sa au greutate, domnul profesor mi-a răspuns, cu zâmbetu-i delicat și plin de înțelepciune: să știți, că și la București e la fel! Cu acribie și tenacitate a căutat, prin arhive și biblioteci, aidoma lui Virgil Cândea, în care a văzut întotdeauna un model, urme și dovezi ale scrisului vechi românesc; Nicolaus Olahus, Petru Movilă, Nicolae (Milescu) Spătarul, Miron și Nicolae Costin, Dimitrie Cantemir sau fiul său Antiohie intersectându-se, completându-se/ motivându-se în exegezele sale. Este coautor (la unele și coordonator) al volumelor de sinteză *Pagini din istoria culturii și literaturii moldovenești* (1979); *Un veac de aur în Moldova. 1643-1743. Contribuții la studiul culturii și literaturii române vechi* (O carte-eveniment în viața culturală basarabeană. Lansată la Chișinău în martie 1996; coordonare: Virgil Cândea și Pavel Balmuș, cartea reunea, între copertile sale, mai multe studii și articole inedite, semnate de medievști de la București, Iași, Cluj, Chișinău: Virgil Cândea, Gheorghe Bobănă, Antonie Plămădeală, Mihai Gherman, Dumitru Grama, Zamfira Mihail, Vlad Chiriac, Alexandru Duțu, Svetlana Korolevski, Dan Horia Mazilu, Pavel Balmuș, Vasile Harea, Doru Mihăescu, Ștefan S. Gorovei, Mihai Cimpoi); *Texte uitate, texte regăsite* (III, IV, V, București, 2004-2006 – implicarea sa la aceste volume ar putea constitui o comunicare aparte); *Ipostaze ale literaturii române vechi și premoderne. Secolele XVI-XVIII* (2007), un florilegiu de texte dedicate perioadei premoderne a literaturii române vechi, în care, iarăși, își conjugă eforturile cercetători de la Iași, București, Chișinău; *Dimitrie Cantemir. Dimensiuni ale universalității* (2008), înglobând textele și comunicările prezentate la Simpozionul științific internațional consacrat lui Dimitrie Cantemir la 330 de ani ; *Miropolitul Dosoftei în contextul culturii române medievale* (apărută la Chișinău în 2013; ediția a II-a, Iași, 2014), ultimele trei volume coordonate în colaborare cu Sv. Korolevski. A îngrijit, se știe, nenumărate ediții, la importante edituri de la Chișinău, Iași, București, Bacău; între care și cărțile: Dimitrie Cantemir, *Descrierea Moldovei*, Chișinău, 1988; Dosoftei, *Opere poetice*, Chișinău, 1989; Miron Costin, *Opere*, Cuvânt-înainte: Vladimir Beșleagă, Chișinău, 1989 (în colaborare cu Svetlana Korolevski). Cartea de autor *Scripta manent. Contribuții de istoriografie literară*, apărută la Iași, în 2014, o selecție de autor a celor mai relevante texte pe care le-a publicat de-a lungul deceniilor, ne conturează foarte exact profilul neobositului, efervescentului căutător/ descoperitor și promotor de vechi și neperisabile hrisoave.

**Gheorghe Dodiță** (12.IV.1931, Mihăileni, plasa Râșcani, județul Bălți – 09.VIII.2012, Chișinău, înmormântat la cimitirul „Sf. Lazăr” din Chișinău), filolog, istoric literar, profesor universitar. S-a născut în familia Ecaterinei și a lui Vasile Dodiță, țărani. Studii primare la școala din Mihăileni; între 1941 și 1944 urmează gimnaziul/ Liceul Comercial din Bălți. Absolvent al școlii medii din s. Baraboi, Râșcani (1948). Studii la Institutul Pedagogic „Ion Creangă” din Chișinău, Facultatea de Istorie și Filologie, specialitatea „Limbă și Literatură” (1948-1952). Între 1952 și 1959 a activat în calitate de lector la Catedra de limbă și literatură română a Facultății de Istorie și Filologie a Institutului „Ion Creangă”, în 1959 fiind numit prodecan al acestei facultăți. Din 1960, timp de peste 50 de ani, până la sfârșitul vieții, se devotază Universității de Stat din Chișinău și Facultății de Litere (conferențiar universitar; între 1974 și 1985 ocupând și funcția de decan al Facultății de Filologie și Biblioteconomie, secția cu frecvență redusă).

„Neuitatul profesor”<sup>3</sup> rămâne în amintirea noastră prin prelegerile rostite ca o predică; într-o sunătoare (am zice chiar înălțătoare limbă); punea deosebit preț pe memorarea unor pasaje din vechii

<sup>1</sup> Balmuș, Pavel. *Sărbătoare a scrisului vechi*. În: „Nistru”, 1972, nr. 8, p. 144-146.

<sup>2</sup> Malanețchi, Vasile. *Erudiție, perseverență și sete de completitudine (Cuvânt despre fenomenul cultural-științific Pavel Balmuș)*. În: *Pavel Balmuș sau Forța ineputabilă a unui intelectual. Exegeze literare completate de o biobibliografie*. Concepție și elaborare de Vitalie Răileanu. Bibliografie alcătuită de Margareta Cebotari. Chișinău: Grafema Libris, 2013, p. 39.

<sup>3</sup> Condrea, Irada. *Traseul sinuos al limbii române parcurs de un consătean al marelui Eugeniu Coșeriu, neuitatul profesor Gheorghe Dodiță*. În: „Limba română”, 2021, nr. 4.

cronicari, el însuși stăpânind și derulând impetuos, ca o litanie, zeci și zeci de fragmente (între care, prețuit aparte, se reliefa portretul lui Ștefan cel Mare, în tușele magistrale ale lui Grigore Ureche; segment memorabil; dacă îmi amintesc bine, preferat și de Eugeniu Russev). Nicolae Dabija, poetul, îndrăgostitul de vechea noastră literatură, a zis, în repetate rânduri (inclusiv în textele pe care i le-a dedicat în hebdomadarul „Literatură și artă”), despre rolul aparte pe care l-a avut profesorul Dodiță în altoirea pasiunii sale pentru literele vechi<sup>1</sup>.

La Universitate a ținut cursurile de literatură veche/ premodernă; literatură română clasică; cursurile speciale „Dimitrie Cantemir – scriitorul, savantul, omul” și „Idei umaniste în literatura română medievală”; a introdus în cursul de literatură ciclul de prelegeri cu subiectul „Mihai Eminescu” și seminarul special „Vasile Alecsandri”. A organizat și participat la conferințe științifice universitare și extrauniversitare, a fost, ani în șir, unul dintre coordonatorii cercului științific studentesc, a susținut și fortificat legătura cu lumea academică și cea scriitoricească prin nenumărate întâlniri științifico-literare. Profesorul Dodiță a elaborat diverse materiale didactice: programe de curs, îndrumări metodice, materiale în ajutorul profesorilor de literatură română. A antologat, în colaborare cu profesorul Vitalie Marin, *crestomația-manual Istoria limbii și a literaturii vechi moldovenești* (1966), iar peste ani, înglobând cunoașterea în detaliu a etapelor devenirii literaturii române și a textelor reprezentative ale perioadei, din care știa pe dinafară fragmente întregi, scoate substanțiala lucrare, în mai multe volume, *Literatura română veche. Manual-crestomație*, de certă utilitate pentru studioși și pentru toți cei interesați de cultura română medievală (e păcat că notele/ suporturile de curs pe care le observ apărând în ultimii ani iau prea puțin în calcul aceste certe realizări, menționându-le doar în treacăt).

O *istorie a istoriei literare* din Basarabia, completă și onestă (care încă își așteaptă autorii), nu va putea ocoli, bineînțeles, numele acestor cărturari care au contribuit, notabil, la cunoașterea și popularizarea literaturii noastre aurorale, fortificându-ne în năzuința de a ne cunoaște trecutul literar și spiritual. Or, se știe, cunoscându-ne trecutul, suntem mai pregătiți să ne întrevădem viitorul.

#### Bibliografie:

1. Balmuș, Pavel. *Sărbătoare a scrisului vechi*. În: „Nistru”, 1972, nr. 8, p. 144-146.
2. Beșleagă, Vladimir. *Actualitatea cronicarilor*. În: „Nistru”, 1979, nr. 7, p. 143-153.
3. Bilețchi, Nicolae. *Eugeniu Russev și realizările lui în domeniul cronografiei moldovenești*. În: „Metaliteratura”, 2013, nr. 1-2, p. 20-30.
4. Condrea, Iraida. *Traseul sinuos al limbii române parcurs de un consătean al marelui Eugeniu Coșeriu, neuitatul profesor Gheorghe Dodiță*. În: „Limba română”, 2021, nr. 4.
5. Dabija, Nicolae. *Dascălul Dodiță*. În: „Literatură și artă”, 2001, 12 aprilie, p. 3; *Idem. Gheorghe Dodiță – profesorul nostru de zbor înalt*. În: „Literatură și artă”, 2003, 5 iunie, p. 1-2.
6. Dodiță, Gheorghe. *Literatura română veche. Manual-crestomație* vol. I, Chișinău: Centrul Editorial al USM, 2000, 294 p.; vol. II, Chișinău: Centrul Editorial al USM, 2002, 424 p.
7. Malanețchi, Vasile. *Erudiție, perseverență și sete de completitudine (Cuvânt despre fenomenul cultural-științific Pavel Balmuș)*. În: *Pavel Balmuș sau Forța inepuizabilă a unui intelectual. Exegeze literare completate de o biobibliografie*. Concepție și elaborare de Vitalie Răileanu. Bibliografie alcătuită de Margareta Cebotari. Chișinău: Grafema Libris, 2013, 225 p.
8. *Marii cronicari ai Moldovei. Grigore Ureche. Miron Costin. Nicolae Costin. Ion Neculce*. Ediție, studiu introductiv, glosare, repere istorico-literare de Gabriel Ștrempel. București: Editura Academiei Române & Univers enciclopedic, 2003, 1595 p.
9. Mihail, Paul. *Jurnal (1940 – 1944) și Corespondență. II. Corespondență*. Ediție îngrijită de Eugenia Mihail și Zamfira Mihail. București: Paideia, 2001, 378 p.
10. Levit, Efim. *Destinul unui savant*. În: „Basarabia”, 1991, nr. 3, p. 161-167.
11. Russev, Eugeniu. *Cronografia moldovenească din veacurile XV-XVIII*. Chișinău: Știința, 1977, 510 p.
12. Vatamanu, Ion. *Viața cuvântului*. Chișinău: Literatura artistică, 1977, 193 p.

<sup>1</sup> Dabija, Nicolae. *Dascălul Dodiță*. În: „Literatură și artă”, 2001, 12 aprilie, p. 3; *Idem. Gheorghe Dodiță – profesorul nostru de zbor înalt*. În: „Literatură și artă”, 2003, 5 iunie, p. 1-2.



**BISERICA ALBĂ – ROMANUL-MEDITAȚIE „ASUPRA IDENTITĂȚII ȘI CREDINȚEI DIN MOLDOVA”**

**THE WHITE CHURCH – THE NOVEL-MEDITATION „ON THE IDENTITY AND FAITH OF MOLDOVA”**

**Natalia LUCHIANCIUC**, dr., lect. univ.,  
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul,  
E-mail: natalialuky78@gmail.com  
ORCID ID: 0000-0001-7860-1576

**Rezumat:** Dacă în alte scrieri ale lui Ion Druță, narațiunea este una puternic liricizată, romanul *Biserica Albă* dezvăluie o altă specificitate a scriiturii sale – amplitudinea meditațiilor filosofic-ontologice. Talentul și subtilul tact de a pune totul sub semnul dilemelor existențiale îl determină pe Ion Druță să transforme discursuri întregi ale personajelor sale în reflecții cvasi-personalizate asupra unor probleme fundamentale, care devin ulterior teme recurente ale viziunii sale românești. Totodată, prin intermediul elementelor biblice amplasate maestuos peste secvențele narative, acest roman introduce cititorul în lumea ortodoxiei creștine și a problemelor contemporane ale societății, dat fiind faptul că pentru autor religia nu este un simplu act de cultură, ci „un act de spiritualitate”, iar „desolidarizarea de sacru sau refuzul acestuia exprimă, la Druță, drama lumii contemporane, dezaxarea ei morală”.

**Cuvinte-cheie:** roman, meditație, religie, identitate

**Abstract:** If in other writings of Ion Druță, the narrative is strongly lyrical, the novel *Biserica Albă* reveals another specificity of his writing – the amplitude of philosophical-ontological meditations. The talent and subtle tact to put everything under the sign of existential dilemmas leads Ion Druță to transform entire speeches of his characters into quasi-personalized reflections on some fundamental problems, which later become recurring themes of his Romanian vision. At the same time, through the biblical elements placed majestically over the narrative sequences, this novel introduces the reader to the world of Christian orthodoxy and contemporary societal problems, given the fact that for the author religion is not a simple act of culture, but "an act of spirituality", and "the disassociation from the sacred or its refusal expresses, in Druță, the drama of the contemporary world, its moral dislocation".

**Keywords:** novel, meditation, religion, identity

### Introducere

În 1975, Ion Druță începe cel de-al patrulea roman al său, cu titlul semnificativ, *Biserica Albă*, care, ca și romanul anterior, *Clopotnița*, dezvoltă predilecția autorului pentru viziunile ample românești ale istoriei. Romanul a fost redactat în câteva etape (1975-1981, 1986-1987, 2006, 2015) și, după șase ani de muncă (1975-1981), este finalizată prima variantă a cărții, redactată mai întâi în limba rusă. Aceasta va apărea inițial în revista „Novâi mir” (1982), apoi, în 1983, în volum, la editura moscovită „Molodaia gvardia”, bucurându-se de un succes spectaculos. Între anii 1986-1987, Ion Druță definitivează varianta în limba română a romanului, care va fi publicată în 1987, la Editura Literatura Artistică.

Încă de la apariție, s-a bucurat e o primire entuziastă din partea publicului cititor de pe ambele maluri ale Prutului. Criticul Maria Șleahțișchi notează că *Biserica Albă* este „unul din cele mai reușite romane ale scriitorului” și „unul din cele mai reușite romane istorice scrise în literatura română din dreapta Prutului în perioada sovietică”<sup>1</sup>. Cornel Ungureanu susține că „la apariție, *Biserica Albă* a fost considerat un roman antisovietic”<sup>2</sup>, afirmație ce poate fi probată prin faptul că Ion Druță se opune concepției stereotipe de roman istoric al timpului, în care trebuia prezentat, într-o perspectivă antitetică, puternic ideologizantă, trecutul „cumplit” al țării și prezentul „fericit”. În acest sens, Rodica Corcodel, observă că *Biserica Albă* „este primul roman de la noi care sparge clișeele, apropiindu-se calitativ de exigențele acestui gen”<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Șleahțișchi M. *Imaginea Basarabiei creștine între cele două Ecaterine în romanul „Biserica Albă” de Ion Druță*. În revista „Metaliteratură”, nr. 2, Chișinău, 2016, p.33.

<sup>2</sup> *Ibidem*.

<sup>3</sup> Corcodel R. *Reanimarea istoriei în „Biserica Albă”. Tehnici narative*. În: *Fenomenul artistic Ion Druță*, coord. Mihail Dolgan, Chișinău: Ed. Tipografia Centrală, 2008, p. 150.



Pe de altă parte, Andrei Hropotinschi susține că romanul este „un imn de glorie a celor martiri ai poporului, care au avut trezia de cuget și de gând [...] să vadă în viitor și să se pătrundă de sensul și rostul lor pe lume ca oameni”<sup>1</sup>.

### Rezultate și discuții

Dacă în celelalte lucrări ale autorului, firul narativ este puternic liricizat, în romanul *Biserica Albă* domină sensul căutărilor existențiale. Ion Druță își dezvăluie, prin intermediul personajelor, o altă specificitate a scriiturii sale – amplitudinea meditațiilor filosofic-ontologice, caracteristică remarcată de Ion Rotaru<sup>2</sup> și Andrei Hropotinschi<sup>3</sup>. Talentul și subtilul tact de a pune totul sub semnul dilemelor existențiale îl determină pe Ion Druță să transforme discursuri întregi ale personajelor sale în reflecții cvasi-personalizate asupra unor probleme fundamentale precum viața și moartea, marea trecere, conștiința trecerii omului prin timp, cunoașterea rostului omului pe pământ, deșertăciunea năzuințelor omenești, starea de tristețe ca neîmplinire sufletească, acestea devenind, într-un final, teme recurente ale viziunii sale românești. Astfel, într-un moment de criză a „melancoliei”, cneazul Alexandr Potiomkin meditează asupra valorilor existenței umane: „Oare s-a găsi cineva ca să-mi spună și mie ce e aceea viață? ... Pentru ce ne-a fost ea dată? O începem iată cu mine. Am vrut să fiu atotputernic și – sunt! [...] Am vrut să fiu bogat și azi nimeni nu mai poate da de capătul aurului și moșiilor pe care le-am adunat [...], dar, pentru Dumnezeu, de ce în clipele mari ale vieții [...] un vierme mă tot sapă pe dinăuntru, șoptindu-mi la ureche că toate-s zadarnice, toate-s lucruri deșarte, pleavă și nimic mai mult?! ...”<sup>4</sup>. Prin conținut său ideatic, discursul personajului se constituie într-un adevărat cod gnoseologic asupra motivelor *fortuna labilis* și *vanitas vanitatum*, rezonând cu versurile din *Glossa* eminesciană: „Tot ce-a fost ori o să fie/ În prezent le-avem pe toate./ Dar de-a lor zădărnice/ Te întrebă și socoate”.

Într-un alt episod, starețul mănăstirii Neamț, Paisie Velicicovschi, figură reprezentativă în istoria Bisericii Ortodoxe, om studios, cugetător și cărturar de tip vechi, are adevărate momente de revelație, meditănd profund asupra aspectelor esențiale ale existenței umane. Acest fapt o dovedesc și cugetările sale asupra sentimentului de tristețe. Fiind întrebat de poslușnicul său Ioan „de unde s-a luat și pentru ce a prins a crește ea, tristețea?”, acesta îi răspunde: „Aceasta e marea noastră durere ... Nu-i mare lucru a pune lacăt gurii, dar, năbușind cuvântul, noi năbușim, împreună cu el, și glasul. [...] Deci, trecem tăcuți, trecem orbi pe lângă cele rele, trecem pe lângă cele bune. A nu vedea nimic în jurul tău nici bun, nici rău, înseamnă a stinge făclia conștiinței tale și, stingând-o, ajungem una cu vitele, cu păsările, cu iarba de pe marginea drumului, adică cu tot ceea ce, deși a fost făurit de mâna Domnului, nu poartă suflare din suflarea lui. Ajunsă rece în fața binelui și a răului, viața lui nu mai are rost. Iată de ce, zice psalmul, oricât de bine n-am duce-o, după înnăbușirea darurilor cerești, tristețea ne va tot spori și ne va crește ...”<sup>5</sup>. Personajul stareț meditează asupra condiției umane, a valorilor sale de Bine și Frumos, toate proiectate într-un dialog maieutic al ideilor, cu rezonanță aparte în Istoria descrisă în imaginarul românesc.

Un exemplu relevant, în acest sens, este discursul cneazului Potiomkin despre creștinism: „Cele zece porunci sunt hotarele lumii în care trăim secole la rând popoare, limbi, datini. A încălca aceste hotare înseamnă a te situa în afara lumii civilizate, înseamnă a fi un om sălbatic, un om îngrozitor, că doar nu în zadar celor ce nu recunosc poruncile, li se zice - *nu au niciun Dumnezeu*”<sup>6</sup>. Exprimarea cneazului este interpretată de Mihai Cimpoi într-un sens etic mai larg: „omul *fără Dumnezeu*, fără credința în ceea ce este frumos și sfânt, fără conștiința (de sine, ca și de neam, de părticică a omenirii), *fără cuvânt* (fără personalitate) este un om fără umanitate. În el s-a stins flacăra esenței divine”<sup>7</sup>. În aceeași ordine de idei, Bogdan Crețu subliniază că *principala identitate* a personajelor din romanul lui Ion Druță „nu este una de tip național, ci una religioasă”: „ortodoxia le dă putere, ortodoxia reprezintă adevărata tradiție, adevărata origine, suma tuturor valorilor și sursa reală a originii. Criteriul suprem al identității, de fapt.”<sup>8</sup>

<sup>1</sup> Hropotinschi A. *Problema vieții și a creației*. Chișinău: Editura Literatura artistică, 1988, p. 283.

<sup>2</sup> Rotaru I. *Creația lui Ion Druță în timp, spațiu și istorie*. În: *Fenomenul artistic Ion Druță*, coord. Mihail Dolgan. Chișinău: Ed. Tipografia Centrală, 2008, p. 69.

<sup>3</sup> Hropotinschi A. *Problema vieții și a creației*, *Op. cit.*, p. 293.

<sup>4</sup> Druță I. *Biserica Albă*. În: Ion Druță, *Scrieri*, Vol. III. Chișinău: Ed. Hyperion, 1990, p.167.

<sup>5</sup> *Ibidem*, p. 43.

<sup>6</sup> *Ibidem*, p.253.

<sup>7</sup> Cimpoi M. *O istorie deschisă a literaturii române din Basarabia*, *Op.cit.*, p.176.

<sup>8</sup> Crețu B. *Ambiguitatea ideologică a literaturii*. Articol disponibil pe: <https://www.arborinstitute.eu/ion-druta-ambiguitatea-ideologica-a-literaturii>

Valorificând o clasificare a lui H. Bremond, criticul literar Ana Ghilaș, susține că romanele *Biserica Albă* și *Clopotnița* pot fi înscrise în categoria „literatură a sentimentului religios”, deoarece ele introduc cititorul în lumea ortodoxiei creștine și a problemelor contemporane ale societății, prin intermediul tehnicii suprapunerii tradițiilor populare, a elementelor biblice peste secvențele narative. Ana Ghilaș subliniază că, pentru scriitorul Ion Druță, „religia nu este un simplu act de cultură”, autorul experimentând „religia ca act de spiritualitate”<sup>1</sup>, iar „desolidarizarea de sacru sau refuzul acestuia exprimă, la Druță, drama lumii contemporane, dezaxarea ei morală” (Mihai Cimpoi)<sup>2</sup>.

Mai mult, Ana Ghilaș constată că „proza și dramaturgia lui Ion Druță demonstrează că *Biblia* a constituit drept un pretext pentru multe dintre lucrările sale”<sup>3</sup>, autorul realizând astfel un dialog cu Marele Text – Cartea Sfântă, *Biserica Albă* transfigurând, la nivel narativ, „starea de rugăciune” despre care vorbește criticul. În acest context, romanul denudează regiliozitatea difuză care traversează secvențial imaginarul românesc, Paul Miron apreciind, pentru prima dată, arta scriitorului de a utiliza motive, imagini și episoade biblice, cu scopul de a dezvălui lumea ideilor purtată de personajele sale. Totodată, acesta remarcă caracterul providențial și didacticist al psalmilor și al fragmentelor biblice din romanul lui Druță, într-un articol intitulat sugestiv *Receptare biblică și univers spiritual la Ion Druță*, publicat în numărul 7 al revistei „Dacoromânia”, în 1988, ulterior în revista „Nistru”, nr.5, din 1989.

Preocupată fiind de aceeași perspectivă de abordare, Ana Ghilaș susține că „psalmii, viețile sfinților, personaje biblice, episoade din evanghelie se întrepătrund în textele druțiene într-un fel anume”<sup>4</sup>. Aceasta analizează, în câteva dintre articolele sale (*Starea de rugăciune în romanul „Biserica Albă” de Ion Druță; Valoarea artistică a psalmilor în romanul „Biserica Albă” de Ion Druță; Motive și simboluri creștine în romanele lui Ion Druță*), valoarea artistică a psalmilor, motive și simboluri creștine prezente în romanul lui Ion Druță, subliniind că „lirismul specific prozei druțiene, *psalmodierea* unor fragmente întregi din discursul său imaginar, structura antifonică a romanului [...] devin indicii ale implicării psalmilor ca rugăciuni poetic-muzicale în structura romanului”<sup>5</sup>. Aceste aspecte sunt susținute, în viziunea exegetei, de motto-uri, motive și chiar subiecte distinct organizate. Dintre simbolurile creștine, devenite motive-pivot în roman, autoarea amintește *lumina, lacrima, rugăciunea*, care contribuie la conturarea unor personaje memorabile, precum starețul Paisie Velicicovschi, părintele Ioan și Ecaterina cea Mică.

Titlul romanului *Biserica Albă* are valențe simbolice, reflectând un icon dual: *biserica*, simbol al sacralității și *albă*, considerată „non-culoare” a luminii, a strălucirii și a purității. Primul termen constituent reflectă „un lăcaș al reculegerii și rugăciunii, al comunicării cu Dumnezeu [...], ceea ce face ca ființa să dobândească intuiția sacrului”<sup>6</sup>. Raportat la roman, acest lăcaș devine esența satului și a oamenilor, puntea către legătura puternică cu Divinitatea. Evidențiind importanța celui de-al doilea termen al titlului, trebuie amintit faptul că *albul* se situează, de obicei, la cele două extremități ale gamei cromatice, semnificând fie absența, fie gama culorilor, sinteza întregului spectru de culori ale curcubeului. Este relevantă, în acest sens, definiția propusă de pictorul W. Kandinsky, care sublinia că „Albul, care este considerat adesea o non-culoare [...] constituie un simbol al unei lumi în care toate culorile, în calitatea lor de proprietăți ale substanțelor materiale, s-au evaporat...”<sup>7</sup>. În roman, însă, ea reprezintă non-culoarea unor destine reîntoarse din ușoara rătăcire pe calea hărăzită de tradiție și sacru. Asocierea armonioasă a celor două simboluri reprezintă, în egală măsură, un reper al „celor trei virtuți teologice: *Credința, Nădejdea, Dragostea*”<sup>8</sup>, și, totodată, conturarea unei identități moral-religioase a locuitorilor din Ocolina (un sat din Moldova),

<sup>1</sup> Ghilaș A. *Starea de rugăciune în romanul „Biserica Albă” de Ion Druță*. În: *Fenomenul artistic Ion Druță*, coord. Mihail Dolgan. Chișinău: Ed. Tipografia Centrală, 2008, p. 305.

<sup>2</sup> Cimpoi M. *O istorie deschisă a literaturii române din Basarabia*. Ediția a III-a, revăzută și adăugită. București: Editura Fundației Culturale Române, 2002, p.175.

<sup>3</sup> Ghilaș A. *Starea de rugăciune în romanul „Biserica Albă” de Ion Druță*. În: *Fenomenul artistic Ion Druță*, coord. Mihail Dolgan. Chișinău: , Ed. Tipografia Centrală, 2008, p. 304.

<sup>4</sup> *Ibidem*.

<sup>5</sup> Ghilaș A. *Valoarea artistică a psalmilor în romanul „Biserica Albă” de Ion Druță*. În: *Receptarea Sfintei Scripturi: între filologie, hermeneutică și traductologie*. Lucrările Simpozionului Național „Explorări în tradiția biblică românească și europeană”, Iași, 28-29 octombrie 2010. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2011, p. 219.

<sup>6</sup> Ciobanu M., Negriu D. *Dicționar de motive și simboluri literare*. Chișinău: Ed. Tipogr. „Prag 3” SRL, 2010, p. 22.

<sup>7</sup> *Ibidem*, p. 8.

<sup>8</sup> Cîlț M. *Biserica Albă de Ion Druță. Relația dintre simbolistica titlului, motto și planurile romanului*. În: Revista „Limba română”, nr. 4, Anul XXVII, 2017.

identitate aproape pierdută din cauza urmărilor nefaste ale războaielor. Odată cu reconstruirea lăcașului sfânt în Ocolina, părintele Ioan le spune localnicilor: „Având biserică în sat, cu candelă aprinsă în fața Preacuratei, nu mai lăsați groaza și disperarea să pună stăpânire pe inimile voastre, căci de azi înainte nu mai suntem un sat oarecare, pierdut în văile nistrene”<sup>1</sup>, căci „Domnul s-a întors iar cu fața către noi, dăruindu-ne acest sfânt lăcaș, iar acolo unde coboară binecuvântarea Domnului, acolo, firește, începe a încolți nădejdea în ziua de mâine.”<sup>2</sup> „Suntem un popor așezat pe pământurile sale, moștenite din bătrâni, suntem adunați în jurul credinței noastre, sub ocrotirea Sfântului Duh”<sup>3</sup>.

Strâns legat de semnificația titlului este și motto-ul romanului, „Cu cât mai greu apasă soarta, cu atât mai sus se-nalță duhul”, romancierul făcând referire, în general, la situația grea a românilor din Moldova, dar și la aceea a locuitorilor din Ocolina, în particular. De altfel, titlul romanului susține conținutul simbolic al imaginarului românesc, aflat în legătură directă cu semnificația reiterată prin motto-ul.

Într-un studiu special, consacrat scriitorului Ion Druță, *Istorie și identitate în romanele lui Ion Druță*, doctorul în istorie din Statele Unite ale Americii, Keit Hitchins, se arată „fascinat” de „superba vocație artistică” a prozatorului basarabean în evocarea faptelor istorice și a efectelor acestora asupra „minților individuale și a conștiinței colective”. În acest sens, acesta menționează: „Chiar dacă Ion Druță nu tratează istoria în același fel cum o face un istoric profesionist, el dă dovadă, totuși, de o înțelegere pătrunzătoare a modului în care istoria influențează societatea, în general, și îi afectează pe indivizi, în particular”<sup>4</sup>. Prin reprezentarea unor adevăruri istorice și exprimarea universului spiritual al individului, Ion Druță devine creator al unei opere care, „este, în linii mari, o expresie a rezistenței în fața a tot ce subminează naționalul, umanul, sacrul”<sup>5</sup>, susține Mihai Cimpoi.

Andrei Hropotinschi subliniază, însă, că în romanul *Biserica Albă*, „prozatorul caută să afle locul și rostul bisericii și credinței în viața poporului nostru în cele mai cruciale momente ale istoriei lui, când era amenințat de atâtea ori cu dispariția”<sup>6</sup>. În acest sens, Keit Hitchins observă că acest roman „poate fi citit în întregime ca o meditație despre spiritualitatea țaranului și despre locul religiei în viața moldovenilor de la țară”<sup>7</sup>.

La fel, Paul Miron, cercetător la Universitatea din Freiburg (Germania), consemnează că, „dintre scriitorii contemporani, cel cărui îmbinarea dintre receptarea biblică și universul folcloric îi reușește în chipul cel mai armonios este Ion Druță”<sup>8</sup>. Conform opiniei sale, prozatorul cultivă „limba vechilor cazanii”, fără „stridența competițiilor de estradă”, folosind „verva lui Pann” și „înțelepciunea lui Creangă”<sup>9</sup>. Astfel, în *Biserica Albă*, pentru cei cotropiți în urma războiului ruso-turc evocat în fundal, biserica rămâne un simbol al identității naționale și al speranței în zile mai bune. Narațiunea are în prim-plan o țărancă simplă de pe malul Nistrului, care, prin forța credinței sale, reușește să refacă din temelii biserica din sat, surpată și rămasă de multă vreme în ruine.

Prin intermediul personajelor sale, mai ales prin secvențe ale discursului românesc, autorul definește religiozitatea spiritului basarabean în corelație cu textul biblic, inserând secvențial episoade din Evanghelie, psalmi, rugăciuni și versete, personaje biblice, care conferă romanului o structură psalmică și o atmosferă istorică, fără ca aceasta să fie una arhaică. Chiar primul capitol al romanului debutează cu un citat, „*Lărgit-ai calea sub pașii mei și nu-mi alunecă gleznele*” (David)<sup>10</sup>, o parafrază a unui verset din psalmul 17, *O rugăciune a lui David*: „Pașii mei stau neclintiți pe cărările Tale și nu mi se clatină picioarele”. Prin această rugăciune a lui David împotriva răuvoitorilor („Arată-Ți bunătatea Ta cea minunată, Tu, care scapi pe cei ce caută adăpost și-i izbăvești de potrivnicii lor prin dreapta Ta! Păzește-mă ca lumina ochiului, ocrotește-mă, la umbra aripilor Tale, de cei răi, care mă prigonesc, de vrăjmașii mei de moarte, care mă

<sup>1</sup> Druță I. *Biserica Albă*. În: Ion Druță, *Scrieri*, Vol. III, Chișinău: Editura Hyperion, 1990, p. 361.

<sup>2</sup> *Ibidem*, p. 361.

<sup>3</sup> *Ibidem*.

<sup>4</sup> Hitchins K. *Istorie și identitate în romanele lui Ion Druță*. În: *Identitatea culturală românească în contextul integrării europene*. Iași, 2006, p. 499-503.

<sup>5</sup> Cimpoi M. *O istorie deschisă a literaturii române din Basarabia*. Chișinău: Editura Arc, 1996, p. 175.

<sup>6</sup> Hropotinschi A. *Problema vieții și a creației*. Chișinău: Editura Literatura Artistică, 1988, pp. 269-270.

<sup>7</sup> Hitchins K. *Istorie și identitate în romanele lui Ion Druță*, *op.cit.*, pp. 499-503.

<sup>8</sup> Miron P. *apud* Ciocanu I. *Dreptul la critică*. Chișinău: Ed. Hyperion, 1990, p. 263.

<sup>9</sup> *Ibidem*.

<sup>10</sup> Druță I. *Biserica Albă*. În: Ion Druță, *Scrieri*, Vol. III, Chișinău: Editura Hyperion, 1990, p. 6.

impresoară”<sup>1</sup>), se poate reciti întreaga luptă continuă a românilor basarabeni pentru păstrarea identității naționale și a integrității teritoriale.

Toate cele 14 capitole ale romanului, prin titluri și epigrafe sau prin personaje, scene, simboluri fac trimitere la textul biblic. Astfel, majoritatea capitolelor au în titlurile lor elemente ce amintesc de *Vechiul Testament* sau *Noul Testament*: *Nimic sfânt, Ora împlânzirii cugetului, Neprihănirea, Fructul oprit, Steaua de la Betleem, Urcarea întru vrednicie, Bate clopotul de seară*. Ana Ghilaș, în studiul său *Starea de rugăciune în romanul „Biserica Albă” de Ion Druță*, observă că utilizarea psalmilor în roman se manifestă la trei niveluri<sup>2</sup>: „1) psalm-motto, care dă tonul, creează atmosfera capitolului și prefigurează tema lui; 2) psalmi incluși în capitol, neconstituind un motto biblic, dar care, prin poetica lor, abordează tema și problema morală a textului artistic; 3) prin intermediul psalmilor se prezintă istoria, timpuri și oameni, general-umanul.”

În centrul romanului este plasată o comunitate fără hotare politice bine stabilite, dar cu o coeziune a limbii și credinței durabilă, care-i cuprinde și pe starețul mănăstirii Neamț, Paisie Velicicovschi, pe părintele Ioan, cel care participase la revoluția lui Horia, și pe Ecaterina cea Mică, o simplă țarancă, dintr-un sătuc pe nume Ocolina. Însă în acest loc purtător de o profundă încărcătură simbolică, nu se afla o insulă a fericirii, o așezare a duioaselor desfătări, ci un câmp impregnat de sânge, răscolit de asupriri, ars de nedreptăți, dar peste care veghează turlele bisericilor și ale mănăstirilor.

Autorul prezintă o reuniune a întregii suflări a Țării Moldovei la hramul de la Mănăstirea Neamțu, care nu este doar o mănăstire, ci reprezintă „simbolul unui popor, altarul și vatra lui”<sup>3</sup> și singurul loc sfânt „rămas neîntinat”. O adevărată explozie cosmică se produce în miezul liturghiei la Înălțare: „Neamțu strălucea - iată temelul credinței și mândriei noastre. În bătaia clopotelor celor două biserici au explodat într-o singură cântare *Cre-e-ed* răsună peste tot... Cânta corul mănăstirii, cântau preoții și mireni, cânta mulțimea înghesuită în mănăstire, cântau calicii, cerșetorii, cânta lumea prin livezi, pe la garduri, cântau ciobanii și călătorii hăt de pe culmile celea de deal, de unde abia se mai zăreau, clipind în bătaia soarelui, crucile de pe clopotnița Neamțului”<sup>4</sup>.

Fiind un roman de factură istorică, imaginarul romanesc este populat de proiecții ficționale ale unor personalități istorice, precum domnitorul Grigore Ghica, starețul Paisie Velicicovski, împărăteasa Rusiei Ecaterina a II-a, marele cneaz Grigori Potiomkin, Petr Rumeanțev, Alexandr Suvorov, dar și personaje pur fictive, precum Ecaterina cea mică, antipodul Ecaterinei celei Mari, poslușnicul și părintele Ioan, bătrânul negustor armean Zarzarean, Taika. Referindu-se la personajele principale ale romanului, Andrei Hropotinschi consemnează: „Anonimii, mulțimea, *prostimea*, cum avea să fie consemnată în cronici, sunt eroii principali ai operei *Biserica Albă*. Ion Druță îi scoate din anonim și le creează un nimb de Ziditor. Ziditori de case albe și lăcașe sfinte, întemeietori de cuib conjugal sănătos și de sat cu nume pitoresc”<sup>5</sup>. Aceștia păstrează cu sfințenie tradițiile și folclorul, valorile morale și spirituale transmise din generație în generație, iar ceea ce este împotriva moștenirii spirituale, este, în concepția lor, împotriva firii, împotriva lui Dumnezeu. Ecaterinei din Ocolina, spre exemplu, i se părea viața unui sat fără biserică de negândit, de neînchipuit, fără sens. Dorința ei de a îngenunchea de două ori pe zi în fața icoanelor, să-și „caute de suflet”, era înrădăcinată în ființa ei ca foamea de pâine și aer: „oricât de pocită și caraghioasă ar fi părut, e lăcaș sfânt. Iaca aici, în fața altarului ista ne cununăm, ne botezăm copiii, ne prohodim morții, și cum am putea noi, într-un ceas de cumpănă, să-i punem lacăt și să-l lepădăm? Domnul nu ne va ierta”<sup>6</sup>.

Naratorul își poartă personajele prin tragice evenimente, căci atâta timp cât este viu „duhul poporului și cuvântul lui”, acesta nu poate fi distrus. Spre acest adevăr își îndreaptă enoriașii preacucernicul părinte Paisie Velicicovschi, starețul de la mănăstirea Neamț, căci, știindu-și oamenii cu caracter, el își dorește să-i vadă pe aceștia capabili a-și apăra ceea ce poartă în suflet și, nicidecum, nu și-i dorește umiliți ca „niște oițe de tuns”. Și Ecaterina cea Mică face parte din categoria oamenilor buni și creștini, dar ea este, totodată, și o ființă puternică, un caracter solid, care nu va renunța la ceea ce și-a pus de gând. Paisie Velicicovschi face parte, în viziunea lui Andrei Hropotinschi, din acea galerie incomparabilă de caractere literare („începută de badea Cireș, Tata, Păstorul, Onache Cărăbuș, Haret Oșlobanu și Lev Tolstoi”), care „lasă o

<sup>1</sup> Psalmul 17, <https://www.biblegateway.com/passage/?search=Psalmi%2017&version=RMNN>.

<sup>2</sup> Ghilaș A. *Starea de rugăciune în romanul „Biserica Albă” de Ion Druță*. În: *Fenomenul artistic Ion Druță*, coord. Mihail Dolgan. Chișinău: Editura Tipografia Centrală, 2008, p. 307.

<sup>3</sup> Druță I. *Biserica Albă*. În: Ion Druță, *Scrieri*, Vol. III, Chișinău: Editura Hyperion, 1990, p. 258.

<sup>4</sup> *Ibidem*, p. 262.

<sup>5</sup> Hropotinschi A. *Problema vieții și a creației*. Chișinău: Editura Literatura Artistică, 1988, p. 265.

<sup>6</sup> Druță I. *Biserica Albă*. În: Ion Druță, *Scrieri*, Vol. III, Chișinău: Editura Hyperion, 1990, p. 61.



amprentă proprie în proza noastră postbelică prin pledoariile pentru un ideal de om rezistent la efemeridele cotidiene, care știe să aleagă esența vieții și a istoriei”<sup>1</sup>.

Poslușnicul Ioan este o fire rebelă, provenind din neamul muntenilor legendarului Horia, care, în urma răscoalei împotriva grofilor din Transilvania, a fost supus torturii. Se avântă mereu să dea riposta turcilor, dar își potolește ardoarea în discuțiile cu părintele Paisie. Același duh rebel va triumfa și în faptele sale. Fiind de la munte, avea în ținuta lui ceva din firea arcașilor, vânătorilor de munte, ce-și țin semet pieptul înainte și privirea ageră ațintită spre piscuri și înălțimi, de aceea „călugării, țărani de prin sate i-au ticluit o păreclă, zicându-i „Vânătorul de munte”<sup>2</sup> El va înălța o biserică în Ocolina, numită Biserica Albă, mult mai impunătoare decât era prescripția turcească, devenind apoi părinte al acesteia.

Personajul principal al romanului este, totuși, unul colectiv, poporul oropsit și umilit, care a fost subjugat secole de-a rândul de mai multe imperii, iar reprezentantul demn al acestuia este Ecaterina cea Mică din Ocolina, un sat de pe malul Nistrului. Deși este o femeie chinuită, sărmană, ea este o fire puternică, considerându-se a fi descendenta arcașilor lui Ștefan cel Mare, care au rămas la hotarele țării pentru a o ocroti de primejdii, pentru a se lupta în numele ei și pentru a-și încuraja semenii în momente decisive: „De dragul acestui sat, cu o bisericuță pe muchia stâncii, făcea cu copiii de strajă, vară de vară. În cele nesfârșite nopți de singurătate, când sătenii, picurând, sălbătăceau prin păduri, ea, cu șase copii în jurul ei, se simțea oștean din oastea lui Ștefan cel Mare, chemată să apere vatra satului, osemintele străbunilor, credința și ogorul”<sup>3</sup>.

Fiind o țarancă harnică, manifestând din plin bunătate și generozitate, Ecaterina cea Mică este, totodată, o ființă puternică, curajoasă, încăpățanată și îndărătnică. Autorul o înzestreaază cu harul înțelegerii frumosului etern al pământului, al cuvântului și al tradițiilor populare, definind astfel integritatea firii omenești, a colectivității umane desemnate de popor.

O particularitate distinctivă de construcție a romanului *Biserica Albă* o constituie utilizarea contrastelor sau antinomiilor (după cum s-a exprimat criticul Mihai Cimpoi), dintre care cea mai relevantă este reprezentată de cele două personaje feminine, care proiectează două lumi în clivaj: țaranca Ecaterina cea Mică din Ocolina și țarina Rusiei, Ecaterina cea Mare. Romancierul prezintă contrapunctiv viața celor două Ecaterine: una plină de lux, dezmăț și aroganța imperială a Ecaterinei a II-a în contrast cu sărăcia și modestia celei de-a doua, o altă Ecaterină, țarancă moldoveancă, rămasă să îngrijească biserica părăsită de bejenari, împreună cu copiii săi.

În această ordine de idei, Keit Hitchins afirmă: „Pentru Ion Druță, țărani sunt adevărați creatori ai istoriei, deoarece ei poartă poverile societății și mențin unitatea comunității de-a lungul veacurilor prin păstrarea credinței și a valorilor, precum și prin transmiterea acestora generațiilor viitoare. Nu există o afirmare mai frapantă a credinței sale în misiunea țaranului decât contrastul ilustrat în *Biserica albă* dintre Ecaterina Mare a Rusiei, împreună cu cei de la curtea sa, și țaranca Ecaterina cea Mică cu sătenii și vecinii ei”<sup>4</sup>.

Cu excepția numelui pe care-l poartă și a caracterului complex, aceste două Ecaterine nu au nimic în comun, căci valorile pe care le promovează, aspirațiile spre care năzuiesc, concepțiile și principiile existențiale, precum și modul de a-și organiza lumea în care trăiesc, comportamentul, judecata și reacțiile acestora sunt pe deplin contrastante.

Ecaterina cea Mică, promotoare a corectitudinii, inocenței spirituale și morale, dar și onestității, reprezintă păstrătoarea făcliei neamului, sprijinindu-se pe puterea Cuvântului și a vorbelor starețului Paisie. Ea înfruntă cu ostentație marile „adevăruri” ale istoriei, salvează șase copii orfani de la ciumă, se zbate din răspuț să mențină aprinsă flacăra ce abia mai pâlpâie a vetrei strămoșești, a demnității, a zborului spiritual, a credinței în rostul continuității vieții poporului său.

Eforturile pe care le depun aceste două Ecaterine în viețile lor, regulile și orânduielele, pe care le impun, sunt dichotomice: Ecaterina cea Mică, împreună cu starețul Paisie și poslușnicul Ioan se preocupă de purificarea gândurilor și armonizarea comportamentelor umane, în timp ce Ecaterina cea Mare, împreună cu favoritul său cneaz, Grigorii Potiomchin și alți oameni din anturajul său, inversează rolurile și rosturile vieții. Concepția lor despre lume este total diferită. Astfel, țarina, la un moment dat, afirmă: „Dumnezeu și

<sup>1</sup> Hropotinschi A. *Problema vieții și a creației*. Chișinău: Editura Literatura Artistică, 1988, p. 276.

<sup>2</sup> Druță I. *Biserica Albă*. În: Ion Druță, *Scrieri*, Vol. III, Chișinău: Editura Hyperion, 1990, p. 33.

<sup>3</sup> *Ibidem*, p.175.

<sup>4</sup> Hitchins K. *Istorie și identitate în romanele lui Ion Druță*. În: *Identitatea culturală românească în contextul integrării europene*. Iași, 2006, pp. 499-503.



eu – asta nu-i chiar atât de puțin<sup>1</sup>, în timp ce țărâna din Ocolina este purtătoarea ideii de zidire, de înălțare, de purificare interioară. Regulile de viață ale împărătesei erau dictate de propriile ambiții și fantezii, în timp ce orânduiala Ecaterinei celei Mici este una strămoșească, care se afla acum în pericol de a fi uitată, fiind pierdută în realitatea războaielor, mizeriei și viciilor lumești. Oricât de aprinse patimi sau intrigi de la curtea imperială ar constitui dominantă vieții Ecaterinei din Peterburg, ele nu pot eclipsa grijile și frământările Ecaterinei din Ocolina, care, simbolic, se zbate pentru curățenia sufletului uman și primatul cuvântului milostiv, blajin și înțelept.

Într-o altă dimensiune, total opusă celei în care trăiește împărăteasa Rusiei, se află lumea Ecaterinei celei Mici, moldoveanca din Ocolina, o femeie de la țară, „frumoasă”, „înaltă”, „cu ochi mari, căprui”<sup>2</sup>, dar „cu urme de funingine pe obraji” și cu „basmă fugită pe ceafă de-o mult prea mare hărnicie”<sup>3</sup>. Deși preocupată de soarta grea a copiilor orfani pe care îi luase în grija sa, precum și de situația dezastruoasă a satului și lumii în care trăiește, totuși aceasta rămâne o figură luminoasă, asumându-și de a revigora o lume pierdută de sine și de Dumnezeu.

Calitățile sale sunt atent puse în evidență: *bunătatea*, căci orice faptă a sa era benevolă și orice vorbă era spusă „cu gândire și atenție”, *simplitatea*, căci era o femeie tipică satului, săracă și lipsită de orice privilegii, *mărinimia*, căci, deși orfană, avea un suflet mare, plin de demnitate și încredere - „copiii rămași orfani s-au adunat în jurul meu, căci odată ce eram și eu orfană și ei orfani”<sup>4</sup> și *dăruirea de sine*, căci pentru a-și aduce Mântuitorul în suflet, a mers pe jos „două săptămâni”, „zi de zi”<sup>5</sup>. Reprezentând tipul femeii de la țară, ea este „o gospodină care-și ducea lucrul până la capăt” și nicio problemă nu o înfricoșă pe această „mică” ocolineancă, căci este o femeie curajoasă: „Ecaterina stătea bătașă, îndărătnică și tot frământa ceva în sinea ei, căci era dintre oamenii care nu admit situații fără ieșire”<sup>6</sup> și hotărâtă „fără a sta mult pe gânduri, a pășit pragul sfântului lăcaș”<sup>7</sup>. Realizându-i un portret în tușe epice ferme, naratorul o prezintă, în primul rând, drept o femeie creștină, care, pentru a-și aduce Mântuitorul în suflet, a mers spre Mănăstirea Neamț două săptămâni pe jos, zi de zi: „Dacă nu se cuvine, părinte, când mergi să te închini unui sfânt lăcaș, să te ducă vitele cu truda lor”<sup>8</sup>. Ajungând la mănăstire, „stătea în prag abătută, rușinată, necăjită, și se tot muta de pe un picior pe altul, căci nu se putea hotărî să intre”<sup>9</sup>. I se părea că, odată intrată în biserică, „va murdări” puritatea acesteia, fiind o femeie tipică de la țară, săracă și neavând niciun privilegiu: „Din sărmănele ei hăinuțe curgeau zdrențe, și numai basmaua, clătită mai nu demult în apele Ozanei, albea îndărătnic, albea întruna, cruțându-i oarecum mândria și adevărindu-i demnitatea”<sup>10</sup>. Pentru Andrei Hropotinschi, „Ecaterina cea Mică, deși n-a rămas în anele istoriei, a fost printre mulțimea nenumărată de creatori energici ai acesteia, căci anume pe umerii ei s-a menținut povara grea a vieții, acolo jos s-a creat istoria dramatică și adevărată”<sup>11</sup>.

Ecaterina cea Mică ilustrează exemplul iubirii pentru Dumnezeu, potrivit legilor și poruncilor creștinești: „Iubește pe Domnul, Dumnezeul tău, cu toată inima ta, cu tot sufletul și cu toată gândirea ta” (Matei, 22, verset 37) și „Iubește pe aproapele tău ca pe tine însuși”<sup>12</sup> (Matei, 22, verset 39). În tot ceea ce face Ecaterina cea Mică se resimte învățătura biblică, personajul manifestându-și dragostea nemărginită față de aproapele său, față de întreaga națiune, dar, mai ales, față de Dumnezeu. Din dragoste, Ecaterina cea Mică, pe timp de război, îngrijește și protejează cu multă patimă satul natal, copiii și un lăcaș divin, bisericuța din vârful dealului. Fire optimistă și credincioasă, ea crede în importanța neamului său pe acest pământ, iubindu-și satul și încercând să-i convingă și pe săteni că doar aspectele pozitive ale existenței sunt importante: „Cum adică, o mână de oameni pe-un vârful pustiu de deal?! Mai întâi că nu suntem o mână, suntem un sat! Apoi că satul nici vorbă să fie pe-un vârful pustiu de deal, cum zici mata, pe-un vârful de stâncă

<sup>1</sup> *Ibidem*, p. 85.

<sup>2</sup> *Ibidem*, p. 59.

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 54.

<sup>4</sup> *Ibidem*, p. 274.

<sup>5</sup> *Ibidem*, p.273.

<sup>6</sup> Druță I. *Biserica Albă*. În: Ion Druță, *Scrieri*, Vol. III, Chișinău: Editura Hyperion, 1990, p. 58.

<sup>7</sup> *Ibidem*, p. 58.

<sup>8</sup> *Ibidem*, p. 273.

<sup>9</sup> *Ibidem*, p. 270.

<sup>10</sup> *Ibidem*, p. 270.

<sup>11</sup> Hropotinschi A. *Problema vieții și a creației*. Chișinău: Editura Literatura Artistică, 1988, p. 283.

<sup>12</sup> *Biblia. Întâia epistolă a lui Pavel către Corinteni*. Chișinău, 1994.

ce se înalță măreață ca o cetate”<sup>1</sup>. Astfel, apărând demnitatea comunității din care face parte, Ecaterina își apără propria identitate, propria viață, care se afla în pericol de dispariție. Ea își menține existența sa și a copiilor adoptați vânzând var, văruind casele oamenilor, dar, mai ales, dezvoltând convingerea că, prin credință, se poate ajunge la renașterea spirituală a oamenilor, iar ceea ce asigură această forță vitală este biserica. Ea este convinsă că dispariția credinței va conduce până la urmă la dispariția neamului său. Astfel, păstrându-și spațiul sacru și neprihănit, Ecaterina își trăiește viața după poruncile creștine.

Având susținerea poslușnicului Ioan, Ecaterina reușește să reunească locuitorii din satul Ocolina în vederea reparării bisericii năruite de vreme. Ulterior, regimentele de cazaci care, întorcându-se de la război și trecând pe celălalt mal al Nistrului, vedeau sclipind la soare turnul alb al bisericii reconstruite, spunând: „Ia te uită, măi, cât de sus s-au mai cățarat și moldovenii aștia”<sup>2</sup>. Replica auctorială este relevantă: „Asta-i soarta omului. Cu cât îl apeși și-l canonești mai tare, cu atât mai sus vrea sufletul să i se ridice.”<sup>3</sup>. După reconstrucția bisericii, Ecaterina și părintele Ioan își clădesc o casă în apropiere, unde își fac gospodărie și, după ce Ioan primește darul preoției, aceștia își leagă destinele, atribuind lumii în care trăiau armonie a spiritului prin iubire și prin propagarea credinței și valorilor poporului.

Ecaterina cea Mică era o femeie sensibilă la nuanțele cromatice ale lumii și pentru ea conceptul de frumos se asociază cu ce este alb, curat și divin. Pentru Ecaterina cea Mică albul, imaculatul, casa albă, văruiată, echivalează cu casa cinstită, veșnică și sfântă. Totodată, trebuie menționat faptul că voința femeii ca biserica să fie neapărat de culoare albă reprezintă un detaliu de o mare încărcătură simbolică: „Țărancă din câmpie, ea, ca toată lumea din care a răsărit, nu vedea cu ochi buni o casă care nu era albă.”<sup>4</sup> Autorul radiografiază, în acest mod, sufletul femeii, iar odată cu acesta – sufletul întregii comunități: „În case de lut, tencuite și date cu var, și-au trăit traiul buneii, stăbuneii, acum iată viețuiesc și ei cu părintele într-o căsuță. Cu cât casa e mai albă, cu atât mai vrednică-așa a fost de când lumea, așa e și acum. La case albe se gândea tatăl ei, scobind piatră și arzând var, casele albe au fost visul Ecaterinei, și pentru ce oare, la mijlocul unui sat cu case albe s-a ridicat o biserică cenușie”<sup>5</sup>.

### Concluzie

În concluzie, se poate afirma că romanul *Biserica Albă* reprezintă una dintre operele de mare valoare artistică ale prozatorului, atât ca mesaj ideologic, cât și ca realizare artistică. Succesiunea capitolelor, întrepătrunderea acțiunii dintr-un plan narativ în altul, scenele de un epic concentrat, chipurile de eroi și martiri surprinse în diferite manifestări umane, dublate de o poezie și o profunzime nebănuită a ideii, sunt o dovadă certă a unui apogeu valoric în creația scriitorului.

### Bibliografie:

1. Biblia. Întâia epistolă a lui Pavel către Corinteni. Chișinău, 1994.
2. Cernov A.G., Luceac I.V. Pagini alese din literatura română și universală. Culegere de texte, cu biografii, aprecieri critice și vocabular, Cernăuți: Editura Alexandru cel Bun și Suceava: Editura Arhiepiscopiei Sucevei și Rădăuților, 2008.
3. Cimpoi M. O istorie deschisă a literaturii române din Basarabia. Ediția a III-a, revăzută și adăugită. București: Editura Fundației Culturale Române, 2002.
4. Ciobanu M., Negriu D. Dicționar de motive și simboluri literare. Chișinău: Editura Tipografia „Prag 3”, SRL, 2010.
5. Cîlț M. Biserica Albă de Ion Druță. Relația dintre simbolistica titlului, motto și planurile romanului. În revista „Limba română”, nr. 4, Anul XXVII. Chișinău, 2017.
6. Corcodel R. Reanimarea istoriei în „Biserica Albă”. Tehnici narative. În: Fenomenul artistic Ion Druță, coordonator Mihail Dolgan, Chișinău: Editura Tipografia Centrală, 2008.
7. Crețu B. Ambiguitatea ideologică a literaturii. Articol disponibil pe: <https://www.arborinstitute.eu/ion-druta-ambiguitatea-ideologica-a-literaturii>
8. Druță I. Scrieri. Chișinău: Editura Hyperion, 1990, Vol. III.
9. Ghilaș A. Starea de rugăciune în romanul „Biserica Albă” de Ion Druță. În: Fenomenul artistic Ion

<sup>1</sup> Druță I. *Biserica Albă*. În: Ion Druță, *Scrieri*, Vol. III. Chișinău: Editura Hyperion, 1990, p.60.

<sup>2</sup> *Ibidem*, p. 134.

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 134.

<sup>4</sup> *Ibidem*, p. 345.

<sup>5</sup> *Ibidem*, p. 345.

- Druță, coord. Mihail Dolgan. Chișinău: Editura Tipografia Centrală, 2008.
10. Ghilaș A. Valoarea artistică a psalmilor în romanul „Biserica Albă” de Ion Druță. În Receptarea Sfintei Scripturi: între filologie, hermeneutică și traductologie. Lucrările Simpozionului Național „Explorări în tradiția biblică românească și europeană”, Iași, 28-29 octombrie 2010. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2011.
  11. Hitchins K. Istorie și identitate în romanele lui Ion Druță. În: Identitatea culturală românească în contextul integrării europene. Iași, 2006.
  12. Hropotinschi A. Problema vieții și a creației. Chișinău: Editura Literatura artistică, 1988.
  13. Literatura română din Republica Moldova (scriitori incluși în programele de învățământ) în viziunea criticului și istoricului literar Ion Ciocanu. În revista „Limba română”. Ediție specială, nr.5 (35), septembrie-octombrie. Chișinău, 1997.
  14. Moraru A. Ion Druță. Opera Epică și dramatică. Pentru elevi, studenți, profesori. Chișinău: Editura Arc, 2010.
  15. Psalmul 17. <https://www.biblegateway.com/passage/?search=Psalmi%2017&version=RMNN>.
  16. Rotaru I. Ion Druță, cel mai de seamă prozator al basarabenilor de azi. În: Druță I. Opere. Chișinău: Editura Cartea Moldovei, 2008, Vol. I.
  17. Rotaru I. Creația lui Ion Druță în timp, spațiu și istorie. În: Fenomenul artistic Ion Druță, coord. Mihail Dolgan, Chișinău: Editura Tipografia Centrală, 2008.
  18. Șleahțișchi M. Imaginea Basarabiei creștine între cele două Ecaterine în romanul „Biserica Albă” de Ion Druță. În revista „Metaliteratură”, nr. 2, Chișinău, 2016.

**DIMENSIUNEA PRAGMATICĂ ȘI SOCIOLINGVISTICĂ A COMPETENȚEI DE  
COMUNICARE: ABORDĂRI ÎN DIDACTICA MATERNEI**

**THE PRAGMATIC AND SOCIOLINGUISTIC DIMENSIONS OF THE COMMUNICATION  
COMPETENCE: APPROACHES IN THE MOTHER TONGUE DIDACTICS**

**Violeta-Teodora LUNGEANU**, dr., lect. univ.,  
Universitatea „Dunărea de Jos”, Galați  
E-mail: violeta.lungeanu@ugal.ro

**Rezumat:** *Prezentul studiu analizează diversele extensii teoretice ale competenței de comunicare în domeniul lingvisticii și al pragmaticii, raportându-le la principalele documente europene de politică educațională și la cele curriculare ale sistemului educațional românesc cu scopul de a identifica modalitățile didactice de dezvoltare optimă a competenței de comunicare în rândul elevilor. Considerând că, din punct de vedere lingvistic, rolul studiului maternei în școală este mai ales acela de a-l deprinde pe elev cu arhitectura unui discurs (scris sau vorbit), devine necesară configurarea unor modele didactice care să permită înțelegerea modului în care limbajul funcționează în întregul său, în raport cu particularitățile contextului de comunicare. De pe aceste poziții, propunem o serie de strategii care să valorizeze importanța dimensiunii sociolingvistice și a celei pragmatice în comunicarea orală și scrisă.*

**Cuvinte-cheie:** *competența de comunicare, dimensiune sociolingvistică și pragmatică, didactica maternei*

**Abstract:** *The present study analyzes the various theoretical extensions of communication competence in the field of linguistics and pragmatics, relating them to the main European educational policy documents and to the curricula of the Romanian educational system in order to identify the didactic methods for the optimal development of communication competence among students. Considering that, from a linguistic point of view, the role of the mother tongue study in school is primarily to familiarize the student with the architecture of discourse (written or spoken), it becomes necessary to configure didactic models that allow understanding how language functions as a whole, in relation to the particularities of the communication context. From these perspectives, we propose a series of strategies to emphasize the importance of the sociolinguistic and pragmatic dimensions in oral and written communication.*

**Keywords:** *communication competence, sociolinguistic and pragmatic dimensions, mother tongue didactics*

### **Introducere**

Conturarea conceptului de „competență de comunicare” își are punctul de pornire în studiile lui Dell Hymes, sociolingvist ce a interogată și restructurat conceptul de „competență lingvistică” formulat de Noam Chomsky. Dacă în teoriile acestuia, competența avea conturul unui construct preponderent intrapersonal și denumea o facultate înăscută<sup>1</sup>, la Hymes, competența devine un construct dinamic și interpersonal. El subliniază faptul că planul social are un rol foarte important în dezvoltarea competenței de comunicare pentru că contextul social este cel care reglementează aplicarea regulilor gramaticale, pentru că uzul are prioritate față de regulă și normă. Cu alte cuvinte, vorbitorul își selectează protocolul de comunicare în funcție de contextul, scopul și actanții comunicării. Tot Hymes<sup>2</sup> delimitează o dimensiune pragmatică a competenței de comunicare, care implică factori non-cognitivi precum emoțiile, atitudinile, convingerile, valorile personale, motivația și accentuează ideea de inseparabilitate dintre aceștia și factorii cognitivi.

Teoriile lui Hymes devin mai departe fundament pentru modelul conceput de Canale și Swain<sup>3</sup>, care structurează competența de comunicare în patru componente minimale, după cum urmează:

---

<sup>1</sup> Competența de comunicare este definită drept posibilitatea de a utiliza și a produce într-un mod comprehensibil un număr nelimitat de fraze într-un număr nelimitat de situații. (Conform N. Chomsky, *Aspects of the Theory of Syntax*, M.I.T. Cambridge Mass, 1965).

<sup>2</sup> Conform D. Hymes, *On Communicative Competence*, în *Sociolinguistics*. J.B. Pride, J. Holmes (Eds). Harmondsworth Editions, Editure Penguin, 1973.

<sup>3</sup> Conform M. Canale, *From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy*, apud. Richards, Jack C. și Schmidt, Richard W., *Language and Communication*, Longman, Harlow, 1983, pp. 2-28.

1. Competența lingvistică – presupune utilizarea corectă a cunoștințelor de fonetică, ortografie, morfo-sintaxă, vocabular etc.;
2. Competența sociolingvistică – se referă la cunoașterea regulilor socioculturale de utilizare a limbii în anumite contexte sociale;
3. Competența discursivă – ține de capacitatea indivizilor de a înțelege și de a produce diferite tipuri de texte, conefindu-le coerență și coeziune;
4. Competența strategică – face referire la strategiile compensatorii pe care trebuie să le adopte un individ în comunicare, în cazul dificultăților de ordin lingvistic sau sociolingvistic.

O altă perspectivă asupra competenței de comunicare este oferită de modelul Bachman, care configurează competența de comunicare în două componente majore, ce conțin la rândul lor câte două subcomponente. Astfel, *competența organizațională* cuprinde competența gramaticală (vizează ariile vocabularului, morfologiei, sintaxei, fonologiei și grafologiei) și competența textuală (se referă la organizarea retorică a textului, la coeziunea și coerența textuală și la rutinele conversaționale). Cea de-a doua, *competența pragmatică*, cuprinde competența ilocuționară (vizează funcții ale limbajului: funcția ideatională, manipulativă, euristică, imaginativă) și *competența sociolingvistică* (se referă la adecvarea comunicării din punctul de vedere al contextului social).

Modelul mai recent, structurat de C. Simard, în *Éléments de didactique du français langue première* (1997) structurează competența de comunicare în șase componente:

1. componenta verbală - integrează toate componentele limbii. Astfel, în cadrul acestei componente se pot identifica o dimensiune lingvistică (care presupune cunoașterea aspectelor de ordin fonetic, lexical, morfologic și sintactic), o dimensiune textuală (care presupune cunoașterea și utilizarea regulilor de organizare generală a unui text, stabilirea unor conexiuni logice între propoziții, fraze, părți, identificarea structurilor textuale - narativă, descriptivă, argumentativă, explicativă, dialogată etc.) și o dimensiune discursivă (care presupune folosirea contextuală a limbii, a registrelor acesteia, a normelor de interacțiune verbală etc.);
2. componenta cognitivă se referă la identificarea operațiilor intelectuale implicate în producerea și comprehensiunea limbajului (memorarea, diferențierea, clasarea, inferența, anticiparea);
3. componenta enciclopedică se referă la cunoașterea aspectelor lingvistice, textuale, discursive, specifice unor domenii de activitate umană: istorie, știință tehnică, artă etc;
4. componenta ideologică se referă la capacitatea de a ne situa față de și de a reacționa la diverse idei, valori, atitudini, principii vehiculate prin discurs;
5. componenta literară se referă la trimiterile literare și la capacitățile de exploatare a creativității verbale;
6. componenta socioafectivă se referă la concepțiile, valorile, sentimentele și atitudinile care pot influența comportamentul verbal al fiecăruia.

Aceste teorii, pe cât de eterogene ni se relevă, pe atât de importante și de revelatoare sunt pentru ceea ce va deveni competența de comunicare în cadrul documentelor de politici educaționale în vigoare, care pun competențele de comunicare la baza studiului limbilor materne și străine.

În *Cadrul european comun de referință pentru limbi* din 2001, competența<sup>1</sup> de comunicare se raportează la nevoia umană de a comunica în diferite situații, de aceea raportarea la contextul comunicării devine o preocupare didactică esențială. Competența de comunicare lingvistică cuprinde, conform cadrului european, trei componente: competențe lingvistice, sociolingvistice și pragmatice. Competența lingvistică se ramifică în cea lexicală, gramaticală, semantică, fonologică, ortografică și se referă, în linii mari, la capacitatea vorbitorului de a stoca și de a actualiza cunoștințele lingvistice. Competența sociolingvistică cuprinde „cunoștințele și deprinderile necesare pentru a valorifica dimensiunea socială a funcționării limbii”<sup>2</sup>. Fiind strâns legată de convențiile sociale, de regulile și normele care guvernează diferite grupuri sociale, această competență se extinde la nivel lingvistic asupra indicatorilor relațiilor sociale, regulilor de politețe sau asupra diferențelor dialectale și de accent. Competența pragmatică se referă la folosirea

<sup>1</sup> Competența este definită aici drept „ansamblu de cunoștințe, deprinderi și caracteristici care îi permit unei persoane să facă diverse activități”. (conform Cadrului european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare / Comitetul Director pentru Educație “Studiarea limbilor și cetățenia europeană”; trad. din lb. fr. de Gheorghie Moldovanu. – Ch.: S. n., 2003, F.E.-P. „Tipogr. Centrală” – 204 p).

<sup>2</sup> Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare / Comitetul Director pentru Educație „Studiarea limbilor și cetățenia europeană”; trad. din lb. fr. de Gheorghie Moldovanu. – Ch.: S. n., 2003, F.E.-P. „Tipogr. Centrală”, p. 56.



resurselor lingvistice în acord cu scenarii ale schimburilor interacționale. Tot de competența pragmatică ține și organizarea discursului, coeziunea și coerența, identificarea tiparelor textuale, a ironiei și parodiei.

În didactica modernă, în care abordările cognitiviste au arătat că procesarea informației duce la structurarea cunoștințelor, dar și la formarea deprinderilor și atitudinilor, dezvoltarea competențelor constituie nucleul oricărei experiențe de învățare. Ca urmare, finalitățile educaționale și cele ale procesului de învățământ s-au orientat spre două perspective – competențele-cheie și competențele curriculumului școlar<sup>1</sup>, reflectate în profilul de formare, în finalitățile pe cicluri de învățământ sau pe cicluri curriculare. Din seria competențelor-cheie, didactica limbii și literaturii române își circumscrie, evident, comunicarea în limba maternă, dar oferă, totodată, direcții către organizarea experiențelor de învățare care conduc la dezvoltarea tuturor celor opt competențe. Asumându-și drept ultimă finalitate a studiului limbilor transformarea elevilor în utilizatori competenți și experimentați, modul de descriere a competenței de comunicare conform unor niveluri comune de referință prezintă pentru profesor avantajul formulării clare a obiectivelor didactice, conferindu-i, în același timp, demersului didactic flexibilitate și predictibilitate.

Cea mai recentă definiție a *literației* (competența de comunicare în limba maternă), din 2018, propune o perspectivă care relaționează domeniile academice cu nevoile individuale de împlinire și dezvoltare personală, dar și cu cerințele sociale pentru cetățenia activă, incluziunea socială și pentru angajarea pe piața muncii. Astfel, literația, definită ca abilitatea de a identifica, exprima, crea și interpreta concepte, sentimente, fapte și opinii, atât în formă scrisă, cât și orală, utilizând materiale vizuale, audio și digitale în contexte diverse, implică abilitatea de a comunica și de a ne conecta eficient cu ceilalți, într-un mod creativ și potrivit<sup>2</sup>. Putem observa că nucleul competenței este reprezentat de utilizarea limbii în comunicare, capacitate fundamentală a individului pentru identificarea și interpretarea informației, dar și pentru interacțiunea socială. Așa cum se poate observa din componentele competenței<sup>3</sup>, mai ales în cadrul deprinderilor și atitudinilor, se pot identifica aspecte care se realizează prin intermediul activităților specifice disciplinei limba și literatura română, dar și prin activități inter- și transdisciplinare, care se urmăresc și se realizează la nivelul ariilor curriculare. Astfel, cu ajutorul cunoștințelor de vocabular, gramatică, stilistică, pragmatică se formează deprinderi de comunicare orală și scrisă în diverse situații de comunicare și atitudini pozitive față de actul comunicării, cum ar fi deschiderea către dialog constructiv, interesul pentru interacțiunea prin comunicare sau înțelegerea impactului limbajului asupra celorlalți.

În sîmbul acestor direcții, studiul maternei în școală se orientează către studiul limbii în realitatea comunicării, prin raportare la teoria actelor vorbirii și la valoarea de proces social<sup>4</sup> a limbii. Această direcție, dictată de sociolingvistică, este completată de cea care vine dintr-o lingvistică enunțării, care definește enunțarea ca „act individual de utilizare a limbii”<sup>5</sup>, determinat de variabilele situației de comunicare, de statutul social și cultural al vorbitorilor și de tipul de relație care se stabilește între aceștia. Toate aceste elemente alcătuiesc nucleul modelului comunicativ adoptat de programele actuale de limba și literatura română, care direcționează activitatea la clasă spre modalitățile de exersare a limbii în contextul comunicării. De la această abordare se revendică nevoia structurării unor demersuri didactice care să privilegieze învățarea limbii în contextul social, prin comunicare cu ceilalți, cu accent către permanenta adaptare a comunicării la variabilele care țin, în principal, de context și de receptori. Ne propunem să oferim o serie de modele didactice de predare a limbii și literaturii române în ciclul inferior al liceului care să urmărească dezvoltarea competenței de comunicare pe direcție pragmatică și sociolingvistică.

---

<sup>1</sup> Conform Aurel Ardelean, Octavian Mândruț (coord.), *Didactica formării competențelor*, Vasile Goldiș University Press, Arad, 2012.

<sup>2</sup> COUNCIL RECOMMENDATION of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01). In: Official Journal of the European Union, C 189/1, 2018. Disponibil la adresa: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7) (accesată în 5 februarie 2024).

<sup>3</sup> Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). In: Official Journal of the European Union, L 394/10, 2006, pp. 10-18. Disponibil la adresa: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN> (accesată în 5 februarie 2024).

<sup>4</sup> În această direcție, din filozofia limbajului putem identifica teoriile lui J.L. Austin (*How to Do things with Words*, 1962) asupra actelor performative, care sunt de natură locuționară (actul de a spune ceva, numind realitatea) și ilocuționară (a exprima o aserțiune, a da un ordin, a face o promisiune etc.).

<sup>5</sup> Angela Bidu-Vrânceanu, Cristina Călărășu, Liliana Ionescu-Ruxăndoiu, Mihaela Mancaș, Gabriela Pană Dindelegan, *Dicționar de științe ale limbii*, Ed. Nemira, București, 2005, p. 135.

### Metodologia cercetării

Investigația noastră de factură teoretică abordează modalitățile de structurare a unor demersuri didactice care să permită dezvoltarea competențelor sociolingvistice în cadrul orelor de limba și literatura română, pentru ciclul liceal, la finele căruia elevii vor deveni utilizatori experimentați, putând recepta diverse texte literare și nonliterare, exprimându-se spontan, fluent, eficient și persuasiv. Prin sinteza teoriilor asupra competenței de comunicare și analiza documentelor curriculare am conceput modelele didactice care dezvoltă componentele sociolingvistice și pragmatice ale competenței de comunicare, orientate mai ales asupra capacității de producere de text oral și scris.

### Rezultate

Pentru construirea unui demers coerent, care să permită și dezvoltarea competențelor de receptare a textului scris (literar și/sau nonliterar), secvențele de producere de text pot fi utilizate mai ales în etapele de prelectură sau de postlectură, dar sunt aplicabile și în cadrul activităților de redactare sau comunicare orală.

#### ✓ Producerea de text oral

Secvențele dedicate producerii de text oral pot îmbrăca fie forma monologului, fie pe cea a dialogului, construite pe teme date. Fixarea, prin temă, a unui cadru al dialogului sau monologului, facilitează dezvoltarea capacității vorbitorului de a face față variațiilor de discurs, de a stăpâni mai bine registrele limbii și de a le utiliza în raport cu specificul fiecărei situații de comunicare. Cerințele vizează, așadar, adecvarea la circumstanțele și la actorii sociali ai comunicării, alternând – pentru a crea contextul favorabil pentru reflecție – rolul de participant la dialog cu cel de observator. Tabelul 1 organizează activitățile de comunicare orală după tipul de interacțiune pe care îl propun, precum și după obiectivele stabilite și conținuturile vizate:

**Tabelul 1: Activități de comunicare orală**

Tipul de interacțiune	Obiectivele activității	Conținuturi vizate	Exemplificarea sarcinii de lucru
Monolog	Adaptarea la caracteristicile interlocutorului	Contextul în comunicare: relația dintre interlocutori, valorificarea cunoștințelor comune legate de tema discuției.	Prezintă, într-un monolog adresat, motivele pentru care colegii ar trebui să citească o carte scrisă de Mircea Eliade.
Monolog	Integrarea evenimentelor și parametrilor situației în comunicare	Contextul în comunicare: locul și momentul interacțiunii	În cadrul unui târg educațional, prezintă, printr-un monolog, școala în care înveți.
Dialog	Utilizarea normelor sociale în performarea actelor de limbaj	Relația dintre efectul actului de limbaj și intenția de comunicare	Construiți un dialog, de cel puțin zece replici, în care să cereți și să primiți informații de la o agenție de turism despre o vacanță în India.

O altă activitate de producere de text oral, care evidențiază competența discursivă menită să pregătească redactarea de text argumentativ a fost reprezentată de o serie de exerciții de argumentare care l-au pus pe elev în situații concrete de argumentare, determinându-l să-și descopere propriul algoritm de susținere a unei opinii. Din seria acestor exerciții amintim:

- *Argumentarea din perspective diferite* (joc de rol) - are drept scop determinarea elevilor de a-și adapta discursul argumentativ la contextul comunicării și la intenția comunicativă.
  - Etapa 1 – elevii primesc fișe de lucru individuale cu subiectul ales - soluționarea problemei cerșetorilor (după lectura unui fragment din *India*, Mircea Eliade), având perspective diferite de abordare pe fiecare dintre ele:
    - a. Ești turist în India și ești asaltat de cerșetori înainte de a intra să vizitezi un templu budist;

- b. Faci parte dintr-o asociație de apărare a drepturilor omului și militezi pentru respectarea lor în India;
- c. Ești un copil provenit dintr-o familie cu posibilități materiale reduse și îți dorești să studiezi.
  - Etapa 2 – se constituie grupe din elevii care au fișe de lucru diferite pentru a discuta și a negocia puncte de vedere divergente, apoi se prezintă în fața clasei concluziile negocierii.
  - Etapa 3 – analiza exercițiului.
- *Fii atent pe cine trebuie să convingi!* – exercițiu de adaptare a discursului argumentativ la statutul receptorului. Elevii trebuie să convingă pe cineva să citească *Romanul adolescentului miop*, aducând în pledoaria lor trei argumente convingătoare. Au de ales una din următoarele categorii de receptori: colegul de la o clasă paralelă, fratele/ sora mai mic/ă pasionat de IT; bunicul, un profesor.
  - *Unde te afli când trebuie să convingi pe cineva?* – acest exercițiu are drept scop adecvarea discursului la contextul situație de comunicare, la spațiul și la particularitățile psihosociale ale receptorilor. Exercițiul simulează, pe grupe, situații diferite în care se desfășoară argumentarea. Ei vor identifica rolurile posibile și își vor asuma tipul de discurs adecvat:
    - O discuție în sala de clasă pe tema: comunicarea adolescenților cu părinții;
    - O discuție într-un compartiment de tren, cu persoane cunoscute în acel moment, despre conflictul între generații (tinerii au prea multă libertate);
    - Un fragment dintr-o discuție televizată (program de știri) despre posibilitatea de a călători în perioada pandemiei (trimitere la jurnalul de călătorie);
  - *Argumente cu dovezi* – acest exercițiu are drept scop familiarizarea elevilor cu folosirea unor strategii argumentative, de a-și sprijini argumentele de exemple și dovezi. În acest sens, fiecare elev primește unul sau mai multe citate pe o temă, enunțate de pe poziții diferite și apoi i se cere să prezinte câte un argument într-o singură frază, susținându-l cu ajutorul textului primit.

✓ Producerea de text scris

Activitățile de producere a textului scris urmăresc mai ales componenta verbală a competenței de redactare, cu aceleași trei dimensiuni ale competenței de comunicare orală: dimensiunea lingvistică (utilizarea corectă a aspectelor de ordin lexical, morfologic și sintactic, ortografic și de punctuație), dimensiunea textuală (cu accent pe regulile și procedeele care asigură coerență și coeziune textului) și dimensiune discursivă (regulile și procedeele care determină folosirea limbii în context, în funcție de scopul comunicării, de receptor și de canalul utilizat).

Având în vedere faptul că o mare parte din studiul limbii materne este consacrat dobândirii capacităților discursive, activitățile vizează redactarea de texte continue, discontinue și multimodale pe anumite teme, organizate în Tabelul 2 în acord cu tipul de text redactat, cu obiectivele, dar și cu elementele de conținut vizate:

**Tabelul 2: Activități de comunicare scrisă**

Tipul de text	Obiectivele activității	Conținuturi vizate	Exemplificarea sarcinii de lucru
Text informativ	Organizarea informațiilor în acord cu scopul comunicării	Tipare textuale de structurare a ideilor: explicativ, descriptiv, narativ.	Redactați un text care să reprezinte o recenzie a <i>Romanului adolescentului miop</i> , de Mircea Eliade pentru o editură/ un site de promovare a lecturii.
Text multimodal	Selectarea unor structuri adecvate intenției de comunicare	Redactarea computerizată	Redactați un text în care să prezentați <i>Romanul adolescentului miop</i> pe un blog destinat adolescenților pasionați de lectură.

Text multimodal	Utilizarea creativă a informațiilor pentru subiectul în cauză	Prezentarea textului: așezarea în pagină; inserarea unor desene, fotografii.	Realizați un afiș de promovare în librării a <i>Romanului adolescentului miop</i> , de Mircea Eliade.
-----------------	---	--	---

Însă cea mai complexă activitate este reprezentată de redactarea textului argumentativ, exercițiu realizat etapizat, pentru a putea dezvolta competența discursivă la nivelul scriitorului. Ca discurs ce rezultă în urma unui proces de argumentare, acesta este un un „text orientat”, construit de scriitor cu un anumit scop. Așadar, elevii trebuie orientați spre utilizarea mijloacelor de persuasiune și către evidențierea funcției conative a limbajului, având permanent în minte eventualele reacții ale receptorului. Producerea textului argumentativ este segmentată în activități de preredactare (înțelegerea și stabilirea ipotezei de lucru, asocierea acesteia cu informațiile și ideile pre-existente, planificarea și schematizarea argumentelor), redactare (construcția textului pe baza schemelor anterioare) și postredactare (evaluarea și remedierea, integrarea feedbackului în text).

### Discuții

Susținându-se reciproc, competența pragmatică și cea sociolingvistică se dezvoltă mai ales la nivelul deprinderilor și atitudinilor, prin activități care favorizează interacțiunea directă și valorifică dimensiunea socială a utilizării limbii și utilizarea ei pe dimensiunea discursivă, funcțională și de organizare schematică. Aceste coordonate vin să articuleze o didactică orientată spre dezvoltarea competenței de comunicare, prin sublinierea rolului interactiv al limbajului și exersarea lui în contexte cât mai variate. Pentru ca elevii să înțeleagă funcția de bază a limbajului – aceea de a ajuta ființele umane să relaționeze – e nevoie de configurarea unor strategii didactice prin care elevii să poată face trecerea de la competența lingvistică, orientată mai ales spre cuvânt, propoziție, frază, la discurs, ca manifestare complexă a limbajului. Și pentru ca aceștia să se orienteze spre realitatea comunicării, este necesară diversificarea contextelor de comunicare și sublinierea nevoii de adaptare la context. De aici, conceperea unor exerciții de comunicare care depășesc, prin cerințele lor, spațiul strâmt și artificial al școlii, și se orientează spre contexte non-didactice, ancorate în realitatea comunicării: dialogul cu reprezentanți ai diferitelor categorii sociale, în medii cât mai variate, care să implice comunicarea formală sau informală, pe teme familiare, dar și culturale sau abstracte. Pentru ca realitatea comunicării să fie autentică și semnificativă pentru elevi, activitățile de comunicare trebuie realizate fie ca activități de comunicare orală distincte, fie în continuarea orelor de dezvoltare a competenței de receptare a textului scris, valorificând elementele textului literar în constituirea contextului comunicării.

În vederea dezvoltării competenței discursive este necesară configurarea unor strategii didactice active, care urmăresc utilizarea limbii în construcția unor ansambluri coerente, purtătoare de mesaj. În acest context, dezvoltarea capacității elevilor de a formula o argumentare logică, evaluată mai ales ca discurs social, din perspectiva modului de gestionare a conversației și a strategiilor de cooperare, este una din finalitățile studiului maternei în școală. Varietatea temelor și a discursurilor, precum și asocierea lor cu un context semnificativ pentru activitatea de învățare ilustrează în ce măsură este elevul capabil să utilizeze vocabularul și structurile lingvistice cu rol persuasiv, să evalueze alegerile și să formuleze ipoteze în acord acestea.

### Concluzii

Studiul nostru oferă o serie de modalități de aliniere a activității didactice la documentele europene de politici educaționale și la cele curriculare ale sistemului educațional românesc. Ca disciplină centrală a curriculumului nostru, limba și literatura română trebuie să privilegieze dezvoltarea competenței de comunicare, oferind multiple posibilități de însușire a cunoștințelor necesare, dar mai ales activități în care formarea deprinderilor și a atitudinilor comunicative să se realizeze în mod conștient, autentic și variat.

Pentru ca atributul *comunicativ*, prezent în profilul absolventului de liceu, să fie unul real și valoros pentru individ și societate, profesorul de limba și literatura română trebuie să creeze multiple contexte în care elevul să interacționeze adecvat și eficient cu cei din jurul său, în care să exprime idei, sentimente, fapte și opinii, conștientizând impactul limbajului asupra celorlalți, cu alte cuvinte, să aducă comunicarea în sfera realității, și nu în ordinea unui model ideal.

**Bibliografie:**

1. COUNCIL RECOMMENDATION of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01). In: Official Journal of the European Union, C 189/1, 2018. Disponibil la adresa: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7) (accesată în 5 februarie 2024).
2. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). In: Official Journal of the European Union, L 394/10, 2006, pp. 10-18. Disponibil la adresa: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN> (accesată în 5 februarie 2024).
3. Profilul de formare al absolventului, disponibil la adresa [https://www.ise.ro/wp-content/uploads/2015/12/Profilul-de-formare-al-absolventului\\_final.pdf](https://www.ise.ro/wp-content/uploads/2015/12/Profilul-de-formare-al-absolventului_final.pdf), accesat la data de 12 februarie 2024.
4. Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare / Comitetul Director pentru Educație “Studierea limbilor și cetățenia europeană”; trad. din lb. fr. de Gheorghe Moldovanu. – Ch.: S. n., 2003, F.E.-P. „Tipogr. Centrală” – 204 p
5. Ardelean, Aurel, Octavian Mândruț (coord.), Didactica formării competențelor, Arad: Vasile Goldiș University Press, 2012, 212 p.
6. Austin, J.L., How to Do things with Words, Oxford: Oxford University Press, 1962. 174 p.
7. Bidu-Vrânceanu Angela, Cristina Călărășu, Liliana Ionescu-Ruxăndoiu, Mihaela Mancaș, Gabriela Pană Dindelegan, Dicționar de științe ale limbii, București: Nemira, 2005.
8. Canale M., From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy, apud. Richards, Jack C. și Schmidt, Richard W., Language and Communication, London: Longman, Harlow, 1983, pp. 2-28.
9. Chomsky N., Aspects of the Theory of Syntax, Cambridge: M.I.T. Cambridge Mass, 1965, 247p.
10. Hymes D., On Communicative Competence, în Sociolinguistics. J.B. Pride, J. Holmes (Eds). Harmondsworth Editions, Editure Penguin, 1973, pp. 269-293.
11. Pamfil, Alina, *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, ediția a III-a, Pitești: Paralela 45, 2006, 227p.
12. Sâmihăian, Florentina, O didactică a limbii și literaturii române. Provocări actuale pentru profesor și elev, București: Art, 2014, 407 p.



## CERCETAREA LA INTERSECȚIA DINTRE INTELIGENȚA ARTIFICIALĂ ȘI PROPRIETATEA INTELLECTUALĂ

### RESEARCH AT THE INTERSECTION OF THE ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND INTELLECTUAL PROPERTY

**Angela POPOVICI**, dr., lect. univ.,  
Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați  
E-mail: Angela.Popovici@ugal.ro  
ORCID ID: 0009-0002-0535-6455

**Rezumat:** *În era digitală, Proprietatea Intelectuală capătă o nouă dimensiune, devenind un pilon esențial al progresului în cercetarea științifică. Inovațiile rapide din domeniile Inteligenței Artificiale redefinesc atât granițele cunoașterii umane, cât și modul în care aceste descoperiri pot fi protejate de lege. Relevanța Proprietății Intelectuale, în acest nou context, nu este doar o problemă de drept, ci și una de etică a cercetării. Scopul acestui articol este de a explora și de a analiza modul în care legislația de proprietate intelectuală se adaptează pentru a îngloba contribuțiile inovative specifice erei digitale. Prin urmare, se identifică răspunsuri la întrebările: Care sunt provocările cercetătorilor în era digitală și Cum influențează progresul tehnologic în AI calitatea cercetării științifice? Acest articol își propune să contribuie la dialogul academic prin oferirea unei perspective echilibrate și fundamentate despre Proprietatea Intelectuală în contextul dinamic al cercetării științifice moderne.*

**Cuvinte-cheie:** *Proprietate Intelectuală, Inteligența Artificială, legislație, impact*

**Abstract:** *In the digital age, Intellectual Property takes on a new dimension, becoming an essential pillar of progress in scientific research. Rapid innovations in the fields of Artificial Intelligence are not only redefining the boundaries of human knowledge, but also how these discoveries can be protected by law. The relevance of Intellectual Property in this new context is not only a question of law, but also one of research ethics. The aim of this article is to explore and analyse how intellectual property law is adapting to incorporate innovative contributions specific to the digital age. It therefore identifies answers to the questions: What are the challenges for researchers in the digital age and How does technological progress in AI influence the quality of scientific research? This article aims to contribute to the academic dialogue by providing a balanced and informed perspective on Intellectual Property in the dynamic context of modern scientific research.*

**Keywords:** *Intellectual Property, Artificial Intelligence, legislation, impact*

#### Introducere

În ultimele decenii, Inteligența Artificială (IA) a avansat rapid, influențând diverse domenii, inclusiv Proprietatea Intelectuală (PI). IA a transformat semnificativ modul în care sunt generate, utilizate și protejate creațiile intelectuale. Algoritmii de învățare automată sunt capabili să creeze opere de artă, să scrie texte și să genereze invenții tehnologice, ridicând întrebări fundamentale despre drepturile de autor, brevete și alte forme de proprietate intelectuală. În acest context, este esențial să examinăm cum se intersectează Inteligența Artificială cu Proprietatea Intelectuală și să evaluăm modul în care cadrul legal actual se adaptează la aceste schimbări tehnologice. Totodată, se propune armonizarea politicilor internaționale privind drepturile de PI pentru a reduce decalajul tehnologic dintre țări în contextul dezvoltării inteligenței artificiale.

Analiza literaturii de specialitate și a studiilor de caz au evidențiat necesitatea unei reglementări și adaptarea cadrului juridic existent ca răspuns la provocările prezentate de IA. Se constată că nu avem răspuns la multe provocări din domeniu, în particular: *Cum influențează progresul tehnologic în AI calitatea cercetării științifice?* Or, inovarea în domeniul academic constituie un aspect crucial pentru evoluția cunoașterii umane, iar protejarea dreptului de autor este esențială pentru asigurarea progresului continuu în cercetare. Se ajunge progresiv la ideea că, managementul Proprietății Intelectuale, în cadrul activităților științifice, reprezintă un element fundamental pentru promovarea inovației și dezvoltarea durabilă a societății. Într-o lume în care IA joacă un rol tot mai semnificativ în producerea de conținut, este esențial să rămânem vigilenți și să ne educăm pentru a deveni consumatori informați și responsabili ai informației.

## Metodologia cercetării

Pentru a explora acest subiect, am realizat o analiză extensivă a literaturii de specialitate, incluzând articole academice, rapoarte de cercetare și studii de caz. Am utilizat baze de date precum IEEE Xplore, ResearchGate, Google Scholar pentru a identifica publicațiile relevante în domeniu. De asemenea, am analizat cazuri juridice recente și reglementări propuse pentru a înțelege impactul real și potențial al IA asupra PI.

## Rezultate

### Bazele Proprietății Intelectuale

Proprietatea intelectuală (PI) reprezintă drepturi acordate persoanelor fizice sau juridice pentru creațiile minții lor. Aceste drepturi oferă creatorilor protecție pentru operele lor originale, astfel încât să poată controla utilizarea, distribuția și comercializarea acestora. Proprietatea intelectuală este divizată în mai multe categorii principale, dintre care cele mai importante sunt: *drepturile de autor, brevetele, mărcile, desenele și modelele industriale*.

Proprietatea intelectuală joacă un rol esențial în promovarea inovației și creativității, oferind stimulente financiare și recunoaștere pentru eforturile creatorilor și inovatorilor. În același timp, aceasta asigură că beneficiile cunoașterii și ale progresului tehnologic sunt distribuite în mod echitabil în societate. Pe măsură ce tehnologia de IA continuă să avanseze, va fi din ce în ce mai dificil să se facă o distincție clară între conținutul generat de mașini și cel scris de oameni. Cu toate acestea, cercetătorii și dezvoltatorii se străduiesc să creeze tehnologii care să recreeze cât mai fidel stilul și vocea autorilor umani. În aceste circumstanțe, educarea continuă și îmbunătățirea abilităților de discernământ rămân esențiale pentru a naviga în lumea informațiilor.

Drepturile de autor reprezintă un aspect esențial al legislației privind proprietatea intelectuală, protejând creațiile originale ale minții umane, care includ opere literare, artistice, muzicale, software și alte forme de exprimare creativă. Legislația privind drepturile de autor variază de la o țară la alta, dar există și tratate internaționale care stabilesc principii comune pentru protecția acestor drepturi: protecția operei originale, drepturile exclusive ale autorului, drepturile morale ale autorilor.

**În Tratatul Internațional** privind protecția drepturilor de autor se încadrează: Convenția de la Berna (1886) - una dintre cele mai importante tratate internaționale privind drepturile de autor; Acordul TRIPS (1994) - stabilește standarde minime pentru protecția drepturilor de autor, brevete, mărci și alte forme de proprietate intelectuală; Tratatul OMPI privind Dreptul de Autor (1996) se concentrează pe provocările aduse de tehnologiile digitale și internet și include dispoziții pentru protecția operelor distribuite pe internet și pentru protecția tehnologică a drepturilor de autor; **Legislația Națională**. Uniunea Europeană: *Directiva privind drepturile de autor și drepturile conexe în societatea informațională* (2001/29/CE) armonizează legislația statelor membre referitoare la protecția drepturilor de autor în context digital. *Directiva privind drepturile de autor pe piața unică digitală* (2019/790) introduce noi reguli pentru protecția operelor pe internet și pentru echilibrul între drepturile de autor și accesul la informații.

**În România** – *Legea nr. 8/1996 privind dreptul de autor și drepturile conexe*: Reglementează protecția drepturilor de autor, inclusiv drepturile morale și patrimoniale ale autorilor adaptată și completată ulterior, pentru a se alinia cu directivele UE și pentru a aborda provocările aduse de tehnologiile digitale.

Legislația privind drepturile de autor este esențială pentru protejarea creațiilor intelectuale și pentru încurajarea inovației și creativității. Cu toate acestea, trebuie să evolueze continuu pentru a răspunde provocărilor aduse de noile tehnologii și pentru a asigura un echilibru între protecția drepturilor de autor și accesul la cunoștințe și informații.

Recunoașterea unui text scris de Inteligența Artificială poate fi un proces provocator, dar nu imposibil. Fiind conștient de caracteristicile specifice ale conținutului generat de IA și folosind un set de metode de evaluare, poți să îți îmbunătățești abilitățile de discernământ și să fii mai informat în timp ce citești conținut online.

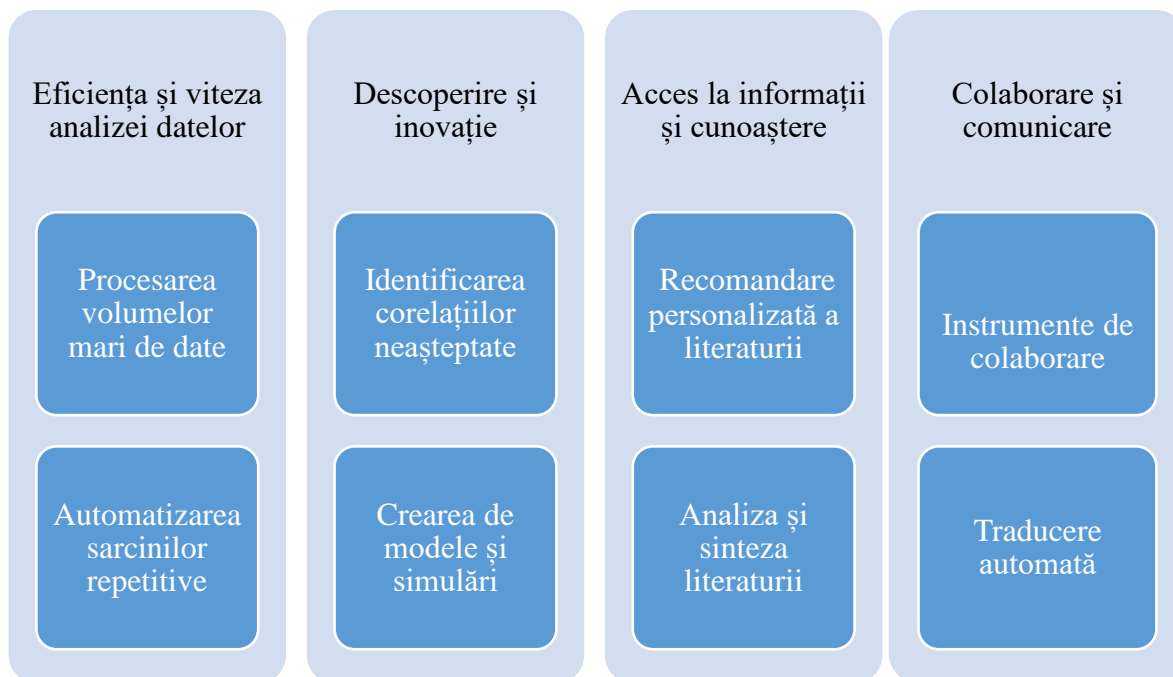
În prezent, majoritatea jurisdicțiilor nu recunosc IA ca titular de drepturi de autor, ceea ce ridică întrebări despre cine deține aceste drepturi – dezvoltatorii algoritmului, utilizatorii sau alte entități.

### Impactul IA asupra calității cercetării științifice

Într-un mediu marcat de progresele Inteligenței Artificiale, este esențial să analizăm în ce măsură aceasta influențează calitatea cercetării științifice. Un aspect crucial care necesită atenție este modul în care IA poate influența procesul de generare a ideilor și de inovare în cadrul domeniului academic. În lumea cercetării științifice moderne, proprietatea intelectuală este importantă pentru protejarea și valorificarea

inovațiilor. Potrivit experților în domeniu, drepturile de proprietate intelectuală pot influența pozitiv fluxul de informații și inovații, asigurând o competiție corectă și protejând investițiile în cercetare. Un exemplu relevant este folosirea brevetelor pentru a proteja algoritmi de recunoaștere facială în domeniul IA. Conform analizelor, Google deține brevete legate de tehnologiile de învățare profundă esențiale pentru acești algoritmi (United States Patent and Trademark Office, 2021). Un alt exemplu relevant este legat de OpenAI și realizarea sa remarcabilă în domeniul învățării automate. Transferul drepturilor de proprietate intelectuală către Microsoft subliniază importanța protejării investițiilor în cercetare (Vincent, 2020; Cole, 2009). Această formă de colaborare subliniază rolul esențial al proprietății intelectuale în dezvoltarea tehnologiilor inovatoare.

Prin urmare, Inteligența artificială (IA) are un impact semnificativ asupra calității cercetării în diverse domenii. Iată câteva moduri prin care IA influențează pozitiv și negativ calitatea cercetării științifice: Fig 1.



**Fig.1 Ariile de impact al IA asupra cercetării**

Printre impacturile negative putem menționa: calitatea datelor, dependența de tehnologie, probleme tehnice, etica și confidențialitatea datelor, transparența cercetării, acces inegal la tehnologii, creând o disparitate în calitatea cercetării între diferite instituții sau regiuni.

Suntem de părerea că, IA poate fi utilizată pentru a monitoriza și evalua impactul cercetării academice în timp real, oferind cercetătorilor feedback instantaneu și informații despre vizibilitatea și relevanța lucrărilor lor. Inteligența artificială are potențialul de a îmbunătăți semnificativ calitatea cercetării prin eficientizarea proceselor, descoperirea de noi relații și facilitarea colaborării. Cu toate acestea, utilizarea IA în cercetare necesită o atenție deosebită la aspectele etice, calitatea datelor și transparența proceselor. Prin abordarea acestor provocări, cercetătorii pot valorifica pe deplin beneficiile IA, asigurându-se că rezultatele lor sunt transparente, fiabile și echitabile.

### **Provocările cercetătorilor în era digitală**

Rezoluția Parlamentului European referitoare la domeniul cercetării încurajează toate statele membre să cheltuiască o proporție mai ridicată din PIB-ul lor pentru cercetarea în domeniul tehnologiilor digitale; recomandă să acorde prioritate finanțării cercetării în domeniul IA, contribuind la identificarea soluțiilor care să protejeze și să promoveze drepturile fundamentale, subliniază necesitatea de a accelera transferurile de cunoștințe de la cercetare și știință la aplicațiile IA în industrie și în sectorul public; solicită înființarea unor observatoare ale IA în cadrul programului Orizont Europa, cu scopul de a construi o alianță a organizațiilor europene puternice de cercetare care vor împărtăși o foaie de parcurs comună pentru a sprijini excelența în domeniul cercetării fundamentale și aplicate.

Conchidem că era digitală a adus cu sine numeroase oportunități pentru cercetători, dar și provocări semnificative. În acest context, menționăm câteva dintre principalele provocări cu care se confruntă cercetătorii:

- **Confidențialitatea datelor:** volumul mare de date colectate și partajate în mediul online, protejarea confidențialității și securității datelor devine o prioritate majoră.
- **Managementul datelor:** gestionarea, stocarea și analizarea unor seturi de date masive necesită infrastructuri și competențe avansate.
- **Accesul deschis:** deși mișcarea pentru acces deschis câștigă teren, nu toate publicațiile și resursele științifice sunt disponibile gratuit, ceea ce limitează accesul cercetătorilor la informații esențiale.
- **Costurile publicării:** taxele mari pentru publicarea articolelor în reviste de top pot fi prohibitive pentru cercetătorii din instituții cu resurse limitate.
- **Plagiul și falsificarea datelor:** era digitală facilitează atât detectarea, cât și comiterea actelor de plagiat și falsificarea datelor.
- **Etica în utilizarea datelor:** utilizarea datelor personale și a celor sensibile ridică probleme etice legate de consimțământul informat și utilizarea responsabilă a informațiilor.
- **Diferențe metodologice:** colaborările între discipline diferite pot fi dificile datorită diferențelor în metodologii, terminologie și practici de cercetare.
- **Comunicarea și coordonarea:** gestionarea comunicării și coordonării între cercetători din diferite domenii și locații geografice poate fi complexă.
- **Actualizarea continuă:** tehnologia avansează rapid, iar cercetătorii trebuie să își actualizeze constant competențele și echipamentele pentru a rămâne competitivi.
- **Evaluarea impactului:** măsurarea impactului cercetării se face adesea prin metrici care pot favoriza cantitatea în detrimentul calității.
- **Protecția inovațiilor:** În era digitală, protejarea invențiilor și a creațiilor intelectuale devine mai complexă din cauza accesului facil la informații.
- **Licențierea și partajarea:** găsirea unui echilibru între protejarea drepturilor de proprietate intelectuală și promovarea accesului deschis și a colaborării poate fi dificilă.
- **Politicile de cercetare:** Schimbările în politicile guvernamentale și în finanțarea publică pot afecta semnificativ direcția și sustenabilitatea cercetării.
- **Responsabilitatea socială:** cercetătorii trebuie să ia în considerare impactul social și etic al muncii lor.

Provocările din era digitală necesită adaptare și inovare continuă din partea cercetătorilor. Abordarea acestor provocări implică colaborare interdisciplinară, dezvoltarea de competențe noi și implementarea unor practici etice și transparente în cercetare. Numai astfel se poate asigura că cercetarea continuă să avanseze într-un mod sustenabil și benefic pentru societate.

### Discuții

În contextul schimbărilor aduse de Inteligența Artificială, discuțiile viitoare trebuie să se concentreze pe aspecte legate de drepturile de Proprietate Intelectuală asupra lucrărilor create de roboți, precum și necesitatea de a stabili criterii pentru definirea creației *intelectuale proprii* în cazul operelor de artă produse de sisteme informatice sau roboți. Un subiect deschis important de analizat este dacă legea drepturilor de proprietate intelectuală face față ritmului de dezvoltare al tehnologiei atunci când creațiile sunt generate de o inteligență non-umană.

### Concluzii

Articolul a explorat cercetarea la intersecția dintre proprietatea intelectuală și inteligența artificială în contextul inovațiilor tehnologice, cu accent particular pe impactul inteligenței artificiale asupra cercetării academice. Intersecția dintre IA și PI prezintă atât provocări, cât și oportunități semnificative. Este esențial ca reglementările să evolueze pentru a proteja drepturile de proprietate intelectuală într-un mod care să încurajeze inovația și creativitatea. Impactul pe termen lung al evoluțiilor în PI sugerează o armonizare a politicilor naționale și internaționale în domeniu. În acest context, legislația de proprietate intelectuală trebuie să evolueze într-un mod care să susțină inovația deschisă și să se adapteze la noile provocări ale tehnologiei.

*Predarea fără tehnologie digitală este o pedagogie iresponsabilă* afirmă cercet. David Parry (2011), iar sensul acestei provocări este o invitație pentru profesori să înțeleagă avantajele noilor tehnologii pentru a ști când, cum, dacă și de ce să le integreze în practica didactică și cercetare.

#### **Bibliografie:**

1. Acordul privind Aspectele Comerciale ale Drepturilor de Proprietate Intelectuală (TRIPS) [online] Acordul OMC | EUR-Lex (europa.eu) accesat 10. 04.2024
2. Bostrom N, Yudkowsky E. The ethics of artificial intelligence. In: Frankish K, Ramsey WM, eds. *The Cambridge Handbook of Artificial Intelligence*. Cambridge University Press; 2014:316-334.
3. Cercetarea Științifică și Proprietatea Intelectuală în Era Digitală. <https://infocons.ro/cercetarea-stiintifica-si-proprietatea-intelectuala-in-era-digitala/> accesat 18. 06.2024
4. Directiva (UE) 2019/790 a Parlamentului European și a Consiliului din 17 aprilie 2019 privind dreptul de autor și drepturile conexe pe piața unică digitală și de modificare a Directivelor 96/9/CE și 2001/29/CE (Text cu relevanță pentru SEE.) <https://eur-lex.europa.eu/eli/dir/2019/790/oj/ron> accesat 10. 06.2024
5. Martin Kretschmer, Bartolomeo Meletti, Luis H Porangaba, Artificial intelligence and intellectual property: copyright and patents—a response by the CREATE Centre to the UK Intellectual Property Office’s open consultation, *Journal of Intellectual Property Law & Practice*, Volume 17, Issue 3, March 2022, Pages 321-326, <https://doi.org/10.1093/jiplp/jpac013>
6. Maskus, Keith E., and Jerome H. Reichman. “The globalization of private knowledge goods and the privatization of global public goods.” *Journal of International Economic Law* 7, no. 2 (2004): 279-320.
7. Omorov R. Artificial Intelligence and Intellectual Property. [https://www.researchgate.net/publication/357053255\\_Artificial\\_Intelligence\\_and\\_Intellectual\\_Property](https://www.researchgate.net/publication/357053255_Artificial_Intelligence_and_Intellectual_Property) accesat la 15.05.2024
8. Rezoluția Parlamentului European referitoare la inteligența artificială în era digitală (2020/2266(INI)) [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2022-0140\\_RO.html](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2022-0140_RO.html) accesat 25.05.2024
9. WIPO (2019). World Intellectual Property Report: The Geography of Innovation – Local Hotspots, Global Networks [online] World Intellectual Property Report 2019 – The Geography of Innovation: Local Hotspots, Global Networks (wipo.int), accesat 28.04.2024
10. United States Patent and Trademark Office. “Patent Database Search Results for AI and Machine Learning Technologies.” [online] United States Patent and Trademark Office (uspto.gov), accesat 18.04.2024
11. Youzhi Zhang and others. A Game-Theoretic Defense Against Intellectual Property Theft <https://ieeexplore.ieee.org/document/10195236/authors#authors>, accesat la 15.05.2024



## EVALUAREA – PERSPECTIVELE VIITORULUI

### EVALUATION – PERSPECTIVES FOR THE FUTURE

**Elena-Camelia POPOVICI**, prof. lb. rom.,

Liceul cu Program Sportiv ”Szasz Adalbert”, Târgu Mureș, România

E-mail: popovici.cami@yahoo.fr

**Rezumat:** *Utilizarea inteligenței artificiale în procesul de evaluare poate reprezenta un pas important către îmbunătățirea și inovarea practicilor educaționale. Cu ajutorul acestor tehnologii, profesorii pot obține sprijin în planificarea lecțiilor, generarea de activități de evaluare relevante și personalizate, precum și crearea de scale de evaluare obiective și consistente. Cu toate acestea, este esențial ca profesorii să rămână în centrul procesului educațional și să utilizeze cu înțelepciune aceste instrumente pentru a-și îmbunătăți practica didactică și pentru a sprijini progresul elevilor în mod eficient. Prin adoptarea unei abordări echilibrate, care să integreze atât componenta umană, cât și cea tehnologică, educația poate evolua către un viitor mai promițător și mai adaptat nevoilor și cerințelor societății contemporane.*

**Cuvinte-cheie:** *inteligență artificială, practici didactice, evaluare, progres*

**Abstract:** *Using artificial intelligence in the assessment process can represent an important step toward improving and innovating educational practices. With the help of these technologies, teachers can receive support in lesson planning, generating relevant and personalized assessment activities, and creating objective and consistent evaluation scales. However, it is essential for teachers to remain at the center of the educational process and to use these tools wisely to enhance their teaching practice and effectively support student progress. By adopting a balanced approach that integrates both human and technological components, education can evolve towards a more promising future better adapted to contemporary society's needs and demands.*

**Keywords:** *artificial intelligence, teaching practices, assessment, progress*

#### Introducere

Ca toate celelalte componente aferente procesului didactic, strategiile și tehnicile de evaluare a performanțelor de învățare vor suferi, fără îndoială, modificări de substanță care să le alinieze cu direcțiile în care evoluează în prezent paradigmele educaționale moderne.

Atunci când vorbim de noi direcții, unul dintre subiectele predilecte pe care părțile interesate din educație îl abordează, cu un amestec de interes și reticență, îl reprezintă rolul pe care inteligența artificială îl va juca în creionarea viitorului educației. Așa cum s-a întâmplat cu alte tehnologii în trecut (începând cu folosirea calculatorului, a internetului, a aplicațiilor digitale până la profunde transformări determinate de educația online în timpul pandemiei de Covid 19), intruziunea inteligenței artificiale (IA) în multe domenii a fost întâmpinată fie cu entuziasm neîntrerupt, fie cu reținere sau cu scepticism profund. Totuși, așa cum s-a demonstrat<sup>1</sup> orice progres tehnologic a fost confruntat cu reticență. Există o anxietate în fața necunoscutului, explicată psihologic ca „o tendință naturală de a vedea necunoscutul ca pe un inamic”<sup>2</sup>.

Lucrarea de față își propune să investigheze avantajele pe care le presupune folosirea inteligenței artificiale în scopuri didactice în general, precum și să sugereze un model concret de aplicare a mijloacelor furnizate de inteligența artificială pentru a facilita procesul de evaluare didactică.

Progresul rapid în dezvoltarea aplicațiilor și platformelor susținute de inteligența artificială a declanșat inevitabil un interes crescând în utilizarea lor ca instrumente de învățare a limbilor, atât maternă cât și străină. Există studii care confirmă posibilele beneficii ale utilizării inteligenței artificiale ca mijloace

---

<sup>1</sup> Hong, W. C. H. The impact of ChatGPT on foreign language teaching and learning: opportunities in education and research. *Journal of Educational Technology and Innovation* 5(1) (2023).

<sup>2</sup> Karlin, B. Technology and Psychology-Natural enemies or just plain natural. *Ecopsychology*, 5(4), 217-218 (2013) <https://www.liebertpub.com/doi/10.1089/eco.2013.0081>, accesat la 2023/08.30.

de învățare a limbilor, având ca principal argument interacțiunea lingvistică și suportul personalizat, sincron pe care platformele de IA îl pot oferi<sup>1, 2</sup>.

Având în vedere posibilitățile generoase deschise de platformele bazate pe inteligență artificială în termeni de achiziție a limbajului, lingviștii au studiat modurile concrete și practice în care această tehnologie poate servi scopurilor de învățare a limbilor. Hong (2021) a studiat modalitățile în care abilitățile lingvistice individuale – cititul, scrisul, vorbitul și ascultatul – pot beneficia de suportul personalizat oferit de platforme de IA. Când cerințele formulate sunt adecvate, această tehnologie bazată pe inteligență artificială poate oferi răspunsuri personalizate. Printre alte avantaje ale utilizării IA în educație enumerăm disponibilitatea nelimitată, o condiție pe care niciun instructor uman nu ar putea-o îndeplini vreodată<sup>3, 4</sup>; capacitatea platformelor de IA de a interacționa cu cursanții în timp real<sup>5</sup>, de a se adapta nivelului lingvistic al elevilor<sup>6</sup>, de a oferi o gamă infinită de producții lingvistice<sup>7</sup> și de a simula un context autentic pentru interacțiunea lingvistică<sup>8</sup>.

### **Metodologia cercetării**

În cele ce urmează, vom ilustra un exemplu ilustrativ al felului în care inteligența artificială poate fi folosită pentru evaluarea elevilor. Pentru a obține acest lucru, am folosit platforma [www.magicschool.ai](http://www.magicschool.ai). Magicschool este o platformă educațională ce funcționează pe baza IA, creată pentru profesori și având peste 1,5 milioane de utilizatori din toată lumea. Conținutul platformei este moderat și are o diversitate bogată de resurse care pot sprijini munca de pregătire a profesorilor. Oferta de servicii disponibile gratuit pe platformă include facilități legate de planificarea lecțiilor, creare de conținut adecvat în funcție de vârstă și interesele elevilor, conceperea de exerciții pe baza unui text (întrebări cu răspuns multiplu), modificarea nivelului unui text, crearea de proiecte, crearea de fișe de lucru, crearea de grile de evaluare, oferirea de feedback cu referire la munca elevilor pe baza unei sarcini trasate și multe altele.

Desigur că factorul uman este indispensabil în fiecare etapă a colaborării cu IA în crearea de conținut didactic. Pot apărea greșeli, inconsecvențe sau răspunsuri eronate. Însă, dincolo de aceste inconveniente, rămân multiplele avantaje pe care IA le poate oferi profesorilor, ajutându-i să elimine cronofagismul asociat multor activități necesare pregătirii didactice.

### **Rezultate:**

Pentru a oferi un model cu privire la felul în care platforme de acest tip pot sprijini profesorii în proiectarea strategiilor de evaluare, am folosit platforma Magicschool pentru a verifica măsura în care inteligența artificială poate fi folosită pentru generare de activități de evaluare. Testând diversele facilități oferite de Magicschool, am obținut o serie de rezultate pe care le-a structurat după cum urmează:

- **Folosirea IA pentru planificarea unor secvențe didactice utilizate în cadrul unei ore de evaluare la materia Limba română;**
- **Folosirea IA pentru trasarea unor sarcini de evaluare în contextul textelor argumentative;**
- **Folosirea IA pentru crearea unei scale de evaluare.**

Pentru primul rezultat, **Folosirea IA pentru planificarea unor secvențe didactice utilizate în cadrul unei ore de evaluare la materia Limba română.**, am folosit opțiunea ”Planning” (Planificare), inserând următoarea comandă:

---

<sup>1</sup> Lee JH, Yang H, Shin D, et al. Chatbots – technology for the language teacher. *ELT Journal* 74(3), 2020, p. 338–344.

<sup>2</sup> Kerly A, Hall P, Bull S., Bringing chatbots into education: towards natural language negotiation of open learner models. *Knowledge-Based Systems* 20(2), 2007, p. 177–185.

<sup>3</sup> Haristiani N., Artificial intelligence (AI) chatbot as language learning medium: an inquiry. *Journal of Physics: Conference Series* 1387(1), 2019, p. 202.

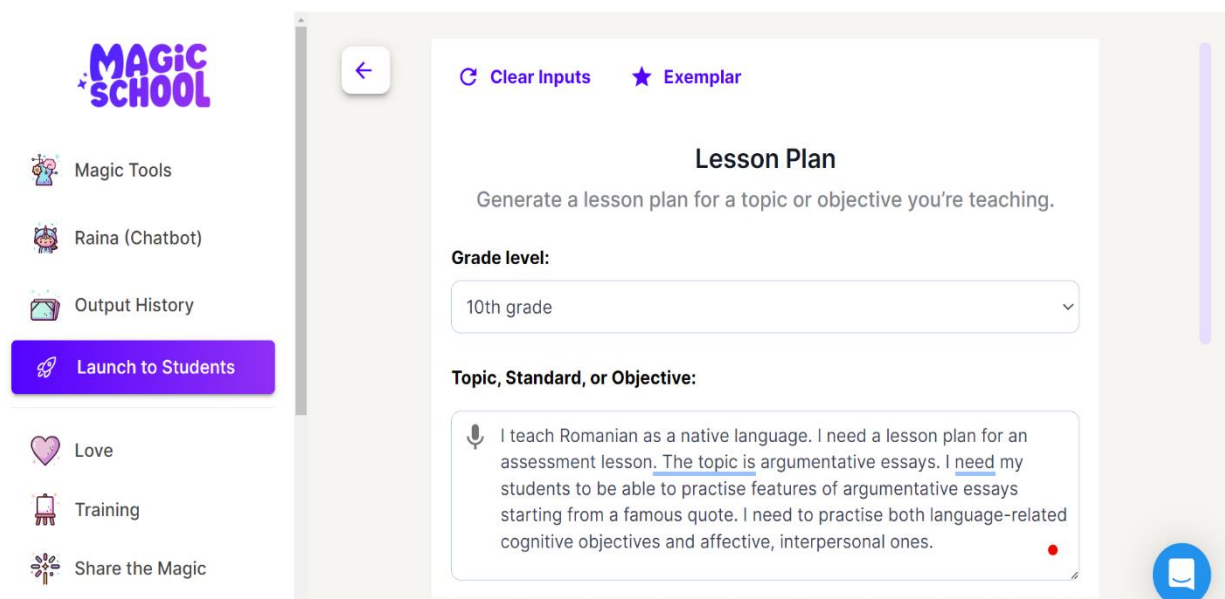
<sup>4</sup> Winkler R and Soellner M., Unleashing the potential of chatbots in education: A state-of-the-art analysis. In *Academy of Management Annual Meeting Proceedings*. Academy of Management, 2018.

<sup>5</sup> Ellis R., *The Study of Second Language Acquisition*. Shanghai: Shanghai Foreign Languages Education Press, 1999.

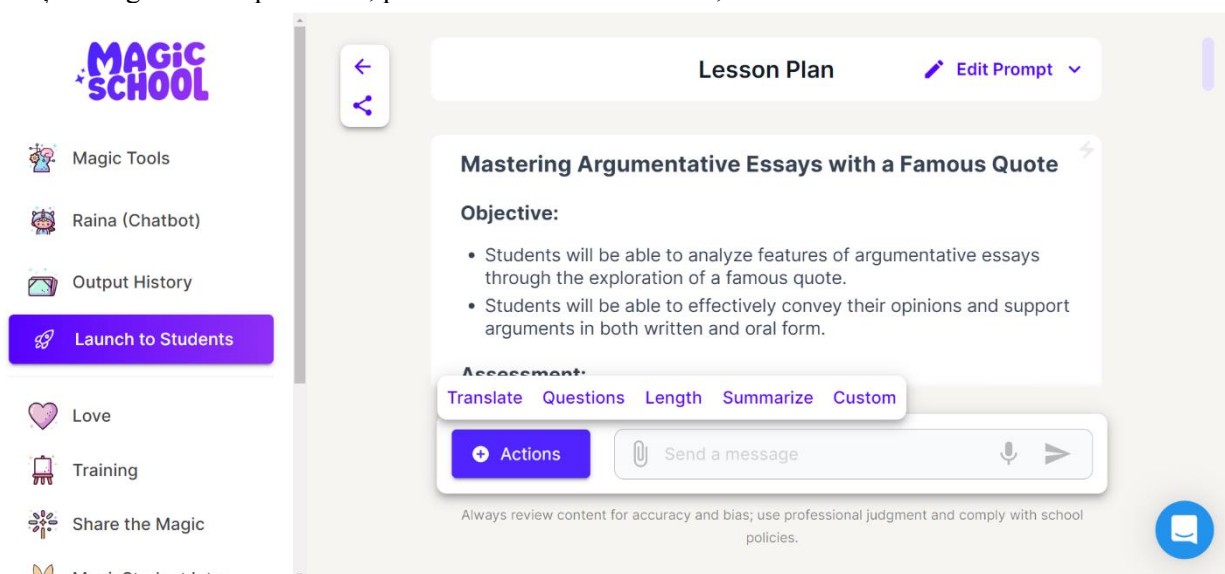
<sup>6</sup> Kuhail MA, Alturki N, Alramlawi S, et al. Interacting with educational chatbots: a systematic review. *Education and Information Technologies* 28, 2023, p. 973–1018.

<sup>7</sup> Huang W., Hew KF and Fryer LK., Chatbots for language learning – are they really useful? A systematic review of chatbot-supported language learning. *Journal of Computer Assisted Learning* 38(1), 2022, p. 237–257.

<sup>8</sup> Kohnke L., L2 learners’ perceptions of a chatbot as a potential independent language learning tool. *International Journal of Mobile Learning and Organisation* 17(1/2), 2023, p. 214–226.



Pentru a obține rezultatele cele mai bune, este de dorit ca formularea comenzii să fie cât mai dezvoltată. Este util să se menționeze contextul, obiectivele vizate, tipul de interacțiune dorit, abilitățile și competențele urmărite. Platforma oferă opțiunea inserării de detalii suplimentare, cum ar fi interesul și temele predilecte ale elevilor, astfel încât rezultatul să se plieze cât mai corect pasiunilor acestora. Conținutul generat de platformă, prezentat în cele ce urmează, are această formă:



Ulterior generării, profesorul are diverse opțiuni pentru a optimiza rezultatul. Poate edita comanda inițială, pentru a include noi detalii și informații astfel încât activitățile planificate să fie mai relevante. Poate opta pentru traducerea conținutului în orice limbă, ceea ce va reprezenta următoarea etapă întreprinsă și redată în cele ce urmează. Poate genera întrebări cu complement multiplu sau simplu, Poate adapta lungimea conținutului generat, poate rezuma sau restructura conținutul sub formă tabelară sau descriptivă, în paragrafe. De asemenea, poate primi sugestii cu privire la activități care să continue tematica abordată. În acest caz particular, sugestiile oferite de asistentul virtual au fost:

”Cere-i asistentului să sugereze un citat provocator cu privire la viața adolescenților, pe care să-l poți folosi la lecție”.

”Cere-i asistentului să ofere exemple de contraargumente pe care studenții pot să le aibă în vedere în redactarea eseului argumentativ”.

Acesta este conținutul generat de platformă:

### **Exersarea eseurilor argumentative cu ajutorul unor citate celebre**

#### **Obiective:**

- Elevii vor fi capabili să analizeze caracteristicile eseurilor argumentative prin explorarea unei citate celebre.
- Elevii vor fi capabili să-și exprime eficient opiniile și să-și susțină argumentele atât în formă scrisă, cât și orală.

#### **Evaluare:**

Elevii vor demonstra înțelegerea caracteristicilor eseurilor argumentative selectând un citat celebră și elaborând un eseu argumentativ bazat pe acel citat. De asemenea, ei vor participa la o discuție în clasă în care își vor prezenta și își vor apăra punctele de vedere oral.

#### **Puncte Cheie:**

- Identificarea componentelor eseurilor argumentative,
- Utilizarea de dovezi pentru a susține argumentele,
- Structurarea eficientă a unui eseu argumentative,
- Participarea în mod respectuos la discuțiile de grup.

#### **Spargere a gheții:**

- Implicați elevii prezentând un citat provocator legat de viața adolescenților.
- Cereți elevilor să reflecteze la citat individual și să-și noteze gândurile inițiale.
- Facilitați o scurtă discuție despre diferite interpretări ale citatului pentru a stârni interesul pentru subiect.

#### **Introducere de noi cunoștințe:**

Discutați despre componentele cheie ale eseurilor argumentative, cum ar fi enunțarea ipotezei, argumente, contraargumente și concluzii.

Clarificați importanța furnizării de dovezi pentru a susține argumentele.

Greșeală comună: Elevii ar putea crede că opiniile personale sunt suficiente în scrisul argumentativ fără a furniza dovezi.

#### **Practică Ghidată:**

Împărțiți elevii în grupuri mici și atribuiți fiecărui grup un citat celebru legat de problemele tinerilor.

Cereți elevilor să lucreze împreună pentru a contura un eseu argumentativ bazat pe citatul atribuit.

Circulați printre grupuri pentru a oferi îndrumare, a pune întrebări și a vă asigura că toți elevii participă activ.

#### **Practică Individuală:**

Instruiți elevii să scrie individual un eseu argumentativ complet bazat pe citatul celebru primit.

Subliniați importanța organizării gândurilor în mod coerent și a furnizării de dovezi solide pentru a-și susține afirmațiile.

Colectați eseurile pentru evaluare pe baza structurii argumentului, clarității și puterii dovezilor de susținere.

#### **Încheiere:**

Organizați o discuție deschisă în care un reprezentant din fiecare grup să prezinte tema eseului și argumentele cheie.

Rezumați punctele cheie discutate în timpul lecției și subliniați importanța construirii eseurilor argumentative convingătoare.

#### **Activitate suplimentară:**

Pentru cei care termină devreme, creați o activitate de dezbatere în care elevii își definesc poziția cu privire la un subiect controversat și participă la o discuție argumentativă structurată urmând formatul eseului.

#### **Tema pentru Acasă:**

Atribuiți elevilor sarcina de a identifica un eveniment sau o problemă actuală în care cred cu tărie. Elevii trebuie să redacteze un paragraf argumentativ în care să-și apere poziția. Ei ar trebui să includă o ipoteză clară și argumente relevante.

#### **Standarde Abordate:**

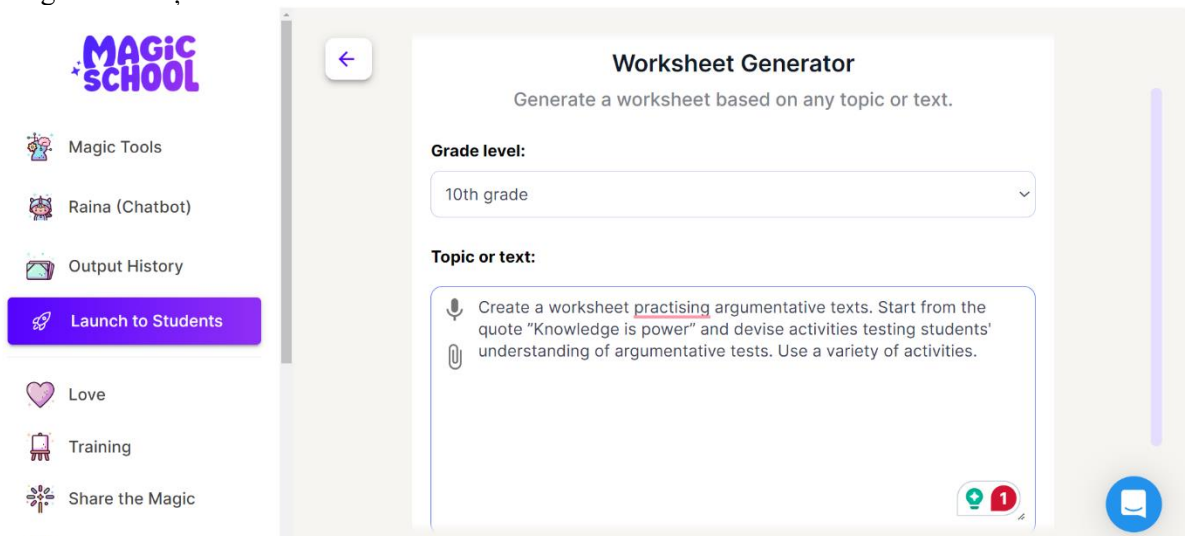
Standard: Identificarea și analizarea principalelor strategii argumentative în diverse texte.

Standard: Dezvoltarea și comunicarea perspectivelor personale asupra problemelor sociale și culturale într-un mod clar și coerent.

După cum se poate observa, secvențele didactice generate de IA au coerență, sunt sugestive pentru comanda inițială introdusă în platformă, sunt adecvate obiectivelor propuse, au o diversitate de abordări în ceea ce privește interacțiunea și competențele vizate. Intervențiile pe textul generat au fost minime; au fost corectate unele dezacorduri sau stângăcii în exprimare datorate traducerii. Bineînțeles că acest rezultat este un punct de plecare în activitatea de planificare ; profesorul rămâne elementul esențial și indispensabil al întregului proces. Este însă util de încorporat acest tip de instrument prin prisma beneficiilor pe care le poate aduce în planul gestionării timpului și al generării de idei.

Secțiunea ”Standarde abordate” este pur o recomandare pentru utilizatorii din România; aici ar trebui realizată corelația între obiectivele vizate în secvențele propuse și competențele menționate în Curriculumul național.

O a doua activitate pe care am realizat-o cu ajutorul platformei MagicSchool este **folosirea IA pentru trasarea unor sarcini de evaluare în contextul textelor argumentative**. În acest scop, am folosit opțiunea ”Worksheet generator” și am introdus următoarea comandă:



Conținutul fișei de lucru generate și traduse în limba română este următorul:

### "Puterea Cunoașterii: Exersarea Textelor Argumentative"

"Cunoașterea este putere" - Sir Francis Bacon

Această fișă de lucru vă va ajuta să dezvoltați o înțelegere mai solidă a textelor argumentative. Printr-o varietate de activități, veți explora elementele-cheie ale realizării unui argument persuasiv și veți aplica ceea ce ați învățat.

#### 1. Completați spațiul gol cu cuvintele corecte.

- Un text argumentativ are ca scop să \_\_\_ cititorul la punctul de vedere al autorului.
- Ipoteza este \_\_\_ principala pe care autorul o argumentează.
- \_\_\_ sunt motivele și dovezile folosite pentru a susține teza.
- Scrierea argumentativă eficientă utilizează \_\_\_ retorice pentru a face apel la logica, emoțiile și credibilitatea cititorului.
- Contra-argumentele recunosc și \_\_\_ punctele de vedere opuse.

#### 2. Întrebări cu Alegere Multiplă: Alegeți răspunsul corect pentru fiecare întrebare.

- Care dintre următoarele nu reprezintă mijloace retorice comune folosite în scrierea argumentativă?
  - Logos
  - Ethos
  - Pathos
  - Ironie
- Scopul unui contraargument într-un text argumentativ este de a:
  - Respinge punctele de vedere opuse
  - Întări afirmația autorului
  - Introduce noi dovezi
  - Toate cele de mai sus
- Care dintre următoarele reprezintă un mod eficient de a organiza un eseu argumentativ?



- a) Introducere, cuprins, concluzie
  - b) Afirmație, dovezi, respingere
  - c) Problemă, soluție, respingere
  - d) Atât a cât și b
4. Un text argumentativ ar trebui să evite utilizarea căruia dintre următoarele elemente?
- a) Anecdote personale
  - b) Dovezi științifice
  - c) Limbaj emoțional
  - d) Toate cele de mai sus
5. Cel mai important element al unui text argumentativ puternic este:
- a) Titlul
  - b) Teza
  - c) Contraargumentul
  - d) Paragraful de concluzie

### 3. Întrebări cu Răspuns Deschis:

Răspundeți la următoarele întrebări în propoziții complete:

1. Explicați diferența dintre o ipoteză și argumente într-un text argumentativ.
2. Descrieți două moduri în care un autor poate face apel la emoțiile cititorului (pathos) într-un eseu argumentativ.
3. Care este scopul includerii unui contra-argument într-un text argumentativ?

### 4. Răspuns:

1. Completați Spațiul Gol:

- a) convingă
- b) ideea
- c) argumentele
- d) mijloacele retorice
- e) resping

2. Întrebări cu Alegere Multiplă:

1. d
2. d
3. d
4. a
5. b

3. Întrebări cu Răspuns Deschis:

1. Ipoteza este poziția sau argumentul principal pe care îl face autorul. Argumentele sunt motivele, dovezile și explicațiile utilizate pentru a susține și demonstra ipoteza.
2. Un autor poate face apel la emoții folosind limbaj viu, anecdote personale sau evidențiind impacturile și consecințele reale ale problemei. Acest lucru ajută cititorul să se conecteze personal cu subiectul.
3. Scopul unui contra-argument este de a recunoaște și aborda punctele de vedere opuse. Acest lucru arată că autorul a luat în considerare perspective alternative, ceea ce întărește argumentul general demonstrând că este bine documentat.

Se observă din nou că și în cazul acestor activități de evaluare generate de Magicschool se păstrează coerența itemilor propuși, precum și relevanța față de comanda inserată. Cu toate acestea, în acest caz au fost corectate o serie de cuvinte al căror corespondent în limba română a fost furnizat în mod defectuos.

Un ultim exemplu de sprijin pe care inteligența artificială îl poate oferi profesorilor în activitatea de evaluare se referă la **Folosirea IA pentru crearea unei scale de evaluare**. În acest scop, am folosit opțiunea "Rubric generator" a platformei Magicschool, cu ajutorul căreia profesorul poate obține o scală de evaluare, în formă tabelară, pentru sarcinile trasate studenților. Comanda inserată a fost următoarea:

Răspunsul sugerat de platformă, tradus în limba română, este următorul :

**Rubrica pentru eseu argumentativ: "Cunoașterea este putere"**

criterii	5	4	3	2	1
<b>Ipoteza</b>	Prezintă o ipoteză clară, convingătoare și pătrunzătoare, care abordează direct subiectul.	Prezintă o ipoteză clară care abordează subiectul.	Prezintă o ipoteză care abordează subiectul, dar poate lipsi claritatea sau profunzimea.	Ipoteza este prezentă, dar nu abordează clar subiectul.	Nu există o ipoteză clară.
<b>Tehnici argumentative</b>	Folosește cu abilitate o varietate de tehnici argumentative (de exemplu, apeluri la logică, emoție și/sau autoritate) pentru a construi o argumentare puternică și convingătoare.	Folosește tehnici argumentative în mod eficient pentru a construi o argumentare convingătoare.	Folosește unele tehnici argumentative, dar argumentarea ar putea fi mai puternică.	Încearcă să folosească tehnici argumentative, dar acestea nu sunt foarte eficiente.	Foarte puțină utilizare a tehnicilor argumentative.
<b>Argumente, exemple și analiză</b>	Furnizează exemple relevante, credibile și convingătoare pentru a susține ipoteza și analizează temeinic argumentele.	Furnizează exemple relevante pentru a susține teza și analizează eficient argumentele.	Furnizează unele exemple pentru a susține ipoteza, dar analiza ar putea fi mai puternică.	Furnizează exemple limitate pentru a susține ipoteza, iar analiza este slabă.	Există foarte puține exemple, iar analiza lipsește sau este irelevantă.

Criteria	5	4	3	2	1
<b>Organizare și coeziune</b>	Eseul este foarte bine organizat, cu tranziții fluente și un flux logic și clar al ideilor.	Eseul este în general bine organizat, cu tranziții eficiente și un flux logic al ideilor.	Eseul este în general organizat, dar ar putea necesita tranziții mai eficiente sau un flux mai clar al ideilor.	Eseul lipsește de o structură organizațională clară, iar fluxul ideilor este dezarticulat.	Eseul este dezorganizat, fără un flux clar al ideilor.
<b>Limbaaj și registru</b>	Demonstrează o stăpânire puternică a limbii, inclusiv o structură variată a propoziției, alegere precisă a cuvintelor și nu are erori de gramatică, ortografie și punctuație.	Demonstrează o bună stăpânire a limbii, cu o structură a propoziției în mare parte variată, alegere adecvată a cuvintelor și puține erori de gramatică, ortografie și punctuație.	Demonstrează o stăpânire satisfăcătoare a limbii, cu o anumită varietate în structura propoziției, alegere adecvată a cuvintelor și câteva erori de gramatică, ortografie și punctuație.	Demonstrează o stăpânire limitată a limbii, cu puțină varietate în structura propoziției, alegere imprecisă a cuvintelor și multiple erori de gramatică, ortografie și punctuație.	Demonstrează o slabă stăpânire a limbii, fără varietate în structura propoziției, alegere inadecvată a cuvintelor și numeroase erori de gramatică, ortografie și punctuație.

După cum se poate observa, scala de evaluare obținută este complexă și corect organizată, itemii de verificare sunt adecvați, iar diferențele de notare sunt corect nuanțate. Prin urmare, acest instrument se poate dovedi extrem de util în evaluarea eseurilor argumentative, reducând din subiectivitatea inerentă unor astfel de sarcini.

### Concluzii

În pofida criticilor și spiritului reticent ce caracterizează de multe ori atitudinea profesorilor cu privire la utilizarea inteligenței artificiale în educație, o atitudine pozitivă nu face decât să aducă beneficii în plan didactic. Folosite în spirit critic, cu maximă selecție și în condițiile unei permanente monitorizări, aplicațiile și produsele de software bazate pe inteligența artificială au un potențial benefic imens pe care profesorii trebuie să îl exploateze în scopul eficientizării muncii lor.

### Bibliografie:

1. Ellis R., The Study of Second Language Acquisition. Shanghai: Shanghai Foreign Languages Education Press, 1999.
2. Haristiani N., Artificial intelligence (AI) chatbot as language learning medium: an inquiry. Journal of Physics: Conference Series 1387(1), 2019, p. 202.
3. Hong, W. C. H. The impact of ChatGPT on foreign language teaching and learning: opportunities in education and research. Journal of Educational Technology and Innovation 5(1), 2023.
4. Huang W., Hew K.F. and Fryer LK., Chatbots for language learning – are they really useful? A systematic review of chatbot-supported language learning. Journal of Computer Assisted Learning 38(1), 2022, p. 237–257.
5. Karlin, B. Technology and Psychology-Natural enemies or just plain natural. Ecopsychology, 5(4), 2023, p. 217-218, <https://www.liebertpub.com/doi/10.1089/eco.2013.0081>, accesat la 2023/08.30.
6. Kerly A., Hall P., Bull S., Bringing chatbots into education: towards natural language negotiation of open learner models. Knowledge-Based Systems 20(2), 2007, p. 177–185.

7. Kohnke L., L2 learners' perceptions of a chatbot as a potential independent language learning tool. *International Journal of Mobile Learning and Organisation* 17(1/2), 2023, p. 214–226. DOI: 10.1504/IJMLO.2023.10053355.
8. Kuhail MA, Alturki N, Alramlawi S, et al. Interacting with educational chatbots: a systematic review. *Education and Information Technologies* 28, 2023, p. 973–1018.
9. Lee JH, Yang H, Shin D, et al. (2020) Chatbots – technology for the language teacher. *ELT Journal* 74(3): 338–344.
10. Winkler R and Soellner M, Unleashing the potential of chatbots in education: A state-of-the-art analysis. In *Academy of Management Annual Meeting Proceedings*. Academy of Management, 2018.
11. <https://www.magicschool.ai/>

## OBSERVAȚII PRIVIND DERIVAREA REGRESIVĂ ÎN LIMBA ROMÂNĂ ACTUALĂ

### OBSERVATIONS ON REGRESSIVE DERIVATION IN THE CURRENT ROMANIAN LANGUAGE

Natalia STRATAN, dr., conf. univ.,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
E-mail: butmalaistratan@gmail.com  
ORCID ID: 0000-0003-4807-0094

**Rezumat:** În notele ce urmează ne propunem să vorbim despre un procedeu de formare a cuvintelor în limba română, derivarea regresivă. Despre acest procedeu se spune că este insuficient studiat, greu de definit și cu unele aspecte destul de controversat. Acest tip de derivare ocupă un loc cu totul special în sistemul de formare a cuvintelor în limba română. El costă în suprimarea din structura cuvântului bază a unor afixe cu valoare lexicală. Are o arie de sistematizare mai redusă ca ampolare, dar mai intensă decât a derivării progresive.

Deși se consideră că în limba română sunt puține cuvinte formate prin derivare regresivă, în literatura de specialitate, derivarea regresivă, este clasificată în funcție de baza de pornire (invers decât s-a procedat la derivarea progresivă), care poate fi substantiv, adjectiv sau verb. Astfel, se vorbește despre derivare postsubstantivală (comunica<comunicare), derivare postadjectivală (a nemulțumi<nemulțumit), derivare postverbală (învăț<a învăța).

**Cuvinte-cheie:** afixe, analogie, derivare regresivă, cuvânt

**Abstract:** In the following notes, we propose to talk about a process of word formation in Romanian, regressive derivation. About this procedure it is said that it is insufficiently studied, difficult to define and with some aspects quite controversial. This type of derivation occupies a very special place in the Romanian word formation system. It costs in the suppression of some affixes with lexical value from the structure of the base word. It has a systematization area smaller in scope, but more intense than that of progressive derivation.

Although it is considered that in the Romanian language there are few words formed by regressive derivation, in specialized literature, regressive derivation is classified according to the starting base (the opposite of what was done with progressive derivation), which can be a noun, adjective or verb. Thus, we speak of postsubstantive derivation (communicate<communication), postadjectival derivation (to displease<dissatisfied), postverbal derivation (to learn<to learn).

**Keywords:** affixes, analogy, regressive derivation, word

Este cunoscut faptul că în lingvistică se vorbește despre două modalități de îmbogățire a vocabularului: prima este cea internă și cea de-a doua – externă (împrumutul).

Mijloacele interne de îmbogățire a vocabularului se referă la crearea unor cuvinte noi, pornindu-se de la cuvintele existente în limbă, prin derivare, compunere, conversiune sau schimbarea valorii gramaticale. Se adaugă, ca un mijloc mixt, calcul lingvistic.

Derivarea este principalul procedeu de formare a cuvintelor în limba română. Ea constă în adaugarea la rădăcină (partea fixă, stabilă, autonomă din cuvintele unei familii) a unor particule neautonome, numite afixe, care, schimbând sensul cuvântului-bază, determină constituirea unor unități lexicale diferite de bază.

În funcție de formații folosiți, derivarea este: cu sufixe, cu prefixe, parasintetică (cu prefixe și sufixe), regresivă<sup>1</sup>.

În literatura de specialitate se vorbește despre două tipuri de derivare: progresivă (proprie) și regresivă (improprie).

Derivarea progresivă se realizează prin adăugarea unor afixe (prefixe ori sufixe) la cuvântul-bază (păduricea-cuvânt format prin derivare progresivă cu sufixul lexical diminutival -ice; înserării, în-+seară). Acest tip de derivare poate fi notată simbolic prin semnul +, (în sensul că totdeauna se adaugă ceva la cuvântul-bază)<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Toma Ion, Popescu Fl., Limba română. București: Editura Fundației România de mâine, 2000, p. 48.

<sup>2</sup> Șerban Sergiu, Limba română. O gramatică a greșelilor. București: Niculescu, 2008, p. 44-45.



În cadrul creațiilor proprii ale cuvintelor într-o limbă un loc aparte îl ocupă fenomenul lingvistic numit *derivare lexicală inversă* sau *regresivă*.

Despre *derivarea regresivă* se spune că este un fenomen greu de definit, insuficient studiat și cu unele aspecte destul de controversat. Se susține că acest tip de derivare ocupă un loc cu totul special în sistemul de formare a cuvintelor în limba română.

Autorii *Micului dicționar de termeni lingvistici*, susțin că *derivarea regresivă* este un procedeu de formare a cuvintelor care constă în suprimarea din structura cuvântului bază (sau a primitivului) a unor afixe cu valoare lexicală: *câștig-a câștiga*<sup>1</sup>. *Derivarea regresivă* poate fi notată simbolic prin semnul -, (în sensul că se renunță la ceva din structura cuvântului-bază)<sup>2</sup>.

Alți termeni folosiți pentru denumirea acestui fenomen sunt: *derivare inversă* sau *derivare improprie*.

Conform DEX-ului online, adjectivul *regresiv* vine din limba franceză **régressif**. 1. Care se opune progresului, care tinde spre o stare sau o formă (economică, socială, politică etc.) înapoiată; care dă înapoi, care este în regres; 1.3. *Formație regresivă* sau *derivat regresiv* = cuvânt format prin derivare regresivă<sup>3</sup>.

În opinia lingvistului Ion Toma, „*derivarea regresivă* (sau *inversă*) este un procedeu mai greu de depistat. El constă în formarea de cuvinte noi prin îndepărtarea din cuvântul de bază a afixelor (sau numai a unui afix) pe care acesta îl conține. Are o arie de sistematizare mai redusă ca amplexare, dar mai intensă decât a derivării progresive. Un exemplu de derivare regresivă îl reprezintă *a regiza* (format prin eliminarea sufixului *-or* din *regizor*), printr-un proces invers decât s-a constituit *dirijor* de la *a dirija*. Se observă că operația mentală care a permis această mutație este *analogia*, strâns implicată în general în sistematizarea unei mulțimi”<sup>4</sup>. De aceeași părere este și Theodor Hristea. Cunoscutul lingvist consideră drept sursă de apariție a acestor lexeme, *analogia* sau „formarea proporțională”<sup>5</sup>. Forța acestui procedeu, susține autorul, se dezvoltă prin faptul că se aplică, e drept rar, și unor segmente interpretate greșit ca sufixe, creând situații de pseudoderivare regresivă (*a mitropoli* din împrumutul slav *mitropolit*, analizat ca participiu de tipul *desăvârșit*)<sup>6</sup>.

„Principiul analogiei, conform afirmației cercetătoarei Brăguță Ecaterina, este unul dintre factorii care exercită o influență majoră în sistemul de formare a cuvintelor. Ca și în cazul altor procedee prin care se creează noi cuvinte, derivarea regresivă are caracter sistemic, atât în limba română, cât și în alte limbi romanice”<sup>7</sup>.

Ion Toma este de părerea că *derivarea regresivă* poate fi constatată numai prin investigarea istorică a perechilor analogice (important fiind dacă termenul simplu sau cel purtător de sufix a intrat primul în limbă). Din perspectiva vorbitorului comun actual, ea se prezintă identic cu derivarea progresivă. Pentru specialiști, distincția este însă importantă, având implicații de ordin metodologic și practic (paradigmă gramaticală, compatibilitate semantică etc.)<sup>8</sup>.

Potrivit lui Theodor Hristea, *derivarea regresivă* nu se limitează doar la sfera vocabularului, ci se extinde și în sfera morfologiei:

a) derivare regresivă lexicală *râșni* din *râșniță*;

b) derivare regresivă morfologică *gemet* din pluralul *gemet-e*, pluralul vechiului și normalului *geamăt*<sup>9</sup>.

Gheorghe Constantinescu Dobridor în *Dicționarul de termeni lingvistici* susține că substantivele *agud*, *alun*, *călin*, *căpșun*, *cintez*, *coacăz*, *frag*, *master* (tata vitreg), *nuc*, *mur* și *smochin* au luat naștere în urma unei false analize pe care o fac vorbitorii desinenței *-ă* de nominativ singular nearticulat a substantivelor *agudă*, *alună*, *călină*, *căpșună*, *cinteză*, *coacăză*, *fragă*, *mașteră* (mamă vitregă), *nucă*, *mură* și *smochină*, socotind-o morfem lexical și separând-o de rădăcinile acestora; substantivele *alint*, *auz*,

<sup>1</sup> Bărbuță I., Constantinovici E., Mic dicționar de termeni lingvistici, Chișinău: Elan Poligrafic, 2008, p. 71.

<sup>2</sup> Șerban Sergiu, Limba română. O gramatică a greșelilor. București: Niculescu, 2008, p. 45.

<sup>3</sup> <https://dexonline.ro/intrare/regresiv/48140> (accesat la 10.01.24).

<sup>4</sup> Toma Ion, Limba română pentru elevi, studenți și profesori. București: Niculescu, 1994, 159-160.

<sup>5</sup> Brăguță Ecaterina, Substantive deverbale de formare regresivă reparabile în textele acatistelor <https://oaji.net/articles/2019/2055-1566308872.pdf> (accesat la 9.01.24).

<sup>6</sup> Hristea Th. Sinteze de limba română. București: Albatros, 1984, p. 74-75.

<sup>7</sup> Brăguță Ecaterina, Substantive deverbale de formare regresivă reparabile în textele acatistelor <https://oaji.net/articles/2019/2055-1566308872.pdf> (accesat la 9.01.24).

<sup>8</sup> Toma Ion, Limba română pentru elevi, studenți și profesori. București: Niculescu, 1994, 159-160.

<sup>9</sup> Hristea Th. Sinteze de limba română. București: Albatros, 1984, p. 74-75.

*astâmpăr, blestem, cânt, câștig, greș, licăr, învăț* și *schimb* s-au format prin îndepărtarea sufixelor lexicale *-a* și respective *-i* de la infinitivele verbelor *alinta, auzi, astâmpăra, blastema, cânta, câștiga, greși, licări, învăța* și *schimba*<sup>1</sup>.

Nicolae Corlăteanu și Ion Melniciuc au subliniat faptul că „la derivarea regresivă lexicală nu e vorba de substituirea unui afix, ci de suprimarea unui afix fără adăugarea în locul lui a unei altei morfeme (cu excepția flexiunii gramaticale): *cânt, cântul, cântului, cânturi*”<sup>2</sup>.

*Substituția de afixe* poate fi considerată o formă a derivării regresivă (deși unii autori tratează cele două fenomene separate). De exemplu, *despleti* nu este format prin adăugarea prefixului *des-* la baza *plete*, ci prin înlocuirea prefixului *în-* cu prefixul *des-*, prin analogie cu *închide-deschide*; *corigență* este format prin substituirea sufixului *-ent* din *corigent*, prin analogie cu *absent-absență*<sup>3</sup>; *despături* (*des-* + *pături*) > *împături* (*îm-* + *pături*).

*Derivarea prin substituția de afixe* nu trebuie confundată cu *derivarea regresivă*. Și în derivarea prin substituție se suprimă un afix derivativ, dar se adaugă un alt afix derivativ. În cazul *derivării regresive* lexicale după ce se suprimă un afix nu se mai adaugă nimic.

Cele mai numeroase cuvinte obținute cu ajutorul derivării prin substituție sunt verbe (antonime), dar pot fi obținute și substantive sau adjective<sup>4</sup>.

#### Verbe

- înlocuire *în-/îm-* cu *des-*: *încâlci*–*descâlci*, *încolăci*–*descolăci*, *încreți*–*descreți*, *încrușișă*–*descrușișă*, *înfrunzi*–*desfrunzi*, *împături*–*despături* etc.

#### Substantive

- înlocuire *-or* cu *-ură*: *editor* – *editură*,
- înlocuire *-ent* cu *-ență*: *absent* – *absență*, *abundent* – *abundență*, *consecvent* – *consecvență*, *elocvent* – *elocvență*, *frecvent* – *frecvență*.

#### Adjective

- înlocuire *-at* cu *-iu*: *catifelat* – *catifeliu*<sup>5</sup>.

Conform cercetărilor întreprinse, termenii actuali, formați în limba română prin derivare regresivă nu sunt prea numeroși. Ei desemnează mai ales nume de acțiune sau rezultat al acțiunii formate de la baza de verbe: *accept* < *accepta*, *condens* < *condensa*, *enuț* < *enuța*, *furniza* < *furnizor*, *ramburs* < *rambursa*. Theodor Hristea arată că în acest mod s-au format în terminologia botanică românească multe denumiri de arbori și arbuști fructiferi, după un tipar latin preexistent: *alun* < *alună*, *banan* < *banană*, *maslin* < *maslină*.

O analiză comparativă l-a condus pe autor la concluzia, că un sistem al denumirilor de arbori și de fructe atât de unitar ca în limba română, constituit pe baza unui procedeu atât de special ca derivarea regresivă, nu există în nicio limbă indo – europeană<sup>6</sup>.

Deși se consideră că în limba română sunt puține cuvinte formate prin derivare regresivă, în literatura de specialitate, *derivarea regresivă*, este clasificată în funcție de baza de pornire (invers decât s-a procedat la derivarea progresivă), care poate fi *substantiv*, *adjectiv* sau *verb*.

În contextul celor expuse și, consultând mai multe opinii ale lingviștilor, vom prezenta clasificări existente:

- *derivarea postsubstantivală* este destul de diversă, cuprinzând și situații de pseudoderivare regresivă:
  - eliminarea sufixului *-ă* (cu valoare motională): *moș* < *moașă*, *nan* < *nană*, *pisic* < *pisică*, *Brânduș* < *Brânduță*, *Cristin* < *Cristina* (prin analogie cu *fecior-fecioară*, *văr-vară*);
  - eliminarea pseudosufixului *-ie* (din neologisme care nu aveau acest sufix dobândit în limba română: *a gelozii* < *gelozie*, *ortoped* < *ortopedie*, *ecolog* < *ecologie*);
  - eliminarea sufixului infinitival (care a avut rol de substantivizare): *aniversa* < *aniversare*, *radiofica* < *radioficare*, *comunica* < *comunicare*;
  - postsubstantivale cu origine multiplă: *a picta* < *pictor*, *pictură* (prin analogie cu

<sup>1</sup> Constantinescu Dobridor Gh., Dicționar de termeni lingvistici. București: Teora, 1998, p. 109.

<sup>2</sup> Corlăteanu N., Melniciuc I., Lexicologia. Chișinău: Lumina, 1992, p. 39.

<sup>3</sup> Toma Ion, Limba română pentru elevi, studenți și profesori. București: Niculescu, 1994, p. 160.

<sup>4</sup> <https://lexicologia limbii romane.ro/vocabularul/mijloace-de-imbogatire-a-vocabularului/derivarea/derivarea-prin-substitutie-de-afixe/> (accesat la 9.01.24).

<sup>5</sup> <https://lexicologia limbii romane.ro/vocabularul/mijloace-de-imbogatire-a-vocabularului/derivarea/derivarea-prin-substitutie-de-afixe/> (accesat la 9.01.24).

<sup>6</sup> <https://pdfcoffee.com/derivarea-si-tipurile-de-derivare-pdf-free.html> (accesat la 10.04.24).

*a sculpta-sculptor-sculptură*): *a candida*<*candidat, candidatură*, *a audia*<*auditor, audiție*;

- **derivarea postadjectivală** este mai puțin frecventă:
  - eliminarea sufixului *-a(t) sau -i(t)*- de la adjective cu aspect participial (majoritatea sunt la origine derivate de la substantive sau împrumutate din altă limbă): *a bruma*<*brumat*, *desăvârși*<*desăvârșit*, *a vârga*<*vârgat*<*vargă*;
  - verbe extrase din adjective negative: *nedumeri*<*nedumerit*, *a nemulțumi*<*nemulțumit*, *nesocoti*<*nesocotit*.

- **derivare postverbală** are ca rezultat în cele mai multe situații substantive:
  - coincid cu radicalul verbal, încadrându-se substantivelor neutre: *cuget*<*a cugeta*, *sărut*<*a săruta*, *învăț*<*a învăța*, *trai*<*a trăi*;
  - primesc desinența *-ă*, intrând în rândul femininilor (după modelul

*pagubă*<*păgubi*): *ceartă*<*certa*, *dovadă*<*a dovedi*, *joacă*<*a juca*, *ură*<*a urî*, *veghe*<*a veghea*.

Multe din substantivele postverbale au valoare poetică: *rugă*, *cânt*, *alint*, *tremor*<sup>1</sup>.

După cum se poate observa, unele derivate regresive sunt creații personale ale scriitorilor. În *Scrisoarea IV* a lui Eminescu citim: *Papura se mișcă-n freamăt de al undelor cutrier, / Iar în iarba înforită somnoros suspină-un greier*. Substantivul abstract *cutrier* este derivație inversă din forma populară *cutriera* (variante literară *cutreiera*).

În „Nunta Zamfirei” apare creația personală a lui G. Coșbuc-*alint*: *Și alții, Doamne! Drag alint / De trupuri prinse-mărgărint*<sup>2</sup>.

În contextual celor expuse, putem menționa următoarele, de cele mai multe ori nu se recunosc cuvintele obținute prin derivare regresivă ori cele obținute prin derivare parasintetică. Cauza ar fi următoarea: ignorarea ori abordarea superficială a acestor situații în manualele claselor gimnaziale și la orele de Limbă și literatura română. Destul de puțin productivă, *derivarea regresivă* pornește de la un cuvânt existent în limbă asupra căruia se operează o modificare structurală prin suprimarea unei părți a acestuia: *portocal*<*portocală*; în *derivarea prin substituție de afixe* se suprimă un afix derivativ, dar se adaugă un alt afix derivativ. În cazul *derivării regresive* lexicale după ce se suprimă un afix nu se mai adaugă nimic. Acest tip de derivare ocupă un loc cu totul special în sistemul de formare a cuvintelor în limba română.

#### Bibliografie:

1. Bărbuță I., Constantinovici E., Mic dicționar de termeni lingvistici, Chișinău: Elan Poligrafic, 2008, 219 p.
2. Brăguță Ecaterina, Substantive deverbale de formare regresivă reparabile în textele acatistelor <https://oaji.net/articles/2019/2055-1566308872.pdf> (accesat la 9.01.24).
3. Constantinescu Dobridor Gh., Dicționar de termeni lingvistici. București: Teora, 1998, 351 p.
4. Corlăteanu N., Melniciuc I., Lexicologia. Chișinău: Lumina, 1992, 221 p.
5. Dominte C., Introducere în teoria lingvistică. <https://ebooks.unibuc.ro/filologie/dominte/8-2.htm> (accesat la 26.01.24).
6. Hristea Th. Sinteze de limba română. București: Albatros, 1984. 384 p.
7. Șerban Sergiu, Limba română. O gramatică a greșelilor. București: Niculescu, 2008, 196 p.
8. Toma Ion, Limba română pentru elevi, studenți și profesori. București: Niculescu, 1994, 217 p.
9. Toma Ion, Popescu Fl., Limba română. București: Editura Fundației România de mâine, 2000, 111 p.
10. Zugun P., Note privind derivarea regresivă și conversiunea lexicală. În: LR, nr.5, 1985, p. 461-464. <http://dspace.bcu-iasi.ro/static/web/viewer.html?file=http://dspace.bcu-iasi.ro/bitstream/handle/123456789/7300/Zugun%2c%20Petru%2c%20> (accesat la 9.01.24).
11. <https://lexicologialimbiiromane.ro/vocabularul/mijloace-de-imbogatire-a-vocabularului/derivarea/derivarea-prin-substitutie-de-afixe/> (accesat la 9.01.24).
12. <https://dexonline.ro/intrare/regresiv/48140> (accesat la 10.01.24).
13. <https://ru.scribd.com/doc/306908145/DERIVAREA-REGRESIVA> (accesat la 10.01.24).
14. <https://pdfcoffee.com/derivarea-si-tipurile-de-derivare-pdf-free.html> (accesat la 10.04.24).

<sup>1</sup> Toma Ion, Limba română pentru elevi, studenți și profesori. București: Niculescu, 1994, p. 160-161.

<sup>2</sup> Corlăteanu N., Melniciuc I., Lexicologia. Chișinău: Lumina, 1992, p. 39.

**PASEISMUL ARTISTIC ȘI FILONUL ANCESTRALITĂȚII – NOTE SPECIFICE  
PRIMORDIALE ALE OPEREI LUI MIHAIL SADOVEANU**

**ARTISTIC PASSEISM AND THE VEIN OF ANCESTRALITY – PRIMORDIAL  
SPECIFIC NOTES OF MIHAIL SADOVEANU'S WORK**

**Dragoș VICOL**, dr. hab. în Filologie, prof. univ.,  
Universitatea „Dunărea de Jos”, Galați  
E-mail: dragoshvicol@yahoo.com

**Rezumat:** *Mi-am propus să identific componentele-cheie ale universului spiritual autohton al lui Mihail Sadoveanu. Punctul inițial l-a constituit premisa că pătrunderea în universul interior al capodoperelor autorului, ce descoperea lumea exterioară, s-a produs prin “interiorizare” creativă.*

*Momentele reconstituite, mai ales datorită confesiunilor pline de înțelepciune, au alcătuit firul călăuzitor, din perspectiva căruia au fost efectuate aprecieri privind procesul de formare a personalității sadoveniene. Continua adâncire în universul sadovenian a cuprins geografia artistică a pământurilor străbune, care au fost descrise într-o manieră artistică inconfundabilă.*

*Am prezentat universului artistic sadovenian din perspectiva celor mai reprezentative elemente ale acestuia: viziunea ontică și arta poetică, elemente definitorii nu doar pentru receptarea operei sadoveniene, ci și pentru “identificarea” modelului narativ și a virtuților lui estetice în cadrul literaturii române.*

**Cuvinte-cheie:** *sincretismul sacral și al profanului, existență, viziune ontică, paseism, ancestralitate, filon mitic, metamorfoză și ficțiune artistică, poem în proză*

**Abstract:** *I set out to identify the key components of Mihail Sadoveanu's autochthonous spiritual universe. The initial point was the premise that the entry into the inner universe of the author's masterpieces, which discovered the external world, occurred through creative "internalization".*

*The reconstructed moments, especially thanks to the confessions full of wisdom, made up the guiding thread, from the perspective of which assessments were made regarding the process of Sadoveanu's personality birth. The continued deepening into the Sadoveanu's universe encompassed the artistic geography of the ancient lands, which were depicted in an unmistakable artistic manner.*

*I presented the Sadoveanu's artistic universe from the perspective of its most representative elements: the ontic vision and poetic art, defining elements not only for the reception of the Sadoveanu's work, but also for the "identification" of the narrative model and his aesthetic virtues within Romanian literature.*

**Keywords:** *syncretism of the sacred and the profane, existence, ontic Vision, passeism, ancestry, mythic vein, metamorphosis and artistic fiction, prose poem*

### **Introducere**

**Actualitatea temei de cercetare; gradul de cercetare a problemei; formularea problemei cercetate; obiectivele cercetării**

Subordonarea problemei prozei artistice forței tutelare a retoricii nu înseamnă, prin deducție, decât o catalogare a romanului drept „formație hibridă, o formă sincretică, mixtă”, fără o identitate proprie, în fond o criză a identității românești. O corelație există, ea se bazează pe nivelul ce sfidează „suzeranitatea” oricărei părți față de cealaltă. O excludere a „vasalității” literare, fie și sub „camuflare” critică presupune acceptabile condiții de „subzistență” literară. Continuitatea, complementarea interactivă dintre proza artistică și formele retorice se produce sub semnul unei reciprocități literare continue (alternanța dintre modul beligerant și/sau pașnic fiind evidentă și determinantă în frecvența acestei fluctuații), discursul românesc păstrându-și proprietățile specifice (calitative) și nefiind „reductibil la discursul retoric”. V.V.Vinogradov, în lucrarea „Despre proza artistică”, determină o convergență dilogică a subiecților respectivi: „Romanul este un gen literar. (nota bene – D.V.). Discursul românesc este un discurs poetic, dar care, realmente, nu se încadrează în limitele concepției actuale despre poetic”. În paralel, „filosofia limbajului postulează atitudinea simplă și nemijlocită a locuitorului față de limbajul său singular, unic și concretizarea simplă a acestui limbaj în enunțarea monologică. În viața reală a limbajului (ceea ce nu face obiectul analizei noastre – n.n.) orice comprehensiune concretă este activă”.



Sadoveanu deține, neîndoienic, puteri linguale „apostolice”, carismatice, îndeosebi atunci când slova măiestrită oprește stihiiile textului. Totul pornește, în opera sa, dinspre și prin cuvânt. Pentru prozator „limbajul ca mediu viu, concret, în care trăiește conștiința artistului, nu este niciodată unic”, ci se supune unei multiplicări infinite, convenționale, vizând caracteristici ontologice. Limbajul rugăciunii, dar și al anatemei, limbajul cântecului, dar și al muțeniei, limbajul imnic al eroilor, dar și al perfizilor trădători, limbajul imemorabil al istoriei, dar și al existenței cotidiene, poate și al viitorului nebuloasă.

Romanul „Măria Sa Puiul Pădurii” are un epigraf pe cât de sugestiv, pe atât de abisal: „Jos morminte tăcute, sus stele eterne”. Imensitate incomensurabilă între cele două lumi, tipologic diferite prin autoexcludere: una a Tainelor Cerești, a Veșniciei, cealaltă a efemerului, mâncată de molie și rugină (morminte vărute). Tot în această scriere mai există o subtilă constatare: „ca florile pădurii ș-ale câmpiilor, care se înprospătează neconținut și trăiesc din moarte, amintirea a rămas și înfloreste încă. (...) Mergeau încet, ca s-ajungă departe. Râdeau, cântau, beau și mâncau. Se duceau spre-același sfârșit al tuturor”.

Personajul sadovenian Aban, din „Divanul persian”, filosoful curții împărătești, Bogonos, faurul din „Nicoară Potcoavă”, Costrăș țiganul, vestitul lăutar din „Frații Jderi”, baba Domnica, doftoroaia din „Noaptea de sânziene”, Piele-Verde din „Crâșma lui moș Precu”, deși diferiți ca rang social, mentalitate, îndeletnicire și chiar neam, își aduc omagiul vremii demult apuse, rememorarea având un nimb al destoiniciei și al împlinirii. În schimb Pinkas Iacob din „Fantazii răsăritene”, surdomutul, se bucură și el, într-un fel aparte, de viață: „Deși mai sărac cu două simțuri decât noi, el izbutea să pătrundă mai adânc în lumea din juru-i. El se așeza mai serios și mai sever în fața vieții”. Acest erou, de o puritate tezistă, demonstrează că uneori „vorbirea și auzul nu sunt numaidecât o binefacere pentru om”, în cazul când nu exprimă nimic.

Adrian Marino se întreba retoric: care concepte critice sunt „universale” și care sunt, în consecință, modalitățile de a defini poetica comparată? („cross-cultural poetics” – A.M.). Sadoveanu a fost plasat, din aceste rațiuni, între oglinzile paralele ale literaturii române, opera sa putând fi descifrată simultan după modele concurente, care se iluminează și se sprijină reciproc.

### Metodologia cercetării

Paseismul debordant, atracția magnetică pentru cuvintele vechimii, atașamentul necondiționat față de datinile străbune, dictează o stare plină de originalitatea inalienabilă, cristalizată în producțiile literare sadoveniene. Or, crezul autorului „Crengii de aur” în materie de literatură este inconfundabil: „Acest fond al nostru (patrimoniul spiritual – n.a.) este singura valoare în manifestare artistică. El singur ne poate fixa în timp și spațiu”. Și tot Sadoveanu continuă: „Nu-i timpul să legiferăm și să încătușăm o limbă care apare încă tufoasă și e într-o prefacere așa de bogată. Din variațiile de forme se va culege cu vremea definitivul”. Fotografia literară nu-și are, cu desăvârșire, rostul în artă, opina scriitorului, menționând că „există în orice creație urma unei încheieturi a realității, dar atât. Restul e invenție, fantezie, prelucrare”. Ca și pictorul, scriitorul-creator, vizionar „nu trebuie să prezinte aspectele exterioare ale anumitor personaje, ci în primul rând semnificațiile lor interioare”. Referindu-se la propria existență artistică, Sadoveanu devenea tranșant: „Eu (...) mi-am creat o lume (a câștigat, în consecință, lupta cu existența efemeră – n.a.) a mea, o lume proprie, fără să mă fi servit de personajele fixate în registrul stării civile”. În pofida faptului că i s-au intentat numeroase dosare (și nu doar de conștiință) în care era acuzat de istorisirea în scrierile sale a unor date, întâmplări și destine autentice. Mulți se recunoșteau, pe unii îi descopereau alții în cărțile lui Sadoveanu. Romancierului i se imputa „lipsa de moralitate”, în virtutea „dreptului la intimitate”, a vieții particulare.

Elemente indisolubile ale poeziei universale trebuie să cuprindă procesul de reinterpretare a personajelor veridice. Ele constituie, în speță, fondul prim de ordin creator, căci specificitatea artei rezidă tocmai în modalitatea originală sadoveniană de a vedea și a fortifica atitudinea sa literară în această problemă: „Datoria scriitorului, este să creeze, să creeze literatură. Altceva nu se poate cere. Creația literară își are legile ei pe care nimeni nu le poate forța sau schimba. Scrisul la comandă nu înseamnă creație, și deci nu are o semnificație literară”. Avem de a face, în acest caz cu o imprecizie, cu o „filipică”, extrem de actuală (mai ales pentru procesul literar basarabean de ieri) mai ales datorită adevărului întreg pe care îl conține și care neagă cu vehemență înregimentarea dogmatică a actului creativ. Tot ce e atins de morbul, de putrefacția ideologizării moare imediat ce a acceptat „cămașa de forță”, odată cu scriitorul, uneori chiar înaintea lui. Monica Spiridon se întreabă: „ce anume leagă între ele imagini aparent atât de disparate” (antinomice, chiar, ale creației sadoveniene – n.a.) și tot ea răspunde fără ezitare „că liantul este mai ales elogiul cuvântului eficace, penetrant, implicat, văzut ca o posibilă punte de legătură peste abisul dintre a ști și a trăi”. Cuvântul împlinit, definitiv, complet și complex, fără a stăruie în zadar asupra „pepenirii de



producere”, asupra laboratorului interior al creației, asupra, în cele din urmă, artei de zămislire și făurire a materialului brut, argilos, ne-desțelinit, dar generator de bijuterii literare. Sadoveanu n-a preluat modalitatea comportamentală, de a face lumină în atelierul său propriu, proprie lui Gide, Th. Mann sau Rebreanu. Nimic similar „Jurnalului Falsificatorilor de bani”, „romanului” lui „Doctor Faustus” sau conferinței „Cum am scris „Răscoala”. (...) Memorialistica-document de epocă, în stilul fraților Goncourt, al lui Victor Hugo sau Nicolae Iorga, i-a fost tot atât de străină ca și egolatria impudică a „Confesiunilor” lui Rousseau sau ca autorechizitoriul, de o luciditate torturantă, ce face specificul „Jurnalului” lui Kafka. El nutrea o speranță, reminiscență sănătoasă a mentalității țărănești: tot ce e tănuit, discret, ascuns de ochii lumii, place mai mult Domnului și nu poate fi atins de dispariție. De aceea rar când deconspira amănunte semnificative din „bucătăria” sa literară, prin autointervenții ad-hoc. Era interesat, se pare, doar de produsul finit, nu de „mișcările terestre” ce precedau izbânda, nici chiar de „stihiiile” interioare. Aproape că nu se referea niciodată la planurile sale de viitor, îndrăgind cel mai mult Cartea încă nescrisă, ce urma abia a fi plăsmuită cu trudă și afecțiune demiurgică.

Vocația hermeneutică a jocului de șah din „Soarele în baltă sau Aventurile șahului”, atât de semnificativă prin multitudinea „inițiatică” de sensuri, își extinde conotațiile conceptuale depășind senzația impactului pe care îl exercită asupra personajelor narațiunii. În aparență, acest simplu „filon tematic” se rezumă doar la „un joc și o iluzie”, în realitate presupune adânci „prorocii pentru viitorime”. Acestei strategii livrești se conformează Mihail Sadoveanu, imperativele căruia țintesc spre o eternizare a bunătății prin purtătorii acesteia – oamenii. Monica Spiridon amintește chiar de o filosofie sui-generis, „topos central”, imediat recognoscibil și în „Divanul” persian”. Putem deduce, astfel, referindu-ne doar la valoarea intrinsecă a acestor scrieri, că Sadoveanu re-interpretează prin re-descoperire literatura orientală, reperculsiunea celor „O mie și una de nopți” fiind mai mult decât evidentă.

## Rezultate

Aparent, „Creanga de aur” este un roman pe care îl putem încadra cu ușurință în categoria scrierilor exclusiv istorice. Motivul, care ne face să judecăm astfel, este următorul: acțiunea se derulează într-o perioadă veche, dar bine precizată, și anume anii 780-794. Inițierea egipteană a lui Kesarion Breb corespunde unor evenimente istorice evasiveridice, cu toate că nu știm mai nimic despre protagonistul scrierii. Totul este învăluit într-o haină de mister, într-un nor de taine și enigme. Datele exacte, culese din vestigii și documente autentice, glăsuiesc: anul 780 aduce moartea lui Leon Isaurianul, împărat iconoplast, căruia îi succede la putere soția sa, Irina, instaurând, odată cu venirea ei la tron, cultul pentru icoane (iconolatria). Momentul când „egipteanul poposește la Bizanț” coincide cu valul masiv de redeschidere a locașurilor de cult ortodoxe, consfințind apogeul domniei iriniene. În iureșul evenimentelor, când stabilitatea și prosperitatea sunt clătinate amenințator de vreun scelerat, își arată colții fiul Irinei, Constantin, afișând un rânjet diabolic, cu care va uzurpa puterea. Regimul său despot, timp de 7 ani, se sfârșește odată cu omorârea celui care l-a instituit. „Cartea de la Sakkoudion”, din 797, relevă aceste evenimente satrapice din Bizanțul cel Veșnic. Iar Sadoveanu îi dedică capitolul penultim al scrierii, prin reflectarea părții consacrate a istoriei „Doamnei Lumii”.

În linii generale, „Creanga de aur” respectă adevărul privind cele mai notorii momente din istoria Bizanțului. Ficțiunea apare când e vorba de lumea dacică, de cultul lui Zamolxe. Datele referitoare la coabilitarea vechii legi cu cea nouă, a creștinismului, deci înainte de apariția primelor state românești, erau văduvite de existența unor repere certe. Iar informațiile furnizate de textele lui Strabon, Dion Chrysostomos, Iordanos erau insuficiente ca să nu incite spiritul imaginației sadoveniene, „imaginație sprijinită pe o intuiție excepțională, ce suplinește carențele de informare”.

Sadoveanu vrea cu tot înadinsul să ne asigure că cele relatate sunt extrase din manuscrisul „domnului Stamatin” și sunt „în definitiv o poveste de dragoste”. Asemenea tehnici, „de eschivare” scriitoricească, de punere a poverii paternității operei pe seama unei apocrife sau găsirii unui manuscris prăfuit într-un sipet, au mai fost preluate și de alții... Umberto Eco în „Numele Trandafirului”, ca să aducem un exemplu celebru. Deci, după ce este mai întâi un roman istoric, „Creanga de aur” e și o poveste de iubire. A unui sentiment neprecupețit, de esență spirituală, obținut prin purificare și sacrificiu, „atât de parcimonios divulgate”.

Dragostea dintre cel de-al 32-lea Decheneu și serafica Maria de Amnia, împărățița, e una tainică și stă sub semnul imposibilului. Suverana cu „un păr negru și ochi mari, adumbriți de gene lungi, având rotunjimea obrazului delicată și a șoldului plină”, îl face pe Kesarion să rămână înmărmurit. El nu se poate abține și strigă: „O! Vedenie a frumuseții eterne”. Până și vorbele pământene ale magului sunt văzute de doamna Teosva, mătușa Mariei, drept „strună de aur”. Întregul comportament și bagaj lingvistic, „posedat”

de Breb, e unul inalterabil, ca și frumusețea eternă, care-l face să conștientizeze că „începe să se întâmple ceva”. Reflecțiile sale adânci sondează abisul, nemărginirea, chiar și atunci când își dă seama că „viclenia unei copile e de multe roi mai primejdioasă și mai înveninată decât a unei curtezane”. „Inima lui de pulbere îl umili, primind lovitura unei clipe, singura în veșnicie și nemuritoare”. Sadoveanu pune, așadar, accentul pe antinomică relație dintre etern și efemer, dintre tentația teluricului și aspirația spirituală. Momentul descumpănirii, al incertitudinii planează peste destinul călătorului, iar prin el și asupra întregului neam. El este rugat să dezlege de vrăji pe Maria de Amnia, care ajunsese să-și urască soțul. „Era într-un ceas de trudă lăuntrică și de răscucire pentru a domoli în el însuși o „fiară”. Bănuim, foarte discret, căci întreaga operă stă sub semnul tainei, că disensiunile dintre cei doi soți s-ar datora, în parte, practicilor, zice-se cabaliste și esoterice, ale magului. Imaginea Mariei apare ca o veșnicie a întristării, ce „străpunge” cu „ochii plini de bucurie sau de spaimă” trupul intrusului dac. Există în toată scrierea un țel bine determinat: de a trece dragostea inocentă dintre Breb și împărăția prin purgatoriul suferinței, spre a o perpetua în eternitate. Căile sunt următoarele: Maria trebuie „despovărată” de soțul ei, „ființă profund telurică, aparținând regnului uman inferior”. Astfel, Kesarion e tranșant, afirmând: „Mărită stăpână, nefericirea nu ți-a adus-o purtarea împăratului, ci iubirea mea”.

Povestea dragostei constituie cea din urmă treaptă de inițiere pentru Breb, care, „după cei 7 ani petrecuți în templele Memfisului”, unde și-a exersat ascuțimea minții și voința ascezei, se cerea a fi decisivă. Ultima scară nicidecum nu presupunea o eschivare sau o renunțare la „nurii” iubirii, ci tocmai o înfruntare, o prezentare obligatorie spre a da piept cu ispita. E o depășire a obstacolelor, prin maxima lor potențare. Nu e vorba, nici pe departe, de comportamentul necontrolat al personajelor lui V. Demetrius din „Monahul Damian” și nici de înfrânarea patimilor „practicată” de călugării din prozele lui Damian Strănoiu. E o accentuare vizibilă a splendorii bărbăției și a naturii atât de omenești. Abia acum are loc „deconspirarea” virtuților de înfrângere a tentațiilor pământești ale lui Kesarion Breb. În același scop are loc și reliefația, în contrast cu abstenența magului, a frumuseții desăvârșite a Mariei de Amnia. O chemare ca o piață rea, ce vrea să corupă sufletul neatins de vicii și să-l afunde în focurile Gheenei. Bizanțul ascunde sub fațeta de urbe culturală, cu înalte precepte etice, un morb al desfrânării de-o paloare cadaverică, o etalare a poftelor lubrice.

Mai mult decât un roman istoric și unul de dragoste, „Creanga de aur” este, cu siguranță, o creație romanească de factură profund meditativă. „O piatră filozofală” sui-generis „cu inflexiuni voltaireene”, cu o libertate de gândire pe potriva unui Anatole France.

Kesarion Breb, după călătoria sa în Egipt, va zăbovi încă 7 ani în metropolă. Conform îndemnului marelui Decheneu, trebuia să se familiarizeze cu doctrina creștinismului, de a cărui existență se zvonise și la Muntele Ascuns și care coabita în paralel cu credința dacilor. Un singur răspuns trebuie să afle Breb, dar unul de o importanță vitală. Și anume: religia adusă de Christos e superioară celei dacice? Plin de înfrigurare, „iscoada” va afla că „oamenii se pleacă legii împăratului și legii lui Dumnezeu – însă cu viclenie, alcătuindu-și dobândă numai pentru poftă și patimi”. Magul, înzestrat cu „vederi” ce văd dincolo de fondul aparent al lucrurilor, dincolo de poleială și strălucire, va pricepe că „vorbele și zâmbetele au în ele otravă”, iar „flămânzii și calicii împărăției s-au adunat aici, cerșind pe toate căile cetății, răcnind la hipodrom, pândind noaptea palatele, așteptând căderea domnilor”. „M-am îndreptat, zice Kesarion, spre cuvioșii monahi din sfintele mănăstiri, nădăjduind să găsesc la ei altă lege. Am cunoscut și într-înșii cerșetorii vieții și zarafii rugăciunilor. Am socotit pe cei buni, ostentindu-mă a-i cerceta și la răsărit și la asfințit. De la unu – numărul lor nu l-am mai putut crește”.

Aplicarea în practică a noii legi, în opțiunea pustnicului, a accentuat păcatele de căpătâi ale oamenilor, a desființat ideea de vestale ale altarelor. Pusă față în față cu rânduielile vechi, se întrevede o superioritate spirituală netă a credinței în Zamolxe, a Legii Luminii. Noua învățătură e privită ca o ceață, ca un întuneric ce vrea să acopere cu negreață răsăritul soarelui.

Itinerarul lui Kesarion Breb cuprinde traseul „de la simpla prezență exterioară, fascinantă, până la capacitatea spirituală, depășind limitele omenești”. Magul e înzestrat cu o asemenea putere supranaturală încât poate sesiza, observa fin, ceea ce scapă celor obișnuiți. Firul Ariadnei în lumea tainelor și a misterelor, pentru echipa ce brăzda ținuturile mirifice ale Țării, din care făcea parte și Sadoveanu, era domnul Stamatin. Deși aparent e o banală sursă, de unde aflăm întreaga povestire, el este, de fapt, magul, în fața căruia s-au deschis privesciturile edenice. Este un purtător de cheie cu care deschide scrinul cu taine, scrin ce depășește limitele omenești. Prin amplificarea simțurilor sale, acest domn Stamatin descoperise adevărate minuni. Văzuse „Uragalos”, „Cervus Carpaticus”, „Bison Bonasus” și alte creaturi aparținând faunei dispărute și înregistrate doar ca „dihanii” antropologice. Tot Stamatin își va dezlega torba miraculoasă din care vor ieși

la iveală următoarele: „Am ajuns să prețuiesc și să iubesc aceste alcătuirii vii ale religiei vechi a pământului acestuia, gășind în ele însuși gândirea strămoșilor mei”. Nu în zadar, în „preludiul” operei se spune că: „e vorba de părinții noștri de demult, iar stăruința bătrânului mag de odinioară e departe de a fi o simplă iluzie”. Stamatina este personajul prezent, dar care, prin evocări permanente ale lumii trecutului, ne apare ca un ancestral al acelor timpuri, un erou sarea în care sălășluiește spiritul bătrânului preot. „Duhul lui trăiește încă în mine, cum a trăit în atâtea generații succesive”.

Teoria nemuririi, explicată de Stamatina, este de-a dreptul purificatoare, căci „numai corpul se întoarce în țărâna din care s-a născut, spiritul este nemuritor, nu se alterează și nu putrezește în scurgerea vremurilor, este inalterabil ca și metalul nobil (...) simbolul lamurii veșnice, al valorilor spiritului”. Convingerea lui Stamatina e una de neclinită, ea sugerează ideea comunicării transcendente a înțelepților preoți daci, slujitori ai cultului lui Zamolxe cu puterea sacră. Cu „însușirea unei părți din divinitate prin această conexiune, permisă doar celor ce au gustat din nectarul nemuririi. Acești pontifi aveau acces direct la miezul misterelor lumii, pentru ei nu existau lucruri nedeslușite, fiind familiarizați cu înțeleșurile emblemelor și ale simbolurilor. Aspectele pământești erau prezentate printr-o redare a lucrurilor sub formă „complicată”, parabolică, aceasta fiind și cheia eternității. Creierul uman, ochiul comun nu putea pătrunde și asimila învățătura dacică, ce aducea veșnicia în schimbul unor reguli obligatorii de abstenență și „canoane” general valabile pentru comunitate. „Zidurile neanimate și entitățile morale se poetizau; metafizica se înfățișea într-o horă de zeițe. (...) Aceste practici ezoterice, utilizate doar de inițiați, își garantează eficiența prin apropierea de natură, prin menținerea permanentă în contact cu misterele ei și aceasta este superioritatea vechii religii a lui Zamolxe față de ceea ce-a urmat”.

Zamolxe, în concepția lui Mircea Eliade, „ne învață că după cum nu trebuie să încercăm a vindeca ochii fără să vindecăm capul, ori capul fără să ținem seama de trup, tot astfel nici trupul nu poate fi însănătoșit fără suflet” (...). Acest pasaj se pare că e o apocrifă rezultată din „întâlnirea” lui Platon cu unul dintre medicii regelui trac Zamolxe și povestită de Socrate.

Critica literară a gășit și omologii ultimului Decheneu în creația sadoveniană. Kesarion este prefigurată de imaginea personajului Eudoxiu Bărbat din „Oameni din lună”, de părintele Natanail din „Demonul tinereții”, de Ștefan Soroceanu din „Nunta domniței Ruxanda”, de Nicodim, Stratonic din „Frații Jderi”.

„Sadoveanu, ca și Eminescu, Hasdeu, Pârvan, Iorga era profund solidar cu dacii cuceritori prin forță, dar nebiruiți”. Un asemenea mag, precum Kesarion Breb care să înfrunte invazia romană pentru conservarea legii vechi, a zugrăvit pana lui Sadoveanu. Pentru el, Breb nu e doar un bărbat de o splendoare rară, ci un „monah sprinten și înalt”, venit „din neamul oamenilor balani de sub muntele Om”. Chipul lui, admirat de levantinii din Bizanț, ne apare „prin ochii lui de culoarea cerului răsfrânt în apa muntelui, o privire ascuțită, tare și statornică, pătrunzând dincolo de fața lucrurilor”. Dacul purta o coamă mare, în care „începeau să înflorească cele dintâi fire albe”, între ochi îi descopereai „gândul cel fără hodină”, ce îi săpase „trei linii în chip de triunghi”. Vestimentația se compunea din „strai alb încins cu un colan subțire de argint, însă fără nici o altă podoabă”. Fiind un copil al pământului și al cerului său”, puterea lui este chiar în stare „să străpungă învelișul lucrurilor”. Eclipsează vădit pe „purătorul harului dumnezeiesc”, care era părintele Platon, având „puteri care nu pot fi ale omului”, știind „a păstra neconținut treaz spiritul”. În toate situațiile „era în el o liniște și o tărie în afară de patimile lumii, era ceva care se îmbina cu cerul și cu nesfârșita strălucire a zilei înflorite”, încât depășea „funcțiile” unui șaman, „atributele” sale ridicându-l la „rang” de Demiurg.

### Discuții

Religia se definește la Sadoveanu ca o lege, „o putere juridică menită să reglementeze viața socială, politică și etică a popoarelor”. Cu riscul de a fi părtinitor, Sadoveanu ia întotdeauna apărare vieții demult apuse, lumii cumpătate a strămoșilor, văzând în acel „eden” un etalon de comportament și un reazem de nădejde în evaluarea prezentului. Nu este o nostalgie și nici o neputință tendențios afișată regulilor universului. E o cumpănă dreaptă ce înclină în favoarea adevărului, dreptății, vechimii, deci a elementului nepieritor. E un afront dur, un veto arătat Bizanțului, întunericului, în care Breb vede o „lume tulbură, nestatornică, dominată de corupție”.

Astfel, Dacia și Bizanțul sunt cei doi poli, cele două lumi total diferite, antinomice, sunt de fapt trecutul și viitorul omenirii. Dacă prezentul ne conferă o veridicitate a descrierilor bizantine, atunci lumea Daciei e mai mult un tărâm imaginar, descendent din basme. Sadoveanu este un continuator al strădaniilor celor care au crezut în conceptul de esență al fondului nostru tragic. Iată ce scrie prozatorul în legătură cu

această opțiune împărtășită: „Mărturisesc că nu înțeleg tocmai bine de ce e nevoie să se dovedească latinitatea noastră exclusivă și noblețea noastră de la Roma, ca să devenim un mare popor. Aș fi înclinat să mă bucur mai mult de o origine geto-dacică, întrucât acești vechi pământeni, geto-dacii, se bucurau de o reputație excelentă în lumea antică, pe când despre romani nu se putea vorbi numai cu laude. În sfârșit, în ceea ce mă privește, mă simt onorat de a fi coborât din băștinașii care erau sub oblăduirea vechiului nostru Boeribista”.

Sadoveanu, știind că primăvara înseamnă înnoirea naturii, încolțirea bobului de grâu, se va interesa de „clișeele dramatice din cariera soarelui, de aceste puncte de cumpănă”. Atât echinocțiul, cât și solstițiul, sunt prilejuri tocmai potrivite pentru natură de a interveni, de a comunica cu pământeni, de a da un semn providențial celor mulți. La sfârșitul lui martie are loc și venirea bătrânului mag din peștera Muntelui Ascuns. Solstițiul aduce cu el, romanul „Noaptea de sânziene” fiind cel mai relevant exemplu, schimbarea crugului „cerului și soarele începe să dea îndărăt. De aceea în zodie e semnul Racului”. Tot atunci apar și „creaturi” descinse din mitologie: pădurarul Peceneaga, ființă cvasifantastică, primitivă. Un peisaj natural, înrudit cu luparul sau berevoiu voiculescian, „când stau în cumpănă toate stihile, și cerurile cu stelele și vânturile”. Dobitoacele, inclusiv cele din codrul străvechi al Borșei, ce amintește de pădurea din „Cartea Junglei” de R. Kipling, „au pentru o clipă lumina înțelegerii, adică grăiesc ca oamenii. Se strâng în sobor și țin sfat”. Iar profetul, de la înălțimea unui tăpșan, ridică spre cer brațele și binecuvântează țărani, dezlegând blesteme, talmăcind visuri, vindecând boli incurabile și sfătuind pe plugari cum să-și îngrijească mai bine glia. Asfințitul soarelui pune „capac” la toate, ciudățeniile naturii iau sfârșit, de parcă nici n-ar fi existat vreodată.

G.Gălinescu afirma că dacă s-ar trezi din mormânt Ștefan cel Mare și Sfânt, nu ne-ar înțelege pe noi cum vorbim. Cu siguranță, însă, că pe Sadoveanu l-ar admira! „Unul din cei mai mari scriitori români ai secolului, Mihail Sadoveanu, ne-a dăruit o producție colosală, constituind un monument unic în literatura noastră. Pecetea geniului sadovenesc imprimă acestei opere, ce reprezintă o continuare a celor mai bune tradiții ale literaturii noastre, un caracter aparte”, menționa criticul literar Dumitru Micu, văzând în Sadoveanu un membru cu drepturi depline, și un confrate mai mare, în familia care include scriitori de seamă precum – Slavici, Agârbiceanu, Rebreanu, Galaction. Scânteia care scapără din genialitatea povestitorului este cunoașterea desăvârșită a trecutului și prezentului țării în așa măsură, încât Garabet Ibrăileanu se minuna de unde scotea Sadoveanu asemenea tablouri, mereu noi și miraculoase. „Ceea ce ochiului comun îi apărea ca o monotonă repetiție ciclică, scriitorului i se dezvăluie sub aspecte pururi înnoite; natura îi apare vie, în neodihnită prefacere și împropștare”.

O altă caracterizare importantă a creației sadoveniene vizează omogenitatea, închegarea ce-o definește. Opera scrisă în tinerețe are o continuitate firească ce se regăsește în volumele maturității. Se vede cu claritate o comuniune a aspirațiilor eroilor sadovenieni. În ei autorul își pune toată speranța, ei sunt toiagul bătrâneților sale. S-a întruchipat în acești eroi cu subtilitate, punându-și propriile vibrații sufletești, poate chiar sensul vieții sale.

Indiferent ce fel de oameni zugrăvește, Sadoveanu are o viziune filosofică asupra umanității. Fericitățile oamenilor îl bucură, „durerile înăbușite” îl mâhnesc peste măsură. Oamenii „sadovenieni” trăiesc doar pentru a atinge lumina zilei. Pentru ei noțiunea de „a fi” echivalează cu „a izbândi”, cu încercarea de a domina timpul, prin perpetuarea speciei. O credință profund țărănească, sănătoasă și plină de ecouri în eternitate. „Confruntând filosofia eroilor sadovenieni cu viața, vom recunoaște în ea concepția poporului nostru despre lume. Poporul nu este numai părintele literar al lui Sadoveanu. E și dascălul de la care artistul a deprins înțelegerea vieții. Temeiul înțelepciunii populare este acceptarea pământului pe care-l populăm drept cea mai bună dintre lumile posibile și, în consecință, o simpatie universală, o iubire neprecupețită pentru întreaga existență ce curge firesc în făgașurile menirii sale nestrămutate”.

Unul din cele mai vizibile elemente ale operei sadoveniene este voința, dorința omului de a se realiza plenar. Voința de a ști cu precizie ce vrea. Prin eroii săi, autorul „Păcatului boieresc” își cunoaște cu exactitate prietenii, sfidând vrăjmașii, pe care, la rândul-i, îi cunoaște, deconspirându-i. El deosebește răul de bine, negrul de alb, conștientizează rosturile vieții patriarhale.

### Concluzii

Spiritul unei opere însemnează atât partea vizuală, cât și cea emotivă, adică ficțiunea artistică. Eugen Lovinescu, Pompiliu Constantinescu, Vladimir Streinu accentuau în creația sadoveniană latura plastică, vizuală, pe când G.Călinescu și, mai ales, Tudor Vianu pledau pentru „supremația” laturii auditive.



E greu totuși să emiți o părere, să te pronunți despre sufletul românesc în opera sadoveniană. Și nu din cauza că părerile savanților sunt împărțite, ci datorită faptului că te afli în imposibilitatea de a decide: unde e necesar de a explora mai adânc și unde mai la suprafață. Căci adeseori adevărata valoare nu se află acolo unde o căutăm. Doar ignoranța și orbirea livrescă ne împiedică, fatalmente, s-o descoperim în preajma noastră. Uneori aparențele înșală necruțător!

Traseul spre perceperea, spre decodificarea universului spiritual românesc în creația sadoveniană are mai multe stăvile, străbate drumuri oculte, îndeosebi, prin limbaj, „mai ales dinspre ansamblul realităților gramaticale către unduitoarele și infinitele orizonturi ale sugestiei”.

În această ordine de idei, există multe ipoteze care afirmă că doar poezia prezintă probleme în vederea traducerii. Dar care este formula salvatoare în cazul unor prozatori de factură poetică? Goethe menționa că partea cea mai bună a unei literaturi este cea intraductibilă. Tudor Vianu, mereu în căutare de adevăr, identifică contiguități de ordin literar între Eminescu și Sadoveanu, pe ei apropiindu-i „note peisagiste”, aflate în descriția amândurora. Eugen Lovinescu absolutizează caracterul vizual al percepției universului la Sadoveanu și mărturisește că, vizualizește, Sadoveanu „nu ne interesează de raporturile abstracte ale lucrurilor, nici de valoarea lor morală, ci de aspectul lor exterior, determinat de forme și colori”. În timp ce Garabet Ibrăileanu identifică pentru opera lui Sadoveanu o anumită stare de echilibru între stările auditive și vizuale, Alexandru Philippide, în volumul „Considerații confortabile”, observă că „Sadoveanu, când descrie o priveliște de natură, o cuprinde și o înfățișează astfel încât să ne-o comunice în întregime”.

Acest periplu prin lumea criticilor „sadovenieni”, nu-l putea încununa cu brio decât G.Călinescu, care vede în Mihail Sadoveanu „omul cel mai inteligent artisticăște dintre contemporanii mei”, titanul care „aude toate gândurile”. Pana și luciditatea călinesciană au dat omenirii o metaforă fără egal vizavi de măiestria neîntrecută a autorului în discuție: „Opera lui Mihail Sadoveanu e o țiteră uriașă, cu mii de strune, toate acordate cu grijă, timp de o viață de om, pentru ca nici o surpriză cacofonică să nu fie cu putință. Toate gândurile, priveliștile, figurile sunt puse pe portativ, virgulele cântă și ele, punctele așteaptă risipirea ecurilor”.

Sufletul cărților sadoveniene evadează din fiecare filă în istorie. Suntem invitați la constituirea unei ipostaze poetice, la meditație și discernământ. Nu citim doar o nuvelă, o schiță, o povestire, un roman sau o epopee, ci ne aflăm în fața unui Univers Spiritual Unic, a unui fel neobișnuit de a scrie. Dumitru Micu meditează pe marginea „stărilor ontice” ale eroilor sadovenieni stare, exemplificând: „non omnis moriar”, vers din Horațiu, citat în mai multe rînduri și de Sadoveanu. Sentimentele de acest fel, izvorâte din cugetul și sufletul popular, încununează creația sadoveniană, propulsând-o spre universalitate. Astfel, naționalul prin valorile sale perene devine un element indispensabil culturii naționale.

#### **Bibliografie:**

1. Blaga, L. *Spațiul mioritic*. – București: Editura Humanitas, 1994.
2. Cantemir, D. *Descrierea Moldovei*. – București: Editura Minerva, 1986.
3. Noica, C. *Cuvânt împreună despre rosirea românească*. – București: Editura Eminescu, 1987.
4. Vianu, T. *Arta prozatorilor români*. – București: Editura Albatros, 1977.
5. Vulcănescu, M. *Dimensiunea românească a existenței*. – București: Editura Fundației Culturale Române, 1991.
6. Dan, I. *Studii despre opera lui Mihail Sadoveanu*. – București: Editura Albatros, 1977.
7. *Dicționar de literatură română contemporană*. – București: Editura Albatros, 1977.
8. Gorcea, P. *Nesomnul capodoperelor*. – București: Editura Românească, 1977.
9. Marcea, P. *Umanitatea sadoveniană de la A la Z*. – București: Editura Eminescu, 1977.
10. Peressicius. *Patru clasici*. – București: Editura Eminescu, 1974.



## VIII. ȘTIINȚE FILOLOGICE: LIMBI MODERNE

### FOLOSIREA LITERATURII CA MATERIAL SUPORT ÎN CADRUL CURSURILOR DE PREGĂTIRE METODICĂ A PROFESORILOR DE LIMBA ENGLEZA

#### APPROACHING LITERATURE AS LANGUAGE LEARNING MATERIAL IN TEACHER TRAINING

**Dana RUS**, Dr., assoc. prof.,

“G.E.Palade” University of Medicine, Pharmacy, Sciences, and Technology of Targu Mures, Romania

E-mail: dana.rus@umfst.ro

ORCID ID: 0000-0001-5727-5708

**Alexandra SILVAȘ**, Dr., assoc. prof.,

“G.E.Palade” University of Medicine, Pharmacy, Sciences, and Technology of Targu Mures, Romania

E-mail: alexandra.silvas@umfst.ro

ORCID ID: 0009-0005-6435-9017

**Rezumat:** *Examenele pentru obținerea gradului didactic doi pentru profesorii de limba engleză din România sunt elaborate conform unor criterii naționale având la bază o metodologie și o listă bibliografică întocmite de Ministrul Educației. Multe subiecte de examen includ fragmente literare în concordanță cu cerințele documentelor menționate mai sus. Aceste sarcini sunt considerate greu de abordat de către profesori din perspectivă metodică. Motivele includ complexitatea lingvistică și culturală a fragmentelor literare, precum și un sentiment de inadecvare în utilizarea acestor fragmente ca mijloc didactic pentru activitățile de învățare a limbilor străine. Lucrarea de față conține o parte teoretică prezentând beneficiile și oportunitățile utilizării literaturii ca experiență de învățare a limbilor străine. Partea practică a lucrării conține exemple de abordări metodologice ale textelor literare în încercarea de a oferi bune practici care să-i ajute pe profesorii de limba engleză să obțină rezultate bune la examen.*

**Cuvinte-cheie:** *Literatură, limbi străine, limba engleză ca limbă străină, metodică predării limbii engleze*

**Abstract:** *Second-level certification exams for English language teachers in Romania rely on national criteria based on a methodology and a bibliographical list drafted by the Minister of Education. Many exam papers include literary excerpts consistent with the guidelines above, which teachers find difficult to tackle from a didactic perspective. The reasons include linguistic and cultural complexity and perceived inappropriateness in using these excerpts as didactic input for language learning activities. The paper contains a theoretical part framing the benefits and opportunities of using literature as a language learning experience and a practical part containing practical methodological approaches to the literary texts to provide good practices for helping teachers perform well in exams.*

**Keywords:** *Literature, language learning, English as a foreign language, English teaching methodology*

#### Introduction

Second-level certification examinations are mid-career requirements of the teaching profession in Romania. The formats of such an exam for English language teachers vary according to each examination center's specificity, preference, and perspective. Nevertheless, all tasks and formats must comply with the official national requirements of the Ministry of Education.

The general philosophy underlying the structure and essence of the exam papers is that all tasks must be tackled from a didactic, methodological perspective. The content-based approach, testing basic knowledge of the English language and literature, is considered to have been tested enough in many prior examinations: during academic schooling, Bachelor's degree examinations, permanent appointment exams, and tenure examinations. The main scope of the second-level certification examination is to assess teachers' capacity to use this previously acquired knowledge in the language class. Literary and grammatical tasks must be tackled in a didactic context; teachers must devise and describe activities suitable for using specific

literary or linguistic topics as language learning media.

One of the most common challenges teachers faces is using literature as learning input. Teachers complain that the linguistic and cultural complexity of literary texts makes them inappropriate for use as didactic input for language learning activities. This is particularly the case of teachers who work at lower education levels and who feel that they cannot use their actual teaching experience in the context of a higher-level input.

While their criticism undoubtedly has merit, including literature to test teachers' ability to use it as input for didactic language learning purposes also has meaning.

The present paper contains a short theoretical part that frames the benefits and opportunities of using literature as a language learning experience. The practical part contains examples of methodological approaches to literary texts in an attempt to provide good practices that help teachers perform well in exams.

### **Theoretical Framework**

Literature as a language learning medium has undeniable benefits, and the rationale for incorporating literature in the language class is well established. Research has proven that literature-based instruction can stimulate language learning, equip learners with relevant socio-cultural competencies, and promote higher cognitive thinking skills and academic performance (Morrow, 1996). Students who received literature-based instruction demonstrated the ability to transfer knowledge gained from reading to writing, showed a good understanding of story structure (plot, theme, conflict, and resolution), and became more competent in listening and speaking abilities.

Many experimental research studies have been conducted comparing the effectiveness of different approaches to teaching literature. According to David Eskey, “Since reading is a kind of experience potentially involving the entire range of any reader’s thought processes, feelings, imagination, and beliefs, as shaped by his or her genes and real-world experience, it is hardly surprising that no single model of reading behavior can dominate reading research for long...Even the boundaries of the topic are fluid, reading being just one instantiation of the larger concept of literacy. Successful reading begins with fluent decoding, but this must be accompanied by comprehension, which goes well beyond decoding.” As Eskey emphasizes, reading as a psycholinguistic process entails rapid and accurate decoding and the construction of meaning based on prior knowledge.” (Eskey 2005).

Young (qt in Ghasemi 2000) argues that “literature is by definition authentic text, and both verbal response and activity response are genuine language activities, not ones contrived around a fabricated text.” Moreover, “the current methodology for communicative language teaching favors group activities and language-learner interaction. Prediction, creating a scenario, debating topics on or around a text, etc., all seem to develop naturally from a literature text.” Literature benefits language teaching because it engages the students fully and uniquely and exposes them to authentic, culturally rich, and linguistically valuable texts.

When considering literature as a language teaching and learning resource, one should distinguish between referential and representational language. On the one hand, referential language informs and is limited to everyday situational use. On the other hand, representational language engages and stimulates readers, uses creative and imaginative areas of the mind, and requires the reader to re-create the imaginative world of the text. Widdowson (1975) claims that literary texts aid students in the development of the sense-making procedures that are required for the interpretation of any discourse. As it provides a variety of contexts, literature encourages the development of emotional intelligence, which improves language acquisition.

Below are descriptions of three possible approaches to literary texts in didactic contexts, as described by Gillian Lazar (1993):

#### **1. A language-based approach**

While studying the language of a literary text, students draw on their background knowledge of grammatical, lexical, and discourse categories and make meaningful interpretations or informed evaluations of it. At the same time, they will increase their general awareness and understanding of English. Material is chosen to illustrate certain stylistic features of the language.

#### **2. Literature as content**

It is the most traditional approach and is frequently used. Literature itself is the content of a course, which concentrates on areas such as literary movements, their history and characteristics, literary genres and rhetorical devices, and the social, political, and historical background of a text. Students acquire the

language by focusing on course content through reading set texts and literary criticism related to them.

### 3. Literature for personal enrichment

Literature is helpful in encouraging students to draw on their experiences, feelings, and opinions; it is an excellent stimulus for discussions and group work. Students become actively involved both intellectually and emotionally in learning the language. Material is chosen based on whether it is appropriate to students' interests and will stimulate a high level of personal involvement.

#### Methodology

The method employed in elaborating the present paper consists of analyzing the procedures, strategies, and practices used in the approach to the literature topic from the second-level certification exam for English language teachers.

As teacher trainers and members of the second-level certification examination committee at our university, we have had the opportunity to identify a recurrent difficulty experienced by teacher candidates in approaching the literary component of the exam. The most common challenges came from candidates' perceived inappropriateness regarding the assigned text and its exploitation as language learning input. Teachers often argued that designing suitable and meaningful language learning activities based on the given literary excerpt was difficult.

The literary excerpts that compose the literary task of the examination must be selected in observance of the national exam bibliography. The list includes the following titles: *The Handmaid's Tale* (Margaret Atwood), *Humboldt's Gift* (Saul Bellow), *Catch 22* (Joseph Heller), *The Remains of the Day* (Kazuo Ishiguro), *Ulysses* (James Joyce), *Women in Love* (D.H. Lawrence), *Nice Work* (David Lodge), *Beloved* (Toni Morrison), *Lolita* (Vladimir Nabokov), *1984* (George Orwell), *Tristram Shandy* (Laurence Sterne), *The Centaur* (John Updike), *Who's Afraid of Virginia Woolf* (Edward Albee), *Waiting for Godot* (Samuel Beckett), *The Caretaker* (Harold Pinter), *The Waste Land* (T.S. Eliot), and *Sailing to Byzantium* (W.B. Yeats). Undoubtedly, these are all canonical writers whose iconic works are more prone to analysis and interpretation.

Nevertheless, as the following results exemplify, literary excerpts can be successfully used in the language class to practice various skills or introduce a specific language item. The activities described below have been presented to teacher candidates during training sessions. The literary excerpt that forms the input of the tasks is the following, taken from Margaret Atwood's *The Handmaid's Tale*:

*A shape, red with white wings around the face, a shape like mine, a nondescript woman in red carrying a basket, comes along the brick sidewalk towards me. She reaches me and we peer at each other's faces, looking down the white tunnels of cloth that enclose us. She is the right one.*

*"Blessed be the fruit," she says to me, the accepted greeting among us.*

*"May the Lord open," I answer, the accepted response. We turn and walk together past the large houses, towards the central part of town.*

*We aren't allowed to go there except in twos. This is supposed to be for our protection, though the notion is absurd: we are well protected already. The truth is that she is my spy, as I am hers. If either of us slips through the net because of something that happens on one of our daily walks, the other will be accountable.*

*This woman has been my partner for two weeks. I don't know what happened to the one before. On a certain day she simply wasn't there anymore, and this one was there in her place. It isn't the sort of thing you ask questions about because the answers are not usually answers you want to know. Anyway, there wouldn't be an answer.*

*This one is a little plumper than I am. Her eyes are brown. Her name is Ofglen, and that's about all I know about her. She walks demurely, head down, red-gloved hands clasped in front, with short little steps like a trained pig's, on its hind legs. During these walks, she has never said anything that was not strictly orthodox, but then, neither have I. She may be a real believer, a Handmaid in more than name. I can't take the risk.*

(Margaret Atwood: *A Handmaid's Tale*)

Based on the text above, teacher candidates had to devise the following activities for the practice of various language skills:

1. one pre-reading activity to introduce the topic and contextualize the cultural background of the novel;
2. one reading activity to help students understand the text;
3. one communicative activity based on the ideas/message/opinions/values conveyed by the text;
4. one writing activity to stimulate students' creative acquisition of the language items.

### Findings

The class level for which all these activities are suitable is upper intermediate and advanced. (B1 and above, according to the CEFRL). Here are the suggested activities:

#### 1. Pre-reading activity

Objectives:

- By the end of the activity, students will be able to state the main themes of the fragment;
- By the end of the activity, students will practice the language of opinion.

For this activity, students work in pairs. Each pair gets two statements, A and B. Student A needs to produce free, on-the-spot reactions expressing their opinions regarding statement A, while Student B does the same regarding statement B. Each student needs to talk for one minute. During this one minute, they are not allowed to use any negative words, i.e., “not,” in all their possible combinations and forms: “can’t,” “isn’t,” “aren’t,” “won’t,” “no,” “never” etc. (3-4 minutes)

*Statement A: Women’s only role in society is to produce children.*

*Statement B: Women should not be allowed to work and have money.*

Selective answers are shared with the class. (5 minutes)

#### 2. While-reading activity

As a preamble to the while-reading activity, the teacher will provide some context regarding the literary text that students will read: The text reflects the state of facts depicted in Margaret Atwood's dystopian novel *The Handmaid's Tale*. Students are provided with information regarding the theme, main characters, plot, and significance.

The book is set in a dystopian future in the U.S. (now the Republic of Gilead) in the near future, where the new Christian fundamentalist theocratic regime imposes harsh rules on its citizens. Offred, the main character is a Handmaid responsible for providing a child to her Commander (Fred), in whose family she lives. In Gilead, women are divided into Wives, Marthas, and Handmaids.

The main themes of the novel are related to women's condition in patriarchal societies, reproductive rights, women's bodies as political instruments, language as a tool of power (“unwomen”, “unbabies,” “children of Ham,” “children of Jacob,” proper names: “Offred”), oppression and manipulation, complicity, control.

Objectives:

By the end of the activity, students will:

- practice text scanning;
- exercise creative thinking;
- revise grammatical categories based on contextual clues;
- correlate vocabulary solutions with key themes of the literary work.

Students are provided with the following version of the text:

*A shape, red with white wings around the face, a shape like mine, a nondescript woman in red carrying a basket, comes along the brick sidewalk towards me. She reaches me, and we .....(1).....at each other's faces, looking down the white tunnels of cloth that enclose us. She is the right one.*

*"Blessed be the....(2).....," she says to me, the accepted greeting among us.*

*"May the ....(3)..... open," I answer, the accepted response. We turn and walk together past the large houses towards the central part of town.*

*We aren't ....(4).... to go there except in twos. This is supposed to be for our protection, though the notion is absurd: we are well protected already. The truth is that she is my .....(5).....as I am hers. If either of us slips through the net because of something that happens on one of our daily walks, the other will be accountable.*

*This woman has been my partner for two weeks. I don't know what happened to the one before. On a certain day she simply wasn't there anymore, and this one was there in her place. It isn't the sort of thing*

*you ask questions about, because the answers are not usually answers you want to know. Anyway, there wouldn't be an answer.*

*This one is a little plumper than I am. Her eyes are brown. Her name is Ofglen, and that's about all I know about her. She walks .....(6)....., head down, red-gloved hands clasped in front, with short little steps like a .....(7).....pig's, on its hind legs. During these walks, she has never said anything that was not strictly orthodox, but then, neither have I. She may be a real .....(8)....., a Handmaid in more than name. I can't take the risk.*

Pair work: Students read the text and, in pairs, try to guess the missing words based on contextual clues and the information the teacher provided regarding the context to which the excerpt belongs. (10 minutes)

Open discussion: students state and explain their word choices (10 minutes).

Pair work: The teacher gives the students the scrambled words, and students read the text again, reinserting the words into the text and comparing the solutions with their previous answers. (5 minutes).

### **3. Communicative activity**

Objectives:

By the end of the activity, students will:

- demonstrate the ability to express a point of view;
- practice argumentative language;
- express critical attitudes about the ideas/principles in the literary text.

Role play. Students form groups assigning the following roles:

Offred: the handmaid who decides to rebel against her condition and search for a better life outside Gilead;  
Fred, the commander: Offred's Master, who develops a sense of affection towards Offred (they develop Scrabble playing routines);

Serena Joy, Fred's wife, for whom Offred is only a walking uterus but who also feels a little jealous of the attention that her husband pays Offred;

Nick, the Guardian, Offred's secret lover, with whom she wants to flee.

A Monitor, a student who records everyone's point of view and makes a decision as to the conditions of Offred's getaway.

Students discuss Offred's plans to escape from the points of view of the characters above, bearing in mind the rules of Gilead, women's condition there, but also natural impulses of freedom and genuine love. (20 minutes).

### **4. Writing Activity**

By the end of the activity, students will:

- practice free writing, drawing on the information/ideas in the literary text,
- exercise creative thinking.

You are a woman in Gilead and are given the great privilege of choosing your caste. You can be:

- A Wife - married to a Commander at the top of the female social ladder. You are materially prosperous but cannot bear children (the greatest accomplishment for a woman in Gilead), which is a great source of frustration.
- As a Handmaid, your only service is to provide an heir to a Commander. Your body does not belong to you. You have no material means, but you need to wear distinctive clothes and obey your Commander and his Wife.
- An Aunt – an older woman assigned to indoctrinate the Handmaids with the beliefs of the new society and make them accept their fates.
- A Martha – an infertile woman who does not qualify for the high status of Wives and so works in domestic roles.

Write an entry for your daily blog describing a typical day (30 minutes).

### **Discussions**

The activities suggested above show how even complex literature can be used as language-learning material. There are, undoubtedly, many other possibilities for exploiting the text either for the practice of language skills or for the introduction or reinforcement of language elements. The most significant



recommendations that candidates for teacher exams may want to take into account when faced with the challenge of designing language learning activities based on literature are the following:

- Assess the student level appropriately. Even though some teachers would prefer designing activities for lower-level students (due to their practical experience), this is not the best approach for literary excerpts. Except for children's literature (unfortunately not on the nationally approved bibliographical list), students' proper understanding of the text (based on both language level and cognitive capacities) is essential for designing effective activities.
- Make the text relatable. Students may have no relation whatsoever with certain texts, either because of historical and cultural differences or because of abstract, complicated topics. It is always more efficient to establish connections with things that are relatable. In the example suggested above, a possible connection would be the popular television series based on Atwood's novel.
- Less is more. Literature as language learning material is not the occasion for the teacher to provide extensive, in-depth analyses. Didactic talent also lies in the ability to lower the complexity of a literary text to the student's level of understanding and select the exact amount of information required for pre-established language learning purposes.
- Consider the text a starting point. Teachers need to approach the literary excerpt creatively and with an open mind. In certain situations, exploiting the text's didactic potential can be difficult. Teachers may need to see the text as a starting point and find keywords, metaphors, or ideas to use as pretexts for furthering the activities to various didactic zones.

### Conclusions

Using literary works as language learning input offers many benefits that enhance linguistic proficiency and cultural understanding. Literary texts immerse learners in rich, authentic language, providing exposure to diverse vocabulary, idiomatic expressions, and complex sentence structures not typically found in textbook materials. Teachers must confidently approach literary texts, try to connect to the students' realities, and 'befriend' students with literature. This immersion aids in developing a deeper grasp of the language's nuances and stylistic variations. Engaging with stories, characters, and plots also stimulates cognitive skills such as critical thinking and interpretation, making learning more engaging and intellectually rewarding. Overall, literature enriches language learning by blending linguistic, cultural, and cognitive development in an enjoyable and meaningful way.

### Bibliography:

1. Eskey, D., E. (2005): *Reading in a Second Language-Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Routledge, New York
2. Ghasemi, P. (2000): *The Role of a Literature-Based Program in the ESL Classroom*, Islamic Azad University, Roudehen Branch
3. Lazar, G. (1993): *Literature and Language Teaching, A guide for teachers and trainers*, Cambridge University Press, Cambridge
4. Morrow, L., M. (1996): *Motivating Reading and Writing in Diverse Classrooms: Social and Physical Contexts in a Literature-Based Program*, ERIC, United States of America
5. Widdowson, H.G. (1975): *Stylistics and the Teaching of Literature*, London: Longman
6. Atwood, M. *The Handmaid's Tale*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1986.

## PROVOCĂRI FRECVENTE DE PRONUŢARE ÎN LIMBA ENGLEZĂ CA LIMBĂ STRĂINĂ

### UNVEILING COMMON EFL PRONUNCIATION CHALLENGES

**Elena VARZARI**, Dr., univ. lect.,  
Alec Russo Bălți State University

E-mail: elena.varzari@usarb.md

**Oxana STANȚIERU**, Dr., univ. lect.,  
Alec Russo Bălți State University

E-mail: oxana.stantieru@usarb.md

**Rezumat:** *Articolul abordează problema complexă a provocărilor de pronunțare în limba engleză ca limbă străină (EFL) pe care le întâmpină, în mod obișnuit, cursanții non-nativi. Cercetarea are o bază teoretică solidă pentru subiectul prezentat și scoate în evidență cele mai frecvente erori de pronunție și cauzele care stau la baza acestora, oferind totodată sugestii practice care pot contribui la îmbunătățirea acurateței pronunției studenților. Lucrarea recomandă o serie de resurse web eficiente și potrivite utilizării regulate atât de către profesori, cât și de către studenți, nu doar pentru a îmbunătăți pronunția, ci și pentru a face procesul de învățare mai captivant și interactiv, respectând astfel criteriile curriculumului modern centrat pe elev.*

**Cuvinte-cheie:** *engleza ca limbă străină, gravitatea erorii, corecția erorii, interferența, pronunția*

**Abstract:** *The present article touches upon the complex issue of English as a Foreign Language pronunciation challenges non-native learners commonly face. It provides data about the theoretical foundation of the subject being discussed, lists some of the most common pronunciation errors and the reasons behind them, coming with practical suggestions that can help increase students' pronunciation accuracy. The paper recommends a number of appropriate, efficient web resources to be used on a regular basis both by teachers and learners not only to enhance standard pronunciation, but also to make the learning process more engaging and interactive, thus meeting the criteria of a modern student-centred curriculum.*

**Keywords:** *EFL, error gravity, error correction, interference, pronunciation*

#### **Introduction**

Pronunciation accuracy is essential for pursuing integration in the context of European research and education. As experts and students from various linguistic backgrounds come together, clear and accurate pronunciation promotes efficient communication and mutual understanding. Erroneous pronunciation might cause misunderstandings, limiting collaboration and knowledge exchange. However, attaining consistent pronunciation standards across many languages and dialects remains a considerable difficulty. Addressing pronunciation concerns necessitates not just linguistic training, but also an understanding of the cultural nuances inherent in language, encouraging inclusivity and cohesion within multilateral academic communities of various levels, as it has been proved that numerous students still have problems with the recognition and comprehension of certain phonetic models that are not commonly used in their native language; for instance, sounds, word stress, intonation patterns, etc. It is, evidently, the FL teachers' obligation to identify these difficulties and provide assistance to those students who need it.

The present article aims at identifying, analysing and suggesting solutions for correcting the pronunciation errors made by EFL students. We intend to:

- 1) provide data on the theoretical background of the topic under consideration;
- 2) identify some of the most typical pronunciation errors and their causes;
- 3) recommend available proper online resources teachers can use to make learning pronunciation more engaging.

#### **Theoretical Background**

This complex topic has been paid much attention to by such outstanding scholars as Halliday (1970), Smith & Rafiqzad (1979), Brazil David (1980), Brazil, D., Coulthard, M., & Johns, C. (1980), Roach (1982, 2002), Smith & Bisazza (1982), Pawley & Syder (1983), Beebe & Giles (1984), Smith & Nelson (1985),

Ioup & Weinberger eds. (1987), Giles, Coupland & Coupland eds. (1991), Nattinger & DeCarrico (1992), Kachru (1992), Smith (1992), Lewis (1993), Prince & Smolensky (1993), Morley ed. (1994), Seidlhofer & Dalton (1995), Hancock (1995, 2003), Bradford (1996, 1998), Cauldwell (1996), Brown (1997), Clennell (1997), Dalton et. al. (1997), Bamgbose (1998), Deterding & Poedjosoedarmo (1998), Scovel, 1998, Bowler & Cunningham (1999), Pakir (1999), Brown et al. (Ed.) (2000), Hung (2000, 2002), Jenkins (2000, 2002), Smit & Dalton (2000), Gilbert (2001), Levis (2001), Seidlhofer (2001), Wennerstrom (2001, 2003) Pickering (2001), Derwing & Munro (2001); Walker (2001), Brett, 2002), McKay (2002), Keys & Walker (2002), Derwing, Rossiter & Munro, (2002), Kaltenboeck (2002)), Smit (2002), Timmis (2002), Shockey (2003), Cunningham & Moor (2003), Roach, P., Hartman, J., & Setter, J. (2003), Sato et al., 2003, Dörnyei & Csizér (2003), Sobkowiak (2003), Shockey (2003), Jenkins (2004), and many others. In their works, the above-mentioned researchers have highlighted the main trends, issues, ideas and disputes that cover this challenging topic, suggesting theoretical fundamentals as well as practical activities that will definitely lead to a greater progress of the studied subjects.

According to Jennifer Jenkins, in the twentieth century, for more than a few decades, foreign language teachers' interest in improving their learners' pronunciation lied in employing contrastive-analysis practices to distinguish the dis/similarities between the phonetic rules of the native and foreign languages aiming at focusing on the issues where Language 1 'transfer errors' would most probably occur in the FL. Within the time, "pronunciation teaching research began to move on both by embracing more sophisticated approaches to interlanguage phonology – taking universal, developmental and other processes into account as well as transfer [5, p. 109], and by focusing increasingly on suprasegmental features along with segmental" [Ibidem]. Later, some scholars attempted to connect pronunciation with "research into other aspects of language and language teaching" [Ibidem] rather than viewing it as a relatively "isolated, self-contained linguistic and pedagogic phenomenon" [Ibidem].

Research suggests that while teaching pronunciation teachers usually deal with the following aspects: (1) sounds (consonants, glottal stop, vowels, diphthongs), (2) the way the sounds change in the speech process (reduction), (3) word stress, logical stress, (4) rhythm, (5) intonation and (6) accent. Teachers should raise their learners' consciousness of accurate pronunciation and the awareness concerning the significance of correct pronunciation in communication, as it can tell much about the communicators, for example, what part of the country or world they come from, it can also have a certain influence on the speakers' success or failure while communicating different messages in particular contexts, etc. Both, teachers and learners must not underestimate how important accurate pronunciation is. It is also essential not to undervalue the phonological interference of learners' first language on the pronunciation in a FL, since *interference* is known as: "The introduction of errors into one language as a result of contact with another language, also called negative transfer. It typically occurs while people are learning a foreign language or living in a multilingual situation" [3, p.165].

We believe lack of knowledge is one of the main factors of the first language interference that typically affects the quality of the learners' pronunciation. It is followed by the native language (in our country – Romanian, Russian, Ukrainian, etc.) transfer of the articulation and pronunciation models. Although FL teachers strive to make their learners' pronunciation sound as much native-like as possible, very few are likely to acquire an accent that would sound identical to the native speakers' pronunciation model [10]. Though, in one of his speeches, Michael Swan calls it the "native-speaker illusion", nonetheless, most FL teachers insist on this type of pronunciation, which is, in our opinion, a very positive tendency. Due to their efforts, numerous learners worldwide have succeeded. We assume that most students will attempt to grasp many of the suprasegmental aspects of the target language in addition to the phonemic distinctions of the L2, as well as near-nativelike realizations of individual phonemes based on the phonetic environment [5]. That is why the sooner the learners grasp the subtleties of the FL pronunciation and the fewer errors they make, the better they will sound. Teachers, in turn, should be aware of these errors and know how to deal with them.

David Crystal suggests *error analysis* is the study of the improper forms produced by someone learning a language, mainly a FL language. In his opinion "Errors are considered to be systematic, governed by rules, and appear because a learner's knowledge of the rules of the target language is incomplete. They are of particular interest in linguistic research because they provide evidence about the nature of the language learning process" [3, p.108]. As it is sometimes rather difficult to differentiate between the terms "mistake" and "error", we would like to clarify the terminology-in-use. The first is seen as "a *performance error* that is either a random guess or a slip, in that it is a failure to utilize a known system correctly" [1, p.

170]., while the latter is defined as “*a noticeable deviation from the adult grammar of a native speaker*” [Ibidem]. Corder (1981) makes a clear distinction between the terms “error” and “mistake” explaining it in the following way: “mistakes”, in spur-of-the-moment speech or writing, are made by a *lapsus linguae*, or gaps in memory, rising from certain physical and/or psychological conditions which are not linked to the speakers’ language competence, they deal with their language performance. On the other hand, the term “error” generally encompasses the concept of “mistake” [2]. Corder and other researchers suggest using the word “error” as an umbrella term, predominantly for error correction purposes, so in our paper, we will use the term “error”.

### **Error Gravity & Error Correction**

Although “Human learning is fundamentally a process that involves the making of mistakes” [1, p. 169], educators have always wanted their disciples to produce complete error-free answers and tried to do their best to achieve this goal. However, the students’ final results often leave much to be desired, so the teachers have started delving deeper into the problem, trying to identify the types of errors, the reason they are made, and ways of dealing with them. Perhaps, that is why, in the 70s and 80s of the 20<sup>th</sup> century quite a few researches (James, 1977), (Hughes & Lascaratou, 1982), (Davies, 1983), (Van, Meyer, & Lorenz, 1984), (Shoerey, 1986), (Lee, 1991) on the topic were published. They focused on the issue of the teachers’ views and feedbacks on their learners’ errors. This ‘trend’ has been called “error gravity” and it considers errors from diverse viewpoints. It can be defined as “a measure of the effect that errors made by people speaking a second or a foreign language have on communication or on other speakers of the language. The degree of error gravity of different kinds of errors (e.g. errors of pronunciation, grammar, vocabulary, etc.) varies; some errors have little effect, some cause irritation, while others may cause communication difficulties” [8, p. 201]. To say it differently, “By definition, error gravity indicates a criterion for error correction, indicating the categories and instances of error which need priority attention. Depending on the seriousness of the error, correction can be decided also on the basis of who corrects which error” [6, p. 62]. It is the ESL and EFL teachers’ responsibility to decide which errors to tolerate and which not, based on the postulate of how serious the error is and how it impedes the comprehension of the message.

We would like to highpoint the idea that when learners make errors in their speech (be they pronunciation, grammatical, or logical ones), teachers should be rather tolerant, patient, and not negatively oriented. A positive attitude towards mistakes must become the motto of all language teachers. It is worth mentioning the results of the data collected by a group of Greek educators in Hughes and Lascaratou’s experiment, who asked Greek teachers (non-native speakers), British teachers, and British non-teachers (native speakers) to evaluate the mistakes made by Greek students. The evaluation results turned to be quite interesting, because the native speakers’ evaluators, as a rule, put “higher marks to mistakes which impeded their understanding: discussing the reasons for their assessment many mentioned ‘intelligibility’” [4, p. 180] On the other hand, non-native teachers were more concerned with the mistakes and the “infringement of common grammar rules”, considering them ‘basic mistakes’, and being upset that the learners “continued to break the rules which had been taught at an earlier stage” [11, p. 148]. In other words, non-native evaluators strived for accuracy, while native-speaker evaluators opted for comprehensibility. Although this research considers grammatical and lexical errors, its results could be overlaid with pronunciation mistakes as well, in terms of teachers’ attitudes to inaccuracies. We can presume that non-native FL teachers are less tolerant of errors than native ones because, as a rule, they work very hard on their learners’ accuracy in speech and are expecting at least good results. Still, in case the learners mispronounce something, the errors must be corrected, otherwise they will memorise and further use the wrong pattern.

It seems that foreign language teachers are quite concerned with the idea how to make teaching pronunciation more effective and what methods and techniques to use when it is evident that the learners’ pronunciation needs correction. With this in mind, we would like to remind that error correction is defined in Longman’s Dictionary as “strategies used by a teacher or more advanced learner to correct errors in a learner’s speech. Error correction may be direct (the teacher supplies the correct form) or indirect (the teacher points out the problem and asks the learner to correct it if possible) [8, p. 202]. In this respect, teachers must be very discrete and cautious while choosing how to correct a certain error, mainly when they deal with teenagers and adult learners. For instance, Lee (1991) claims that “Correction of students’ phonological errors at an advanced level and particularly with mature learners may risk affront to personal dignity and perhaps even to cultural and national identity” [6, p. 61]. She further highlights the idea that error correction is “an area where fossilization does tend to take place and extreme care needs be taken in



a policy of discreet contextualized treatment” [Ibidem]. Still, communication failures can take place “if a phonologically induced error is serious enough to affect intelligibility. This is where appropriate corrective treatment is crucial in indicating the speaker’s error, as by implicit suggestion from the listener. In some activities, such correction may still not require teacher intervention, as it may be forthcoming from other students” [Ibidem].

Our teaching experience has proved that when speaking English, both most Russian-speaking and Romanian-speaking learners often encounter definite pronunciation challenges due to differences in the phonetic systems of these languages. The majority of the difficulties are shared by speakers of Romanian and Russian; the specificity lies in the way every nationality makes the error, being influenced by their mother tongues. Here are some common pronunciation errors that our students make:

#### 1. *Vowel Sounds:*

English has a larger vowel inventory than Romanian and Russian, and this undoubtedly leads to difficulties in distinguishing and producing certain vowel sounds. For example, it is challenging to differentiate between the English “short” and “long” vowels (e.g., *live* vs. *leave*) or to understand that the same vowel can be pronounced differently in different words (e.g., *bake* vs. *back* or *put* vs. *cup*)

#### 2. *Consonant Sounds:*

The Romanian and Russian languages have relatively rich systems/repertoires of consonant sounds, but in English there are some consonant sounds non-existent in either of them. These include the /θ/ and /ð/ sounds as in “think” and “this”, which are difficult for Romanian and Russian learners to produce accurately. The learners may substitute them with /t/ or /d/, or even worse with /s/ or /z/, leading to pronunciations like /sænkju:/ for “Thank you”, /tink/ for “think” or /dis/ or /zis/ for “this”.

Another pair of challenging letters is W/w/ and V/v/. There is a tendency not to distinguish between the English /w/ and /v/ sounds, so both Romanian and Russian speakers might mix up words like “wine” and “vine”. “Very” is mispronounced like /weri/ and “wonderful” is pronounced /vʌndrful/.

#### 3. *Consonant Clusters:*

English phonetic phenomenon *consonant clusters*, when multiple consonants appear and are pronounced together, seems to be quite challenging for many students. As we know, Romanian and Russian generally avoid complex consonant clusters. Thus, it explains why Romanian and Russian speakers may, sometimes, insert vowels between consonants in English words, or over-articulate the individual consonants in a cluster, making them difficult to understand.

#### 4. *Schwa Sound:*

The schwa sound /ə/ is common in English and often appears in unstressed syllables. Our students may struggle to use this sound correctly, substituting it with other similar vowels.

#### 5. *Vowel Reduction:*

The phenomenon of vowel reduction is typical in the English language. Vowels are reduced in unstressed syllables, which means that “a vowel sound is pronounced /ə/ or /ɪ/ instead of another full vowel” [13]. It is known that mainly Russian speakers might use full vowel sounds in unstressed syllables.

#### 6. *Word Stress:*

“English is a free-stress language” [7, p. 100], meaning that various syllables can be stressed, depending on the word. As Romanian and Russian have different stress patterns Romanian and Russian speakers tend to transfer their stress patterns to English words, leading to errors in word stress placement.

#### 7. *Intonation and Rhythm:*

So as English has specific intonation and rhythm patterns, Russian and Romanian learners may not pay attention to the differences between intonation patterns and use Romanian or Russian intonation patterns inappropriately in English, affecting the overall comprehensibility of their speech.

To help our students overcome pronunciation errors when learning English, we focus on specific exercises and techniques that address the most common challenges they face.

Consequently, in order to practice *vowel sounds* we offer a list of English words with vowels that are challenging for students (e.g., *dip – deep, book – boot, shop – short*, etc.). Our aim is to train distinguishing and pronouncing these vowel sounds, using minimal pairs to highlight the differences. In such a way we focus on both vowel quality and vowel length distinctions in English.

While drilling the vowels we work on the *schwa sound awareness*, insisting on recognizing and producing the schwa sound /ə/ in unstressed syllables. Such easy words like *banana, chocolate*, or *potato* help them understand when and where the schwa sound typically occurs in English words.



As for the *consonant sounds*, we practice producing all English sounds correctly using tongue and lip placement exercises, but we use focused pronunciation exercises for the sounds that do not exist in Romanian and Russian (e.g., /θ/, /ð/, /w/), helping our students distinguish between similar English sounds that may not exist in their native languages. We always work on individual sounds before incorporating them into words and sentences, thus training students' ear to recognize the subtle differences between difficult sounds.

Practicing *consonant clusters*, we start with easier clusters and gradually progress to more complex ones. It is also very effective to use appropriate tongue twisters. We insist on pronouncing words with clusters slowly and clearly, paying attention to the tongue and lip positions needed to produce the sounds accurately. Gradually we increase the speed while maintaining clarity. Moreover, we always focus on articulating each consonant in the cluster clearly without inserting extra vowels.

Understanding and using the English *word stress* and *intonation* seems to be a difficult task. That is why, during practical classes, we train English word stress patterns by emphasizing syllables in words and phrases. At home, the students can record themselves speaking and compare it to the given recordings made by native speakers, as it is very effective to listen to English speech in order to understand the rhythm and intonation patterns. This strategy enhances students' self-awareness that is crucial for identifying and correcting pronunciation issues. Besides, we always insist on paying attention to stressed and unstressed syllables and use rising and falling intonation appropriately in questions and statements, as we consider that practicing English word stress and intonation is decisive for achieving natural and fluent speech.

In addition to exercises practiced during our classes, we encourage the students to find a language partner who is a native English speaker or has excellent pronunciation skills, as they can provide feedback and guidance. Another way to improve the students' overall pronunciation is listening to native English speakers through movies, TV shows, podcasts, and songs which help the students in immersing in natural spoken English.

The most eager students use numerous online resources and apps that are available to help them practice the English pronunciation. We consider some of them are appropriate to be used in the class as well. We would like to present some of the most popular ones that have been used by us and our students.

The first on our list is *BBC Learning English Website* (<https://www.bbc.co.uk/learningenglish/>), a trustworthy online resource that provides a wealth of information and materials to help students in developing their pronunciation and other English language abilities. Although it offers a thorough method for learning the language, it may also be used especially to improve pronunciation because its extensive language courses have aspects that particularly address pronunciation and can assist students in improving their English pronunciation. The learners can enhance their ability to pronounce words correctly by listening to audio resources, such as podcasts and audio clips, which include native English speakers. After hearing native speakers talk, students might try to pronounce words correctly. Moreover, the program analyzes pronunciation using speech recognition technology and gives students feedback on their correctness. Numerous videos and pronunciation guides from the website cover a wide range of topics, including intonation, stress patterns, sounds, and much more. Interactive pronunciation exercises, such as word stress drills and tongue twisters, help in polishing learners' pronunciation skills. The articles and tips on pronunciation provide information on typical pronunciation errors and how to fix them. A very valuable experience could be exchanging pronunciation tips and experiences in the *User Community*.

Being one of the most reliable sources, practicing pronunciation with *BBC Learning English* has proved to be quite helpful.

*Forvo Website and App* (<https://forvo.com>) is another useful online resource and mobile app, which was created to assist students in learning the pronunciation of words in multiple languages. It contains a large number of word pronunciations recorded by native speakers from all around the world. Forvo's strength is in its user community, which allows native speakers to upload recordings of words and phrases, ensuring that users may hear real pronunciations. Users can also listen to many recordings of the same word or phrase to hear pronunciation variances based on regional accents.

Using *Rosetta Stone Website and App* (<https://eu.rosettastone.com/>), we have understood that it is a source of valuable tools for improving English pronunciation, as its comprehensive language courses also include features that focus on pronunciation and can help learners refine their English pronunciation. The platform includes interactive pronunciation drills that allow to practice specific sounds, words, and phrases. The students can listen to native speakers and then attempt to replicate the correct pronunciation. The

platform uses voice recognition technology to analyse the pronunciation and provide feedback on the students' accuracy.

It is worth trying *Babbel Website and App* (<https://www.babbel.com/>), because it is an effective language learning platform that offers a well-rounded approach to language acquisition, including pronunciation. Though *Babbel* is not primarily a pronunciation-focused tool, it can be effective in helping learners improve their English pronunciation. *Babbel's* lessons include listening exercises where students listen to native speakers pronouncing words and phrases. These exercises not only help to develop an ear for correct English pronunciation, but also prompt the learners to repeat words and phrases, which reinforces their own pronunciation skills. Another benefit is the fact that *Babbel* teaches pronunciation within the context of complete sentences and dialogues. This approach helps to understand how word stress, intonation, and pronunciation contribute to effective communication.

*Pronunciation Power Software* (<https://eenglish.com/>) is a dedicated tool designed to help learners improve their pronunciation. It offers various features and exercises to enhance pronunciation skills effectively. Besides, it provides a concentrated and specialized environment for pronunciation practice, targeted exercises, and feedback mechanisms to help identify and correct pronunciation errors. We are confident that learners will appreciate that *Pronunciation Power Software* includes exercises to drill word stress, sentence stress, and intonation patterns, as this is a key moment for improving rhythm and prosody in spoken English.

We have also tried the *Seechling Website and App* (<https://speechling.com/>), which has proved to be particularly useful for those learners who want to focus on improving their pronunciation skills in English. The combination of structured lessons, native speaker recordings, and personalized feedback makes it a valuable tool for enhancing students' spoken English. The fact that *Speechling* offers personalized feedback on pronunciation is another benefit of this app. After considering the recordings, the platform's tutors provide feedback and corrections to help the students improve their pronunciation.

We consider using flashcard apps extremely effective in brushing up students' pronunciation. One of the most popular is *Anki App* (<https://www.ankiapp.com/>). It uses spaced repetition to help learners remember and review information. While its primary function is to aid in memorization, *Anki* is a beneficial tool to support pronunciation improvement in English learning. It is helpful for both learners and teachers in creating flashcards with words or phrases and uploading native speakers' audio recordings.

Language exchange apps are very popular among learners. *HelloTalk App* (<https://www.hellotalk.com/>) and *Tandem App* (<https://www.tandem.net/>) connect the students with native speakers who can provide guidance, instant feedback, and authentic pronunciation models. Consequently, talking to native speakers offers the opportunity to hear and mimic correct pronunciation.

Ultimately, it is clear that the number of similar apps is rapidly increasing, and they should be used effectively in order to get the maximum of the benefits they can offer.

### Conclusions

It is obvious that, so far, non-native educators' interest in teaching correct pronunciation has considerably grown, as it is evidently a significant ability in foreign language teaching and learning. More and more publications dedicated to teaching and/or correcting students' pronunciation have appeared on the market because they are really needed for efficient FL teaching. Teachers should thoroughly consider what errors to correct and in what cases; they should be aware of the error gravity, and be able to measure the degree of the error's influence on the communication and/or on the message, thus promoting both personal and community strive for academic success in a definite classroom, and, consequently, in the international European arena.

### Bibliography:

1. Brown H. D. *Principle of Language Learning and Teaching*. 2nd ed., Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall. 285 p.
2. Corder S.P. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press, 1981. 120 p.
3. Crystal D. *The Penguin Dictionary of Language*. 2nd ed., Harmondsworth: Penguin Books, 1999. 389 p.
4. Hughes A., Lascaratou C. *Competing Criteria for Error Gravity*. In: *English Language Journal*, Vol. 36, No 3. 1982. pp. 175-182

5. Jenkins J. Research in Teaching Pronunciation and Intonation. In: Annual Review Of Applied Linguistics, Vol. 24, No. 1, 2004, pp. 109-125. [Accessed 12.01.2024]. Retrieved from: [https://www.researchgate.net/publication/231890326\\_Research\\_in\\_Teaching\\_Pronunciation\\_and\\_Intonation](https://www.researchgate.net/publication/231890326_Research_in_Teaching_Pronunciation_and_Intonation)
6. Lee N. Notions of “Error” and Appropriate Corrective Treatment. In: *Hong Kong Papers in Linguistics and Language Teaching*, Vol. 14, 1991. pp. 55-70 [Accessed 21.11.2023]. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED354747.pdf>
7. Levis JM. Word Stress and Intelligibility. In: *Intelligibility, Oral Communication, and the Teaching of Pronunciation* (Cambridge Applied Linguistics). Cambridge: Cambridge University Press, 2018. pp. 100-124
8. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, 4th Edition, by Jack C. Richards, Richard W. Schmidt, Routledge, 2010. 656 p.
9. Pakir A. Connecting with English in the Context of Internationalization. In: *TESOL Quarterly*, Vol. 33, No. 1, 1999. pp. 103–114. [Accessed 14.05.2024] Retrieved from: [https://www.academia.edu/78570679/Connecting\\_with\\_English\\_in\\_the\\_Context\\_of\\_Internationalisation](https://www.academia.edu/78570679/Connecting_with_English_in_the_Context_of_Internationalisation)
10. Scovel T. Psycholinguistics. Oxford Introductions to Language Study. Oxford: Oxford University Press, 1998. 134 p.
11. Swan M. Seven Bad Reasons for Teaching Grammar – and Two Good Ones. In: Richards JC, Renandya WA, eds. *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge Professional Learning. Cambridge University Press, 2002. pp. 148-152
12. Swan M. The Influence of the Mother Tongue on Second Language Vocabulary Acquisition and Use. In: Schmitt N. & McCarthy M. (eds.), *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. pp. 156-180
13. Word Stress and Vowel Reduction. [Accessed 08.01.2024]. Retrieved from <https://www.wordstress.info/word-stress/word-stress-vowel-reduction/>

## THE ROLE AND PLACE OF THE DICTIONARY IN MODERN SCHOOL AND IN EVERYDAY LIFE

### ROLUL ȘI LOCUL DICȚIONARULUI ÎN ȘCOALA MODERNĂ ȘI ÎN VIAȚA COTIDIANĂ

**Olga SCIUCHINA**, Dr., univ. lect.,  
Comrat State University  
E-mail: o.shchukina@gmail.com  
ORCID ID: 0000-0002-7449-4870

**Rezumat:** *Articolul este concentrat pe câteva probleme importante ale lexicografiei engleze și franceze în diacronie. Știința lexicografiei are o istorie lungă și este reprezentată de diferite tipuri de dicționare. Terminologia lexicografică a suferit deja modificări și continuă să se schimbe. Lingviștii și teoreticienii analizează dicționarele de nouă generație. Dicționarele tipărite tradiționale au trecut în mare parte pe platformele online și în format electronic, ducând la apariția unui nou obiect de studiu al lexicografiei – dicționarul digital. Se evidențiază nivelul de dinamică al științei lexicografice. Este evidențiată și o problemă de includere/neincludere a cuvintelor în dicționare. Este descris un dicționar ca obiect al procesului de predare/învățare. Acestea și alte realizări ale lexicografiei moderne vor fi discutate în acest articol.*

**Cuvinte-cheie:** *lexicografie, dicționar tipărit, cuvinte noi, dicționar digital*

**Abstract:** *The article is concentrated on some important issues of English and French lexicography in diachrony. The science of lexicography has a long history and is represented by different types of dictionaries. Lexicographic terminology has already undergone changes and continues to change. Linguists and theorists analyze new-generation dictionaries. Traditional printed dictionaries have largely transitioned to online platforms and electronic formats, leading to the emergence of a new object of lexicography – a digital dictionary. The level of dynamics of lexicographic science is pointed out. The problem of including/not including words in the dictionaries is also highlighted. A dictionary as an object of teaching/learning process is described. These and other achievements of modern lexicography will be discussed in this article.*

**Keywords:** *lexicography, printed dictionary, new words, digital dictionary*

#### Introduction

Today we are seeing a high interest in the dictionaries themselves, their structure, design, format, and the role of dictionaries in the modern world. Dictionaries serve as indispensable resources that facilitate communication, knowledge acquisition, and cultural exchange in our everyday life. Dictionaries play an important role in the modern world, acting not only as a tool for translation and learning, but also as a resource for professional and academic work, developing literacy, and as a means of intercultural communication.

The role of a dictionary (glossary, thesaurus) in the modern world changes from one era to another. Overall, dictionaries have been indispensable tools that have shaped human communication, knowledge dissemination, and cultural exchange over the centuries, adapting to the changing needs and contexts of the society. The concept of “computer dictionary” has already entered our lives. The electronic version of the dictionary, also as a new object, is updated in the school teaching/learning process. Educational dictionaries, academic dictionaries, educational minithesauruses are already terms of the new lexicography. There even appeared a term “e-lexicography”, which refers to the creation, development, and study of electronic dictionaries. It encompasses a wide range of activities related to the digitization of lexical resources, including the compilation of electronic dictionaries, the development of software for dictionary applications, and research of the use and effectiveness of electronic dictionaries in various contexts.

Today, practicing lexicographers create dictionaries from a cultural perspective. What are the modern dictionaries of those languages (English, French, German, Russian) that are taught in modern schools, that is, what do modern dictionaries look like in modern teaching?

### Research Methodology

Research methodology in dictionary studies encompasses a range of approaches used to investigate various aspects of dictionaries, including their creation, structure, usage, and impact. The following key research methodologies commonly employed in dictionary studies were used in this research: lexicographic analysis, historical analysis, sociolinguistic analysis, comparative studies. By employing these diverse research methodologies, scholars contribute to understanding of dictionaries as linguistic artifacts, educational tools, and cultural resources in society.

### Findings

In 1983, the Progress publishing house published the XIVth issue of the collection *New in Foreign Linguistics*, dedicated to the problems and methods of lexicography, edited by the famous linguist V.Yu. Gorodetsky.

It seemed that in this work one could find everything new by that time that needed to be known about lexicography, starting from the dictionary as an object and subject of lexicography, to how formal and semantic information about the unit of description is reflected in the dictionary, what aspect of the semantic language inventory is reflected by this or that dictionary, whether the dictionary is prescriptive or descriptive, etc.

Here you can also find extensive information about lexicography as an applied discipline, about the stages of lexicographic activity, about the dictionary parameters (unit\units of description, basic properties of metalanguage, volume and structure, types of dictionary information, etc.), about the justification of definitions, about the vocabulary information.

40 years have passed since then, and returning to the materials of this collection one can notice that the role of today's dictionary in the modern world is changing significantly. Lexicographic works become not so much a linguistic publication (in the former understanding of L.V. Shcherba), but rather a source aimed at providing the user with information about the world in general and different cultures in particular. The role of the dictionary has doubled or tripled in understanding the culture of each people.

New concepts directly related to lexicography have appeared, such as a computer dictionary, an electronic version of a dictionary, a culture dictionary, an electronic regional dictionary, the information and communication level of a thesaurus, etc. They are being developed to serve the needs of different language users and communities.

The connection of lexicographic science and real life events is evident and has a great impact over the dictionaries contents. In this article we will dwell in more details on one lexicographic event that took place on March 16, 2023, and which is unique (so far!) in the lexicographic world.

The general electronic dictionary of Francophonie (Francophone world) was released and was “blessed” by the French President Emmanuel Macron himself.

This is an online dictionary intended for all users of the French-speaking world and contains more than half a million (more precisely, 600,000) units - words, expressions, set phrases of the modern French language. This electronic dictionary will help all amateur users of the French language (and there are currently about 300 million of them) to verify and appreciate the “richness” of the language of V. Hugo, C. de Gaulle, E. Macron.

The Minister of Culture of France, Mrs. Roselyne Bachelot, presenting this lexicographic work, said: “This dictionary belongs to all French speakers of all five continents of the planet who think, express their thoughts, dream, create... and use dictionaries. Today they receive a unique source that, without a doubt, belongs to them.” The dictionary is available free of charge at the following address <https://www.dictionnairesfrancophones.org/>.

The dictionary allows each user to take part in replenishing and enriching the thesaurus with new lexical units. Each proposal will be examined and analyzed by a special commission before the “new unit” is approved.

The Secretary General of Francophonie, Louise Mushikiwabo, during the presentation ceremony of the new dictionary, immediately proposed to include in the next edition a new verb *techniquer* (possible analogue in Russian - *to technize*), which is very relevant in the meaning of “*to find a technical solution to some problem*” at very low (insignificant) costs.” The chairman of the Committee for this dictionary, Bernard Cerquiglini, immediately responded to this proposal: “*techniquer - a new verb will take its place in the dictionary, this afternoon I take responsibility and justification.*” This is a unique case in the practice of lexicography when, in a matter of hours, new units can be included in the dictionary.



It is necessary to mention, however, that Bernard Serquilly immediately emphasized the need for consultation with the International Institute of Francophonie from the University of Jean-Moulin, Lyon, with linguists of large centers for the study of the world of Francophonie, as well as mandatory consultation with the Academy of Sciences of the “overseas” territories.

The process of including a word into a dictionary requires carefully selecting, researching, and defining words that reflect the evolving nature of vocabulary and meet the needs of its users. The word's legitimacy and relevance should be verified by a number of professionals. Once a potential word is identified, lexicographers conduct research to gather information about its usage, meaning, origins, and variations. This usually involves analyzing real-world usage examples. “A dictionary of a living language can never be complete. The perennial changes in life lead to constant modification of language and up-gradation of lexicological information to be included in a dictionary” [6, 2019]. Regular updates to online dictionary versions reflect the evolving nature of vocabulary more than anything else. The data given in additions to reliable dictionaries gives us information about word-formation,

### Discussions

It turns out that the procedure for including/not including new words and new meanings is in reality not that simple. This is a long and complicated procedure that requires mandatory participation and a reasoned decision on the inclusion/non-inclusion of new units that are being updated in various parts of speech.

Back in 2018, an article was written about French-language lexicography [Manoli, 2018]. It talks about the extraordinary intensity of information and communication activities at the end of the 20th century, which determined the rapid development of various areas of applied linguistics, and, above all, lexicography. In all authoritative French dictionaries, lexicography is defined not as a separate science, but as the theory and practice of creating dictionaries. This point of view is also characteristic of modern Russian lexicography (see Razlivanova, Karpova). Current lexicography has two sides - theoretical and applied, associated with the practice of compiling dictionaries, in which there is currently a tendency towards the universalization of reference publications, i.e. a dictionary may include both linguistic and encyclopedic information.

Further in the article we intend to talk at least briefly about modern English-language lexicography, since this lexicography is in great demand from kindergarten to university education.

Of course, the main, most reliable lexicographic publication in the English-speaking world is the Oxford English Dictionary (OED). This dictionary shows a diversified history of English lexicography. The development of large, comprehensive dictionaries like the Oxford English Dictionary (OED) marked a shift towards a more descriptive approach, documenting how words are actually used rather than prescribing how to use them.

First published in 1928, the Oxford English Dictionary is one of the most widely used and comprehensive dictionaries of the English language. The dictionary provides a history of the development of the English language, which can be very useful for scholars seeking information about the vocabulary of the language.

The 2005 edition contains approximately 301,100 articles (350 million printed characters). It is also known by the informal colloquial name “Murray’s Dictionary”, after the surname of the first editor-in-chief James Murray.

The first electronic version of the dictionary was published in 1988. The online version has been available since 2000. The third edition of the dictionary will most likely appear only in electronic form: the head of the press service of the University of Oxford said that it is unlikely that it will ever be printed [7, 2010].

The Oxford Dictionary is updated regularly – once every four months. Words come to the editors of the Oxford English Dictionary in a variety of ways: from books, from the Internet, from other dictionaries, and from other people through a completed form on the dictionary's website. Editors review thousands of words each year. They find out when the word was first used, what it means, analyze it and, if necessary, include it in the dictionary.

In addition to the electronic version of the dictionary with regular updates, the Oxford Dictionary mobile application offers both a version of the explanatory dictionary and translation dictionaries. You can also easily switch between the 15 largest Oxford dictionaries using advanced search and learning tools.

As O. Karpova notes, “the role of the OED in Great Britain became especially significant at the end

of the twentieth century. when the electronic British National Corpus was created, which became the basis of the new OED" [8, 2019]. We are talking about a large representative corpus of British English, on the model of which many modern corpora of various languages were created. The volume of the corpus is over 100-million-word usages (<http://www.natcorp.ox.ac.uk/>).

The American version of English is reflected in the no less famous publication Merriam-Webster's Dictionary. The Merriam-Webster Dictionary, named after the famous Noah Webster, is one of the most popular dictionaries of American English. The first edition of the Merriam-Webster Dictionary was published in 1847 and is still available in print and online (<https://www.merriam-webster.com/>).

Significant events in the history of the development of French and English lexicography include the appearance of the publication “General Electronic Dictionary of Francophonie” (March 2023) and the online version of the constantly updated Oxford English Dictionary, available since 2000.

The importance and necessity of a dictionary in the modern world is obvious and undeniable. A dictionary, an electronic version of the dictionary, is a necessary tool for a student, an engineer, a diplomat. It remains the most important means for clarifying, verifying and replenishing knowledge.

A specific role is given to dictionaries in language education, providing learners with essential support, guidance, and resources to facilitate their language learning. Being printed or in digital format, dictionaries help language learners to develop their language skills and proficiency. They contribute to vocabulary development, language comprehension, writing proficiency, pronunciation improvement, grammar learning, cultural understanding, independent learning, exam preparation, critical thinking, and technology integration.

Modern dictionaries come in various forms, corresponding to different needs and preferences: online dictionaries. mobile apps, book dictionaries. Many online dictionary platforms provide additional features such as tests, exercises and games that make the learning process more interesting and effective. They illustrate the diverse range of new words that have entered the lexicon in recent years, reflecting advancements in technology, changes in social norms, and shifts in cultural attitudes. Dictionaries are often integrated into other educational and working tools, such as text editors, browsers and learning platforms, which makes their use more convenient and effective. Many online dictionary platforms provide additional features such as tests, exercises and games that make the learning process more interesting and effective. As language continues to evolve, lexicographers regularly monitor and assess new words for inclusion in dictionaries to ensure that they accurately reflect contemporary usage and linguistic trends.

Modern dictionary works are presented in the lexicographic forms of thesaurus, frequency and explanatory dictionaries, based on electronic language corpora and aimed at teaching live speech. Focused on effective communication, they contribute to the rapid and effective acquisition of new knowledge.

### **Conclusions**

The level of dynamics of lexicographic science is higher than ever, and the search for new forms of presenting material is intensifying and multiplying. The aspects of compiling dictionaries reflect the modern state of vocabulary in different languages.

Overall, the transition to online platforms and electronic formats has transformed the landscape of lexicography, making lexical resources more accessible, dynamic, interactive, and responsive to the evolving needs of users in the digital age.

E-lexicography has become increasingly important with the widespread adoption of digital technology, particularly the internet and mobile devices. Electronic dictionaries offer numerous advantages over their traditional print counterparts, such as faster search capabilities, multimedia features, and the ability to easily update and expand content.

Researchers in e-lexicography explore issues such as user interface design, database management, semantic markup, and the integration of multimedia elements like audio pronunciation guides and video examples. They also investigate how people use electronic dictionaries in different contexts, such as language learning, translation, and professional writing. Overall, e-lexicography plays a crucial role in making lexical information more accessible, dynamic, and interactive in the digital age.

### **Bibliography:**

1. Новое в зарубежной лингвистике Вып. XIV: Проблемы и методы лексикографии. – М., «Прогресс», 1983. – 400с.
2. Щерба Л.В. Опыт общей теории лексикографии. В кн. Языковая система и речевая

- деятельность. Л.: Наука., 1974, с. 265-304.
3. Разливанова И.З. К вопросу об англоязычной лексикографии. // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки., 2007. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-angloyazychnoy-leksikografii> (дата обращения: 14.10.2023).
  4. Карпова О.М. Учебные словари нового поколения. В сб. Лексика и лексикография. – М., 2003.
  5. Карпова О.М. Проблемы современной лексикографии. – Методические рекомендации к спецкурсу для студентов старших курсов факультетов ЗГФ. – Иваново, 2002.
  6. Dash, Niladri & L., Ramamoorthy. Corpus and Dictionary Making. 2019. 10.1007/978-981-13-1801-6\_8.
  7. Jamieson A. Oxford English Dictionary 'will not be printed again'. The Telegraph (29 августа 2010). URL: <https://www.telegraph.co.uk/culture/books/booknews/7970391/Oxford-English-Dictionary-will-not-be-printed-again.html>. (дата обращения: 14.10.2023).
  8. Karpova O. Modern English Dictionaries. A Foreign User's View. Respectus Philologicus., 2019.11-18. 10.15388/RESPECTUS.2019.36.41.19.
  9. Manoli I. Les évolutions des dictionnaires de la langue française aux XX-XXI siècles. Intertext. Chisinau: ULIM, 2018. Nr. 1-2, p. 65-70. ISSN 1857-3711.

**CHRISTA WOLF ȘI SINELE.  
EXPLORAREA REALIZĂRII DE SINE ÎN ROMANUL LUI CHRISTA WOLF “THE  
QUEST FOR CHRISTA T.”**

**CHRISTA WOLF AND THE SELF.  
EXPLORING SELF-REALIZATION IN CHRISTA WOLF'S NOVEL “THE QUEST FOR  
CHRISTA T.” (NACHDENKEN ÜBER CHRISTA T.)**

**Ioan-Laurian SOARE**, Dr., univ. lect.,  
Universitatea Politehnica București  
Facultatea de Inginerie în limbi străine  
E-mail: laurian.soare@gmail.com

**Rezumat:** *Christa Wolf, născută în 1929 într-o națiune care a încetat să mai existe în timpul vieții sale, a trăit profundele convulsii ale Europei secolului al XX-lea, modelându-i vocea literară distinctă. Viața lui Wolf s-a întins de-a lungul unor regimuri politice semnificative, de la ascensiunea și căderea Germaniei naziste până la înființarea și eventuala dizolvare a Republicii Democrate Germane (RDG). Aceste schimbări istorice dramatice i-au influențat profund scrierile, în special explorarea unor teme precum realizarea de sine și identitatea. Acest articol analizează aceste teme așa cum sunt prezentate în romanul său "Nachdenken über Christa T." (Căutarea lui Christa T.), subliniind modul în care protagoniștii ei se luptă cu provocarea existențială de a păstra autenticitatea personală în fața sistemelor politice opresive. Personajul principal al lui Wolf (Christa T.) întruchipează lupta pentru realizarea de sine în limitele ideologice stricte ale RDG. Călătoria ei reflectă o cercetare existențială mai amplă a modului în care indivizii își pot păstra adevărata personalitate în cadrul unor sisteme care cer conformism. Prin această poveste personală, Wolf interoghează presiunile societății care amenință să erodeze identitatea personală și explorează conflictele interne care apar din tensiunea dintre individualitate și colectivism. Tehnica narativă a lui Wolf, caracterizată prin monologuri introspective și povestiri fragmentate, reflectă sentimentul de sine fragmentat al protagonistului. Această alegere stilistică accentuează disonanța dintre autenticitatea personală și așteptările societății, subliniind dificultatea realizării de sine într-un mediu represiv. Caracterul reflexiv al romanului îi invită pe cititori să se angajeze într-un proces similar de introspecție, punându-și la îndoială propriile identități și forțele externe care le modelează. Examinând portretul lui Christa Wolf despre identitate și auto-realizare, acest articol pune în lumină relevanța durabilă a operei sale. Angajamentul profund al lui Wolf față de aceste teme oferă perspective valoroase asupra strategiilor de supraviețuire personale și societale, subliniind importanța autoexaminării critice și a căutării autenticității în orice epocă. Contribuțiile sale literare continuă să inspire cititorii să reflecteze asupra propriei vieți și asupra sistemelor în care există, pledând pentru un angajament susținut față de integritatea personală și conștiința de sine.*

**Cuvinte-cheie:** *Literatură germană după 1945, Sisteme politice opresive, Christa Wolf - autoare germană*

**Abstract:** *Christa Wolf, born in 1929 in a nation that ceased to exist within her lifetime, experienced the profound upheavals of 20th-century Europe, shaping her distinctive literary voice. Wolf's life spanned significant political regimes, from the rise and fall of Nazi Germany to the establishment and eventual dissolution of the German Democratic Republic (GDR). These dramatic historical shifts deeply influenced her writing, particularly her exploration of themes such as self-realization and identity. This article delves into these themes as presented in her novel "Nachdenken über Christa T." (The Quest for Christa T.), highlighting how her protagonists grapple with the existential challenge of preserving personal authenticity in the face of oppressive political systems. Wolf's main figure (Christa T.) embodies the struggle for self-realization amid the stringent ideological confines of the GDR. Her journey reflects a broader existential inquiry into how individuals can maintain their true selves within systems that demand conformity. Through this personal story, Wolf interrogates the societal pressures that threaten to erode personal identity and explores the internal conflicts that arise from the tension between individuality and collectivism. Wolf's narrative technique, characterized by introspective monologues and fragmented storytelling, mirrors the protagonist's fragmented sense of self. This stylistic choice emphasizes the dissonance between personal authenticity and societal expectations, underscoring the difficulty of self-realization in a repressive*

*environment. The novel's reflective nature invites readers to engage in a similar process of introspection, questioning their own identities and the external forces that shape them. In examining Christa Wolf's portrayal of identity and self-realization, this article sheds light on the enduring relevance of her work. Wolf's profound engagement with these themes provides valuable perspectives on personal and societal survival strategies, emphasizing the importance of critical self-examination and the pursuit of authenticity in any era. Her literary contributions continue to inspire readers to reflect on their own lives and the systems within which they exist, advocating for a sustained commitment to personal integrity and self-awareness.*

**Keywords:** *German literature after 1945, Oppressive political systems, Christa Wolf – German author*

### **Introduction**

Christa Wolf, a prominent German author, navigated through a turbulent 20th century marked by political upheaval and ideological conflicts. Born in 1929, Wolf experienced firsthand the rise and fall of Nazi Germany, the establishment of the German Democratic Republic (GDR), and its eventual dissolution. These experiences profoundly influenced her literary voice, which is characterized by a deep exploration of themes such as self-realization, identity, and the individual's struggle within oppressive political systems. In her novel "Nachdenken über Christa T." ("The Quest for Christa T."), Wolf presents a poignant narrative that delves into the complexities of personal authenticity in a repressive environment. The protagonist, Christa T., embodies the existential struggle to preserve one's true self amidst the stringent ideological confines of the GDR. Through Christa T.'s journey, Wolf interrogates the societal pressures that threaten to erode personal identity and highlights the internal conflicts arising from the tension between individuality and collectivism.

Wolf's narrative technique, characterized by introspective monologues and fragmented storytelling, mirrors the protagonist's fragmented sense of self. This stylistic choice emphasizes the dissonance between personal authenticity and societal expectations, underscoring the difficulty of self-realization in a repressive environment. The novel's reflective nature invites readers to engage in a similar process of introspection, questioning their own identities and the external forces that shape them.

This article explores the themes of identity and self-realization in "Nachdenken über Christa T.," reflecting on Christa Wolf's personal and political conflicts with the GDR government. It examines how her reflective writing serves as a form of resistance and a call for authenticity in the face of societal constraints. Through a close reading of the novel, this analysis seeks to shed light on the enduring relevance of Wolf's work and its profound engagement with the human condition.

### **Main Part**

#### **1. Christa Wolf: The Writer**

Christa Wolf was a keen observer and critic of her society, writing about the passage of time, forgetting, and futility. Her critical stance towards the system and herself sparked heated debates. Born in Landsberg an der Warthe (now Poland), Wolf's early life and career were intertwined with Germany's turbulent 20th-century history. She joined the Socialist Unity Party of Germany (SED) in 1949 and later became a prominent writer, known for her critical yet loyal perspective on socialism. Her novel "Nachdenken über Christa T.," published in 1968, marked a departure from socialist realism towards a more subjective and controversial narrative style, reflecting her complex relationship with the GDR.

Wolf's work often explores themes of personal and collective memory, as well as the individual's role within society. In "Nachdenken über Christa T.," she portrays a protagonist who resists conforming to the rigid expectations of socialist ideology, emphasizing the importance of personal integrity and self-awareness. According to Sonja Hilzinger, "Wolf's narrative techniques in this novel underscore the conflict between personal authenticity and societal pressures" (Hilzinger 112).

#### **Christa Wolf and the System**

Christa Wolf's relationship with the GDR was complex and marked by both commitment and disillusionment. Initially a devoted socialist, Wolf joined the Socialist Unity Party of Germany (SED) in 1949, hoping to contribute to building a new, equitable society. However, over time, she became increasingly critical of the regime's oppressive practices and lack of true socialist ideals. This tension came



to a head in 1965 when she delivered a critical speech at the Central Committee Plenum, resulting in her removal from the candidate list for the Central Committee and a subsequent period of clinical depression.

Despite these personal and professional setbacks, Wolf continued to write, and “Nachdenken über Christa T.” was published in 1968, albeit heavily censored. This novel marked a significant departure from the socialist realism that dominated East German literature, instead embracing a more subjective and introspective narrative style. The protagonist, Christa T., embodies the conflicts and contradictions of living under a repressive regime, mirroring Wolf’s own struggles.

Wolf’s defiance extended beyond her literary work. In 1976, she publicly protested against the expatriation of fellow writer Wolf Biermann, a vocal critic of the GDR, signaling her growing discontent with the regime. Her speech at the Alexanderplatz demonstration in 1989 further cemented her role as a critic of the government. Through her actions and writings, Wolf consistently critiqued both the GDR and the Federal Republic of Germany, advocating for a socialism that prioritized humaneness and creativity over dogma and repression.

In “Nachdenken über Christa T.,” Wolf uses the character of Christa T. to explore the inherent contradictions and personal costs of the socialist state. Christa T.’s inner turmoil and the quest for self-realisation reflect Wolf’s own experiences and the broader struggles of individuals under the GDR regime. As Wolfgang Emmerich observes, “Christa T.’s life and untimely death become a metaphor for the stifling environment of the GDR and the individual’s quest for meaning within it” (Emmerich 239).

### **Narrative Techniques and Fragmentation**

Christa Wolf’s narrative technique in “Nachdenken über Christa T.” is distinguished by its fragmented and introspective style. This method not only reflects the protagonist’s disjointed sense of self but also serves as a critique of the linear, cohesive narratives promoted by the GDR’s socialist realism. Wolf employs a blend of diaries, letters, and monologues to construct Christa T.’s story, allowing for a multi-dimensional exploration of her character. This fragmented approach mirrors the complexities and contradictions faced by individuals under the GDR’s repressive regime.

The use of multiple perspectives and fragmented narrative structure challenges the reader to piece together Christa T.’s life, much like a puzzle. This technique emphasizes the difficulties of achieving self-realization and authenticity within an environment that demands conformity. By resisting a straightforward, linear narrative, Wolf underscores the dissonance between personal experiences and the imposed collective ideology. This method invites readers to engage in a deeper introspection and understanding of their own identities, shaped by external pressures and internal conflicts.

### **Memory and Identity**

Memory plays a crucial role in “Nachdenken über Christa T.,” serving as both a tool for self-realization and a means of resistance against the oppressive regime. Christa T.’s fragmented recollections and the narrator’s attempts to piece together her life highlight the importance of personal and collective memory in preserving individual identity. In a society that often seeks to rewrite or suppress personal histories, Wolf’s emphasis on memory becomes a form of defiance.

Through the act of remembering and recounting Christa T.’s story, the novel asserts the significance of personal history against the backdrop of state-imposed narratives. This focus on memory allows Wolf to explore the ways in which personal identity is constructed and maintained, despite external efforts to undermine it. By emphasizing the act of remembering, Wolf not only pays tribute to individual experiences but also critiques the erasure and manipulation of history by authoritarian regimes. This exploration of memory underscores the novel’s broader themes of identity, self-realization, and resistance.

### **The Role of Imagination and Creativity**

Imagination and creativity are central themes in “Nachdenken über Christa T.,” reflecting Wolf’s belief in their essential role in the pursuit of personal authenticity and societal change. In a repressive society that stifles individual expression, Christa T.’s creative impulses represent a form of resistance and a means of asserting her individuality. Through her artistic endeavours and imaginative thinking, Christa T. seeks to carve out a space for herself that is free from the constraints of the GDR’s ideological demands.

Wolf’s portrayal of imagination and creativity as vital to self-realization aligns with her broader critique of the GDR. By highlighting Christa T.’s artistic pursuits, Wolf underscores the necessity of creative expression in maintaining personal integrity and resisting conformity. This focus on imagination serves as

a reminder of the power of artistic and intellectual freedom in challenging oppressive systems and envisioning alternative futures. Through Christa T.'s story, Wolf advocates for a society that values and nurtures creativity, recognizing its crucial role in the quest for authenticity and humaneness.

### **Feminism and Gender Roles**

Another significant aspect of “Nachdenken über Christa T.” is its exploration of feminism and gender roles within the context of the GDR. Christa T.'s journey is not only a struggle against political repression but also against the patriarchal structures that limit women's opportunities for self-realization. Wolf's portrayal of Christa T. challenges traditional gender norms and highlights the intersection of political and gender oppression.

The protagonist's quest for authenticity is marked by her resistance to the expected roles of women in society, such as the pressures to conform to domestic and maternal duties. Christa T. seeks to define herself outside these roles, striving for intellectual and personal fulfillment. This exploration of gender roles reflects Wolf's broader feminist concerns and her critique of the ways in which socialist ideals often failed to address gender inequality. By foregrounding Christa T.'s gendered experiences, Wolf enriches the narrative with a critical examination of how personal and political liberation are deeply interconnected.

### **Impact and Legacy of “Nachdenken über Christa T.”**

The impact and legacy of “Nachdenken über Christa T.” extend beyond its immediate historical and political context. The novel's themes of self-realization, identity, and resistance continue to resonate with contemporary readers and scholars. Wolf's innovative narrative techniques and her introspective, fragmented style have influenced subsequent generations of writers and thinkers.

“Nachdenken über Christa T.” has been widely studied in the fields of literature, gender studies, and political science for its nuanced portrayal of the individual's struggle within an oppressive system. The novel's enduring relevance lies in its exploration of universal themes that transcend its specific historical context. Wolf's work encourages readers to reflect on their own experiences of identity and conformity, making it a timeless piece that speaks to the ongoing human quest for authenticity and self-awareness.

The novel's critical reception and its place in literary history underscore Christa Wolf's significant contribution to German literature and thought. Her fearless engagement with difficult and controversial topics has cemented her legacy as a writer who not only chronicled her times but also provided profound insights into the human condition. “Nachdenken über Christa T.” remains a seminal work that continues to inspire and challenge readers to think deeply about the nature of self-realization and the forces that shape our identities.

### **Summary**

“Nachdenken über Christa T.” by Christa Wolf presents a compelling narrative that explores the life of Christa T., a woman struggling to maintain her individuality within the stringent confines of the German Democratic Republic (GDR). Through the character of Christa T., Wolf delves into themes of self-realization, identity, and the existential challenge of preserving personal authenticity amid societal repression.

The novel employs a unique narrative technique characterized by fragmented storytelling, introspective monologues, and a blend of personal documents such as diaries and letters. This stylistic choice mirrors Christa T.'s disjointed sense of self and underscores the broader dissonance between personal authenticity and societal expectations. By resisting a straightforward, linear narrative, Wolf emphasizes the difficulties of achieving self-realization in a repressive environment and invites readers to engage in a process of introspection about their own identities and the external forces that shape them.

Wolf's reflective narrative highlights the importance of imagination, moral awareness, and critical self-examination. Christa T.'s creative impulses and artistic endeavors represent a form of resistance, asserting her individuality against the ideological demands of the GDR. This focus on creativity aligns with Wolf's broader critique of the regime, advocating for a society that values and nurtures artistic and intellectual freedom.

Moreover, the novel explores the role of memory in preserving individual identity. Christa T.'s fragmented recollections and the narrator's attempts to piece together her life emphasize the significance of personal and collective memory in resisting state-imposed narratives. Wolf critiques the erasure and

manipulation of history by authoritarian regimes, underscoring the importance of remembering as an act of defiance.

“Nachdenken über Christa T.” also addresses feminist themes, challenging traditional gender roles and highlighting the intersection of political and gender oppression. Christa T.’s quest for authenticity involves resisting societal expectations of domestic and maternal duties and striving for intellectual and personal fulfillment. This exploration of gender roles reflects Wolf’s critique of the ways in which socialist ideals often failed to address gender inequality.

The impact and legacy of “Nachdenken über Christa T.” extend beyond its immediate historical and political context. The novel’s themes of self-realization, identity, and resistance continue to resonate with contemporary readers and scholars. Wolf’s innovative narrative techniques and introspective style have influenced subsequent generations of writers and thinkers, making the novel a seminal work in German literature. “Nachdenken über Christa T.” serves as both a profound critique of societal norms and a call to live authentically and thoughtfully. Through the character of Christa T., Wolf explores the existential struggle for personal authenticity in the face of oppressive political systems, emphasizing the importance of imagination, memory, and creativity in the quest for self-realization. The novel’s enduring relevance lies in its exploration of universal themes that transcend its specific historical context, offering timeless insights into the human condition and the forces that shape our identities. Wolf’s work encourages readers to reflect on their own lives, societal roles, and the pursuit of a more humane and imaginative society, making “Nachdenken über Christa T.” a powerful and relevant exploration of identity and self-realization.

#### **Bibliography:**

##### **Primary Texts**

1. Wolf, Christa. *Auf dem Weg nach Tabou*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1994.
2. Wolf, Christa. *Die Dimension des Autors*. Berlin: Aufbau Verlag, 1989.
3. Wolf, Christa. *Fortgesetzter Versuch*. Leipzig: Philipp Reclam Verlag, 1980.
4. Wolf, Christa. *Nachdenken über Christa T.* Mitteldeutscher Verlag, 1972.

##### **Secondary Literature**

1. Batt, Kurt. *Interne Revolte. Überlegungen zur Literatur in der Bundesrepublik Deutschland*. München: C.H. Beck, 1975.
2. Emmerich, Wolfgang. *Status Melancholicus. Zur Verwandlung der Utopie in der DDR-Literatur*. In: Arnold, Ludwig Heinz (Ed.), *Literatur in der DDR. Rückblicke*. TEXT+KRITIK. Sonderband, München, 1991, pp. 232-246.
3. Hallpike, Robert. *Die Grundlagen des primitiven Denkens*. München: Taschenbuch Verlag, 1990.
4. Hilzinger, Sonja. *Christa Wolf: Leben, Werk, Wirkung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2007.
5. Magenau, Jörg. *Christa Wolf: Eine Biographie*. Berlin: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2002.

## METODOLOGIA PREDĂRII LIMBII ENGLIZE

### ENGLISH LANGUAGE TEACHING METHODOLOGY

**Svitlana BORTNYK**, Dr., univ. lect.,  
Chernivtsi Yurii Fedkovych National University  
E-mail: s.bortnyk@chnu.edu.ua  
ORCID ID: 0000-0003-0285-1784

**Abstract:** *Articolul definește diferite tipuri de evaluare, caracterizează principalele componente ale monitorizării activităților educaționale ale elevilor. Este luată în considerare problema fezabilității utilizării diferitelor tipuri de control și evaluare în formarea de limbi străine orientate profesional pentru studenții cu specializare în discipline naturale și tehnice. Efectuarea sarcinilor autentice este una dintre componentele pregătirii profesionale a unui specialist modern în orice domeniu. Au fost studiate abordări metodologice ale procesului de evaluare în pregătirea comunicării profesionale într-un mediu de limbă străină.*

**Cuvinte-cheie:** *tipuri de control și evaluare, învățarea limbilor străine orientată profesional, feedback, integrarea învățării limbilor străine și subiectul principal*

**Abstract:** *The article defines different types of assessment, characterizes the main components of monitoring students' educational activities. The issue of the feasibility of using various types of control and assessment in professionally oriented foreign language training for students majoring in natural and technical disciplines is considered. Performing authentic tasks is one of the components of the professional training of a modern specialist in any field. Methodological approaches to the evaluation process in preparation for professional communication in a foreign language environment were studied.*

**Keywords:** *types of control and assessment, professionally oriented foreign language learning, feedback, integration of foreign language learning and the main subject*

#### Introduction

One of the urgent requirements of contemporary world is a high level of professionally oriented foreign language proficiency, which will be able to ensure the proper competitiveness of specialists in all industries. Solving these tasks requires a new orientation of the goals, principles, content of foreign language learning and teaching, as well as the creation of new educational materials.

Rational management of a foreign language learning process is impossible without a clear system of control over the process of formation of students' speaking skills and abilities. Updating the tasks and content of language education should lead to changes in the examination and certification policy. Traditional forms of controlling cannot always determine the extent to which goals are actually achieved, especially considering that existing foreign language programs have a communicative orientation with an emphasis on professional activity.

However, considering the complicated nature of the problem, the issues of monitoring and evaluating educational achievements in a foreign language in a professional context continue to be the focus of modern linguistic didactics and there are still a number of issues that require further theoretical and practical development.

The analysis of existing sources on the issue of the formation of foreign language communicative competence of students of non-philology majors indicates that attention is mainly paid to teaching methods, their optimization, the use of the latest technologies in language education, and not to methods and ways of control and evaluation. The mechanism of organization and evaluation of educational achievements in a foreign language in a professional context needs detailed consideration.

#### Research Methodology

First and foremost, it was the literature review of printed and online resources dealing with the issue. Practical experience of teaching English for almost 30 years at the various departments of Yurii Fedkovych Chernivtsi National University. Classroom observation data were analysed in terms of what to teach and how to teach and then how to evaluate the students' progress and what test is the most suitable for the given group of students. At the beginning of the courses, the students undergo diagnostics of the current level of

language proficiency (the entrance test), which also has been taken into consideration while adjusting the educational material. Survey research with EMI teachers and EMI students and questionnaires have also been greatly helpful. Data analysis of the results of the end-of-the-year exams and semester credit points help to determine the most appropriate approach to the evaluation.

### **Findings**

The discipline "English language for Special Purposes (ESP)" (or professionally oriented foreign language) has certain peculiar features, according to the specifics of the ratio of knowledge and skills, this subject is an intermediate place between theoretical and applied disciplines in professional training, since a foreign language requires the same large amount of skills and abilities as practical disciplines, but at the same time no less the scope of knowledge than theoretical sciences. The goal of studying a foreign language at a non-linguistic university is to achieve a level of knowledge sufficient for using a foreign language in future professional activities and therefore the formulation of the final goal needs to be specified, the professional orientation of not only the educational material, but also the activity, which consists of techniques and operations that form professional skills. The essence of professionally oriented foreign language learning is its integration with special disciplines in order to obtain additional professional knowledge.

Professionally oriented study of a foreign language acquires an important importance in a non-linguistic university, its characteristic feature is multi-vectority, which requires a comprehensive assessment of the achieved results. But in addition, when teaching a foreign language in a non-linguistic university, the teacher faces certain problems caused by the conditions of study, such as: limited number of practical training hours, low motivation of students, insufficient level of foreign language training of students of the specialty, lack of modern educational and methodological literature, traditional teaching methods can be added to this list as one of the factors requiring correction.

The main function of control is to identify the level of correctness, volume, depth and effectiveness of the knowledge acquired by students, to obtain information about the nature of cognitive activity, to establish the effectiveness of methods, forms, and methods of learning.

*Constituent elements* of the control process are: *verification*, i.e. identification of knowledge, skills and abilities; *assessment*, i.e. measurement of knowledge, abilities, skills; *accounting* - recording of assessment results in the form of grades.

The effectiveness of using various methods and forms of monitoring students' knowledge, abilities and skills depends on *how appropriately they are selected and included in the overall learning process*, as well as how skillfully they are used by teachers.

Depending on the place of control in the educational process, it can be classified into preliminary (or input), current, boundary and final. Assessment of students' educational achievements can be classified in the same way.

The essence of professionally oriented foreign language learning is its integration with special disciplines, there should be a professional orientation not only of the educational material, but also of activities that contribute to the formation of professional skills. One of the effective types of tasks and activities is project and presentation type tasks.

During the performance of certain project-type tasks, all participants demonstrate creative initiative, everyone is involved in the work, and even the weakest student in terms of language training or less active psychologically has the opportunity to show all his abilities. And most importantly, the project type of tasks makes it possible to exclude the formal nature of language learning (according to the "must know" principle) and activates the interaction of students to achieve a practical result. The use of tasks of this type allows teaching a foreign language as a social phenomenon.

We may consider examples of authentic tasks for students of the "Tourism" major from English-language publications for which English is the native or main language of communication. Practical experience of applying these tasks and tasks of a similar type for students of the 2-4 years of study of "Tourism Study" major of the Department of Geography of Yurii Fedkovich Chernivtsi National University in the classes of "ESP" and "Business Foreign Language", proved the correctness of the integrated approach to learning a foreign language and the main subject, and the expediency of a variety of tasks for monitoring and objective assessment of students. The proposed tasks can be formulated as follows:

*Use maps and encyclopaedias and identify unique attractions in N;*

*Explain the difference between indigenous and non-indigenous tourism history;*



- Draw up maps and plot domestic and international air routes;.*
- Prepare tourism brochures and posters advertising local tourist attractions;*
- Investigate tourism marketing through linkages with event tourism such as cultural shows;*
- Identify unique tourism attractions in the local vicinity and nationally, and do presentations to other students;*
- Describe different types of tourism attractions in neighbouring countries;*
- Make a collage using tourism brochures;*
- Do a detailed case study on selected countries;*
- Identify and record information sources, including friends, relatives, travel agents, books, magazines, brochures, television, tourist information organisations;*
- Find out and use law and order statistics in different parts of the country that will help out in providing tourism information;.*
- Conduct a survey of tourists;*
- Compare items of information such as brochures obtained at travel agencies, pages downloaded from the internet, articles and advertisements in the general media. What are the objectives of each piece of information? What are the target audiences?;*
- Interpret symbols and conventions used on local, state and international tourism maps;*
- List and explain the different types of career paths in tourism.*

Teachers should be aware of most common evaluation errors. One of the main mistakes is that attendance, effort, attitude are not included in the assessment and are commented on separately, as it confuses absolutely and undermines the very concept of assessment.

When evaluating a student's work, it should be remembered that the teacher's response (*feedback*) is an important component of the evaluation process and helps the student understand why he got that result and how to improve it next time. Under no circumstances should a student be left alone with his mistakes. The feedback must be constructive (so that the student is motivated and encouraged to improve results), timely (so that the student can use it for further learning), immediate (so that students can remember what they were doing and thinking at that time), focused on achievements, not on efforts (it is necessary to evaluate the work, not the student), specific regarding the results of studying a certain topic (block, unit, etc. ), so that the evaluation is clearly related to the educational process. Also, feedback is divided into the following types: informal/indirect (for example, oral feedback in the classroom to the whole group or personally with the student), formal/direct (in writing, checking or written comments to individual students) - oral or written), formative (provided during the topic to inform students how to improve results).

*Self-assessment*: we should not forget about this type of assessment and teach students to work independently and think critically. Unfortunately, very often not enough attention is paid to self-assessment and *peer assessment*, for example, which is a very effective way of learning self-education methods, as well as group interaction. Assessment becomes even more effective when students are involved in the process. But all this evaluation must be done according to approved criteria.

### **Discussions**

Control can be determined as a set of conscious actions aimed at obtaining information about the level of assimilation of the program material, mastery of theoretical and practical knowledge, skills and abilities necessary for carrying out professional activities. It is control that acts as a means of determining the quantitative and qualitative parameters of learning technology, it should cover all links of the learning process and contribute to its development and improvement.

The development of guidelines and assessment criteria will assist in the review process and ensure the necessary consistency across all levels of language learning. It is also desirable to develop guidelines and criteria together with the colleagues, taking into account all opinions and wishes. When the task is set for the student, it is necessary to make sure that

- the terms of the assignment are communicated as clearly as possible;
- assessment criteria and performance standards or assessment guidelines are given to students in a timely manner and they are aware of what they are doing and why;
- the sources and prompts used are clear and relevant to the task;
- the instructions are clear and precise;
- language level corresponds to the level of the group;
- the task does not contain gender, cultural or other biases;

- necessary materials and equipment are available for students;
- the required time is given to complete the task;
- make allowance for students with special needs;
- authentic assessment tasks that correspond to how these knowledge and skills will be applied in real-world/life situations.

*Diagnostic assessment* is carried out at the beginning of training, and determines what the student already knows, his current level, and what difficulties he may face during training, if the problem is not detected in time, evaluates knowledge, skills, abilities, interests, experience, level achievements of an individual student or the entire group. Diagnostic assessment can take various forms and include elements of both formative and summative assessment. Diagnostic assessment will help you better plan what to teach and how to teach it.

Assessment for learning is also defined as “formative assessment”, and is a type of assessment that accumulates all informative data and indicators about the student's achievements during the period of the educational process. It is this type of assessment that allows you to see where students have certain difficulties and to react immediately, which will only benefit the educational activity, and allows you to correct the work immediately, which helps to improve the assimilation of the material.

*Formative assessment* helps adapt programs and teaching methods to real needs and make teaching itself more effective (one example of this type is a quick test to check how students remember important points of the previous lesson (unit, topic, chapter). Such assessment provides feedback to students and teachers and promotes positive learning progress. This type of assessment for a specific learning period, as the teacher checks the student's understanding of the material, is used at the beginning of the learning period and throughout.

According to the theoretical sources, the forms of knowledge control can also be *individual* or *frontal*, depending on the number of students involved, and *monolingual* or *bilingual*, depending on the level of language proficiency of the group and the goals of the assessment. The use of only one specific type of control and evaluation for various and multiple purposes is unacceptable, it is the variability of the choice that makes it possible to determine and diagnose the educational achievements of students in the best possible way. If students are given authentic real-life tasks, their activities should be genuine and purposeful, for example, to work with checklists, scales or charts; to organise and conduct conferences; to try their hands in contracts.

A variety of assessment methods corresponds to controlling objectives, to implement certain forms of verification. The main methods of monitoring students' knowledge, abilities and skills include: observation of students' educational activities, written control, oral control (survey or interview), test control, graphic control, practical control. Or, in other words, evaluation can be classified into the following four categories:

- tests
- project/product evaluation
- performance evaluation
- assessment of process skills

Accordingly, each category is divided into its subgroups. *Tests* are divided into tests with multiple choice of three or more options (multiple choice), selection of options/supplementation with choice elements (multiple matching), short answer (short answer), and true/false (true/false), filling in the blanks (gap filling).

*Projects or products* include advertisements, book/film/TV reviews, brochures, maps, comics, collages, computer blogs, costumes, crossword puzzles, graphics/tables/diagrams, newspapers, portfolios, posters, questionnaires/surveys, packages travel documents, and others.

*Performance* includes interviews, discussions, conferences, explanations, presentations, reports, role-plays, weather forecasts, writing songs on a topic, joint learning activities of the whole group to perform a certain task, news reports.

*Process skills* testing strategies assess students' understanding of concepts based on practical skills used in the performance of educational tasks, for example, communication skills, interpretation, report/analysis of information (debriefing interviews).

### Conclusions

The modern globalized and internationalized world puts forward its requirements for the training of specialists in any field and changes the emphasis in the system of professional education - a high level of proficiency in a foreign language of professional communication, as well as the readiness to carry out effective communication in a foreign language environment have become integral components of the training of modern specialists .

It is necessary to pay enough attention to the reconstructive and creative levels of foreign language proficiency, it is necessary to combine a complex of various forms and methods of monitoring and evaluating the educational achievements of students (oral survey, written control, test control, graphic inspection). *Assessment should be constructive, because any assessment has an emotional impact, and helps students learn the educational material. A variety of assessment tasks ensures that students have the opportunity to demonstrate their abilities in different contexts, as each category has specific advantages in assessing different learning outcomes.*

### Bibliography:

1. Секрет І.В. Іншомовна професійна компетентність: проблема визначення. [ Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vuzlib.com/content/view/322/84/> - Загол.з екрану. – Мова укр.
2. Тарнопольський О.Б. Методика викладання англійської мови Київ: Вища школа, 1993. 167 с.
3. Fitzpatrick A. Certification and Evaluation in VOLL. Descriptive Parameters, Organization and Assessment / A.Fitzpatrick// Languages for Work and life: the Council of Europe and Vocationally Oriented Language Learning/ Gerd Egloff, Anthony Fitzpatrick (Editors), Education Committee: Council for Cultural Co-operation.- Strasbourg: Council of Europe. Publishing, 1997. - P.66-68.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор упр-го видання канд.пед.наук, проф. С.Ю.Ніколаєва. Київ:Ленвіт, 2003. 273 с.
5. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Г.Є.Бакаєва, О.А.Борисенко,І.І.Зуєнок [та ін.]. – Київ:Ленвіт, 2005. 119 с.
6. Jafari, Jafar, Ritchie, J.R.Brent, Towards a Framework for Tourism Education: Problems and prospects, Annals of Tourism Research, 1981, VIII (1).
7. The English for Universities Project. URL:<http://www.britishcouncil.org.ua/en/teach/projects/english-universities>
8. Borg, S. (2019). The Impact of the English for Universities Project on ESP and EMI in Ukrainian Higher Education: Final Report. Available from [http://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/efu\\_impact\\_report\\_-\\_final\\_version\\_26\\_feb\\_2019.pdf](http://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/efu_impact_report_-_final_version_26_feb_2019.pdf)
9. Tourism Studies. Upper secondary. Teacher Guide, Papua New Guinea. 2008. 48p.
10. Tourism and Hospitality Studies. Hong Kong. 2013. 1999p.
11. Tourism 2 (Oxford English for Careers), Robin Walker and Keith Harding, 2011. 144p.

## DEPĂȘIREA PROVOCĂRILOR LINGVISTICE ÎN TRADUCERE OVERCOMING LANGUAGE CHALLENGES IN TRANSLATION

**Andreea-Romana BAN**, Dr., univ. lect.,  
“G.E.Palade” UMPHST of Târgu Mureș, Romania  
E-mail: andreea.ban@umfst.ro  
ORCID ID: 0000-0002-4781-5114

**Abstract:** *Transmiterea exactă a sensului între limbi prezintă numeroase obstacole, dincolo de simpla înlocuire a cuvintelor. Păstrarea subtilităților culturale adânc înrădăcinate în limba originală este una dintre cele mai dificile sarcini în procesul traducerii. Traducătorii trebuie să facă față complexităților lingvistice atunci când abordează contextele culturale pentru a realiza traduceri fidele și adecvate. Terminologia din domeniile specializate reprezintă o provocare suplimentară, necesitând o traducere precisă pentru a preveni interpretările greșite. În plus, expresiile idiomatice și colocviale, care pot părea naturale într-o limbă, pot fi complet deconcertante în alta. Abordarea cu succes a acestor complexități necesită nu doar competență lingvistică, ci și inventivitate și o profundă înțelegere culturală. Odată cu procesul continuu de globalizare, importanța traducătorilor continuă să crească, subliniind rolul esențial pe care aceștia îl joacă în facilitarea comunicării internaționale dincolo de barierele lingvistice.*

**Cuvinte-cheie:** *traducere, cultură, sens, fidelitate, tehnologie*

**Abstract:** *Conveying meaning accurately across languages presents numerous obstacles beyond merely substituting words. Preserving cultural subtleties deeply embedded in the original language is one of the most daunting tasks in the process of translation. Translators must deal with linguistic intricacies when handling cultural contexts to accomplish precise and appropriate translations. Technical terminology in specialized fields poses additional challenges, requiring precise translation to prevent misinterpretations. Moreover, idiomatic expressions and colloquialisms, which may seem natural in one language, can be entirely perplexing in another. Successfully addressing these complexities demands not just linguistic proficiency but also inventiveness and profound cultural insight. With the ongoing process of globalization, the significance of translators continues to grow, highlighting the essential role they play in facilitating international communication across language barriers.*

**Keywords:** *translation, culture, meaning, fidelity, technology*

### **Introduction to the importance of translation and the role of language as a mediator of information and culture**

Translation is a fundamental process that goes far beyond the mere transfer of words from one language to another. It is an indispensable tool that makes it possible to spread information, ideas and cultural values across linguistic and geographical borders. Language itself serves as a medium that enables people to express and share their thoughts, feelings and experiences. Without translation, global communication would be severely limited and the exchange of knowledge and culture between different linguistic communities would hardly be possible. The modern diverse society aims to promote the social integration of individuals irrespective of their race or ethnicity, to close the growing global gap, to support secure immigration, to strengthen the protection of human rights, and to ensure efficient governance founded on legal principles. (Atabekova, 2017)

Translations play a crucial role in many areas of human life, be it in literature, science, business or diplomacy. They open up access to foreign cultures and perspectives and promote understanding and cooperation between different nations and communities. A classic of world literature, a scientific breakthrough or important international agreements would not be accessible or understandable without the work of translators.

### **Challenges translators face when transferring meaning and nuance between languages**

The work of a translator is complex and demanding, as it requires much more than simply replacing words. One of the biggest challenges is to preserve the exact meaning and subtle nuances of the source text in the target language. This requires a deep understanding of both languages and cultures as well as the

ability to recognise and adequately translate idiomatic expressions, cultural references and contextual subtleties.

The specific challenges include:

1. **Cultural differences:** every language is deeply embedded in the culture of its speakers. Cultural differences can manifest themselves in values, traditions, humour and social norms. A good translator must be able to identify these cultural elements and find ways to make them understandable to the target audience.

2. **Context and meaning:** Words and phrases can have different meanings depending on the context. A translator must fully understand the context of the original text in order to accurately convey the intended meaning. This often requires additional research and good judgement.

3. **Linguistic nuances:** Linguistic nuances, such as tone, style and register, are often difficult to translate. A humorous, formal, or emotional text must achieve the same effect in translation as the original, which requires a precise choice of words and sometimes creative solutions.

4. **Technical and specialised language:** In specialised fields such as medicine, law or technology, accurate and correct translations are particularly important. Specialised terminology must be translated precisely and consistently to avoid misunderstandings.

Overall, the work of a translator is both an art and a science. It requires linguistic skills, cultural knowledge and creative problem-solving expertise. Through their work, translators make an important contribution to understanding and cooperation in our increasingly interconnected world.

### **1. Linguistic challenges in the translation process**

#### **Semantic nuances: differences in meaning and connotations between languages**

Semantic nuances refer to the subtle differences in meaning that words and expressions can have in different languages. **Complexity in transdisciplinary planning significantly rises when there are language obstacles present.** (Nikulina et al., 2019)

A word in one language may have several meanings or connotations that need to be expressed differently in the target language. These differences require translators to have a deep understanding of the semantics of both languages.

For example, the English word “home” can mean more than just a physical building; it also conveys a sense of security and belonging. The Romanian word “cămin” carries a similar, but not an entirely identical, connotation. Translators need to recognise these subtle differences in meaning and adapt accordingly to preserve the intended effect of the original text.

### **2. Idiomatic expressions and idioms: Difficulties with literal translation**

Idiomatic expressions and idioms pose a particular challenge as they are often culture- and language-specific. A literal translation of these expressions often makes no sense in the target language or loses its meaning. Translators must therefore find creative solutions to achieve the same effect or meaning in the target language.

For example, the English expression “It’s raining cats and dogs” simply means that it is raining heavily. A direct translation into another language would be incomprehensible. Instead, an idiomatic expression with the same meaning as “It’s raining cats and dogs” should be used.

### **3. Cultural differences: How cultural backgrounds influence linguistic translation**

Cultural differences play a significant role in the translation process. Every culture has its own norms, values, customs and historical background, which are reflected in the language. These cultural elements must be taken into account when translating in order to avoid misunderstandings and preserve the cultural relevance of the text.

An example of this is the translation of humour, which is often highly culturally dependent. Humour is universal but it also depends on the culture (Lu, 2023). What is considered funny in one culture may be incomprehensible or even offensive in another. Translators need to have a deep understanding of both cultures in order to adequately convey the humour or find alternative humorous elements that work in the target culture.



#### **4. Specialist terminology: challenges when translating technical or specialised terms**

Technical terminology poses a particular challenge, as technical, scientific or specialised terms need to be translated accurately and consistently. Errors in the translation of specialised terms can lead to misunderstandings or incorrect information, which can have serious consequences, especially in areas such as medicine, law or technology.

One example is the translation of medical terms. A translator who is not familiar with the specialist terminology could potentially misinterpret the terms and thus jeopardise the accuracy of the text.

Overall, these linguistic challenges require translators to not only have excellent language skills, but also a deep cultural understanding and expertise in the respective fields. Only in this way can they ensure that the translated texts are both linguistically accurate and culturally appropriate.

#### **5. Techniques for overcoming linguistic challenges**

##### **Contextualisation and adaptation: How translators use context to convey the right meaning**

Contextualisation and adaptation are crucial to conveying the exact meaning of a text in the target language. Translators must fully understand the context in which a word or phrase is used in order to accurately convey the intended meaning. This includes taking into account the overall text environment, situation, target audience and cultural background.

One example is the translation of idioms or technical terms, which can have different meanings in different contexts. By analysing the context, translators can find the best equivalent in the target language that preserves both the meaning and the intention of the original text.

##### **Creative translation: Strategies for transferring idioms and cultural concepts**

Creative translation is often necessary to transfer idiomatic expressions and cultural concepts that have no direct equivalent in the target language. This can be achieved by creating new phrases or adapting existing expressions that achieve the same effect or meaning in the target language.

One example is the translation of culturally specific terms such as the English “Thanksgiving” into Romanian. As there is no direct equivalent in the Romanian cultural area, the translator could explain this term or choose a comparable cultural reference point to convey the meaning to the readers.

##### **Using glossaries and reference materials: tools for consistency and accuracy in translation**

Glossaries and reference materials are valuable tools that translators use to ensure consistency and accuracy. Glossaries contain specialised terminology and its equivalents in the target language, which is particularly important for technical and specialist translations.

Reference materials, such as bilingual dictionaries, specialised books and previous translations, help translators to produce consistent and accurate translations. They also provide guidance on the correct use of specialised terminology and stylistic preferences.

##### **Collaboration and feedback: the important role of colleagues and experts in complex translation projects**

Collaboration and feedback are essential components of successful translation projects, especially for complex or specialised texts. Exchanging ideas with colleagues and experts enables translators to review and improve their work by incorporating different perspectives and expertise.

One example is the collaboration with subject matter experts when translating scientific articles. Subject matter experts can ensure that the terminology is used correctly and that the translated texts meet the technical standards. Colleagues can also provide feedback on style and comprehensibility, which further improves the quality of the translation.

Overall, these techniques help to overcome the linguistic challenges in the translation process and ensure high-quality, accurate and culturally appropriate translations.

#### **6. Examples of difficult translation challenges and how they were solved**

Translations are often challenging because they require much more than simply transferring words from one language to another. It is about accurately conveying cultural nuances, idiomatic expressions and context-dependent meanings. It becomes particularly difficult when certain idioms, puns or cultural references appear in the original text that have no direct equivalent in the target language. In this context,

it is important to understand not only the linguistic but also the cultural subtleties of both languages. Below are some specific examples of such complex translation challenges and their solutions.

#### **Example 1: Idiomatic Expressions**

English: “It’s raining cats and dogs.”

Romanian: “Plouă cu găleata.” (Literally: “It’s raining with buckets.”)

Challenge: The English idiom “It’s raining cats and dogs” does not make sense if translated directly into Romanian. Instead, the translator needs to find an equivalent expression that conveys the same meaning.

Solution: The Romanian equivalent idiom “Plouă cu găleata” is used, which means it’s raining heavily.

#### **Example 2: Cultural References**

English: “He was as brave as Superman.”

Romanian: “Era la fel de curajos ca Făt-Frumos.” (Literally: “He was as brave as Făt-Frumos.”)

Challenge: Superman is a well-known character in Western culture, symbolizing bravery. However, in Romanian culture, Făt-Frumos is a character belonging to our folklore who is known for his bravery.

Solution: The translator replaces “Superman” with “Făt-Frumos” to maintain the cultural context and convey the same idea of bravery.

#### **Example 3: Puns and Wordplay**

English: “Time flies like an arrow; fruit flies like a banana.”

Romanian: “Timpul zboară ca o săgeată; musculițele de fructe preferă bananele.” (Literally: “Time flies like an arrow; fruit flies prefer bananas.”)

Challenge: This sentence contains a pun based on the multiple meanings of the word “flies.” Direct translation would lose the pun.

Solution: The translator explains the joke by translating the meanings separately: “Timpul zboară ca o săgeată” for the first part, and “musculițele de fructe preferă bananele” for the second part, ensuring that the humor and meaning are both retained.

#### **Example 4: Technical Terminology**

English: “The software needs to be debugged.”

Romanian: “Software-ul trebuie depanat.” (Literally: “The software needs to be debugged.”)

Challenge: Technical terms like “debugged” need to be translated accurately to convey the specific action in a technical context.

Solution: The term “depanat” is the correct technical term in Romanian for “debugged,” maintaining the precise meaning required in a technical document.

#### **Example 5: Legal Terminology**

English: “The plaintiff claims damages.”

Romanian: “Reclamantul solicită despăgubiri.” (Literally: “The plaintiff requests compensation.”)

Challenge: Legal terminology must be translated with precision to ensure legal accuracy.

Solution: “Reclamantul” is the correct term for “plaintiff”, and “despăgubiri” for “damages”, thus ensuring the translation is legally rigorous and accurate.

These examples demonstrate the importance of understanding both the source and target languages’ cultural and contextual nuances to effectively overcome translation challenges.

### **Experiences of translators or companies that have used different methods to overcome language barriers**

An interesting example is the work of Netflix in localising films and series for a global audience. Netflix invests heavily in the translation and dubbing of their content to ensure that cultural nuances and humour remain understandable in different languages and cultures.

1. Humour and puns: For the “BoJack Horseman” series, many puns and cultural references had to be adapted for different language versions. Translators worked closely with the scriptwriters to develop alternative jokes and references that would work in each cultural context.

2. Cultural adaptation: The method called “transcreation” refers to the fact that content is not only translated but creatively adapted to achieve the same effect in the target culture. This often involves redesigning dialogue and scenes to ensure cultural relevance and comprehensibility.

Another example is the experience of literary translators working on the translation of poetry. Poetry presents one of the greatest challenges, as it is often based on rhyme, rhythm and linguistic nuances that are difficult to translate.

1. rhyme and rhythm: The German translator of Rainer Maria Rilke’s poems into English, Stephen Mitchell, had to be creative in order to preserve the poetic qualities. He often opted for a free verse form in order to preserve the emotional and thematic essence of the poems, even if the original rhyme and rhythm could not always be fully maintained.

2. linguistic nuances:

**Example 1: Forms of politeness**

English: “Would you mind closing the window?”

Romanian: “Ai putea să închizi fereastra, te rog?” (Literally: “Could you please close the window?”)

Nuance: In English, an indirect formulation is often used to sound polite.

Solution: In Romanian, a polite and indirect formulation is also used to express the same level of politeness.

**Example 2: Wordplay and double meanings**

English: “I used to be a baker, but I couldn’t make enough dough.”

Romanian: “Am fost brutar, dar nu puteam face destul aluat.” (Literally: “I used to be a baker, but I couldn’t make enough dough.”)

Nuance: The word “dough” means both “dough” and, colloquially, “money”.

Solution: In Romanian, the joke is rendered by explaining the double meaning, as there is no direct equivalent.

**Example 3: Cultural references**

English: “He hit a home run with that presentation.”

Romanian: “A dat lovitura cu acea prezentare.” (Literally: “He hit a home run with that presentation.”)

Nuance: The phrase “hit a home run” comes from baseball and means to have great success.

Solution: In Romanian, a similar idiom is used that expresses success but does not include the baseball metaphor.

**Example 4: Emotional nuances**

English: “I’m feeling blue today.”

Romanian: “Sunt trist azi.” (Literally: “I’m sad today”)

Nuance: “Feeling blue” is an idiomatic expression that expresses sadness.

Solution: In Romanian, the emotional state is translated directly, without the colour metaphor.

**Example 5: Different meanings depending on the context**

English: “He is cool.”

Romanian: “Este grozav.” or “Este calm.” (Literally: “He is great.” or “He is calm.”)

Nuance: “Cool” can mean both “great” and “calm”, depending on the context.

Solution: The context determines the translation. “Grozav” is used for “great”, while “calm” is used for “calm”.

These examples show how important it is to understand the context as well as the cultural and linguistic nuances in order to achieve an accurate and meaningful translation.

**Conclusion on the importance of overcoming linguistic challenges in the translation process**

Overcoming linguistic challenges is crucial for the success of the translation process. By applying techniques such as contextualisation, creative translation, the use of glossaries and collaboration with experts, translators can ensure that the original meaning, mood, and cultural relevance of a text are

preserved. This promotes understanding and exchange between different cultures and language communities and enables a smooth flow of information in our globalised world.

### **Challenges and developments that could influence the future of translation practice**

The reader, also known as the end user, engages with the original text, making it the focal point crucial to the translation production and reception process. (Whyatt et al., 2023). But the future of translation practice will be characterized by several challenges and developments:

1. Artificial intelligence and machine translation: Advances in AI and machine translation technology will continue to transform the translation industry. Although these technologies provide translators with valuable tools, human translators remain essential for understanding and conveying nuance and cultural subtleties.

2. Global communication: With increasing globalisation, the demand for high-quality translations in various fields will continue to rise. Translators will need to constantly train and adapt to new technologies and methods in order to meet the growing demands.

3. Cultural sensitivity: The growing recognition of the importance of cultural sensitivity will place even more responsibility on translators to ensure that their work respects and accurately reflects cultural and social contexts.

4. Interdisciplinary collaboration: Collaboration between translators, subject matter experts and technologists is becoming increasingly important in order to successfully manage complex translation projects and ensure the quality of translations.

Overall, translation remains a dynamic and demanding field that is constantly evolving to meet the changing needs and challenges of a globalized world.

### **Conclusion**

In this article, I have explored the many aspects and challenges of the translation process. I began with an introduction to the importance of translation and the role of language as a mediator of information and culture. I also discussed the linguistic challenges faced by translators, including semantic nuances, idiomatic expressions, cultural differences and specialised terminology.

I discussed various techniques for overcoming these challenges, such as contextualisation and adaptation, creative translation, the use of glossaries and reference materials, and the importance of collaboration and feedback. Case studies and concrete examples illustrated how these techniques are applied in practice and what solutions translators have found for difficult tasks.

In the summary and outlook, I emphasised the importance of linguistic overcoming in the translation process and pointed out future challenges and developments that could influence translation practice.

The work of translators is invaluable for global communication and understanding between different cultures and language communities. Their ability to accurately convey the meaning and nuances of a text contributes significantly to making information and cultural values accessible and understandable worldwide.

It is important to understand the complexity of the translation process and to recognise the creative and intellectual effort that translators put into their work. Translators must not only have excellent language skills, but also a deep cultural understanding and expertise. Their work often requires creative problem solving and close collaboration with colleagues and experts.

In an increasingly interconnected world, where the exchange of information and ideas across language and cultural boundaries is becoming ever more important, we should recognise and value the vital role of translators. Their work is crucial in breaking down barriers, promoting understanding and communicating the diversity and richness of the human experience.

We should not take the work of translators for granted, but value and support their skills and commitment. Only in this way can we ensure that communication and cultural exchange continue to flourish and prosper in our global society.

### **Bibliography:**

1. Adab, B. (2000), “Evaluating Translation Competence” in C. Schäffner and B. Adab (eds.), *Developing Translation Competence*, Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, pp. 215-228.

2. Atabekova, A., *ICT-based Visualization for Language and Culture Mediation Skills Training: Addressing Societal Needs*, Procedia - Social and Behavioral Sciences, Volume 237, 2017, Pages 209-215, ISSN 1877-0428, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.065>
3. Biau Gil, J. R (2006), “Teaching electronic tools for translators online” in A. Pym, A. Perekrestenko and B. Starink (eds.), *Translation Technology and its Teaching*, Tarragona: Servei de Publicacions, pp. 89-96.
4. Gómez-González María A., Mackenzie J. Lachlan, González Alvarez Elsa, (eds.), (2008), *Languages and Cultures in Contrast and Comparison*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
5. Neubert, A. (2000), “Competence in Language, in Languages and in Translation” in C. Schäffner, C. and B. Adab (eds.), *Developing Translation Competence*, Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, pp. 3-18.
6. Nikulina, V., Lindal, J.L., Baumann, H., Simon, D., Ny, H., *Lost in translation: A framework for analysing complexity of co-production settings in relation to epistemic communities, linguistic diversities and culture*, Futures, Volume 113, 2019, 102442, ISSN 0016-3287, <https://doi.org/10.1016/j.futures.2019.102442>
7. Lu, J.G., Cultural differences in humor: A systematic review and critique, *Current Opinion in Psychology*, Volume 53, 2023, 101690, ISSN 2352-250X, <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2023.101690>
8. Pym, A. (2008) “Translation technology and training for intercultural dialogue: What to do when your translation memory won’t talk with you” in R. Dimitriu, and K.-H. Freigang (eds.), *Translation Technology in Translation Classes*, Iași: Institutul European, pp. 12-27.
9. Whyatt, B., Witczak, O., Tomczak-Łukaszewska, E., Lehka-Paul, O., *The proof of the translation process is in the reading of the target text: An eyetracking reception study*, Ampersand, Volume 11, 2023, 100149, ISSN 2215-0390, <https://doi.org/10.1016/j.amper.2023.100149>



## INFLUENȚA TEHNOLOGIEI ASUPRA PREDĂRII LIMBII ENGLEZE CA LIMBĂ STRĂINĂ

### INFLUENCE OF TECHNOLOGY OVER THE EFL TEACHING

**Tatiana Sandu**, Dr., assoc. prof.,  
Comrat State University  
E-mail: s.sandu9@gmail.com  
ORCID ID: 0000-0001-8035-1473  
**Olga Sciuchina**, Dr., univ. lect.,  
Comrat State University  
E-mail: o.shchukina@gmail.com  
ORCID ID: 0000-0002-7449-4870

**Rezumat:** În învățământul contemporan, tehnologia a devenit indispensabilă atât pentru comunicare, cât și pentru predarea limbilor străine. De la școli la universități, există o schimbare semnificativă către materiale de curs digitalizate, computerele servind drept mediu principal. Resursele digitale interactive, care le permit studenților să se implice cu conținutul cursului, să finalizeze teme și să comunice prin platforme online și sisteme de management, înlocuiesc manualele tradiționale. În timp ce tehnologia îmbunătățește accesibilitatea și flexibilitatea în învățarea limbilor străine, eficacitatea sa se bazează pe alinierea pedagogică cu obiectivele lingvistice. Integrarea eficientă necesită, de asemenea, sprijin continuu și dezvoltare profesională pentru educatori. Acest articol evidențiază influența omniprezentă a tehnologiei în educația lingvistică, subliniind necesitatea unei abordări nuanțate pentru a optimiza competența lingvistică. Prin valorificarea instrumentelor digitale, peisajele educaționale contemporane pot răspunde mai bine nevoilor diverse de învățare și pot promova un mediu dinamic și antrenant pentru achiziția limbii.

**Cuvinte-cheie:** Integrare tehnologică; instrucție lingvistică; resurse digitale; abordări pedagogice, competență comunicativă

**Abstract:** In contemporary education, technology has become indispensable for both communication and foreign language instruction. From schools to universities, there is a marked shift towards digitized course materials, with computers serving as the primary medium. Interactive digital resources, enabling students to engage with course content, complete assignments, and communicate via online platforms and management systems, are supplanting traditional textbooks. While technology enhances accessibility and flexibility in language learning, its efficacy relies on pedagogical alignment with linguistic objectives. Effective integration also requires ongoing support and professional development for educators. This article highlights technology's pervasive influence in language education, emphasizing the need for a nuanced approach to optimize linguistic proficiency. By leveraging digital tools, contemporary educational landscapes can better cater to diverse learning needs and foster a dynamic, engaging environment for language acquisition.

**Keywords:** Technology integration; language instruction; digital resources; pedagogical approaches, communicative competence

**Introduction:** In today's education landscape, technology is reshaping language instruction, particularly in teaching English as a second language. We aim to explore how technology influences language teaching. The relevance of this inquiry is clear. Despite the abundance of digital resources in language education, understanding the effectiveness of technology in enhancing language acquisition and communication skills remains crucial. While research on technology's role in language pedagogy has grown, there is still much to uncover about its influence on teaching English.

This article seeks to address this gap by examining how technology affects teaching methods, student engagement, and language proficiency development. Our research has two main goals: first, to review existing literature on technology's impact on teaching English, identifying key insights and trends. Second, to conduct empirical investigations into how technology-assisted language instruction affects outcomes such as proficiency and motivation. Through these efforts, we aim to provide valuable insights for educators, navigating the integration of technology in language education.

With the development of modern information society, the demands placed on its participants are increasing annually. These demands stem not only from high geopolitical and economic expectations for modern workers but also from the overall preparation and development of individuals for participation in all spheres of social and political life. Thus, the necessity of learning a foreign language is becoming an additional educational asset for individuals. The integration of objective reality and innovative educational technologies for rapid and effective foreign language learning is key to meeting the needs of all citizens. There even appeared a new term recently - *CALL* - an acronym for Computer-Assisted Language Learning.

Students are encouraged to use E-learning materials and E-books. PCs, mobile phones, iPods, laptops, tablets, computer games, digital videos, digital social media, mobile apps etc. continue to form our learning environment. We all got used to online learning platforms, digital libraries and resources, interactive multimedia, virtual classrooms, online training and webinars, collaborative platforms.

“But while digital instruction (nowadays, digital instruction at a distance) has become ubiquitous, the nature and quality of that instruction varies widely, with differing results for different student populations” [1]. We are going to have a look at some aspects of language instruction through digital technologies.

### **Research Methodology**

Researching this area involves various methodologies to assess the effectiveness, challenges, and outcomes of integrating technology into language learning and teaching. Data collection methods, including qualitative and quantitative methods were used. Thematic analysis included identifying themes and patterns in qualitative data. Content analysis contained systematic coding and categorizing of data to quantify and interpret meaningful patterns. Statistical analysis was used to analyse survey data. Comparative analysis included comparing different groups - those using technology vs. those not - to identify significant differences.

### **Findings**

Currently, significant changes are occurring in our country's educational policies, marked by a shift towards student-centred teaching methods. Among the objectives of modern schooling is the development of all participants in the educational process' potential, providing them with opportunities to bring into life their creative abilities. Achieving these goals necessitates needs understanding of the educational process' dynamic nature, leading to the emergence of various innovative educational institutions that require deep scientific and practical comprehension. For example, speech-recognition software, which detects speech and assesses the speaker's pronunciation, grammar, and/or diction, is popular with language teachers and students because it can help them improve their spoken intelligibility or comprehensibility [1].

Modern schools represent the culmination of major changes in the educational system in recent years, with education not only being a facet of social life but also its vanguard. Few other subsystems can boast such progressive developmental experimentation [7, p.11-22].

In modern society many people seek ways to enhance the efficacy of their learning endeavours. Recent events in our life connected with a great shift to online instruction enforced these endeavours. Teachers are encouraging all students being engaged in lessons, fostering active participation and eliminating indifference among students. These objectives can be achieved through the active involvement of students using interactive learning and teaching methodologies, which lie at the core of effective learning. Consequently, the primary goal of educational activities is to cultivate students' holistic thinking, facilitating their comprehension of new aspects of phenomena and enabling them to perceive the world as a cohesive entity, thus finding their place within it. To accomplish this objective, several tasks should be achieved.

- Employing active and interactive methods in the classroom to explore and summarize exemplary problem-solving approaches.
- Describing techniques for utilizing interactive teaching methods to enhance instruction and foster students' cognitive creativity.
- Ensuring the availability of all necessary components and tools for implementing this technology.
- Teaching students to perceive complex problems and collaboratively solve them through maximal mental effort.
- Instilling in students the ability to apply acquired knowledge.

### Discussions

By amalgamating traditional and interactive learning approaches, optimal results can be achieved in accomplishing educational objectives, thus satisfying students' learning needs. Communicative, interactive, and authentic communication, language acquisition within a cultural context, autonomy, and humanization of education are contemporary priorities. These principles facilitate the development of intercultural competence as a component of communicative competence.

The ultimate objective of foreign language instruction is to foster communicative competence, enabling individuals to fluently converse in a foreign setting and respond appropriately to diverse situations.

Nowadays, new methodologies utilizing internet resources compete with traditional foreign language teaching methodologies. To cultivate communication skills in a foreign language, real-life situations – based on the principles of authentic communication – must be created to stimulate material assimilation and foster appropriate behavioural responses. New technologies, particularly the Internet, aim to rectify this deficiency [8, p. 6-8].

In recent years, the integration of innovative technologies in the classroom has become increasingly imperative, encompassing not only new tools but also innovative forms, learning modalities, and pedagogical approaches. The integration of innovative technologies in the educational process is intertwined with enhancing the content and instructional methodologies pertaining to foreign language education, aligning with the exigencies of modern life.

Therefore, the tools, techniques and programmes we use, should be carefully determined, analysed and integrated into learning process in accordance with target group characteristics. So, that, we can make the best use of the tools we have at our responsibility. “In short, before purchasing any speech recognition software, online program, or tablet application meant to serve ELs, school and district leaders should determine what linguistic group it treats as “standard” and consider whether its design is appropriate for use with the given students and at the intended grade level. Administrators should be clear about what they want to accomplish with the software, they should be realistic about its limitations, and they should develop guidelines for teachers so they only use it for its intended purpose” [1].

The principal aim of foreign language instruction is to foster the formation and development of students' communicative culture and facilitate practical mastery of the language. Teachers create conditions leading to practical language acquisition for each student and employ teaching methodologies that encourage individual activity and creativity. Modern teaching methodologies, such as cooperative learning, project-based methods, and the utilization of new information technologies and Internet resources, facilitate the implementation of a student-centred approach to learning, accounting for children's varying levels of preparedness and enabling the individualization and differentiation of learning strategies.

The communicative approach serves as a strategic model for communication, focusing on psychological and linguistic preparation for communication, conscious comprehension of the material, and corresponding actions. Implementing the communicative approach on the internet is relatively straightforward for users, fostering problem-solving discussions and necessitating not only information exchange but also evaluation. The utilization of the internet within a communicative approach is highly motivating, aiming to expand students' knowledge and experience, thereby stimulating interest in foreign language learning.

Interactivity is a fundamental aspect of teaching a foreign language using internet resources, underpinning the interactive method. Interactivity entails the unity, coordination, and complementarity of efforts between communicative objectives and the outcomes of speech modalities. In teaching authentic language, the internet proves efficacious not only in teaching vocabulary and grammar but also in facilitating engaging conversations. Interactivity not only engenders real-life situations but also enables students to adequately respond to them using a foreign language [9, p. 77-90].

One method ensuring student-centred learning is the project method, fostering creativity, cognitive activity, and independence. Project typologies encompass mono-projects, collective projects, oral projects, concrete projects, written projects, and internet projects. However, practical application often involves a blend of projects characterized by research, creativity, practice, and information acquisition. Students engage in multi-faceted language learning projects encompassing reading, listening, speaking, and grammar. Project-based learning fosters active, independent thinking, promoting collaboration and exploration. Real project-based learning nurtures cooperation, empathy, creativity, and enthusiasm among students, constituting a continuous learning and teaching process.

Project-oriented education cultivates students' communicative, sociable, and cultural competence, facilitating concise and clear expression of thoughts, tolerance for differing opinions, information extraction from diverse sources, and processing using modern computer technologies. Moreover, it fosters proficiency in utilizing a foreign language within a linguistic environment conducive to natural communication.

Project work is a vital skill that students employ to apply their knowledge. Practical experience in using a foreign language, such as learning, listening, comprehending, and articulating ideas while defending a project, broadens students' horizons and linguistic capabilities. By utilizing reference materials, dictionaries, and computers, students create opportunities for direct exposure to authentic language, transcending traditional textbook-centred instruction.

Project work embodies a creative endeavour, necessitating not only language proficiency but also interdisciplinary knowledge and possession of creative, communication, and intellectual skills. The project method can be incorporated into foreign language curricula across a myriad of topics, fostering imagination, conceptualization, creativity, and independence.

Project work is inherently creative. Students seek solutions to specific problems independently or under teacher guidance, necessitating not only language proficiency but also interdisciplinary knowledge and possession of creative, communication, and intellectual skills. The project method can be incorporated into foreign language curricula across a myriad of topics, fostering imagination, conceptualization, creative thinking, and independence.

The integration of information technologies in educational settings diversifies the process of information recognition and extraction significantly. Computers, the internet, and multimedia afford students unique opportunities to access, analyse, and organize vast amounts of information, expanding the motivational basis of educational activities. Through media utilization, students engage with information from newspapers, television, interviews, and video conferences.

Presently, problem-based learning entails organizing training sessions wherein problem situations are created under the guidance of a teacher, prompting students to actively and independently work toward solutions. This approach fosters the acquisition of knowledge, skills, and abilities, nurturing competence and cognitive abilities [12, p. 5-7].

Problem-based learning hinges on the construction of problem-based motivation, necessitating appropriate didactic material presented in the form of problem situations.

The communicative approach serves as a strategy for modelling communication, preparing users psychologically and linguistically for communication while fostering conscious comprehension of material and corresponding actions. For users, implementing the communicative approach on the internet is relatively straightforward, fostering problem-solving discussions and necessitating not only information exchange but also evaluation.

### **Conclusions**

Using of technologies within a communicative approach is highly motivating, aiming to expand students' knowledge and experience, thereby stimulating interest in foreign language learning.

The integration of innovative teaching methodologies in foreign language classes can significantly enhance speech skills and cause students' interest.

Technology has profoundly impacted EFL teaching, making language learning more accessible, engaging, and personalized. By leveraging digital tools and resources, teachers can create dynamic and effective learning environments. However, addressing challenges such as the digital divide and ensuring the quality of online content is crucial for maximizing the benefits of technology in EFL education.

### **Bibliography:**

1. Altavilla. Jennifer How Technology affects instruction for English learners. By | COVID-19, Feature Article Apr 27, 2020.
2. Brut M. Instrumente pentru e-learning. Ghid informatic al profesorului modern. Iași: Polirom. 2006.
3. Chapelle Carol A. English Language Learning and Technology. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 2003. 211 p.
4. Cornelius Ch., Sutherley M. The Online English Teacher. Kindle Edition. 2015. 128 p.
5. Harmer J. How to Teach English. London: Pearson Education Limited, 2007. 289 p.
6. Huang R., Spector M. J., Yang J. Educational Technology. Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd. 2019. 248 p.

7. Korjakovceva, N.F. Sovremennaiia metodika organizatsiisamostoiatelnoi raboty izuchaiushchikh inostrannyi iazyk [Modern methods of organization of independent work of foreign language learners]. Moscow: ARKTI. 2002, p. 11-22.
8. Korotaeva, Ju.V. Obrazovatelnaia tekhnolohiia v poznavatelnoi deiatelnosti shkolnikov [Educational technology in the cognitive activity of schoolchildren]. Moscow: Prosveshchenie [in Russian]. 2003, p. 6-8.
9. Penny Ur. A Course in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. 142 p.
10. Vonderwell, S., An examination of asynchronous communication experiences and perspectives of students in an online course: a case study. Internet High. Educ. 6 (1), 2003, p. 77–90.
11. Waters, A. Managing monkeys in the ELT classroom. ELT Journal. 52(1), 1998, p.11–18.
12. Whitton N. Digital Games and Learning: Research and Theory. New York: Routledge. 2014. 225 p.



## PREDAREA CU AJUTORUL STEM/STEAM PENTRU O EDUCAȚIE MODERNĂ ȘI EFICACE

## ENSEIGNER AVEC LES STEM/STEAM POUR UNE ÉDUCATION MODERNE ET EFFICACE

**Medina Loredana STANCIU**, prof. I gr.,

Liceul Tehnologic Administrativ și de Servicii Victor Slăvescu, Municipiul Ploiești, România

E-mail: medina.stanciu@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-0244-5025

**Rezumat:** *Abordarea STEM (știință, tehnologie, inginerie, matematică) a apărut în Statele Unite acum mai bine de un deceniu, având ca scop atragerea unui număr mai mare de elevi în domeniile științifice. Mai degrabă decât de a preda cele patru discipline ca materii distincte, STEM le integrează într-o modalitate de învățare coerentă care arată cum cunoștințele dobândite în domeniile specifice se completează și se susțin reciproc. În plus, astăzi putem vorbi de STEAM (în franceză MATIS), care este o abordare multidisciplinară a învățării care utilizează artele, pe lângă știință, tehnologie, inginerie și matematică. În predarea limbii franceze ca limbă străină, aceasta reprezintă un mod de a mări creativitatea elevilor și de a le cultiva gustul pentru frumusețe și pentru artă.*

**Cuvinte-cheie:** *artele, științele, abordare multidisciplinară, creativitate*

**Résumé:** *L'approche STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics), est apparue aux États-Unis il y a maintenant une décennie, ayant le but d'attirer plus d'élèves dans les domaines scientifiques. Plutôt que d'enseigner les quatre disciplines en tant que matières distinctes, STEM les intègre dans une modalité d'apprentissage cohérente qui montre comment les connaissances acquises dans des domaines spécifiques se complètent et se soutiennent mutuellement. En plus, aujourd'hui on peut parler du STEAM (ou MATIS en français), qui est une approche multidisciplinaire de l'apprentissage qui utilise les arts, à côté de la science, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques. Dans l'enseignement du FLE, cela représente une manière d'élargir la créativité des apprenants et de leur cultiver le goût de la beauté et de l'art.*

**Mots-clés:** *les arts, les sciences, approche multidisciplinaire, la créativité*

### Introduction

L'enseignement STEAM a pris forme depuis 2007, consolidant, à cette époque, le développement de l'intérêt des étudiants pour les sciences exactes et la technologie, réussissant à motiver les étudiants et à développer leurs compétences cognitives. L'idée abordée dans cet article reflète le fait que l'adoption des STEAM rendra les salles de classe transformables dans un environnement créatif pour les élèves et les enseignants. Les éléments qui différencient les STEM de l'enseignement traditionnel sont axés sur l'apprentissage cohésif, qui montre aux élèves comment la méthode scientifique trouve son applicabilité dans la vie quotidienne, leur montrant comment développer leur réflexion en résolvant des problèmes à l'aide des solutions de la vie réelle. C'est une raison solide pour accélérer l'éducation dès le plus jeune âge.

Contrairement aux cours traditionnels du système éducatif traditionnel, où l'enseignant enseigne et l'enfant écoute, l'approche STEM est une méthode active, appliquée et constructiviste d'"apprentissage par la pratique". Il s'agit du fait que les garçons et les filles vont travailler en classe ou à la maison avec leurs parents comme un scientifique ou un ingénieur: observer, poser des questions, formuler des idées, des hypothèses, expérimenter et mettre en pratique ce qu'ils découvrent, formuler et transmettre les conclusions.

### Méthodologie de la recherche

Une recherche récente menée par des entreprises et des organisations mondiales souligne que l'enseignement des STEM doit adopter de plus en plus d'éléments des sciences humaines et sociales. La séparation des sciences sociales des sciences appliquées, en particulier dans le contexte de la mondialisation du concept d'interdépendance, n'a pas sa place. Les étudiants en STEM ont été encouragés à considérer les aspects éthiques et sociaux de leurs disciplines, tandis que les humanistes ont appris des compétences

minimales en analyse de données. Ainsi, l'intersection de ces deux mondes a développé une nouvelle approche, appelée STEAM, qui ajoute les arts aux quatre composantes originales.

Perignat E. et Katz-Buonincontro, en 2019, abordent l'enseignement STEAM, se référant à la manière d'intégrer les disciplines, comme suit<sup>1</sup>:

- *l'éducation STEAM transdisciplinaire*, qui implique une stratégie de recherche intégrative qui cherche à comprendre de nouvelles connaissances issues de la fusion de deux disciplines ou plus. C'est une approche qui comprend la réalité dans son ensemble et l'analyse de cette perspective complète, au lieu d'aborder chacune des différentes parties qui la composent séparément. L'objectif principal est de résoudre des problèmes;
- *l'éducation STEAM interdisciplinaire*, implique la combinaison de deux ou plusieurs disciplines académiques dans une seule activité, rassemblant des informations dans plusieurs domaines tels que la sociologie, l'anthropologie, la psychologie, l'économie, etc., orientant la réflexion au-delà des frontières disciplinaires. Le sujet représentera le point commun entre les disciplines, mais l'approche spécifique de chaque discipline est respectée ;
- *l'éducation STEAM multidisciplinaire*, qui implique simplement une série de disciplines indépendantes, qui contribuent ensemble à la réalisation de la démarche scientifique, tandis que l'interdisciplinarité fusionne et transforme les méthodes, générant des outils nouveaux et améliorés, mieux adaptés au sujet de recherche. La collaboration entre plusieurs disciplines est perceptible, mais elles ne se confondent pas ;
- *l'éducation STEAM transversale*, dans laquelle on examine une discipline du point de vue d'une autre discipline. Au fond, le principe organisateur n'est plus le contenu, beaucoup trop ancré dans les frontières disciplinaires, mais s'oriente vers les compétences dites transversales.

L'éducation STEAM offre une opportunité d'améliorer l'innovation. Un système éducatif qui n'est pas multidisciplinaire et qui n'est pas imprégné de créativité, "a un impact négatif, non seulement sur l'avenir de la créativité dans l'industrie, mais aussi sur notre capacité à produire des scientifiques, des ingénieurs et des technologues créatifs, en tant que leaders mondiaux."<sup>2</sup>

### Résultats:

Les étudiants deviennent des consommateurs de technologie dès leur plus jeune âge, prouvant les compétences de véritables natifs du numérique, mais ce qui attire l'attention, c'est la façon dont ils l'utilisent consciemment. Cela peut trouver un réel soutien dans l'enseignement STEM (Science, Technologie, Ingénierie et Mathématiques), en comprenant des concepts abstraits par le jeu et l'expérimentation basée sur des aspects pratiques. Ainsi, par rapport à la science, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques sont complétées par l'enseignement des STEM, mettant l'accent sur l'application de l'information et augmentant les compétences de résolution de problèmes, d'observation et d'exploration. L'émergence de l'art dans l'enseignement STEM, développant l'acronyme STEAM, a d'abord été soutenue par John Maeda, ancien président de la Rhode Island School of Design. Il propose et induit le besoin d'expériences scientifiques, d'ingénierie et technologiques pour devenir plus amusantes et accessibles, ce qui soutient l'ajout de l'art à l'enseignement des STEM. D'autres experts croient maintenant que les arts rendent le concept STEM plus attrayant, même dans le cas des élèves qui n'aiment pas les sciences ou les mathématiques. Une autre raison qui soutient STEAM est la connexion des intérêts des enfants au monde réel à travers des expériences, à travers lesquelles ils peuvent toucher, voir ou comprendre des choses dans le monde de tous les jours, ce qui rendra les disciplines STEM extraordinaires. L'avantage le plus évident est que l'art enseigne aux enfants comment résoudre les problèmes de manière créative et comment réfléchir et évaluer correctement la valeur des erreurs. Ainsi, les compétences de résolution d'équations sont importantes pour les ingénieurs, mais leurs approches créatives font vraiment la différence.

Tout comme dit Raven dans *Science, Sustainability, and the Human Prospect*, nous avons besoin de nouvelles façons de penser à notre place dans le monde et à nos relations avec les systèmes naturels, afin de développer un monde durable pour nos enfants et petits-enfants. Intégrée de manière optimale, l'éducation STEAM offre aux enfants un lieu où ils peuvent faire des erreurs intéressantes qui peuvent devenir de véritables défis, d'autant plus qu'en art on ne trouve pas toujours la bonne réponse. De plus, l'art

---

<sup>1</sup> Perignat Elaine, Katz-Buonincontro Jen, *STEAM in practice and research: An integrative literature review. Thinking Skills and Creativity*, vol. 31, 2019, 31–43

<sup>2</sup> Warwick Commission Report, 2015, p. 15

diminuera l'effet d'intimidation et d'inhibition en stimulant l'enfant dans le processus de devenir un individu informé. STEAM apporte une valeur ajoutée qui se traduira par le dépassement des limites d'un bon ingénieur ou scientifique, grâce aux qualités d'un citoyen d'honneur.<sup>1</sup>

#### **Discussions:**

L'adoption du concept STEAM dans les classes de français a impliqué l'adoption d'une approche interdisciplinaire intégrative, moderne et originale passant des STEM aux STEAM (science, technologie, ingénierie, arts et mathématiques), avec des objectifs constitués de multiples avantages pédagogiques. Surtout les élèves de la 9-ième et 10-ième années ont appris plus facilement à travers les diverses tâches qui incluaient également le domaine des arts, de cette façon la salle de classe est devenue un environnement d'apprentissage créatif, où les enfants ont appris en récitant, dessinant, peignant, chantant en roumain et en français. L'éducation STEAM s'harmonise avec les besoins éducatifs de la discipline mentionnée. Ceci est accentué par le fait que les étudiants sont désireux de s'impliquer socialement, émotionnellement et intellectuellement à un haut niveau dans les activités proposées, sont disposés à travailler en équipe, à prendre des décisions en commun et surtout à établir un lien avec des projets réels et des difficultés du quotidien. Dans les activités, les élèves travaillent en équipe, regroupés selon leurs compétences et leur type d'intelligence. Les idées développées sont esquissées et démontrent que le travail en équipe maximise la possibilité de mettre les idées en pratique. Un large éventail de domaines sont impliqués collatéralement, dont ils évoquent la science, la gastronomie, la peinture, la littérature, la musique, les intégrant sous forme de jeu et de coopération, chacun apprenant les uns des autres. La technologie soutient les activités entreprises principalement parce que les étudiants sont capables d'utiliser les TIC pour approfondir leurs compétences. Un rôle important est joué par les compétences socio-émotionnelles qui améliorent la conscience de soi et les compétences de communication des élèves. Un autre aspect positif de l'intégration de ces activités alternatives est le développement de l'intelligence émotionnelle, plus précisément la capacité de comprendre et de gérer à la fois ses propres émotions et celles des autres. Nous avons mis en évidence cet aspect dû au fait que les spécialistes pensent que les personnes qui font preuve d'intelligence émotionnelle ont la capacité d'adapter leur pensée et leur comportement en fonction du contexte ou d'atteindre des objectifs, y compris dans le domaine de l'enseignement.

#### **Conclusions:**

Il faut dire cependant que l'éducation STEAM a besoin de temps pour stabiliser les possibilités qu'elle offre, notamment dans la transmission d'informations de diverses manières. Le conservatisme lié au raisonnement qui guidait les capacités cognitives doit être surmonté en créant de nouvelles normes épistémologiques d'apprentissage dans le sens de STEAM. L'application de l'enseignement STEAM a augmenté l'intérêt des étudiants pour l'apprentissage à travers des contenus adaptés à leurs intérêts, l'apprentissage étant basé sur l'investigation, l'expérimentation, sur la participation active à leur propre processus de formation. Les conséquences ont été le développement de la confiance dans leur main-d'œuvre, la responsabilité de leurs activités et la capacité d'être créatif et tolérant.

#### **Bibliographie:**

1. Perignat Elaine, Katz-Buonincontro Jen, *STEAM in practice and research: An integrative literature review*. Thinking Skills and Creativity, vol. 31, 2019, 31–43.
2. Raven Peter, *Science, Sustainability, and the Human Prospect*, SCIENCE, Vol 297, Issue 5583, 9 Aug 2002, pp. 954-958, DOI: 10.1126/science.297.5583.954
3. Warwick Commission Report, 2015, p. 15

---

<sup>1</sup> Raven Peter, *Science, Sustainability, and the Human Prospect*, SCIENCE, Vol 297, Issue 5583, 9 Aug 2002, pp. 954-958, DOI: 10.1126/science.297.5583.954

**THE CONCEPT OF "GOD" IN THE RUSSIAN LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD (ON THE MATERIAL OF PROVERBS)**

**КОНЦЕПТ «БОГ» В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА (НА МАТЕРИАЛЕ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК)**

Людмила ПАРАХОНЬКО, Д-р,  
Бельцкий государственный университет имени Алеку Руссо  
E-mail: parakhonko91@mail.ru  
ORCID ID: 0000-0002-7010-3107

**Rezumat:** *Articolul definește paremiile ca sursă de informații despre imaginea lingvistică a lumii și descrie termenul „concept” din punctul de vedere al lingvisticii. Mai mult decât atât, se analizează nominalizările de bază ale conceptului „Dumnezeu” în secțiunea diachronică a limbii ruse și reprezentarea sa în lingvistica rusă.*

**Cuvinte-cheie:** *paremia, imaginea lingvistică a lumii, concept, Dumnezeu, antropocentrism*

**Abstract:** *The article defines paremias as a source of information about the linguistic picture of the world and also describes the term “concept” from a linguistic point of view. Moreover, the basic nominants of the concept “God” in the diachronic section of the Russian language and its representation in the Russian linguistic culture are analyzed.*

**Keywords:** *paremia, linguistic picture of the world, concept, God, anthropocentrism*

**Аннотация:** *В статье дается определение паремий как источника информации об языковой картине мира, а также описывается термин «концепт» с точки зрения лингвистики. Более того, анализируются базовые номинанты концепта «Бог» в диахронном срезе русского языка и его репрезентация в русской лингвокультуре.*

**Ключевые слова:** *паремии, языковая картина мира, концепт, Бог, антропоцентризм*

### **Введение**

**Актуальность** предложенной темы мотивируется необходимостью исследовать информемы (базовую единицу ментально-лингвального комплекса, представляющую собой информационную целостность).

**Цель** работы заключается в том, чтобы выявить особенности репрезентации концепта «Бог» в русской языковой картине мира. Достижение цели исследования предполагает решение следующих **задач**: 1) описать паремии как способ репрезентации лингвокультурного аспекта концепта; 2) выявить основные признаки и специфику концепта; 3) определить специфику вербализации концепта «Бог» в русской языковой картине мира.

**Объектом** данного исследования выступает концепта «Бог» в русской лингвокультуре.

### **Методология исследования**

Методика исследования определяется его целью и задачами и носит комплексный характер. При выполнении настоящей работы используются следующие методы: этимологический анализ; описательный метод, включающий приемы наблюдения, интерпретации, сопоставления и обобщения, а также метод когнитивного моделирования.

### **Дискуссия**

Качественная и квалификативная валидность внешнего и внутреннего мира (окружающей среды), ее проявленность в языке формирует языковую картину мира, которая является фундаментальной основой, развоплощающей содержание понимания и организованного знания индивида о мире, и поэтому функционирует как вид структурированной концептуальной системы. Данная система демонстрирует устойчивость и закономерность отношений между компонентами структуры. Это также означает, что связи, описывающие организацию ее компонентов, по своей природе – рациональные, ибо отвечают за когницию определенного представителя лингвокультуры. Следовательно, такие элементы носят обобщающий характер и не обладают четкой оформленностью. Единицы языковой картины мира (когнитивные конструкторы, представление, смыслы, идеи и др.), вербализующие помысленную вечность человеком, не могут быть

непосредственно доступны через личный опыт, они реконструируются из внешних проявлений, но с соблюдением некоторого сходства. Именно поэтому концепт является главной единицей языковой картины мира, формирующей концептуальный код культуры.

Изучением концепта занимались как зарубежные, так и русские ученые-лингвисты: Э. Сепир, Б. Уорф, В. фон Гумбольдт, Дж. Лакофф, Р. Лангакер, Ч. Филмор, Р. Джэкендоф, А. Вежбицкая, З.Д. Попова, И.И. Стернин, А.П. Бабушкин, В.И. Карасик, Н.Ф. Алефиренко, М. Минский, А.А. Потеня, С.А. Аскольдов, В.В. Колесов, Р.И. Павилёнис, Д.С. Лихачёв, Е.С. Кубрякова, В.Н. Телия, Г.В. Токарев, С.Г. Воркачев, М.Я. Блох, А.А. Залевская, Н.Н. Болдырев и др.

Однако, несмотря на явно проявленный интерес к объекту когнитивной лингвистики, все же нет четкого понимания того, что есть концепт, а бесчисленное множество разработанных подходов и направлений к рассмотрению концепта свидетельствует лишь о том, что человек находится в центре знания и потому нельзя унифицировать, стандартизировать мышление индивида (человек – не машина, поддающаяся абсолютному программированию), однако представляется возможным усмотреть некую степень приблизительности интерпретации информации с другими носителями языка. Так выявляется условие, допускающее гипотетическую закономерность толкования континуума, – общность, унаследованность определенного языка и культурных концептов.

Кроме того, в научном обиходе работа категориального аппарата характеризуется двойственностью интерпретант, дескриптирующей содержательные единицы когнитивистики: отмечается смежность понятия и концепта за счет их информационного сгущения. Так или иначе, все сказанное выше формирует научную проблему.

### Результаты

Итак, каждое этническое пространство обладает определенной, отличной от других, спецификой мышления, ценностной ориентацией и социальной установкой. Эти факторы в совокупности составляют культурную направленность народа.

Большинство ученых сходятся во мнении, что язык представляет собой часть культуры. К. Леви-Строс заявлял, что язык является и квантом культуры, и ее продуктом, и условием, благодаря которому она существует. Наблюдаемая взаимосвязь языка и культуры формирует языковую картину мира, способ выражения которой проявляется посредством «всех языковых средств таких, как слово, фразеологизм, паремия, текст, в которых содержатся фоновые знания и способы отражения этих значений в национальной картине мира» [9, с. 36]. Все изменения в культурном фонде неизбежно влекут вербальное отражение произошедших перемен. Благодаря деятельности «людей с пером», главным оружием которых является слово, запечатлеваются материальные и духовные составляющие культуры. Г. О. Винокур утверждал, что лингвист, который углубляется в изучение определенного языка, одновременно исследует и культуру данного народа, становится причастным к ней [1; с. 17].

Роль паремий в языке и речи очень значительна: они транслируют коллективные и индивидуальные знания от поколения к поколению, потому характеризуются воспроизводимостью и устойчивостью. Так, В. Л. Чернелев пишет, что «паремии принято считать «опытной мудростью» [а весь международный корпус паремий – «осколочной философией»] [12, с. 7]. Это также означает, что паремии являются средством объективации языковой картины мира, приведем цитату И.В. Кирилловой «паремии обобщают народный опыт и представляют возможным лингвистам выявить отношение каждого этноса к миру в целом» [5; 67].

Данное обстоятельство предопределяет **предмет** исследования, посредством которого изучаем концепт «Бог» в русской лингвокультуре.

В связи с чем необходимо подчеркнуть следующее: в настоящей работе мы разграничиваем понятие и концепт. Считаем, что понятие – логическое ядро концепта, поскольку не зависит от мировоззрения одного конкретного человека. Понятийная составляющая концепта является языковой фиксацией, его обозначением, дефиницией. Она формируется обобщенными сведениями об объекте и всегда воспринимается носителями культуры. В понятийную составляющую входят признаки, не являющиеся метафорически-образными. Концепт, в свою очередь, как правило, соотносится более чем с одной лексической единицей. Так, Г. Г. Слышкин отмечает: «...имя концепта – это не единственный знак, который может активировать концепт в сознании человека. Любой концепт характеризуется способностью к реализации в различной знаковой форме» [8, с. 18].

Концепт обладает постоянным набором признаков:



- это минимальная единица человеческого опыта в его идеальном представлении, имеющая полевую структуру;
- основные единицы обработки, хранения и передачи знаний;
- концепт имеет подвижные границы и конкретные функции, он динамичен;
- концепт социален, его ассоциативное поле обуславливает его прагматику;
- представляет собой основную ячейку культуры.

Теперь, перейдя от общего к частному, рассмотрим особенность функционирования концепта «Бог» в русской языковой картине мира.

Итак, концепт «Бог» в русской лингвокультуре имеет долгую историю формирования и развития, он очень важен для людей, говорящих на русском языке. Об этом свидетельствуют его богатая вербализация, т.е. знаковая составляющая: *Бог, Верховное существо, Всевышний, Вседержитель, Всемогущий, Вышний, Господь, Небожитель, Отец, Создатель, Создатель Вселенной, Творец, Царь Небесный*; его присутствие в огромном количестве паремий, афоризмов, в художественных произведениях и в произведениях искусства.

В современный русский язык слово «бог» пришло из древнерусского, где богъ заимствование из церковнославянского. Старославянское «богъ» восходит к общеславянскому *boǝgъ* и далее – к индоевропейскому корню *bhag-* – «наделять, раздавать». Старшее значение общеславянского *boǝgъ* – «наделяющий богатством. Также оно является родственным древнеиранскому *bagā* и древнеиндийскому *bhaga*. Основное значение этого слова – счастье, удача, судьба. В течение долгого времени, как отмечает С. А. Токарев, представления об удаче, успехе, счастье олицетворялись в образе некоего существа – Бога, дающего эту удачу [10, с. 209].

Однако понятийная составляющая современного концепта «Бог» значительно шире. Анализ словарных дефиниций, показывает, что Бог видится «верховным всемогущим существом, управляющим миром, или (при многобожии) – одним из таких существ» [7, с. 58]. Лексикографические данные также сообщают, что Бог «сотворил мир» и является «всеобщим мировым началом» [4, с. 100; 7, с. 58]. В некоторых словарных дефинициях существование Бога ставится под сомнение. По данным словаря Д. Н. Ушакова, Бог «... по религиозным верованиям – верховное существо, будто бы стоящее над миром или управляющее им» [11, с. 122]. Мы полагаем, что такая трактовка Бога, скорее всего, обусловлена социально - исторической ситуацией, политической неактуальностью данного концепта для носителей русского языка, которая диктовалась идеологией и присутствовала в национальном сознании в период составления словаря (приблизительно 1934 – 1940).

Таким образом, можем считать, что понятийная составляющая исследуемого концепта суммарно описывает следующее ядерное: Бог – «всеобщее мировое начало», «верховное всемогущее существо», сотворившее мир и управляющее им. Понятийная составляющая концепта формируется основными признаками, поэтому мы выделяем в качестве основных признаков: «всеобщее мировое начало», «верховное всемогущее существо», «создатель, творец мира» и «правитель мира».

Проанализировав дефиниции, мы приходим к выводу, что нет указания на половую принадлежность Бога. Однако сказуемые, употребляющиеся с подлежащим «Бог», являются глаголами мужского рода; кроме того, существительные, представляющие концепт, определяются прилагательными мужского рода: *Бог – старьй чудотворец* [2, с.3]. Таким образом, Бог воспринимается в русской лингвокультуре существом мужского пола.

Такой признак, как уникальность показан путем сочетания лексических единиц, вербализующих концепт «Бог», с прилагательными и глаголами мужского рода в единственном числе. Этот же признак выявляется через использование заглавной буквы в написании имен концепта. По нашему мнению, заглавная буква при написании лексических единиц «Бог, Господь, Всемогущий» используется только при вербализации Божества такой религии, которая признает только одного Бога. Однако необходимо отметить, что существительное «бог» имеет форму множественного числа и в русском языке есть паремии, в которых данная лексическая единица употребляется во множественном числе, но таких примеров немного. Это связано с язычеством. Например:

*Где жить, тем Богам и молиться* [3, с.226];

*Были роги, да посломали Боги* [3, с.290 ] .

Рассмотрев вербализацию концепта «Бог», мы выяснили, что лексические единицы, называющие этот концепт, употребляются для обозначения субъекта действия и для обозначения объекта действия. В качестве субъекта действия Бог совершает различные действия, которые достаточно разнообразны. Лексические единицы, номинирующие концепт «Бог» и выполняющие функцию подлежащего, сочетаются с глаголами чувств, что реализует концептуальный признак - «существо чувствующее». Объектами любви или нелюбви Бога могут быть:

- живые существа:

*Бог полюбит, так не погубит* [2, с. 2];

*Любящих и Бог любит* [2, с. 2];

*Бог любит праведника, а чёрт ябедника* [2, с. 10];

*Не плачься, Бог лучше полюбит* [2, с. 89];

- качества и абстрактные понятия:

*Бог любит веру [или: правду], а деньги счет* [2, с. 56];

*Бог труды любит. Божья тварь Богу и работает* [3, с. 19];

*Бог не захочет, и пузырь не вскочит* [2, с. 3].

В качестве сказуемого при подлежащем, вербализующим концепт «Бог», часто употребляются глаголы созидания (создал, наделил), помогающие представить Бога как некую созидательную силу:

*Из ничего один только Бог свет создал* [3, с. 36];

*Бог народит, так и счастьем наделит* [3, с. 535];

*Ни отец до детей, как Бог до людей* [2, с. 536].

Данные глаголы указывают на признак «создатель, творец», который является основным в структуре данного концепта, поскольку формирует его понятийную составляющую.

Бог обладает безграничной силой и властью, так как является «верховным всемогущим существом» и «правителем мира». Бог может рассудить, покарать, наказать, простить, помиловать:

*Сильная рука [руку] Богу судить* [3, с. 437];

*Кого Бог любит, того и наказует* [2, с. 5];

*Чем Бог не накажет, того не перенесешь* [2, с. 52];

*Бог накажет, никто не укажет* [2, с. 4];

*От Бога не уйдешь. От божьей власти (или: кары) не уйдешь* [2, с. 5];

*Божье тепло, божье и холодно* [2, с. 4];

*Бог вымочит, Бог и высушит* [2, с. 4];

*Не нашим умом, а божьим судом* [2, с. 3].

Сочетаемость лексической единицы Бог и её синонимов с данными глаголами говорит о том, что носителям русской лингвокультуры Бог видится судьей. Человек может принимать или не принимать решения Бога, которые иногда кажутся жестокими и суровыми, но он всегда знает, что его наказание неминуемо:

*Бог не Никитка, повыломает лытки (т. е. накажет)* [2, с. 4];

*Бог долго ждет, да больно бьет* [2, с. 4].

В функции сказуемого употребляются и другие глаголы, которые показывают превосходство Бога над миром и человеком: повелел (велит), ведает, попускает, располагает, даёт, не даёт. Самым частотным глаголом из них является глагол давать. Бог может давать:

- конкретные предметы:

*Дрова да вода — несчастным Бог дает* [3, с.86];

*Дал Бог рыбу, даст и хлеба* [2, с. 3];

*Дал Бог день, даст и пищу* [2, с. 2];

*Дал Бог ротик — даст и кусочек* [3, с. 252];

*Дал Бог роток, даст и кусок (или: роточек — кусочек)* [2, с. 38];

*Кто рано встает, тому Бог подает* [3, с.16];

*Что по воде плывет, то Бог дает* [3, с. 71];

*Девку веретено одеваает. Девка прядет, а Бог ей нитку дает* [3, с. 205];

*Дал Бог руки, а веревки сам вей!* [3, с. 17];

*Дал Бог и немому речь (т. е. он маячит, говорит знаками), а нагому улицу.* [2, с. 64];

- абстрактные сущности:

*Дал Бог здоровье, да денег нет* [2, с.71];

*Гордым Бог противится, а смиренным дает благодать* [2, с. 192];

*За терпенье дает Бог спасенье* [2, с. 86].

Однако Бог не только даёт, он может и не дать:

- всезнания : *Всезнания Бог человеку не дал* [4],
- ума : *Когда Бог ума не дал, так руками не рассуждай* [4],
- здоровья: *Не дал Бог здоровья — не даст и лекарь* [4],
- пути : *Охнешь и ты, как не даст Бог ни в чем пути* [4].

Бог не всегда дает людям то, о чём его просят:

*Все Бог показал, да всего не дал (да не все дал)* [3, с. 103];

*Ждали теленка, а дал Бог ребенка* [3, с. 66];

*Молилась Фёкла, да Бог не вставил стёкла* [4].

Таким образом, Бог наделяется в русской лингвокультуре признаком «даритель», но некоторые поговорки, указывают на то, что не всегда его дары оказываются желанными и справедливыми.

Глагол давать может употребляться и для объективации признака «существо властное над природой»:

*После дождика даст Бог солнышко* [2, с. 86];

*Даст Бог дождь, даст и рожь* [3, с. 165].

Людям свойственно восприятие Бога, как «существа видящего и слышащего» и «существа говорящего», на что указывает сочетаемость лексических единиц с глаголами говорения и физического восприятия, например:

*Бог видит, кто кого обидит (или: кто кого любит)* [2, с. 25];

*Бог видит, кто куда (или: что куда) идет* [2, с. 25];

*Как ни молись, Бог все услышит* [2, с. 35];

*Бог видит, да нам не сказывает* [2, с. 25];

*Бог не дремлет — все слышит* [2, с. 23];

*Бог видит (правду), да нам не сказывает* [2, с. 25].

Бог и человек находятся в постоянном взаимодействии, поскольку оба наделены способностью видеть, слышать и говорить:

*Что народ увидит, то и Бог услышит* [2, с. 25];

*Не стать говорить, так и Бог не услышит* [4];

*Глас народа — глас Божий* [4].

Так как Господь является «творцом» человека и превосходит его, он внимательно наблюдает за своим созданием, проявляя заботу, желание помочь и защитить. С концептом «Бог» употребляются глаголы помогать, избавлять, беречь, хранить отображают признак «защитник, помощник». Приведём примеры поговорок, в которых выражен данный признак:

*Была бы честь приложена, а от убытку Бог избавил* [3, с. 120];

*Доброму Бог помогает. Доброму Бог на помощь* [2, с. 94];

*От всякой печали Бог избавляет* [2, с. 112];

*Мана манит, да Бог хранит* [3, с. 25];

*Он его бранит, а Бог его хранит* [2, с. 24];

*Бог поможет, и купца пошлет* [3, с. 36];

*Помоги, Боже, кому Бог поможет (а кому поможет, за того и мы)* [3, с. 136];

*Бог не как свой брат, скорее поможет (или: проси, так поможет)* [2, с. 23];

*Никто не может, так Бог поможет* [2, с. 23];

*Пожалеешь чужое — Бог даст свое* [3, с. 103];

*Пожалей чужое — Бог свое пошлет* [3, с. 103];

*Солдат да малых ребят Бог бережет* [32, Т.2.С.177];

*Пьяного да малого Бог бережет* [3, с. 245].

Вместе с тем Бог видится существом мудрым и справедливым. Он не даёт людям и животным того, что может причинить вред другим :

*Бодливой корове Бог рог не дает* [3, с. 276].

*Оттого Бог жабе и хвоста не дал, чтоб она им травы не толочила* [3, с. 275].

*Не дал Бог медведю волчьей смелости, а волку медвежьей силы* [3, с. 275].

*Видел Бог, что не дал свинье рог* [3, с. 275].

Бог исправляет свои и чужие упущения, промахи, злодеяния а действия и решения его, чаще всего, справедливы и мудры:

*Бог вымочит, Бог и высушит* [2, с. 24];

*За неблагодарных Бог благодарит* [4];

*На зло молящего Бог не слушает* [4];

*Бог по силе крест налагает* [4];

*За прощённую вину и Бог не мучит* [4];

*У кого детей много, тот не забыт от Бога* [4].

В качестве объекта действия Бог представляется как сущность, воспринимаемая человеческим разумом и чувствами, а не самостоятельно действующее лицо. Действия, объектом которых может быть Бог, менее разнообразны, чем действия, совершаемые самим Божеством. Обычно они связаны с «взаимоотношениями» Бога и человека. Поскольку Бог есть существо, как и человек, обладающее разумом, с ним можно говорить, к нему можно обращаться с молитвой, его можно просить, призывать и беспокоить:

*Не ходи ворожиться, ходи Богу молиться* [4];

*Не стай говорить, так и Бог не услышит* [4].

Вера в Бога пронизана эмоциями. Верующий человек относиться к Богу с любовью, с почитанием и даже страхом. Человек думает о Боге, верит в него, ищет его. В функции сказуемого употребляются такие глаголы, как: верить, любить, положиться, надеяться, думать, искать, бояться. Люди полагают, что:

*Кто любит Бога, добра получит много* [2, с. 23].

*Любящих и Бог любит много* [2, с. 23].

*С Богом не поспоришь. С Богом не спороваться* [2, с. 24].

*Власть Господня. Воля божья. Святая воля его* [2, с. 24].

*Под Богом ходишь, и власть его (или: божья и власть)* [2, с. 24].

*Под Богом ходишь — божью волю носишь* [2, с. 24].

*Все мы под Богом ходим* [2, с. 24].

*Не по нашему хотению, а по божью изволению* [2, с. 24].

*На Бога положишься — не обложишься* [2, с. 38].

*Жить — Богу служить* [2, с. 22].

*Велико имя Господне на земли* [2, с. 22].

*У Бога для праведных места много* [2, с. 23].

*Не бойся никого, кроме (или: только) Бога одного* [2, с. 25].

*Утром Бог и вечером Бог, а в полдень да в полночь никто же, кроме его* [2, с. 26].

*Богу молиться — вперед пригодится* [2, с. 26].

*Молитва — полпути к Богу (или: ко спасению)* [2, с. 26].

В данных паремиях репрезентируется такой признак концепта «Бог», как «объект поклонения».

Одновременно с верой, почитанием и преклонением перед Богом в народном мировоззрении присутствует определенный скептицизм. Он проявляется в том, что человек осознает необходимость самому противостоять жизненным невзгодам, заботиться о себе, а не уповать только на Бога. В функции сказуемого употребляются глаголы: не плошать, стеречь, держаться (добра ума), а также в предложениях очень часто встречается местоимение сам:

*На Бога надейся, а сам не плошай!* [2, с. 26].

*Дал Бог руки, а веревки сам вей!* [3, с. 17].

*Богу молись, а добра - ума держись!* [2, с. 26].

*Богу молись, а к берегу гребись!* [2, с. 26].

*Богу молись, а в делах не плошись!* [2, с. 26].

*Кто сам себя стережет, того и Бог бережет* [2, с. 143.]

*Береженого и Бог бережет* [2, с. 143].

В данных паремиях Бог видится существом, важность которого в судьбах людей ставится под сомнение. Бог существует, но люди сами борются за свою жизнь и за своё счастье. Таким образом, можно отметить, что паремии отражают признак концепта «существо, играющее второстепенную роль в жизни человека».

Бог существует вне времени и пространства, то есть он вечен, бессмертен, а потому составляющей концепта «Бог», несомненно, является признак «существо бессмертное». Человек не в силах познать Бога еще и потому, что жизнь его ограничена, а Господу присуща «вечная жизнь»:

*У Бога дней много. Впереди дней много* [3, с. 59];

*У Бога дней впереди много: нарабатываемся* [3, с. 11].

Возможно, с бесконечностью существования Божества связан ещё один признак изучаемого концепта - «существо терпеливое»:

*Живы, поколе Господь Бог грехам терпит* [3, с. 210];

*Бог долго терпит, да больно бьет* [3, с. 7];

*Не скор Бог, да меток* [2, с. 25];

*За Богом должок не пропадет* [3, с. 41].

В качестве именной части составного именного сказуемого в предложениях, где лексические единицы употребляются в функции подлежащего, достаточно часто фигурирует лексическая единица милостив. Данная лексическая единица называет еще один признак Бога — способность к милосердию, состраданию, доброте:

*Велик Бог милостию. Богат Бог милостию* [2, с. 23];

*У Бога милости много. Бог на милость не убог* [2, с. 23];

*Бог не убог; у Бога милости много* [2, с. 23];

*Милостив Бог, а я, по его милости, не убог* [2, с. 23];

*Не по грехам нашим Господь милостив* [2, с. 23];

*Человек [или: Кто] с лихостию, а Бог с милостию* [2, с. 24];

*Мы с печалью, а Бог с милостью* [2, с. 24];

*Страшен сон, да милостив Бог* [2, с. 24];

*У Бога милости много, не как у мужика-горюна* [2, с. 93].

Подводя итог, можно прийти к такому выводу, что к ядру концепта «Бог» относятся такие признаки:

- *Верховное всемогущее существо*
- *Создатель, творец мира*

Периферию составляют такие признаки:

- *Существо мудрое и справедливое*
- *Доброе и милостивое*
- *Терпеливое*
- *Существо, обладающее физическими возможностями и умственными способностями: слышит, видит, говорит, чувствует, существо бессмертное и уникальное, а также мужского рода*
- *Даритель*
- *Судья*
- *Защитник, помощник,*
- *Существо властное над природой*
- *Существо, играющее второстепенную роль в жизни человека*
- *Объект поклонения (Рис.1).*





Рис.1 Сегментный концепт «Бог»

Как мы видим, исследованный нами концепт является концептом сегментного типа, который представляет собой базовый чувственный слой, окруженный несколькими сегментами, равноправными по степени абстрактности. Все репрезентации бога, его характеристики занимают одинаковое место (расположение) по степени связанности с ядром.

#### **Выводы**

Таким образом, каждый народ имеет определённые знания и представления о мироздании, которые формируют его картину мира (научную, философскую, физическую, концептуальную).

Объектом лингвистического исследования является та часть картины мира, которая представлена единицами языка – языковая картина мира, которая представляет собой знания, представления людей об окружающем мире и их месте в нем, выраженные в языковой форме.

Хорошими источниками информации о национальной картине мира являются пословицы, имеющие долгую историю существования и играющие особую роль в передаче коллективных и индивидуальных знаний от поколения к поколению. Они возникают вокруг наиболее значимых концептов, актуализируют их в языке, а потому могут быть использованы в качестве материала для концептуальных исследований.

Концепты являются единицами, направленными на комплексное изучение языка, сознания и культуры, а также имеющие сложную структуру, состоящую из ядра и периферии, которые образуются тремя составляющими: понятийной, образной и знаковой.

Понятийная составляющая исследованного нами концепта содержит такие признаки: «всеобщее мировое начало», «верховное всемогущее существо», «создатель, творец мира» и «правитель мира». Знаковая составляющая концепта выражена его именем.

В исследованных русских пословицах Бог выступает как субъект действия и как объект действия. В качестве субъекта действия Бог совершает различные действия сам. В качестве объекта действия Бог представляется как сущность, воспринимаемая человеческим разумом и чувствами, а не самостоятельно действующее лицо.

Итак, в образной составляющей концепт «Бог» объективируются представления о верховном всемогущем существе мужского рода, являющемся всеобщим мировым началом, создателем и творцом мира. Он властен над природой, наделён чувствами, способностями видеть, слышать и говорить. Он взаимодействует с человеком, для которого является объектом поклонения,

дарителем, судьёй, защитником и помощником. Носителю русской языковой картины мира он видится мудрым, справедливым, добрым, милостивым и терпеливым. Он уникален и бессмертен. Одновременно с этим он может играть второстепенную роль в жизни человека.

Исследованный нами концепт является концептом сегментного типа, все его характеристики занимают одинаковое место по степени связанности с ядром.

### **Библиография**

1. Винокур Г. О. Культура языка : [лингвистика и стилистика, язык быта, язык прессы, искусство слова и культура языка] / предисл. Л. П. Крысина. Изд. 3-е, доп. Москва : URSS : ЛЕНАНД, 2006. 346 с.
2. Даль В.И. Пословицы русского народа. Сборник. С.-Петербургъ: Товарищества М. О. Вольфъ, 1904. Т.1. 301 с.
3. Даль В.И. Пословицы русского народа. Сборник. С.-Петербургъ: Товарищества М. О. Вольфъ, 1879. Т.2. 660 с.
4. Евгеньева А.П. Словарь русского языка: В 4-х т. М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999, т.1, 702 с.
5. Кириллова И.В. Выражение когнитивной оппозиции концептов «ум», и «глупость» в русских и чешских пословицах // Вестник МГОУ – Русская филология. М.:МГОУ, 2010. №4, с.64-67.
6. Мокиенко В. М., Никитина Т.Г. Большой словарь русских поговорок. М.:ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2007. 784 с.
7. Ожегов С.И. Словарь русского языка/под. ред. Н.Ю. Шведовой. М.: Русский язык, 1990. 921 с.
8. Слышкин Г.Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты в сознании и дискурсе. М.: Academia, 2000. 128 с.
9. Тарланов З. К. Русские пословицы: Синтаксис и поэтика: монография. Петрозаводск: ПетрГУ, 1999. 448 с.
10. Токарев С.А. Религия в истории народов мира. М.: Политиздат, 1986. 576 с.
11. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. Д.Н.Ушакова. М.: Сов. энцикл.: ОГИЗ, 1935, т. 1, 1562 стб.
12. Чернелев В. Д. Сравнительная паремиология: История. Теория. Практика. Кишинев: Издательство МолдГУ, 1999. 123 с.

INTERDEPENDENȚA DINTRE ORTOEPIE ȘI ORTOGRAFIE ÎN LIMBA ENGLEZĂ  
THE INTERDEPENDENCE BETWEEN PRONUNCIATION AND SPELLING IN  
ENGLISH

Larisa USATÎI, dr., conf. univ.,  
Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă”  
E-mail: usatii.larisa@upsc.md  
ORCID ID: 0000-0001-6083-0311

**Abstract:** *Articolul prezintă problema interdependenței dintre ortoepie și ortografie în limba engleză. Pronunția și scrierea engleză sunt interdependente, interconexe și corelația lor se cere a fi susținută pe parcursul întregului proces de predare-învățare a limbii engleze. Conexiunea, corelația pronunție-ortografie prezintă pilonii principali la învățarea foneticii engleze. Este important de reținut că sistemul vocalic are diferite valori fonetice, care creează dificultăți mari în pronunția engleză. Deși există o discrepanță între cele două aspecte ale limbii, există o formă vorbită de toți englezii, numită engleza literară (Standard English).*

**Cuvinte-cheie:** *ortoepie, ortografie, interdependență, fonetică*

**Abstract:** *The present article touches upon the interdependence between English orthoepy and orthography. Pronunciation and spelling are interconnected, interdependent and their correlation is required to be supported throughout the entire teaching – learning process. The pronunciation and spelling are the pillars in learning English phonetics. It is important to be aware of the fact that the vowel system has different vocalic values which create huge difficulties in pronunciation. Though there is some discrepancy between the two mentioned aspects, there is a form of the spoken English for all the English people called literary English or standard English.*

**Keywords:** *orthoepy, orthography, interdependence, phonetics*

### Introducere

Studierea calitativă lingvistico-științifică și aplicativ-practică a unei limbi, inclusiv a limbii engleze, presupune în mod pregnant cunoașterea tuturor aspectelor ei: *fonetic, fonematic, gramatical* (morfologic, sintactic), *lexical* și *grafic*. Fiecare aspect are o importanță relevantă: prin lexic/vocabular, se redă sensul și se exprimă gândul; prin gramatică, unitățile lexicale se aranjează într-o formă armonioasă de sistem și capătă nuanțe suplimentare, imposibile de sine stătător, ceea ce crește considerabil nivelul înțelegerii sensului; pronunția (fonetica) și scrisul (ortografia) constituie formele exterioare ale limbii la nivelurile auditiv și vizual. Toate aceste elemente ale limbii sunt absolut necesare. Bazându-ne pe investigațiile lingvistico-teoretice și didactico-metodice ale cercetătorilor în domeniul L. Șcerba [14], Vl., D. Jones [11], J.D. O’Connor [12], R. Lado [7], M. Bogdan [2], A. Tătaru [8], etc., precum și pe propria practică de predare a limbii engleze vorbitorilor de limbă română, considerăm oportun ca, la momentul actual, în prim-plan să fie adus procesul de predare a pronunției limbii străine, căreia nu i-a fost acordată o atenție binemeritată, fiind neglijată.

### Metodologie

Acest studiu își propune evidențierea și compararea conceptelor ortoepie și ortografie. Pentru realizarea acestui articol am apelat la următoarele metode: analiza, sinteza și comparația, aplicate în vederea determinării interconexiunii și interdependenței dintre aceste două aspecte ale limbii engleze, care sunt pilonii primordiali la învățarea foneticii engleze. A cunoaște o limbă străină și a o poseda, conform opiniei mai multor savanți în domeniile lingvisticii, psihologiei și pedagogiei, înseamnă a mânui lingvistico-comunicativ cele patru abilități: *a vorbi, a asculta, a citi, a scrie*. Primele două se referă la comunicarea orală, celelalte două – la cea scrisă, ascultarea și citirea se referă la activitățile de receptare, vorbirea și scrierea – la cele de producere.

Ca și limba vorbită, scrierea, sau grafia, ocupă un loc important în cultura comunicării în limba străină. Scrierea înlesnește transmiterea în timp și spațiu a gândurilor și a sentimentelor vorbitorilor [6]. Pronunția și scrierea sunt interconexe, interdependente și în procesul de predare a limbii trebuie să fie prezentate paralel, sincron. Or, majoritatea specialiștilor în lingvistică, psihologie, pedagogie,

metodologie consideră că *pronunția* și *ortografia* sunt de o importanță primordială în învățarea unei limbi străine.

*Ortografia* presupune stabilirea unor reguli de scriere în corespondere cu normele literare în vigoare într-o anumită perioadă [6]. Există o singură condiție pentru ca simbolurile grafice să devină scriere, susține R. Lado [7]. Ele trebuie să reprezinte unitățile unei limbi, deci scrierea este reprezentarea grafică a limbii. A învăța un sistem de scriere este total diferit de a învăța să vorbim ori să înțelegem o limbă. „A citi înseamnă a înțelege structurile limbii după reprezentările lor scrise. Scrierea oricărei limbi constituie un sistem autohton. Or, simbolurile, în acest sistem, au valoarea lor proprie” [Idem p. 13].

Este cunoscut faptul că în limba engleză există o *discrepanță* între forma scrisă a cuvântului și cea de pronunție. Aceasta este condiționată de normele ortografice și de pronunție ale limbii engleze normate. Ortografia engleză are la bază principiul tradițional. O literă sau o îmbinare de litere pot reda mai multe sunete-tip și invers. Mai mult decât atât, o literă poate reda mai multe sunete concomitent, iar unele litere, în anumite circumstanțe ortografice, nu au valoare fonetică. Astfel, competența fonologică a limbii engleze se impune serios și prin faptul că ortografia ei este atât de complicată, încât celor ce învață limba engleză le este foarte greu să se acomodeze la aceste iregularități. Acest lucru este confirmat de toți cei care au învățat limba engleză și de cei care o studiază în prezent, deoarece, după cum am menționat anterior, de rând cu pronunțarea complicată a sistemului sonor segmental, există și o *discrepanță* între rostire și scriere, fiindcă literele au diferite valori fonetice.

De exemplu, litera „u”, în cuvintele: *use, rule, bus, put, pure, sure, turn, fur*, se citește în șapte feluri: [ju:, u:, ʌ, u, ˈjuə, ˈuə, ə:]; litera „o”, în cuvintele: *home, love, move, gone, word, Phonetics*, se citește în șase feluri: [ˈou, ʌ, u:, ɔ; ə:, ˈou]. Cuvântul *Phoˈnetics* poate avea trei variante de pronunțare [fouˈnetiks, fɔˈnetiks, fəˈnetiks]; litera „a”, în cuvintele: *ask, was, all, any*, se citește ca: [ɑ:, ɔ, ɔ:, e]; digrafele și trigrafele „aa, ae, ai, air, ao, aou, au, aw, ay”, în cuvintele de tipul: *baˈzaar, ˈAaron, ˈaeon, pail, chair, plaid, said, goal, ˈcaoutchouc, pause, ˈganger, aunt, law, day, aye, quay, ˈholiday*, au următoarele valori fonetice: [ɑ:, ˈeə, i:, ˈei, ˈou, æ, e, ˈau, ɔ:, ˈaj, i, ɔ].

Discrepanța dintre rostire și scriere este mai evidentă în domeniul sistemului vocalic (monoftongii și diftongii). Analizând fonografemogramele sunetelor vocalice simple și compuse, observăm că diftongul [ˈej] este redat de 21 de litere și îmbinări de litere; diftongul [ˈeə] – de 20; monoftongul [ə] – de 15, monoftongul [ɑ:] – de 27; monoftongul [i:] și [u:] – de 13.

Fonografemograma reprezintă transmiterea grafică și schematică a unui sunet-tip/fonem în formă scrisă cu litere sau îmbinări de litere: digrafe, trigrafe, patrugrafe etc. Fonografemograma ilustrează: coeziunea dintre sunetul-tip și ortografie; legătura între creier și ochi/vedere; raportul dintre percepție și vedere; relația dintre vorbire/pronunție și scriere/ortografie; legătura dintre fonologie și ortografie; coeziunea dintre ortoepie și scriere/ortografie.

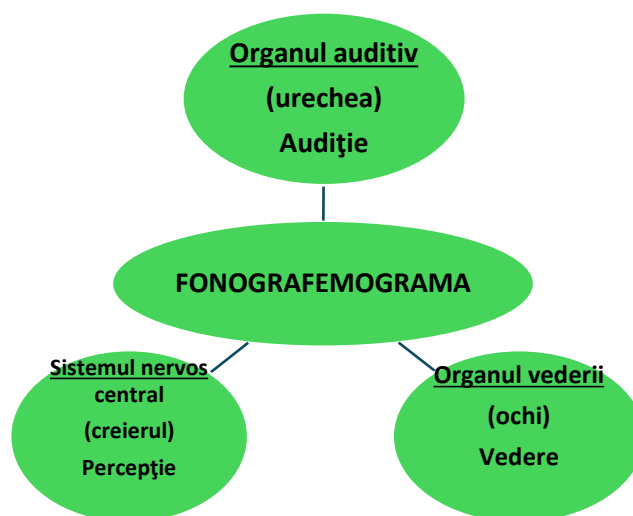


Fig. 1.10. Structura triadică a fonografemogramei

Cu toate aceste discrepante între rostire și scriere, pe care le numim și *curiozități de ortografie*, în limba engleză există multe reguli consecutive de pronunțare: de exemplu, valorile fonetice ale celor șase

vocale în silabe accentuate: **a** [ˈeɪ, æ, ɑː, ˈɛə]; **e** [iː, e, ə, ˈiə]; **i** [ˈaɪ] și **y** [ˈwaɪ]– [ˈaɪ, i, əː, ˈaɪə]; **o** [ou, ɔ, ɔː]; **u** [ˈjuː, ʌ, ə, ˈjuə].

Discrepanța care există actualmente în limba engleză între sunetul rostit și semnul scris se explică prin faptul că ortografia veche a rămas mult timp neschimbată, din cauza evoluției pe care a suferit-o pronunțarea. Ortografia engleză, cu toate curiozitățile ei, are și o indiscutabilă calitate de a fi un factor unificator, cuprinzând mai multe dialecte, regionalisme, variante de graiuri etc. [4]. Cu toate varietățile de pronunțare și ortografie ale dialectelor, graiurilor, există o formă de limbă engleză vorbită și scrisă unificatoare pentru toți englezii de pretutindeni, pe care o putem numi *engleza literară*, denumită de englezi *Standard English*. Această limbă engleză este vorbită la Londra și în tot restul sudului Angliei de oamenii școliți/instruiți. Această limbă engleză *Standard English* este numită și *Southern English* (engleza sudică). Engleză standard este recunoscută/acceptată și de vorbitorii care vin din alte regiuni ale țării. Vorbirea standard a fost înregistrată în dicționarul de pronunțare al lui Daniel Jones „Received Pronunciation” (RP), numindu-se și engleza *acceptată*, engleza *curățată* [11, pp. 22-37].

Ortografia engleză se bazează pe transcrierea fonetică – transpunerea în scris a sunetelor unui idiom cu ajutorul unui alfabet existent, al unui alfabet convențional sau al unei combinații de semne convenționale și de litere ale unui alfabet obișnuit, pentru a crea posibilitatea de reconstituire a pronunțării reale. Interesul pentru o transcriere fonetică a pronunțării este independent de scrierea ortografică. Necesitatea transcrierii fonetice a pronunțării este mai acută în cazul limbii engleze, care are o ortografie atât de diferită de pronunțare.

Problemele ce țin de transcripția fonetică și însemnătatea ei pentru lingvistică, în general, și pentru *fonetica* limbii engleze, în particular, au fost abordate pe parcursul anilor de mai mulți renumiți lingviști-foneticieni, ca: D. Jones [11], A. Gimson [10], L. Șcerba [14] etc. Există două feluri de *transcriere fonetică*: largă/în linii mari (Broad), adică un semn pentru un sunet-tip/fonem, pe care o numim *transcriere fonologică/fonematică*, sau *școlară*, și transcriere restrânsă, îngustă, *științifică* (Narrow), care se folosește doar în scopuri științifice, în special la cercetarea dialectelor. Transcrierile fonologice sunt mai simple, cele strict fonetice sunt mai complexe. În predarea pronunției limbile engleze, este suficientă transcrierea fonematică recomandată de D. Jones [11, p. 61]. Scopul transcrierii date este reprezentarea simplă și accesibilă a realității vorbirii, deci reprezentarea lingvistico-didactic-aplicativă/practică, ceea ce este foarte important pentru studenți.

Profesorul de limba engleză trebuie să fie conștient chiar din capul locului că *pronunția* și *scrierea* engleză sunt interdependente, interconexe și corelația lor se cere a fi susținută pe parcursul întregului proces de predare-învățare a limbii engleze. Conexiunea, corelația pronunție-ortografie prezintă pilonii principali la învățarea foneticii engleze. Însușirea de către studenți a fragmentelor sonore minimale (monofongi, diftongi, triftongi, consoane, vocale alăturate, vocale duble, vocale în hiat), pe care le distingem când facem analiza elementelor fonetice ale limbii, precum și învățarea unităților fonetice superioare (silabe, cuvinte fonetice, fraze), care intră în obiectul de studiu al *foneticii*, este imposibilă fără cunoașterea temeinică a elementelor de bază ale *pronunției* și *scrisului* limbii date. În procesul de predare a *foneticii*, profesorul trebuie să țină cont de durata vocalelor, de gradul de încordare a organelor articulatorii, de velarizarea, sau iotacizarea, labilizarea sunetelor, asimilarea și reducerea lor, de statutul fonetico-fonematic al monofongilor, diftongilor, diftongoloizilor etc., de regulile de ortografie, adică de corectitudinea domeniilor scrierii pentru limba engleză. Profesorul, la etapa incipientă, clasifică sunetele-tip, le studiază izolat cu studenții, apoi le confruntă cu forma scrisă a cuvintelor în fraze, propoziții etc. În acest fel, profesorul contribuie la formarea sau dezvoltarea competențelor fonologice și ortografice ale limbii-țintă, demonstrând corelația *rostire-scriere*.

Predarea-învățarea limbii engleze este în consonanță cu documentele normative europene, în special cu Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi [3], cu investigațiile științifice mondiale ale problemei în discuție.

În contextul științific *general* (teorii și practici menționate) și în cel *special* (teoria competențelor comunicative în domeniul educației lingvistice, conceptul de „competență de comunicare”, conceptul de „conținut” în viziune curriculară, teoria curriculumului), considerăm imperativă și o investigație aplicativă a competenței de comunicare la studenții-filologi în cadrul predării-învățării limbii engleze, investigație care să fie în corelație strânsă cu cercetările științifice recente și cu demersurile practicii educaționale din Republica Moldova [1].

*Ortoepia* este totalitatea regulilor ce stabilesc pronunțarea literară în limba de studiu, luată ca model de întreaga populație care vorbește limba respectivă. *Ortoepia* (din grecește, *orthos* „corect, drept” și *epos*



„vorbire” sau *eipein* „a pronunța”) este o disciplină lingvistică ce stabilește regulile de pronunțare/pronunție corectă a sunetelor unei limbi. *Ortoepia* se ocupă de studierea legităților obiective ale rostirii literare, analizează variantele de pronunțare existente în limba dată, selectându-le pe cele care corespund tradițiilor și tendințelor de dezvoltare a limbii literare la etapa contemporană. Normele *ortoepice* ale limbii se elaborează de membrii societății respective în decursul istoriei. Funcția comunicativă a limbii îi obligă pe toți cetățenii care o vorbesc să respecte normele ortoepice. Rostirea corectă ajută la înțelegerea justă, adecvată a sensului celor comunicate.

În plan *ontologic*, prin *ortoepie*, *ortofonie* sau *fonetică normativă* înțelegem un ansamblu de reguli sau norme care privesc pronunția, rostirea „corectă, dreaptă, adecvată, pură” etc. – adică aspectul oral, unitar al limbii literare. Pronunțarea corectă, literară este considerată ca fiind un model demn de urmat.

Normele unice de pronunție literară au o mare importanță în viața unui popor, servind la înțelegerea deplină a tuturor vorbitorilor acestei limbi, care, la rândul ei, este principalul mijloc de comunicare în societate. *Rostirea* greșită îl face pe ascultător să se sustragă de la conținutul comunicării. La baza *ortoepiei* limbii engleze se află dialectul Londrei, dialectul sudic, numit *Received Pronunciation* (RP), adică engleza acceptată de întreaga populație, numindu-se și *engleza „curățată”* [2, p. 16].

Atât limba română, cât și limba engleză au următoarele stiluri de pronunție, sau variante de pronunțare literară: *varianta poetică oratorică (retorica)*, *științifică (academică)*, *familiară (necompletă)*. În limba română, precum și în cea engleză, atestăm mai multe sau următoarele norme *ortoepice*: pronunțarea *sunetelor (vocalice: monoftongi, diftongi, diftongoizi, triftongi, vocale hiatale (vocale în hiat), vocale alăturate; consoane)*; pronunția grupurilor de sunete. Tot în plan *ortoepic* se învață și se cercetează alte două fenomene fonetice: *accentul și intonația*.

Limba engleză este considerată limbă internațională (International Lingua Franca) și este vorbită de 2000 milioane de oameni, inclusiv de 380 de milioane de nativi de pe glob, având mai multe variante: britanică, americană, canadiană, australiană, indiană, africană de sud, engleza din Noua Zeelandă, engleza caraibiană.

În opinia lui Al. Chirdeakin, „în procesul învățării sunetelor limbii engleze *primul* pas este izolarea sunetului-tip; *al doilea* pas este analiza acestor sunete-tip, luate separat; *al treilea* pas este analiza sunetelor separate, a modului lor de formare, *al patrulea* pas este rostirea sunetelor engleze în înlanțuirea lor în silabe, cuvinte, propoziții și fraze” [5, p. 1].

Studiul științifico-didactic al *ortoepiei* limbii engleze impune folosirea unui sistem de notare exactă, bazată pe două principii fundamentale: a) fiecare semn să reprezinte un singur sunet-tip englez; b) să nu rămână nici un sunet-tip al limbii engleze nereprezentat printr-un semn. Există mai multe alfabet fonetice care stabilesc aceste cerințe. Cel mai răspândit, pentru redarea sunetelor engleze, este Alfabetul Asociației Fonetice Internaționale – Alfabetul Fonic Internațional (International Phonetic Alphabet) [9]. Cunoașterea problemelor de *ortoepie* a limbii străine, în cazul nostru, ale limbii engleze, ajută la eliminarea diferențelor de pronunție și la obținerea unei pronunțări corecte, conformă cu normele de pronunțare ale limbii literare date, contribuind astfel la unificarea limbii pe scară națională, în vederea perfecționării ei. În plan *contrastiv*, fonemele limbii române și engleze ajută la stabilirea particularităților *ortoepice* comune și distinctive ale celor două limbi, fapt ce condiționează, în mod simțitor, îmbunătățirea procesului de predare a *Foneticii engleze* vorbitorilor de limbă română.

## Concluzii

Conchidem că în procesul de predare-învățare a limbii engleze, comparația trebuie să se bazeze atât pe *româna standard*, cât și pe *engleza standard*, adică pe limba engleză literară folosită în mod curent de vorbitorii instruiți, care în cazul limbii engleze, în special, obțin caracterul unei norme *ortoepice* spre care aspiră persoanele ce învață limba engleză. Pronunția corectă a vocalelor engleze prezintă dificultăți deosebite pentru studenții vorbitori de limbă română care învață această limbă străină. Principalele surse ale acestor dificultăți sunt calitatea diferită a fonemelor respective și numărul lor diferit în aceste două limbi: engleză și română. Menționăm că pronunția-tip *ortoepică*, la facultate, trebuie să fie permanent în vizorul profesorului-fonetician, care să contribuie simțitor la formarea deprinderilor de pronunție exemplară a limbii engleze standard, unitară, pe care lingviștii o numesc *Received Pronunciation* și care este etalonul contemporan al limbii literare standard, adică English-English. Povața shakespeariană rămâne actuală până în prezent: „Nu este destul să vorbim. Trebuie să vorbim corect = *It is not enough to speak, but to speak true*”. A vorbi o limbă nu înseamnă a avea calificativul de a o preda să o predai. Profesorul este obligat să

cunoască toate aspectele limbii pe care o predă, dar în primul rând, normele *ortoepice* ale limbii date, în cazul nostru, ale limbii engleze și ale celei române.

**Bibliografie:**

1. AFANAS, A. *Aspecte teoretico-metodologice ale formării competențelor de comunicare a elevilor la lecția de limba străină*. În: Univers Pedagogic, nr. 3(63), 2019, pp. 9-13. ISSN: 1811-5470.
2. BOGDAN, M. *Fonetica limbii engleze*. Cluj: Editura Științifică, 1962. 312 p.
3. *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi: Învățare, Predare, Evaluare*. Strasbourg. Diviziunea Politicii Lingvistice. Consiliul Europei. Chișinău: Tipografia Centrală, 2003. 204 p. ISBN: 9975-78-289-0.
4. CHIRDEACHIN, Al. *Considerațiuni cu privire la coraport între compartimentele limbii și competențele comunicative în contextul glotodidactic*. În: Priorități actuale în procesul educațional. Conf. șt. internațională, 3 decembrie 2010. Chișinău: CEP USM, 2011, pp. 481-484. ISBN: 978-9975-71-098-5.
5. CHIRDEACHIN, Al. et al. *Considerațiuni cu privire la predarea pronunției ca factor de formare a competențelor comunicative în limbi străine*. În: Învățământul postmodern: eficiență și funcționalitate. Materialele conf. șt. intern., 15 noiembrie 2013. Chișinău: CEP USM, 2014, pp. 226-229. ISBN: 978-9975-71-513-3.
6. CORLĂTEANU, N., ZAGAEVSCHI, Vl. *Fonetica*. Chișinău: Lumina, 1993. 272 p. ISBN: 5-371-01359-1.
7. LADO, R. *Predarea limbilor. O abordare științifică*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1976. 263 p.
8. TĂTARU, A. *Limba română*. Specificul pronunțării în contrast cu germana și engleza. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 1997. 212 p. ISBN: 973-35-0644-3.
9. FROMKIN, V. (editor), CURTISS, S. et al. *Phonetics and Phonology*. În: Linguistics. An Introduction to Linguistic Theory. USA, Blackwell Publishing, 2004, pp. 475-681. ISBN: 0-631-19709-5 (hard back), 0-631-19711-7 (paper back).
10. GIMSON, A. *An Introduction to the Pronunciation of English*. London: Arnold, 2001. 364 p. ISBN 0-7131-6594-4.
11. JONES, D. *An Outline of English Phonetics*. Alpha Edition, 2019. 238 p. ISBN 938939788X, 9789389397888.
12. O'CONNOR, J. D. *Better English Pronunciation*. Cambridge University Press, 1967. 180 p.
13. VASSILYEV, V. *English Phonetics*. Moscow: Higher School Publishing House, 1970. 324 p.
14. ЦЕРБА, Л.В. *Языковая система и речевая деятельность*. Санкт-Петербург: СПб ГУ, 2004. 432 с. ISBN: 5-354-00816-6.

## TEHNOLOGIA- UN BENEFICIU SAU O AMENINȚARE PENTRU ÎNVĂȚAREA LIMBII ENGLEZE?

### TECHNOLOGY- A TREAT OR A THREAT TO ENGLISH LANGUAGE LEARNING?

Nicoleta Aurelia MARCU, dr., lect. univ.,  
'G.E.Palade' UMPHST of Tg. Mures, Romania  
E-mail: nicoleta.marcu@umfst.ro  
ORCID ID: 0000-0003-3202-0420

**Abstract:** *Integrarea noilor tehnologii, cum ar fi inteligența artificială (AI), în educația lingvistică și provocările generate de evoluțiile digitale în continuă schimbare cu care se confruntă profesorii și cursanții de limbi străine, necesită o evaluare a statutului actual și viitor al legăturii tehnologiei cu educația. Acest articol propune o abordare echidistantă prin evidențierea atât a beneficiilor, cât și a riscurilor utilizării tehnologiei în învățarea limbilor străine, cu referire specială la engleza juridică. Trebuie să ne menținem entuziasmul și să fim deschiși la noile evoluții tehnologice, trebuie să fim în permanență la zi cu acestea, dar trebuie să fim precauți și să învățăm să le folosim într-un mod responsabil. Concluzia articolului este că învățarea limbilor străine poate beneficia de tehnologiile inovatoare, deoarece acestea pot nu numai să îmbunătățească, ci și să transforme, să adauge valoare procesului educațional pe baza unor îndrumări clare și fundamentate.*

**Cuvinte-cheie:** *ESP, ELP, tehnologie, AI (inteligență artificială), competențe digitale*

**Abstract:** *The integration of new technologies such as artificial intelligence (AI) in language education and the challenges of the ever-changing digital developments faced by language educators and learners, call for an evaluation of the current and future status of technology in its relation to education. This article proposes a balanced approach by highlighting both the benefits and the risks of using technology in language learning with special reference to Legal English. We need to maintain our enthusiasm and be open to the new technological developments, we need to be continuously up to date, yet we should be cautious and learn how to use them in a responsible way. The conclusion of the article is that language learning can benefit from the innovative technologies as they can not only enhance, but also transform, add value to the education process based on clear and grounded guidelines.*

**Keywords:** *ESP, ELP, technology, AI (artificial intelligence), digital skills*

### Introduction

Technology has become an integral part of our everyday life. The rapid development of technology generates many challenges and educators are faced with the continuous dilemma whether this plethora of technologies available to the public could help education. “Like all of us, educators use AI-powered services in their everyday lives, such as voice assistants in their homes; tools that can correct grammar, complete sentences, and write essays; and automated trip planning on their phones. Many educators are actively exploring AI tools as they are newly released to the public.” (Walton Family Foundation)

Once science fiction (many SF movies predicted present technologies), now science reality, these technologies have always appealed human mind and their use in the education has a high potential of generating quality. The human element intervenes at this point as “exercising judgement and control in the use of AI systems and tools is an essential part of providing the best opportunity to learn for all students—especially when educational decisions carry consequence. AI does not have the broad qualities of contextual judgment that people do.” (U.S. Department of Education, p.17)

Therefore, the role of educators becomes central when choosing technology-enhanced approaches in the instructional process because only the educators have the ability to establish whether these technologies are safe, effective and scalable. Educators make moment-to-moment decisions in the very activity of teaching, they prepare, plan and reflect on teaching and, against the background of their professional experience, they select and evaluate technologies that can yield effective learning experiences. “Humans are well suited to discern the outcomes...because we are the ones that have the capacity for moral reflection and empathy. So, in other words, I want the AI to help me quickly and easily see what my student needs in their learning journey.” (U.S. Department of Education, p. 30)

### Literature review

According to Sarré Cédric, “the way Information and Communication Technology (ICT) has been integrated into language teaching and learning has evolved considerably since the 1980s (Leffa 2009), moving from Higgins’s 1988 conception of Computer-Assisted Language Learning (CALL) as a metaphor for the magister to Bax’s 2003 concept of technology “normalization”, that is to say a stage of technological integration that is such that technology almost goes unnoticed (for example, using a video projector/beamer in the classroom).” (Sarré Cédric, pp.3-4). Many authors have noted the benefits of ICT if appropriately integrated within the educational activity (Delcloque 1997, Mamakou & Grigoriadou 2009, Belcher 2017, Li 2017, Muñoz-Luna & Taillefer 2018 etc.)

In their analysis of 55 studies on the use of ICT (Information and Communication Technology) in ESP teaching, Dashtestani & Stojkovic (2015) have highlighted the fact that ICT use in ESP is different to that in EFL (English as a Foreign Language) teaching as more interest seems to be shown in the use of CMS/LMS (Course/learning management system) for online learning, corpora and wikis when it comes to acquiring specialized terminology.

They noted the positive impact on ESP learning of three main technologies:

(1) CMS/LMS (Course/Learning management Systems) tend to increase the quality of ESP instruction and to support the development of listening skills;

(2) corpora (large collections of texts in electronic format combined with specific tools such as concordancers- a tool which selects contexts for a given word or structure from a text or a text corpus). They increase ESP students' knowledge of specialized vocabulary and collocations;

(3) wikis (a web page with an open-editing system). They can develop ESP students' writing skills through collaborative writing activities.

However, the same authors note the scarcity of empirical studies on the impact of other technologies on ESP learning (blogs, chat, discussion boards, IWBs, virtual worlds, social networking).

Li (2018: 11-13) provides us with a list of potential advantages for integrating ICT into ESP teaching and learning: it supports language learning by addressing learner needs, facilitates the creation of authentic materials (digital web materials in particular), mediates thinking (in network-based learning and computer supported collaborative learning), provides a learning environment that makes interaction possible, facilitates self-directed learning (ICT offers learner the degree of control they need for self-direction), motivates and engages learners.

A very important aspect underlined by Li is the fact that ICT integration in ESP courses needs to be pedagogy-driven and not technology-driven. Technologies need to be selected according to the lesson stages and they should serve the students’ needs. The ESP class should control technology and make most of it. It should not be controlled or guided by the emerging technologies, no matter how appealing they may seem at the first sight.

According to Li (2018), there are four integration principles:

1. Adopting a reflective approach to ICT integration. ICT integration should add value to the ESP class. The ESP teacher should answer the following question: with the introduction of technology in task development “what can I do differently that I couldn’t do before?” (Holtzman, 2009: 537). Is this augmentation or transformation? The answer to this question will reveal the real value added of technology. The goal is to reach the level of educational transformation.

2. The ESP teachers’ role. The ESP teachers should accept that their main role is to support language learning and not necessarily control it.

3. Using ICT to promote authenticity within the ESP learning process . This can be achieved by accessing authentic materials online; using corpora of field-specific texts to acquire authentic patterns of language use; using ICT environments to provide tasks focused mainly on listening and speaking activities that are as close as possible to real-life work tasks (e.g. solving a problem as a team in a videoconferencing meeting, moot court competitions, debates).

4. Being innovative and daring. ESP teachers should be open to new technologies, should try to update with the latest developments (teaching with social media, for example), yet he/she should not wait to master completely every single tool in order to integrate it. ICT integration is a progressive endeavour that follows the user’s confidence in using a given tool.

ICT tools and the Internet have evolved from informative resources (tutor) to tools to communicate (collaborative/interactive environments). ICT’s advantages for ESP learning and teaching are real, but



attention should be paid to the integration of ICT principles in the design of ESP courses, which should be pedagogy-driven and not technology-driven.

However, there is still a number of difficulties and concerns in ICT integration into language teaching, especially among ESP teachers (Li, 2018). This can probably be attributed to ESP teachers' lack of awareness, more comfort with text environments, and sometimes deficient computer literacy. As a consequence, ESP teacher education in ICT integration seems more necessary than ever, given the fact that the main role of the ESP teacher is to support digital natives in their language learning process.

### **ELP (English for Legal Purposes) and Technology**

The case of English for Legal Purposes is no exception to the need to integrate technology into the educational process. The ELP instructor needs to continuously explore AI tools and identify ways of using AI for developing language communication skills, as well as for identifying, selecting, and adapting materials for their classes. According to Yule, “Law schools should use technology in order to ensure their graduates have the necessary technological skills for legal practice and to ensure effective learning environments are created for all students.” (Yule et al., 2009. 231) Legalese, the language of law is well known for its precision and inflexibility; its terminology cannot accommodate ambiguity. Therefore, the materials that the ELP instructor chooses should preserve the legal meaning. Moreover, developing Legal English communication competencies requires subject specific knowledge given the special character of legal terminology. Using authentic materials is the solution to this challenge, and technology serves as an excellent tool for selecting and processing these resources.

The role of the ELP instructor is central when designing the lessons and technology can help by generating a variety of input materials. A simple search on *Google* for law-related topics, or resources generated by AI programs such as *ChatGPT* (selected and tailored to students' needs by the ELP instructor) are invaluable as authentic materials' resources, as well as time-saving tools. Educational apps such as *Magic School* have a multitude of options for generating activities that support the whole process of language learning. Using online applications like *Kialo.edu*, which provide debate and argumentative essay topics along with templates containing background information and prompts, can enhance students' collaborative skills. By utilizing apps such as *Flip* or *Kialo*, students can more easily participate in discussions that foster their analytical and critical thinking abilities. They may also discover latent skills, such as presentation, organizational, or leadership abilities. Developing these skills boosts their confidence and transforms them into independent learners who maintain a proactive approach to learning throughout their lives.

Instant access to authentic materials such as laws, contracts, or court decisions, is vital in understanding legal language in context. The internet offers abundant resources such as ECHR case-law, which provides cases in both English and Romanian, and EUR-Lex, an official EU website with authentic texts often available in Romanian. Additionally, the English versions of the Romanian Criminal Code and Criminal Procedural Code are excellent for learning criminal law terminology. Applying this terminology to real-world scenarios ensures correct acquisition of specialized terms, fulfilling the learning objectives.

One of the most popular audio-visual applications, *YouTube*, offers plenty of videos related to the field of law. The ELP instructor can use students' interest in audiovisual materials to build specialized vocabulary by exposing them to authentic legal dialogues, speeches, and court recordings. The teacher use apps such as *Magic School* to extract clips and create exercises like multiple-choice or open-ended listening comprehension questions, word-definition matching, translations, summaries, and rephrasing tasks. Students can also engage in role-playing or debates on video topics, enhancing their speaking skills and confidence as future legal professionals.

Technology plays a pivotal role in modern education, including Legal English instruction. Tools like grammar checkers, essay writers, and AI-based research aids are becoming integral to teaching and learning processes. Educators use technology to customize materials, plan lessons, and reduce administrative burdens, allowing for more focused student interaction and feedback. A model of tailored material by using AI is provided as follows in order to reveal the advantages of integrating technology in the language learning process.

The use of platform [www.magicschool.ai](http://www.magicschool.ai) for ESP/ELP lesson planning is an example of how technology can be incorporated in the educational process. *Magicschool* is an AI-powered educational platform designed for teachers with over 1.5 million users worldwide. The content of the platform is moderated and has a rich diversity of resources that can support teachers' preparation work. The range of



services available for free on the platform includes facilities for planning lessons, creating content appropriate to the age and interests of students, designing text-based exercises (multiple choice questions), changing the level of a text, creating projects, creating worksheets, creating assessment grids, providing feedback on students' work based on a set task and much more. Platforms of this type can support teachers in designing teaching sequences for ESP/ ELP classes; with the help of AI, teachers can map assessment tasks and also create an assessment scale. Such platforms are invaluable as they support the teacher to generate materials also according to the language level of the students and it is well-known that especially in the ESP classes students are generally mixed in terms of language proficiency.

### **Survey: Students' Opinions Regarding Technology, AI, and Education**

English for Specific Purposes (ESP) instruction is centered on meeting students' specific needs and promoting lifelong learning and independence. Incorporating technology in ESP instruction helps students develop essential digital skills and adapt to the evolving professional environment. We have conducted a survey of the students' opinions regarding technology, AI, and education; the findings highlight the critical role of technology in education and the need for tailored approaches to enhance students' digital literacy and readiness for future technological advancements. The questionnaire can be accessed on the following link: [https://docs.google.com/forms/d/17HOLn5tAhv\\_E-ShkeZzy\\_uky3Nnqx3KQQcPUZwTIRsM/edit](https://docs.google.com/forms/d/17HOLn5tAhv_E-ShkeZzy_uky3Nnqx3KQQcPUZwTIRsM/edit)

To the question, “On a scale of 1-5, how comfortable are you using a computer, laptop, tablet? the results (81.8% of respondents feel very comfortable, 17% feel moderately comfortable, 2.3% feel uncomfortable and no respondents who feel not comfortable at all) indicate a positive level of comfort and proficiency with using computers, laptops, or tablets, yet it is obvious that these skills can be enhanced, and support needs to be provided for those who feel less comfortable. Regarding the frequency of using a computer, laptop, tablet, or smartphone for schoolwork (daily: 62.5%; weekly: 33% monthly or never: a very small percentage), it is clear that the majority of respondents use these devices daily for schoolwork, followed by a significant portion who use them weekly. This indicates their interest in technology, which is a big opportunity that the teachers should use when planning their lessons.

Access to the technology is also evident in the following results recorded by the survey. Thus, the majority of respondents find their internet connection to be either very reliable (44.8%) or reliable (39.1%). A smaller portion of respondents find their internet connection to be sometimes reliable (12.6%). Very few respondents consider their internet connection to be unreliable or very unreliable. The time that the respondents stay online, also indicates that they are attracted by the technology for a variety of purposes such as work, study, communication, and also entertainment. The answers to the question “On average, how many hours per day do you spend online?” highlights the preponderance of moderate to extended durations of daily online activity among the surveyed group, with 3 to 4 hours being the most common, followed closely by 2 hours and spans up to 7 hours. Very few respondents (1.2%) spend less than 1 hour or more than 10 hours online daily.

Regarding students' software proficiency, the data collected indicate that most of them are proficient in word processing software, with much lower proficiency levels in spreadsheets, presentation software, graphic design software, and coding platforms. Given the fact that technology is an integral part of the work sector, the fact that most of the respondents do not have advanced skills in more specialized software applications indicates the need to develop these complex digital skills, and the educational institutions are accountable for prioritizing the students' digital literacy.

The access to devices at home is not an issue. The majority of respondents have access to laptops, making them the most predominant device in households (55.2%); smartphones are also widely accessible (34%); desktop computers and tablets are less common (8%, 3%). The fact that there are no respondents without device access shows a high level of digital connectivity among the students. Access to technology does not provide knowledge of managing it. However, as regards digital literacy, the answers to the question “Can you troubleshoot basic computer problems (e.g., connecting to Wi-Fi, installing software)?” indicate that a majority of respondents are able to troubleshoot basic computer issues (54.5%), while a smaller portion either cannot (15.9%) or can only sometimes manage these tasks (29.5%).

The relationship between technology and education is rated as being beneficial according to the respondents. The majority believe that technology improves their learning experience (81.6%), while a small minority disagrees or strongly disagrees. The positive perception is mediated by their access to information, their experience with learning tools, and their access to digital resources. The minority may be demotivated by factors such as distractions, technical issues or simply they prefer traditional methods.

The answers to the following question, “How effective do you find online learning compared to traditional classroom learning?” are encouraging as regards the link between technology and education, and they also signal the fact that the teachers who are still reluctant to use technology cannot continue to rely exclusively on traditional methods. Thus, the largest group of respondents (41.4%) believes that online learning is equally effective as traditional classroom learning. A smaller but significant portion (32.2%) find online learning more effective, while 26.4% feel it is less effective. The positive perception indicates the fact that the students are aware and have benefited from the advantages of online learning such as flexibility, instant access to resources, or personalized learning activities. However, the small yet significant portion of the respondents that share the less effective perception signals the need for social interaction, the importance of hands-on learning experiences, or even the technological barriers that raise ethical concerns in terms of guaranteeing every person’s right to education.

Another concern is that related to the respondents’ privacy online. Overall, a significant majority (56.9%) express some level of concern (either "very concerned" or "concerned"), indicating that privacy is an important issue for many. 34.1% of the respondents are neutral about their online privacy concerns. This group may have a more relaxed approach to online privacy, yet they may not be aware of the potential risks. This attitude requires more education regarding online activities to prevent any potential data breaches.

This need is already acknowledged in the responses to the following question, “Do you think schools should teach more about digital privacy and security?”. A significant majority of respondents (over three-quarters) believe that schools should increase their focus on teaching digital privacy and security. This indicates the need for integrating digital literacy into the educational curriculum as a separate subject. The students know that living in this technology-driven world requires knowledge about digital privacy and security. This is in line with their awareness regarding the fact that technology is going to be an integral part in their future career.

The answers to the question “How important do you think technology will be in your future career?” indicate a strong consensus (87.5%) that technology will be an essential element in their professional development and the fact that technology tools and developments will gain more and more ground in their fields.

The topical issue of AI is not something unknown by the respondents. Overall, the majority of respondents (73.8%) feel confident in their understanding of AI, ranging from good to excellent levels of knowledge. This indicates not only knowledge of, but also openness and appreciation of the AI tools that can enhance the learning process, provided it is used in an organized and ethical way. The 20.5% of ‘fair knowledge of AI’ indicates a need for more education or just exposure to AI concepts and technologies. This need is supported also by the answers to the following question “Have you ever used any AI-based tools or applications (e.g., virtual assistants, recommendation systems)?”: Yes:73.9%; No:15.9%; Not sure:10.2%. These answers indicate that while a significant proportion has used AI tools or applications, there still is a smaller percentage of respondents that have not used these tools and a notable percentage of respondents who are unsure if they have used them, these indicating the fact that they lack the training regarding accessing and interacting with these technologies in everyday life and for educational purposes.

The answers to the next question regarding AI’s impact on daily life indicate a positive attitude with the majority of respondents (61.3%) who either agree or strongly agree that AI makes daily life easier. It is interesting that a substantial portion (33%) remains neutral, this revealing mixed feelings towards AI’s impact, maybe due its novelty, lack of knowledge of how to use it for our benefit, or because of the plethora of new technologies that require time to be analysed and applied. Training on selection and use of these technology should be part of every subject that integrates technology. A smaller group (11%) disagrees or strongly disagrees, reflecting some level of dissatisfaction or disbelief about AI’s advantages.

According to the students’ answers, education seems to prevail among the areas of life that will mostly benefit from AI (Education:68.2%; Healthcare:29.5%; Entertainment:46.6%; Transportation:25%; Customer service:36.4%). This can be translated into tailored learning, smart tutoring systems, and administrative effectiveness in educational institutions. To the next question, “Do you think AI can improve the education?”, a significant majority believe that AI can improve the education system. However, one-fifth of the respondents do not believe this. They may be concerned about some drawbacks like accessibility, lack of social interaction or they trust more the traditional methods. A smaller portion is uncertain (12.5%), revealing an attitude that integrates both the benefits and the potential challenges of including AI into education.

To the next question “Are you open to having AI-based tutors or learning assistants?” the responses are mixed, indicating that while a significant proportion (41.4%) sees the potential benefits of AI in generating tailored learning or instant feedback, nearly a third of the respondents (29.9%) are not open to this due to lack of human interaction or concerns about technology problems. Quite a substantial portion of respondents (28.7%) are not certain as they may consider both the benefits and the drawbacks.

As regards barriers to technology access, the main ones are cost (29.5%) and availability (36.4%) according to the respondents. Therefore, reducing costs, improving infrastructure, and providing better training and support for technology use in education should be a priority. Technology does not exclude collaboration of the learners. To the question “How often do you use technology to collaborate with classmates on school projects?” the data shows that most respondents (70.5%) frequently (always or often) use technology to collaborate with classmates on school projects, indicating a strong integration of digital tools in their collaborative efforts. A significant portion (26.1%) uses technology occasionally, while very few (3.4%) rely on it rarely. No respondents reported completely avoiding technology for school collaborations, highlighting the essential role of digital tools in modern education. Moreover, most respondents (64.8%) either strongly agree or agree that technology enhances teamwork and collaboration, highlighting a general belief in the positive impact of digital tools on group work. A significant portion (31.8%) is neutral, reflecting mixed experiences or ambivalence. Overall, technology is regarded as a means of enhancing teamwork and collaboration, making it an invaluable tool for educators.

We also tried to identify the respondents’ preferences for digital learning tools (educational apps:35%; online courses:52.3%; virtual labs:2%; simulation:10.2%). Due to their experience so far, most of them prefer online courses (the Pandemic period had its impact). Learning platforms such as Coursera, edX, or university-based online programs offer structured and wide-ranging learning experiences. The educational apps are easy to use and accessible on many devices. A small percentage prefers simulation, even though this can be a valuable tool for mimicking real-world scenarios and practicing skills, yet they seem not to be as widely used as other tools. The 2% for virtual labs suggests limited awareness or access to these tools that can provide immediate practical, hands-on learning experiences in a virtual environment.

As regards students’ motivation for using digital tools, the data shows that while a majority (52.3%) feel motivated to learn using digital tools, a significant portion (15.9%) does not. Additionally, about a third (31.8%) experiences variable motivation, indicating that the motivation for using digital tools can vary among individuals and situations. This indicates that we as educators need to identify students’ needs and adjust the digital learning tools to their preferences to motivate them and engage them in the learning process.

The students were also asked about the technology tools they frequently use: TikTok:17%; Facebook:4.5%; Instagram:39.8%; Messenger:2.3%; Teams:3.4%; Kahoot:0%; Zoom:0%; Google Meet:2.3%; Google Classroom:0%; Blackboard:20.5%; Snapchat:0%; Discord:1.1%; Magic School:0%; ChatGPT:3.4%; YouTube:4.5%; LinkedIn:0%; Reddit:1.1%; FlipGrid:0%; Trello:0%. These results reflect the dominance of social media. As regards educational tools, Blackboard is favoured because our university uses this platform. Niche and emerging tools like ChatGPT show a growing interest, while others like Discord and Reddit are used minimally. The fact that students prefer a combination of social interaction with content delivery is a real challenge for educators. The latter must find ways of integrating educational content with the help of technology and identify opportunities for interaction between learners so as create genuine learning experiences that both motivate and engage learners.

The students’ extensive use of social media is already a fact (“How often do you use social media?”: multiple times a day:58.6%; daily:33.3%; weekly:4.6%; rarely:1.1%; never:2.3%) Their attitudes regarding the impact of using social media on education (positive:40.2%; negative:26.4%; no impact:12.6%; not sure:20.7%) indicate that they see both the benefits such as sharing educational resources, enhancing team-work, learning opportunities outside the classroom and the drawbacks such as distractions, cyberbullying, problems with time management due to excessive use of social media. The quite significant proportion of those not sure indicates that they may lack understanding how social media affects their learning experiences.

As regards students’ familiarity with the future technology trends (“What emerging technologies are you aware of?”: virtual reality-75.9%; blockchain-17.2%; quantum computing-6.9%), it seems that they are familiarized with cutting-edge technologies such as virtual reality, an invaluable tool for future education. The respondents are also aware of the importance of staying updated with the latest technologies (“Do you think staying updated with the latest technology trends is important?”: Yes:71.3%; No:13.8%;

Maybe:14.9%). Like the teachers, the students realise that technology evolves at an impressive speed and that they must be constantly informed to benefit from it in all aspects of life: personal, professional, or educational.

To the final questions, “What suggestions do you have for improving digital skills and technology access in your school?” the students suggested a variety of ways in which schools can assure a better access to technology and can also develop digital skills. They signalled the need for apps and digital learning tools, the integration of virtual reality and simulation in the educational process, the importance of developing infrastructure and resources, the need for introducing more technology-focused courses to keep students updated as well as ensuring the ongoing professional development for teachers to keep up with technological advancements. All these suggestions indicate that the students know and acknowledge the fact that technology plays a crucial role in their training and that they need to be equipped with the necessary skills to thrive in the digital world.

### Conclusion

Despite the criticism and reluctance often seen in teachers' attitudes toward using artificial intelligence in education, adopting a positive attitude can significantly enhance teaching. When used critically, with careful selection and continuous monitoring, AI-based software applications and products offer tremendous potential benefits that educators should leverage to increase the effectiveness of their work. The instructor's role is crucial in integrating technology effectively into teaching. They must ensure technology serves as an enhancement tool, helping students develop the ability to select appropriate technologies that aid their learning. The role of the teacher within the context of AI-enhanced instruction is not to control but to guide the learners and help them identify the materials and methods for their instruction. While technology offers significant advantages, it also comes with risks like incorrect outputs and biases. Educators must harness technology responsibly, ensuring it serves educational priorities and enhances learning rather than controlling or limiting it. With technology-enriched instruction, students become independent learners equipped with the basic digital skills that they will have to continuously update throughout their careers.

### Bibliography:

1. Bax, S. (2003). CALL – past, present and future. *System*, 31(1), 13-28.
2. Belcher, D. D. (2017). Recent Developments in ESP Theory and Research: Enhancing Critical Reflection and Learner Autonomy through Technology and Other Means. *Synergies of English for Specific Purposes and Language Learning Technologies*, 2-19.
3. Dashtestani, R. & Stojkovic, N. (2016). The use of technology in English for Specific Purposes (ESP) instruction: A literature review. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 3(3), 435-456.
4. Delcloque, P. (1997). LSP teacher training in the use of technology: Overcoming technofear. In Howard, R., & Brown, G. (Eds.), *Teacher education for Languages for Specific Purposes* (pp.103-113). Clevedon: Multilingual Matters.
5. Holtzman, S. (2009). Web 2.0 and CMS for second language learning. In M. Thomas (Ed.), *Handbook of research on web 2.0 and second language learning* (pp. 526–545). Hershey, PA: IGI Global.
6. Leffa, V. J. (2009). Call as action. In R. de Cássia Veiga Marriott & P. Lupion Torres (Eds.), *Handbook of research on e-learning methodologies for language acquisition* (pp. 39-52). Hershey, NY: IGI Global.
7. Li, L. (2018). Integrating Technology in ESP: Pedagogical Principles and Practice. In R. Muñoz-Luna & L. Taillefer (eds), *Integrating Information and Communication Technologies in English for Specific Purposes* (pp. 7-25). Cham, Switzerland: Springer.
8. Li, L. (2017). *New technologies and language learning*. London: Palgrave Macmillan International Higher Education.
9. Mamakou, I. & Grigoriadou, M. (2009). Project-based instruction for ESP in Higher Education. In R. de Cássia Veiga Marriott & P. Lupion Torres (Eds.), *Handbook of research on e-learning methodologies for language acquisition* (pp. 456-479). Hershey, NY: IGI Global.
10. Muñoz-Luna, R. & Taillefer, L. (Eds.) (2018). *Integrating Information and Communication Technologies in English for Specific Purposes*. New York: Springer International Publishing.

11. Sarré Cédric. Technology-Mediated ESP Learning and Teaching (TESPLAT): from language learning theory to ICT integration principles. Anna Turula; Anita Buczek- Zawila. CALL for Background. Peter Lang. 2021.
12. U.S. Department of Education Office of Educational Technology's new policy report. *Artificial Intelligence and the Future of Teaching and Learning: Insights and Recommendations*, Washington DC. 2023( <https://www2.ed.gov/documents/ai-report/ai-report.pdf>)
13. Walton Family Foundation. *Teachers and students embrace ChatGPT for education*. 2023 (<https://www.waltonfamilyfoundation.org/learning/teachers-and-students-embrace-chatgpt-for-education>)
14. Yule, J. McNamara, J. and Thomas, M. 'Virtual Mooting: Using Technology To Enhance the Mooting Experience' (2009) 2 *Journal of the Australasian Law Teachers Association*.



## STUDIU COMPARATIV AL METODELOR TRADIȚIONALE DE PREDARE FAȚĂ DE ABORDĂRILE SECOLULUI XXI: CU ACCENT PE CELE 4 CS ÎN EDUCAȚIE

### A COMPARATIVE STUDY OF TRADITIONAL TEACHING METHODS VERSUS 21ST CENTURY APPROACHES: FOCUSING ON THE 4 CS IN EDUCATION

Liliana COLODEEVA, Dr., assoc. prof.,  
Cahul State University “Bogdan Petriceicu Hasdeu”  
E-mail: colodeeva.liliana@usch.md  
ORCID ID: 0000-0003-3854-9747

**Rezumat:** *Obiectivul central al acestei lucrări este de a efectua un studiu comparativ al metodelor tradiționale de predare față de abordările secolului XXI, cu un accent specific pe integrarea celor 4C (curiozitatea, comunicarea, gândirea critică, colaborarea) în educație. Acest studiu își propune să răspundă la următoarea întrebare de cercetare: Cum diferă metodele tradiționale de predare și abordările secolului XXI în ceea ce privește capacitatea lor de a stimula dezvoltarea gândirii critice, a comunicării, a colaborării și a creativității în rândul elevilor? Prin urmare, sondajul care a fost realizat în cadrul studiului prezintă o viziune cuprinzătoare asupra unei paradigme de predare care se extinde dincolo de granițele tradiționale. În această paradigmă, profesorii nu se limitează la transmiterea de informații, ci creează în mod activ un mediu care încurajează curiozitatea, comunicarea, gândirea critică și colaborarea. Pe măsură ce educația continuă să evolueze, perspectivele adunate din răspunsurile profesorilor sugerează explorarea și integrarea continuă a metodelor de predare inovatoare ca mijloc de a le permite elevilor să navigheze în complexitatea secolului XXI. În timp ce cercetările existente oferă informații valoroase cu privire la eficacitatea metodelor de predare tradiționale și a celor din secolul XXI, este încă nevoie de studii comparative pentru a evalua în detaliu punctele forte și punctele slabe relative ale acestora.*

**Cuvinte-cheie:** *educație, tradițional, abilitățile secolului 21, comunicare, colaborare, creativitate, gândire critică*

**Abstract:** *The central focus of this study is to conduct a comparative study of traditional teaching methods versus 21st-century approaches, with a specific emphasis on integrating the 4Cs into education. This study aims to address the following research question: How do traditional teaching methods and 21st-century approaches differ in their ability to foster the development of critical thinking, communication, collaboration, and creativity among students? Therefore, the survey that has been conducted within the study presents a comprehensive view of a teaching paradigm that extends beyond traditional boundaries. In this paradigm, educators are not just conveying information but actively creating an environment that encourages curiosity, communication, critical thinking, and collaboration. As education continues to evolve, the insights gathered from teachers' responses suggest the ongoing exploration and integration of innovative teaching methods as a means to empower students to navigate the complexities of the 21st century. While existing research offers valuable insights into the effectiveness of both traditional and 21st-century teaching methods, there is still a need for comparative studies to thoroughly evaluate their relative strengths and weaknesses.*

**Keywords:** *education, traditional, 21st-century skills, communication, collaboration, creativity, critical thinking*

#### Introduction

In the landscape of contemporary education, a noticeable paradigmatic shift from conventional pedagogical methods towards a more dynamic is observed, a learner-centered approach that aligns with the demands of the 21st century. Acknowledging and critically evaluating this transformation is imperative for educators and researchers alike. In our ever-changing and dynamic world, it is crucial to recognize the adaptable and dynamic characteristics of learning and development. This necessitates contemplating a shift in the way we perceive education and training (Gijselaers, Dailey-Hebert, Niculescu, 2014).

Traditionally, education has revolved around memorization, teacher-centered instruction, and standardized assessments. While these methods have served their purpose in the past, the rapidly changing global landscape necessitates a reevaluation of our approach to teaching and learning. In response to the demands of an increasingly interconnected and innovation-driven world, educators have begun to embrace

a paradigm characterized by flexibility, collaboration, critical thinking, communication, and creativity – collectively known as the 4 Cs of education.

The integration of the 4 Cs into educational frameworks represents a fundamental departure from traditional models, emphasizing not only the acquisition of content knowledge but also the development of essential skills and dispositions necessary for success in the 21st century. Critical thinking encourages students to analyze information critically, evaluate arguments, and think independently. Communication skills empower learners to express themselves clearly and concisely, fostering meaningful dialogue and collaboration. Collaboration emphasizes the importance of working effectively with others, promoting teamwork, empathy, and mutual respect. Creativity encourages students to think innovatively, solve complex problems, and generate new ideas – qualities essential for navigating an increasingly complex and uncertain world (Pardede 2020).

Overall, it appears that 21st-century approaches, characterized by their emphasis on active learning, student engagement, and the integration of technology, will be more effective than traditional teaching methods in cultivating the 4 Cs among students. Through this comparative study, insights can be gleaned to inform pedagogical practices in the modern classroom.

### **Literature Review**

Historically, traditional teaching methods have been the cornerstone of educational practice, characterized by teacher-centered instruction, rote memorization, and standardized assessments. While these methods have been widely employed, research suggests limitations in their effectiveness, particularly in fostering deeper learning and the development of essential 21st-century skills. Studies, such as those by Hattie (2009) and Marzano (2007), have highlighted the shortcomings of traditional instructional approaches, emphasizing the need for more student-centered and inquiry-based methods.

Moreover, research has indicated that traditional teaching methods may hinder the development of critical thinking, communication, collaboration, and creativity – skills that are increasingly valued in today’s knowledge-based economy (Halpern, 1998). For example, standardized testing often prioritizes memorization over critical thinking and problem-solving, leading to concerns about the lack of authentic assessment of students’ abilities (Pellegrino et al., 2001). Additionally, the passive nature of teacher-centered instruction may limit opportunities for meaningful interaction and collaboration among students (Johnson, 2019). Johnson explains the nature of cooperative learning, its relationship with active learning and student engagement, and the formal and informal structures that can be used to implement it. The author also provides a series of decisions that instructors can make to structure learning groups, teach academic content, and specify objectives for a 21st-century lesson.

In contrast to traditional methods, 21st-century teaching approaches emphasize active learning, student engagement, and the integration of technology to foster the development of the 4 Cs – critical thinking, communication, collaboration, and creativity. Educators have increasingly recognized the importance of these skills in preparing students for success in an ever-evolving global landscape.

Research has shown that inquiry-based learning, problem-based learning, and project-based learning are effective strategies for promoting critical thinking and problem-solving skills (Savery, 2006). These approaches encourage students to explore real-world problems, engage in higher-order thinking, and develop metacognitive skills essential for lifelong learning. John R. Savery wrote about problem-based learning (PBL) as an instructional approach that empowers learners to conduct research, integrate theory and practice, and apply knowledge and skills to develop a viable solution to a defined problem. He discussed the similarities and differences between PBL and other experiential approaches to teaching, as well as the challenges ahead for PBL. Additionally, Savery emphasized that PBL creates an environment where students are responsible for their learning process and collaborate with others in small groups.

Moreover, Howard Gardner’s work “Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice” (2006) presents his influential theory of multiple intelligences, which challenges the traditional view of a single, general intelligence. In his work, Gardner outlines several distinct types of intellectual competencies, including linguistic, logical-mathematical, spatial, bodily-kinesthetic, musical, interpersonal, intrapersonal, and naturalist intelligences. He argues that individuals may have different profiles of these intelligences based on genetics or experience. Gardner’s theory has had a significant impact on education, encouraging educators to consider diverse forms of intelligence and to tailor their teaching methods to accommodate these differences. The study discusses the practical implications and applications of this powerful notion, emphasizing the need to recognize and nurture the various intelligences in both educational and non-educational settings. Howard Gardner’s theory of multiple intelligences challenges

traditional views of intelligence by broadening the definition of intelligence and proposing that there are several distinct types of intellectual competencies.

Furthermore, technology-enhanced learning environments have been shown to facilitate communication and collaboration among students, transcending geographical barriers and promoting diverse perspectives (Dillenbourg et al., 2016). Online forums, collaborative document editing tools, and virtual reality simulations are just a few examples of how technology can be leveraged to support collaborative learning experiences.

Anna Craft's work "Creativity in Schools: Tensions and Dilemmas," published in 2005, explores the integration of creativity within educational contexts. Craft highlights the importance of fostering creativity throughout the entire curriculum rather than limiting it solely to art classes. His study examines the challenges and opportunities associated with promoting creativity in schools, particularly in light of national policies and curricular guidelines. Craft's work contributes to discussions surrounding the value of creativity in education and provides insight into effective strategies for enhancing creative thinking among learners. In addition, creative thinking and innovation are fostered through hands-on activities, open-ended projects, and opportunities for self-expression (Craft, 2005). By encouraging experimentation and risk-taking, educators can cultivate a culture of creativity in the classroom, empowering students to generate original ideas and solutions to complex problems.

While existing research provides valuable insights into the effectiveness of traditional and 21st-century teaching methods, there remains a need for comparative studies to comprehensively evaluate their relative strengths and weaknesses. Despite the growing emphasis on 21st-century skills, traditional teaching methods continue to be prevalent in many educational settings, raising questions about the optimal approach to pedagogy in the digital age. Thus, conducting a comparative study will help fill this gap in the literature and provide valuable insights for educators and researchers seeking to enhance teaching and learning in the 21st century.

### **Methodology**

This study employs a mixed-methods research design to comprehensively investigate the effectiveness of traditional teaching methods versus 21st-century approaches in fostering the development of the 4 Cs of education – critical thinking, communication, collaboration, and creativity. By integrating both quantitative and qualitative data collection methods, this approach allows for a nuanced understanding of the complex interactions between pedagogical strategies and student outcomes.

The sampling frame for this study consists of educators from diverse educational settings, including secondary schools and higher education institutions from the Republic of Moldova. A purposive sampling technique has been employed to select participants who have experience implementing both traditional and 21st-century teaching methods. The sample aims to achieve demographic diversity in terms of age and teaching experience.

A structured survey questionnaire has been administered to collect quantitative data on participants' perceptions of traditional and 21st-century teaching methods, as well as their self-reported observations of student outcomes related to the 4 Cs. The survey includes Likert-scale items, multiple-choice questions, and open-ended prompts to gather both quantitative and qualitative data.

In conclusion, the mixed-methods approach allows for triangulation of data from multiple sources, enhancing the validity and reliability of the findings. The integration of quantitative and qualitative data provides a comprehensive understanding of the comparative effectiveness of traditional and 21st-century teaching methods in fostering the 4 Cs of education.

### **Findings**

Overall, the survey results indicate a strong inclination among English teachers in Moldova toward 21st-century teaching methods for fostering essential skills. The practical examples provided by the respondents underscore the effectiveness of innovative approaches in creating engaging and enriching learning experiences for students across different age groups.

To distill the survey findings, it is evident that the educational landscape is undergoing a notable shift towards 21st-century teaching methods, driven by the enthusiastic endorsement of both educators and students. The preference for modern approaches, as highlighted in the responses, is grounded in the belief that these methods cater to the evolving needs of learners in a rapidly changing world.

The adoption of the flipped classroom model, collaborative projects, and open-ended assignments reflects a commitment to providing students with a more personalized and interactive learning experience. The emphasis on the 4Cs - collaboration, communication, creativity, and critical thinking - emerges as a common thread in the narratives shared by educators. These skills are not only cultivated but thrive in environments where students are encouraged to work together, express diverse perspectives, and tackle real-world challenges.

The survey responses also underscore the importance of leveraging technology and authentic materials to enhance the learning process. From group activities like creating posters and magazines to utilizing digital tools like video-making and voice-recording, the incorporation of varied mediums not only engages students but also aligns with the digital fluency demanded in contemporary society.

Ultimately, the survey paints a compelling picture of a teaching paradigm that goes beyond traditional boundaries, where educators are not merely disseminating information but actively facilitating an environment that nurtures curiosity, critical thinking, and collaboration. As education continues to evolve, the insights gathered from these responses advocate for the ongoing exploration and integration of innovative teaching methods that empower students to thrive in the complexities of the 21st Century.

### **Survey Analysis:** *English Teachers' Perspectives on Traditional vs. 21st-Century Teaching Methods in Moldova*

#### **Demographic Overview**

The survey, conducted among English teachers in the Republic of Moldova, reveals a diverse group of respondents with varying levels of teaching experience and a broad spectrum of students, ranging from young learners to adults. Notably, 40% of the respondents have 8-15 years of teaching experience, suggesting a significant representation of mid-career educators well-versed in both traditional and modern teaching methodologies.

#### **Effectiveness of Traditional Teaching Methods:**

- *Critical Thinking:* The majority of respondents (70%) expressed skepticism regarding the ability of traditional teaching methods, such as lectures, readings, and grammar-translation, to effectively promote critical thinking skills. Specifically, 30% strongly disagreed, and 40% mildly disagreed with this proposition.
- *Communication Skills:* The responses regarding traditional methods' effectiveness in fostering communication skills were mixed, with 35% strongly disagreeing and 35% mildly agreeing. This indicates a lack of consensus among educators about the communicative impact of traditional approaches.

#### **Effectiveness of 21st-Century Teaching Methods:**

- *Critical Thinking:* In contrast, 85% of respondents strongly agreed that 21st-century teaching methods, encompassing gamification, project-based learning, and student-centered approaches, effectively promote critical thinking skills. This overwhelming agreement suggests a clear preference for modern pedagogical strategies in fostering higher-order thinking.
- *Communication Skills:* A resounding 95% of respondents strongly agreed that 21st-century teaching methods foster communication skills more impactfully than traditional methods. This signals a strong belief in the communicative benefits of innovative approaches, aligning with the evolving nature of communication in the 21st Century.
- *Collaboration and Creativity:* Similarly, 95% of respondents strongly agreed that 21st-century teaching methods encourage collaboration among students more effectively than traditional methods. Additionally, 90% strongly agreed that these methods nurture creativity in students more effectively than traditional approaches. These results highlight a consensus among teachers regarding the collaborative and creative advantages of modern methodologies.

#### **Qualitative Insights from Respondents:**

The open-ended question requesting specific examples revealed rich insights into the practical experiences of English teachers in Moldova:



- The integration of technology tools, authentic materials, and varied collaborative tasks emerged as key strategies for promoting critical thinking, communication, collaboration, and creativity.
- Examples provided included the flipped classroom model, group work projects, and open-ended assignments, showcasing a commitment to interactive and student-centered learning.
- Project-based learning, cited by multiple respondents, was emphasized as a powerful method for fostering the 4Cs (Collaboration, Communication, Creativity, Critical Thinking). Real-world application and problem-solving were recurrent themes.
- The positive impact of modern teaching methods on student motivation, responsibility, and engagement was evident in responses, reinforcing the belief that 21st-century approaches create more dynamic and enjoyable learning experiences.

### **Conclusion**

The survey findings suggest a notable preference among English teachers in the Republic of Moldova for 21st-century teaching methods over traditional approaches. While traditional methods face skepticism, especially in promoting critical thinking and communication skills, modern methodologies are overwhelmingly viewed as effective in fostering the 4 Cs in the classroom. The qualitative responses underscore the transformative impact of innovative strategies, emphasizing a shift towards student-centered, collaborative, and technology-enhanced learning experiences. Participants observed greater development of critical thinking skills in students engaged in 21st-century approaches compared to those exposed to traditional methods. Project-based learning, in particular, was cited as an effective strategy for promoting critical thinking through real-world problem-solving and inquiry-based learning experiences. This analysis provides valuable insights for educational policymakers and practitioners seeking to align teaching methodologies with the evolving needs of students in the Republic of Moldova.

To conclude, the findings suggest that while traditional teaching methods remain prevalent in educational practice, 21st-century approaches hold promise for promoting the development of the 4 Cs of education.

### **Bibliography:**

1. Gijsselaers, W. H., Dailey-Hebert, A., Niculescu, A. C. Shaping the New Professional for the New Professions. In: Baroncelli S., Farneti R., Horga I., Vanhoonacker S., Teaching and Learning the European Union Traditional and Innovative Methods, New York: Springer Dordrecht Heidelberg, 2014.
2. Pardede, P. Integrating the 4Cs into EFL Integrated Skills Learning. In: Journal of English Teaching, 6(1), available from: [<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1266047.pdf>], 2020.
3. Hattie, J. Visible learning: A synthesis of meta-analyses relating to achievement. New York, NY: Routledge, 2009.
4. Marzano, R. J. The art and science of teaching: A comprehensive framework for effective instruction. Alexandria, VA: The Association for Supervision and Curriculum Development, 2007.
5. Halpern, D. F. “Teaching Critical Thinking for Transfer Across Domains.” American Psychologist, vol. 53, no. 4, pp. 449-455. ERIC, doi:10.1037/0003-066X.53.4.449, 1998.
6. Johnson, D. W., Johnson, R. T. “Cooperative Learning: The Foundation for Active Learning.” In: IntechOpen, available from: [[https://www.researchgate.net/publication/330952938\\_Cooperative\\_Learning\\_The\\_Foundation\\_for\\_Active\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/330952938_Cooperative_Learning_The_Foundation_for_Active_Learning)], 2019.
7. Savery, J. R. “Overview of Problem-Based Learning: Definitions and Distinctions.” In: Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, vol. 1, no. 1, 2006. pp. 9-20.
8. Gardner, H. E. Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice. New York: Basic Books, 2006.
9. Dillenbourg, P. et al. “The Evolution of Research on Digital Education.” In: International Journal of Artificial Intelligence in Education, vol. 26, no. 2, pp. 544-560, 2016.
10. Craft, A. Creativity in Schools: Tensions and Dilemmas. New York: Routledge, 2005.



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

**PROSPECTS AND PROBLEMS OF RESEARCH AND EDUCATION INTEGRATION INTO  
THE EUROPEAN AREA**

**Volumul XI, Partea 1**

Piața Independenței 1,  
Cahul, MD – 3909  
Republica Moldova

Tel: 0299 22481

E-mail: rectorat@usch.md

Bun de tipar: Aprobat la Ședința Senatului (Hotărârea Senatului Nr. 02/08 din 26.09.2024)

Format: 21 cm x 29,7 cm

Coli de tipar: 48,48

Tirajul: 100 ex.

Tipografia „CentroGrafic” SRL, Cahul

Tel: 0299 25949