

**UNIVERSITATEA DE STAT
„BOGDAN PETRICEICU HASDEU”
DIN CAHUL**



**CONFERINȚA ȘTIINȚIFICĂ
INTERNĂȚIONALĂ**

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

5 IUNIE 2015

Volumul II

Atelierul IV. Științe exacte și ingineresti

Atelierul V. Științe pedagogice și psihologice

Atelierul VI. Științe istorice și științe sociale

Atelierul VII. Științe filologice: limba și literatura română

Atelierul VIII. Științe filologice: limbi moderne

CAHUL

ISBN 978-9975-914-98-7.
978-9975-88-000-8.
CZU 082:378=135.1=161.1
P 52

Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul

Conferința științifică internațională
„Perspectivele și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației”,
5 iunie 2015

Volumul II

Atelierul IV. Științe exacte și ingineresti
Atelierul V. Științe pedagogice și psihologice
Atelierul VI. Științe istorice și științe sociale
Atelierul VII. Științe filologice: limba și literatura română
Atelierul VIII. Științe filologice: limbi moderne

Descrierea CIP

„Perspectivele și problemele integrării în spațiul european al cercetării și educației”, conferința științifică internațională (2015 ; Cahul). Conferința științifică internațională „Perspectivele și problemele integrării în spațiul european al cercetării și educației”, 5 iunie 2015 / com. șt.: Ioan-Aurel Pop [et al.]. – Cahul : US Cahul, 2015 (Tipogr. "Centrografic"). – ISBN 978-9975-914-98-7.

Vol. 2 : Atelierul 4 : Științe exacte și ingineresti ; Atelierul 5 : Științe pedagogice și psihologice ; Atelierul 6 : Științe istorice și științe sociale ; Ateliereul 7 : Științe filologice: limba română ; Atelierul 8 : Științe filologice: limbi moderne. – 2015. – 451 p. – Antetit.: Univ. de Stat "Bogdan Petriceicu Hasdeu" din Cahul. – Texte : lb. rom., rusă. – Bibliogr. la sfârșitul art. – 100 ex. – ISBN 978-9975-88-000-8.
082:378=135.1=161.1
P 52

Materialele incluse în prezenta ediție sunt recomandate de catedrele de profil și aprobate spre publicare de către Senatul Universității de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul (proces verbal nr. 01 din 03 septembrie 2015).

ISBN 978-9975-914-98-7.
978-9975-88-000-8.

© Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul

COMITETUL ȘTIINȚIFIC

Ioan-Aurel Pop, prof.univ., dr., academician al Academiei Române, rector, Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca
Iulian Gabriel Bîrsan, prof.univ., dr. ing., rector, Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați
Andy Pușcă, prof.univ., dr., rector, Universitatea „Danubius” din Galați
Daniel Valer Breaz, prof.univ., dr., rector, Universitatea „1 Decembrie 1918”, Alba Iulia
Lilia Pogolșa, conf. univ., dr. hab., director, Institutul de Științe ale Educației
Elena Bulatova, prof.univ., dr.hab., prorector, Universitatea de Stat din Mariupol
Ion Șișcanu, prof.univ., dr.hab., vicedirector, Institutul de Istorie al AȘM
Florin Tudor, prof. univ., dr., decan, Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați
Tudorel Toader, prof.univ., dr., decan, Universitatea „Al.I. Cuza” din Iași
Vladimir Guțu, prof. univ., dr. hab., decan, Universitatea de Stat din Moldova
Dmitrii Parmacli, prof.univ., dr.hab., Universitatea de Stat „B.P. Hașdeu” din Cahul
Andrei Popa, prof.univ., dr.hab., Universitatea de Stat „B.P. Hașdeu” din Cahul
Victor Axentii, conf.univ., dr., Universitatea de Stat „B.P. Hașdeu” din Cahul
Ioana Aurelia Axentii, conf. univ., dr., Universitatea de Stat „B.P. Hașdeu” din Cahul
Ludmila Balțatu, conf. univ., dr., Universitatea de Stat „B.P. Hașdeu” din Cahul
Ion Certan, conf. univ., dr., Universitatea de Stat „B.P. Hașdeu” din Cahul
Svetlana Bîrlea, conf. univ., dr., Universitatea de Stat „B.P. Hașdeu” din Cahul
Valentina Cornea, conf. univ., dr., Universitatea de Stat „B.P. Hașdeu” din Cahul
Sergiu Cornea, conf. univ., dr., Universitatea de Stat „B.P. Hașdeu” din Cahul
Irina Todos, conf. univ., dr., Universitatea de Stat „B.P. Hașdeu” din Cahul
Oxana Miron, conf. univ., dr., Universitatea de Stat „B.P. Hașdeu” din Cahul
Oleg Bercu, lect. sup., dr., Universitatea de Stat „B.P. Hașdeu” din Cahul

COMITETUL ORGANIZATORIC

Oleg Bercu	Științe politice
Maxim Todorov	Științe juridice
Irina Todos	Științe economice
Liliana Ceclu	Științe exacte și ingineresti
Corina Radu	Științe pedagogice și psihologice
Grosu Liliana	Științe istorice și științe sociale
Daniel Gălățanu	Științe filologice
Stela Banu	Serviciul Știință

CUPRINS

Atelierul IV. ȘTIINȚE EXACTE ȘI INGINEREȘTI	
BAGRIN Dumitru , <i>CALCULUL DIFERENȚIAL ȘI CALCULUL INTEGRAL ÎN INGINERIE</i>	7
MACRIȚCHI Natalia , <i>DEPĂȘIREA DIFICULTĂȚILOR MATEMATICE ÎN PROCESUL REZOLVĂRII PROBLEMELOR DE FIZICĂ</i>	34
POPOVICI Iona , <i>INFORMATICA CREATIVĂ CU SCRATCH ... ȘI NU NUMAI</i>	42
MOCANU Anastasia , <i>ROLUL ȘI IMPORTANȚA SOCIO – ECONOMICĂ A CERCETĂRII STATISTICE A VENITURILOR POPULAȚIEI DIN REPUBLICA MOLDOVA</i>	48
Atelierul V. ȘTIINȚE PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE	
СЕМЕНИУК Евгений , <i>O НЕОБХОДИМОСТИ УГЛУБЛЕНИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА СИСТЕМАТИКИ НИЗШИХ РАСТЕНИЙ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО И ВТОРОГО ЦИКЛОВ НА БИОЛОГО-ПОЧВЕННОМ ФАКУЛЬТЕТЕ</i>	52
MELNIC Natalia , <i>TIMPUL STUDENTULUI; RELAȚIA DINTRE TIMPUL DE STUDII, EXTRACURRICULAR ȘI TIMPUL LIBER</i>	54
BUGA Oleg, MELNIC Natalia , <i>TACTUL PEDAGOGIC-ASPECT ESENȚIAL AL RELAȚIILOR EDUCATOR – EDUCAT</i>	57
BUGA Oleg, MELNIC Natalia , <i>DESPRE EDUCAȚIA ESTETICĂ ȘI PSIHO-FIZICĂ A PERSONALITĂȚII AESTHETIC EDUCATION AND PSYCHO-PHYSICAL OF PERSONALITY</i>	60
GÎDEI Silvia , <i>RISCUL DE RECIDIVĂ ȘI STRATEGIILE MOTIVAȚIONALE PENTRU SCHIMBAREA COMPORTAMENTULUI DELINCVENȚILOR</i>	62
NICORICI Maria , <i>MIJLOACELE DE ÎNVĂȚĂMÂNT – SUPTOR DIDACTIC ÎN REALIZAREA ORELOR DE BIOLOGIE</i>	67
PAVLOV Zinaida , <i>EDUCAȚIA PENTRU CARIERĂ A ADOLESCENȚILOR REALIZATĂ ÎN PARTENERIAT EDUCAȚIONAL ȘCOALĂ-COMUNITATE</i>	72
БУРАГА (НАСТАУШЕВА) Наталья , <i>РОЛЬ ЛИЧНОСТНЫХ РЕСУРСОВ В ПОДДЕРЖАНИИ УВЛЕЧЕННОСТИ РАБОТОЙ ПЕДАГОГОВ</i>	77
POPOV Valeriu, COJOCARU Natalia , <i>STRATEGII DE MOTIVARE NON-FINANCIARĂ LA ANGAJAȚII DIN SECTORUL FINANCIAR BANCAR</i>	84
PANIȘ Aliona , <i>COORDONATE ALE MANAGEMENTULUI RELAȚIILOR ÎN CLASA DE ELEVI</i>	85
MATAS Viorica , <i>INTEGRAREA ȘCOLARĂ: ANALIZA COMPARATĂ A TINERILOR ABSOLVENȚI AI GIMNAZIILOR INTERNAT ȘI TINERI ELEVI AI ȘCOLILOR DIN COMUNITATE</i>	90
VASILACHI Ludmila , <i>ANALIZA TEORETICO-CONCEPTUALĂ A CONTROLULUI CIVIL ASUPRA FORȚELOR ARMATE</i>	93
AFANAS Aliona , <i>FORMAREA PROFESIONALĂ CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE: VIZIUNI COMPARATIVE</i>	97
LEANCĂ Viorica, DACIN Octavian , <i>AUTORITATEA COMANDANTULUI ÎN COLECTIVUL MILITAR</i>	101
AXENTII Ioana , <i>PREMISE ALE ABORDĂRII EDUCAȚIEI ȘI SOCIALIZĂRII INDIVIDULUI ÎNTR-O EPOCĂ A MARILOR SCHIMBĂRI</i>	106
LUCHIAN Teodosia , <i>FACTORII DETERMINANȚI AI SUCCESULUI ACADEMIC ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL UNIVERSITAR</i>	110
STANCIUC Zinaida , <i>ANALIZA CURRICULUMULUI DE EDUCAȚIE TIMPURIE DIN ROMÂNIA</i>	114
COJOCARI-LUCHIAN Snejana, IURESCU Diana , <i>PARTICULARITĂȚI METODOLOGICE ALE PROCESULUI DE PROIECTARE STRATEGICĂ CALITATIVĂ A INSTITUȚIEI DE ÎNVĂȚĂMÂNT</i>	118
MALDUR Inga , <i>EVOLUȚIA ÎN CARIERĂ – PREMISĂ A EDUCAȚIEI PERMANENTE A ADULȚILOR</i>	121
DUMINICĂ Stella , <i>ANALIZA PRACTICILOR INTERNAȚIONALE DE ELABORARE/DEZVOLTARE A STANDARDELOR EDUCAȚIONALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR</i>	126
МИХАЙЛОВ Veronica , <i>GESTIONAREA EMOȚIILOR ȘI SENTIMENTELOR LA ADOLESCENȚI ÎN CONTEXTUL ÎNVĂȚĂRII PE TOT PARCURSUL VIEȚII</i>	129
COMAN Liliana , <i>DEZVOLTAREA PARTENERIATULUI PĂRINTE-COPIL PENRTU EFICIENTIZAREA PROCESULUI DE EDUCAȚIE</i>	133
STRAISTARI-LUNGU Cristina , <i>CADRUL LEGAL EUROPEAN CU REFERIRE LA STUDIAREA LIMBILOR STRĂINE ÎN GRĂDINIȚĂ</i>	137
ȘLEAHTIȚCHI Mihail, VÎRLAN Maria , <i>PARTICULARITĂȚILE DE COMUNICARE ALE TINERILOR DELINCVENȚI</i>	141
FRUNZE Olesca , <i>MATURITATEA ȘCOLARĂ A COPIILOR CU DEFICIENȚE SEVERE DE VEDERE</i>	145
GOLOVEI Lilia , <i>ASPECTE PSIHOLOGICE ALE DEPISTĂRII ȘI SOLUȚIONĂRII PROBLEMELOR COMPORTAMENTALE LA ADOLESCENȚI DIN PERSPECTIVA ÎNVĂȚĂRII PE TOT PARCURSUL VIEȚII</i>	148
BATOG Mariana , <i>VALORIFICAREA RESURSELOR INTERNE A PSIHOLOGILOR: MODALITATE DE EFICIENTIZARE A CALITĂȚII ASISTENȚEI PSIHOLOGICE ÎN SISTEMUL EDUCATIONAL</i>	153
ILICIEV Maxim , <i>RELAȚIA DINTRE NIVELUL INTELIGENȚEI SOCIALE ȘI REUȘITA ACADEMICĂ LA STUDENȚI</i>	157
ZOLOTARIOV Elena , <i>CĂI VIABILE PENTRU A STIMULA INTELIGENȚA SPIRITUAL-MORALĂ LA ELEVII TREPTEI PRIMARE DE STUDII</i>	161
VASIAN Tatiana , <i>SPRE O EDUCAȚIE TIMPURIE INCLUZIVĂ DE CALITATE</i>	165

RACU Jana, ASPECTELE PSIHLOGICE ALE MATURETĂȚII ȘCOLARE.....	169
LOSÎI Elena, DIFERENȚE DE GEN ÎN PERCEPEREA CLIMATULUI PSIHLOGIC AL ORGANIZAȚIEI.....	172
CHIREV Larisa, DEZVOLTAREA RESPECTULUI DE SINE.....	177
CERNEI Cristina, CAZAC Viorica, DESCRIPTORII DE PERFORMANȚĂ – NECESITATE ACTUALĂ DE CUANTIFICARE A CUNOȘTIINȚELOR LA LIMBA ENGLEZĂ ÎN CONTEXTUL INTEGRĂRII EUROPENE.....	180
USACI Doina, FRUNZE Lilia, CAZACU Tamara, INTEGRAREA EUROPEANĂ LA NIVEL EDUCAȚIONAL: PROVOCĂRI ȘI AVANTAJE.....	188
DIȚA Maria, STRATEGII ȘI METODE DE LUCRU A ASISTENTULUI SOCIAL CU EX-DEȚINUȚII ÎN VEDEREA RESTABILIRII LEGĂTURII CU FAMILIA.....	192
ISAC Ștefania, PROMOVAREA DIMENSIUNILOR EUROPENE ÎN EDUCAȚIE ȘI FORMARE PROFESIONALĂ ÎN REPUBLICA MOLDOVA.....	196
CHETRARI Viorica, IMPORTANȚA DEZVOLTĂRII STIMEI DE SINE ÎN PROCESUL PROIECTĂRII CARIEREI.....	203
HADÎRCĂ Maria, MODELUL COMUNICATIV-FUNCȚIONAL DE STUDIERE A LIMBILOR: FACTOR DE COERENȚĂ ȘI DE COMPATIBILIZARE EUROPEANĂ A EDUCAȚIEI LINGVISTICE.....	207
IUZU Iulianna, PETROVSCHI Nina, ABORDAREA PERSONALITĂȚII ELEVILOR DE VÎRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ ÎN CONTEXTUAL EDUCAȚIEI SOCIALE.....	211
VRABIE Silvia, TEHNICI MODERNE DE INTERVENȚIE ÎN RECUPERAREA AUTISMULUI.....	215
ТЮТЮННИК Лариса, ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ ВЪЗВО.....	220
RADU Corina, EFECTUL PROCESULUI DE MIGRAȚIE ASUPRA CALITĂȚII RELAȚIEI PĂRINTE-COPIL.....	224
BARBĂ Maria, MIJLOACELE DE ÎNVĂȚĂMÂNT ÎN CADRUL INSTRUIRII ȘI EDUCAȚIEI COPIILOR DE VÂRSTĂ TIMPURIE ȘI PREȘCOLARĂ.....	229
SILISTRARU Nicolae, CERCETAREA ȘTIINȚIFICĂ ÎN EDUCAȚIE.....	234
CULICOVSCHI Galina, RĂDĂCINILE ISTORICE ALE PSIHODIAGNOZEI VIZUALE.....	237
CULICOVSCHI Galina, ABORDĂRI CONTEMPORANE ALE DIAGNOZEI PERSONALITĂȚII.....	241
BALTAGA Nadejda, BĂȚINEȚEA- PARTICULARITĂȚI SPECIFICE DE VÎRSTĂ.....	243
ONOFREI Aliona, SPECIFICUL DISFUNȚIILOR COMPORTAMENTALE LA COPII RĂMAȘI TEMPORAR FĂRĂ ÎNGRIJIRE PĂRINTEASCĂ CA REZULTAT AL MIGRĂRII PĂRINȚILOR LA MUNCĂ ÎN STRĂINĂTATE.....	246
RACU Igor, RACU Iulia, ANXIETATEA LA COPII DE DIFERITĂ VÎRSTĂ.....	251
BĂLICI Veronica, VALORIFICAREA RELAȚIEI VALOARE-EDUCAȚIE ÎN CONTEXTUL INTEGRĂRII NAȚIONAL-EUROPENE.....	254
BULAT Valeriu, PRINCIPIILE ȘI FUNCȚIILE MANAGEMENTULUI EDUCAȚIONAL ÎN SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÎNT MILITAR.....	257
PAVLENKO Lilia, DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR SOCIALE DIN PERSPECTIVA INTEGRĂRII EUROPENE.....	267
SLOBODANIUC Alina, IMPORTANȚA FORMĂRII COMPETENȚEI DE EXPRIMARE ORALĂ ÎN LIMBA STRĂINĂ DE SPECIALITATE LA VIITORUL FUNCȚIONAR PUBLIC.....	270
PISCUNOV Nicolai, PISCUNOV Alexandra, ÎNVĂȚAREA BAZATĂ PE PROBLEME (PROBLEM BASED LEARNING).....	275
Atelierul VI Științe istorice și științe sociale	
CHICIUC Liudmila, SECVENȚE DIN ACTIVITATEA ILUSTRULUI ECONOMIST, PROF.UNIV., TEODOSIE AL. ȘTIRBU, ÎN CADRUL INSTITUTULUI SOCIAL ROMÂN DIN BASARABIA (1934-1940).....	280
CERNOV Alexei, CONFLICTUL DIN TRANSNITRIA ȘI IMPACTUL ASUPRA RELAȚIILOR ECONOMICE DINTRE REPUBLICA MOLDOVA ȘI FEDERAȚIA RUSĂ (2001-2006).....	288
COVALSCHI Stanislav, CRIVENCHII Alexei, EVOLUȚIA INSTITUȚIEI DOMNIEI ÎN ȚARA MOLDOVEI (SEC. XIV-XIX).....	294
GHÉRASIM Cristina, ÎNCADRAREA ALOGENILOR ÎN RÂNDURILE NOBILIMII DIN BASARABIA ÎN SECOLUL AL XIX-LEA.....	297
IEȘANU Irina, IMPLEMENTAREA ȘCOLILOR RUSEȘTI ÎN RSSM – UN PROCES EFICIENT DE DEZNAȚIONALIZARE ȘI RUSIFICARE A TINEREI GENERAȚII (1944-1953).....	301
PĂDUREAC Lidia, MEMORII BASARABENE DESPRE REABILITAREA DEPORTAȚILOR.....	305
TOMULEȚ Valentin, CONTRIBUȚII ISTORIOGRAFICE PRIVIND STATUTUL MAZILILOR ȘI RUPTAȘILOR DIN BASARABIA ÎN PRIMA JUMĂTATE A SECOLULUI AL XIX-LEA.....	310
LUNGU Polina, OPERA LUI ALEXANDRU BOLDUR PRIVIND ISTORIA BASARABIEI: APRECIERI.....	319
Atelierul VII. ȘTIINȚE FILOLOGIE: LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ	
AXENTII Victor, TIPOLOGII ALE SITUAȚIILOR DE ELIPSĂ ÎN LIMBA ROMÂNĂ.....	325
BALȚATU Ludmila, OPERA ȘI PERSONALITATEA LUI DUMITRU MATCOVSCHI ÎN CONTEXTUL LITERATURII EUROPENE.....	329
ARSENII Andriana, VIBRAȚIILE SUFLETULUI FEMININ ÎN LITERATURA ARTISTICĂ.....	334
BOBU Daniela, VALORI TRADIȚIONALE ALE EDUCAȚIEI ÎN FAȚA EXIGENȚELOR INTEGRĂRII EUROPENE.....	339
DAVID Ala, TEXTUL MEDICAL ÎN CONTEXTUL STUDIILOR PE TEXT ACTUALE.....	342
DERMENJI-GURGUROV Svetlana, AXAREA FORMĂRII PROFESIONALE INIȚIALE LA LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ PE FUNDAMENTE PSIHOPEDAGOGICE ȘI LINGVISTICO-LITERARE.....	345
GĂLUȘCĂ Lilia, TEHNICI DE ÎMBOGĂȚIRE A VOCABULARULUI LA STUDENȚII STRĂINI.....	350
GOLUBIȚCHI Silvia, METODOLOGIA FORMĂRII CONCEPTELOR GRAMATICE ÎN CLASELE PRIMARE.....	353
GROȘU Liliana, TEORII ALE IMAGINĂRII ȘI IMAGINARULUI ÎN REALITATEA POETICĂ.....	357

IORGA (LUNGEANU) Violeta-Teodora, SERGE DOUBROVSKY ȘI EXTENSIILE CONCEPTULUI DE AUTOFICTIUNE.....	362
LUCHIANCIUC Natalia, PROFUNZIME ȘI FORȚĂ EXPRESIVĂ ÎN LIMBAJUL MAXIMELOR LATINEȘTI.....	366
NEAGA Liliana, METODOLOGIA PREDĂRII GRAMATICII FUNCȚIONALE STUDENȚILOR STRĂINI (însușirea cazului acuzativ).....	369
PETCU Valeriana, FĂNUȘ NEAGU – EXPRESIE A REALITĂȚII ROMÂNEȘTI.....	373
PETRESCO Liuba, DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE SCRIERE LA LECȚIILE DE LIMBA ROMÂNĂ ÎN ȘCOLILE CU INSTRUIRE ÎN LIMBA RUSĂ.....	377
TECUCI Alexandru, NICOLAE TODOSĂ ȘI DRAGOSTEA DE BAȘTINĂ (Recenzie la cărțile „Valea Dragă” și „Valea Dragă – vale-n șuşumele”).....	380
TUGAREV Laura, CADRU DE CONSTITUIRE A TEORIILOR MODERNE PRIVIND ART JURNALISMUL.....	384
UNTILĂ Tatiana, STRATEGII DE PREDARE-ÎNVĂȚARE A VERBELOR REFLEXIVE DIN LIMBA RUSĂ.....	388
VICOL Nelu, BARNĂ Iulia, CÂMPUL LIMBAJULUI CA FUNDARE PSIHOLINGVISTICĂ A COMUNICĂRII.....	391
VIZIRU-STEGARESCU Ana, ROLUL LIBERULUI ACCES LA INFORMAȚIE PENTRU DEMOCRATIZAREA SOCIETĂȚII.....	394
Atelierul VIII. ȘTIINȚE FILOLOGICE: LIMBI MODERNE	
BABĂRĂ Eugenia, TÎRSÎNĂ Daniela, THE OSMOSIS OF COMMUNICATIVE COMPETENCES – THE PROCESS OF ACQUISITION OF KNOWLEDGE.....	399
BOICO Dorina, ANALYZING COMPOUND WORD PROCESSING THROUGH THE PERSPECTIVE OF LINGUISTICS.....	402
CHIRDEACHIN Alexei, UNITAȚI FONETICO-FONEMATICE ÎN CONTEXTUL GLOTODIDACTICII: CORAPORT ÎNTRE ASPECTELE CURRICULAR ȘI COMUNICATIV.....	406
COLODEEVA Liliana, THE MODERNIST PSYCHOANALYTIC APPROACH.....	409
GĂLĂȚANU Daniel, MADAME DE STAËL ET LES DEBUTS DU ROMANTISME EN FRANCE.....	413
MAXIM Natalia, LA REVOLUTION FRANÇAISE ENVISAGÉE DANS L'ŒUVRE LITTÉRAIRE DE VICTOR HUGO.....	418
MORARU Ecaterina, LES EMPRUNTS. PROBLÈMES D'INTEGRATION DES ANGLICISMES.....	422
BABĂRĂ Nicanor, SANDU Tatiana, PARTICULARITĂȚI ȘI CONSIDERAȚIUNI INTEGRALE STATUTARE ALE DIFTONGULUI CENTRAL ENGLEZ /'eə/ (varianta britanică).....	428
PAȘALÎ Nadejda, IMPORTANCE OF ENGLISH LOANWORDS IN ROMANIAN LANGUAGE.....	432
PUȘNEI Irina, TEACHING WITH HUMOUR-AN APPROACH TO EFFICIENT LANGUAGE LEARNING.....	435
PINTILII Alina, THE NOVELTY OF THE VICTORIAN MOVEMENT.....	438
СУЛАК Софья, МИЛКАН Елена, ЯЗЫКИ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ КАК ПОРОЖДЕНИЕ НОВЫХ ОТНОШЕНИЙ В ЕВРОИНТЕГРАЦИОННОМ ПРОЦЕССЕ.....	441
USATĂI Larisa, ORTOGRAFIA ENGLEZĂ ÎN FORMAREA COMPETENȚILOR DE PRONUNȚIE: CORELAȚIA ROSTIRE-SCRIERE.....	445
BOZBEI Valentina, BUSINESS ENGLISH – GENERAL FEATURES AND DIFFICULTIES IN TRANSLATING.....	448

Atelierul IV. ȘTIINȚE EXACTE ȘI INGINEREȘTI

CALCULUL DIFERENȚIAL ȘI CALCULUL INTEGRAL ÎN INGINERIE

BAGRIN Dumitru, lector superior universitar,
Universitatea de Stat ”Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul

The extent of the application of mathematics in various Sciences is diverse and depends on many circumstances. The math is everywhere and, in principle, the scope of its possibilities and mathematization of science are not limited. These possibilities depend, firstly, on the level of development of mathematics, or the "maturity" of that domain, taking into account the extent to which it has gone from a qualitative research to formulation of quantitative language's equality, but the structure of this science. If the foundation they contain a relatively small number of original principles (axioms), from which can be deduced many non-trivial consequences (theorems), thus we have a childbearing scope of mathematics, as examples of such sciences we can mention mechanics, astronomy and physics, ect.

1. Funcții derivabile de o singură variabilă. Derivate. Diferențiale. Aplicații

1.1 Definiția derivatei unei funcții într-un punct

Sunt cunoscute noțiunile de creștere a argumentului Δx , creșterea funcției $\Delta f (\Delta x = x - x_0, \Delta f = f(x) - f(x_0))$. De asemenea se cunosc problemele care conduc la noțiunea de derivată: tangenta la graficul unei funcții $y = f(x)$ în punctul (x_0, y_0) ; viteza instantanee a unui mobil, ce se mișcă conform legii $s = s(t)$, în momentul de timp t_0 .

Definiție. Se spune că funcția $f : E \rightarrow R, y = f(x)$ are derivată în punctul de acumulare $x_0 \in E, E \subseteq R$, dacă există limita raportului creșterii funcției către creșterea argumentului când

creșterea argumentului tinde spre zero $\lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{f(x_0 + \Delta x) - f(x_0)}{\Delta x}$.

Această limită se numește **derivata funcției f în punctul x_0** și se notează $f'(x_0)$.

Dacă, în plus, $f'(x_0)$ este finită, funcția f se numește **derivabilă în punctul x_0** .

Așadar: $f'(x_0) = \lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{f(x_0 + \Delta x) - f(x_0)}{\Delta x}$ (I)

Observații.

1. În punctele izolate ale mulțimii nu se pune problema existenței derivatei sau derivabilității funcției.

2. Funcția f nu este derivabilă în punctul x_0 , dacă $\lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{f(x_0 + \Delta x) - f(x_0)}{\Delta x}$ există și este infinită sau nu există.

3. Derivabilitatea funcției, similar cu limita și continuitatea funcției, este o proprietate locală a acesteia (valorile funcției se cercetează doar într-o vecinătate a punctului x_0)¹.

Revenind la exemplele din geometrie și fizică, deducem:

a) $f'(x_0) = m$ este panta tangentei la graficul funcției $y = f(x)$ în punctul $M_0(x_0, y_0)$ cu ecuația $y = f'(x_0)(x - x_0) + f(x_0)$.

¹ Ministerul Educației al R. M., Achiri I. și alții „Matematică” manual cl. XI, Editura Prut Internațional, 2003, 304 pagini.

b) $v(t_0) = s'(t_0)$ – viteza instantanee a unui mobil în momentul de timp t_0 este valoarea derivatei vitezei în t_0 .

c) $a(t_0) = v'(t_0)$ – accelerația instantanee a unui mobil la momentul t_0 este valoarea derivatei vitezei în t_0 .

În continuare vom studia derivata funcției pe un interval I.

Definiție. Se spune că funcția $f: I \rightarrow R$, unde intervalul $I \subseteq R$ este derivabilă pe mulțimea $M (M \subseteq I)$, dacă ea este derivabilă în orice punct din M .

În acest caz, funcția $f': M \rightarrow R$, care asociază fiecărui punct $x \in M (M \subseteq I)$, numărul real $f'(x)$ se numește **derivata funcției f pe mulțimea M**. Operația prin care din f se obține f' se numește **derivare**².

Observație. Derivata funcției $y = f(x)$ se notează: $dy, df, d(f), y', f'$. Și se exprimă prin:

$$f'(x) = \lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{\Delta y}{\Delta x} = \lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{f(x + \Delta x) - f(x)}{\Delta x} \quad (2)$$

Definiție. Fie funcția $f: D \rightarrow R$. Mulțimea punctelor în care funcția f este derivabilă se numește **domeniul de derivabilitate a funcției f**, se notează: $D_{f'}$, $D_{f'} \subseteq D$.

Exemple.

Să se arate că funcția $f: R \rightarrow R$ este derivabilă pe mulțimea R și să se calculeze derivata ei³:

a) $f(x) = 3x - 1$; b) $f(x) = 3x^2 - x$.

Rezolvare.

a) conform definiției (2) calculăm

$$\lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{f(x + \Delta x) - f(x)}{\Delta x} = \lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{3(x + \Delta x) - 1 - (3x - 1)}{\Delta x} = \lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{3\Delta x}{\Delta x} = 3.$$

Așadar funcția $f(x) = 3x - 1$ este derivabilă în orice punct din R și $f'(x) = (3x - 1)' = 3$.

b) Avem

$$\begin{aligned} \lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{f(x + \Delta x) - f(x)}{\Delta x} &= \lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{3(x + \Delta x)^2 - (x + \Delta x) - (3x^2 - x)}{\Delta x} = \\ &= \lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{3x^2 + 6x\Delta x + 3\Delta x^2 - x - \Delta x - 3x^2 + x}{\Delta x} = \\ &= \lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{\Delta x(6x - 1 + 3\Delta x)}{\Delta x} = 6x - 1. \end{aligned}$$

Funcția $f(x) = 3x^2 - x$ este derivabilă în orice punct din R și $f'(x) = (3x^2 - x)' = 6x - 1$.

1.1.1 Derivabilitate și continuitate

Cunoaștem, că dacă $\lim_{\Delta x \rightarrow 0} \Delta y = 0$, atunci funcția $y = f(x)$ se numește *continuă în punctul x*; funcția $y = f(x)$ se numește *diferențiabilă în punctul x*, dacă există derivata ei în acest punct, adică dacă există limita $\lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{\Delta y}{\Delta x} = f'(x)$.

Noțiunile de *derivabilitate (diferențiabilitate)* și *continuitate* sunt legate reciproc prin următoarea teoremă.

Teoremă: Dacă funcția $y = f(x)$ este diferențiabilă într-un punct oarecare, atunci ea este continuă în același punct. Afirmatia reciprocă este o condiție necesară (funcția continuă într-un punct poate să nu aibă derivată în acest punct).

Demonstrație.

¹ V. A. Кудрявцев, Б. П. Демидович, «Краткий курс высшей математики», Издательство «Наука», Москва 1975, 623 с.

² Я. С. Бугров, С. М. Никольский, «Высшая математика», 2, Дрофа 2003, 509 с.

³ Н. С. Пискунов, «Дифферен. Интегральное исчисления», том 1, Издательство «Наука», Москва 1965, 548 с.

Fie $f : D \rightarrow \mathbb{R}$ și $x \in D$ un punct în care funcția f este derivabilă, adică există limita $\lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{\Delta y}{\Delta x} = f'(x)$.

Scriem identitatea $\Delta y = \frac{\Delta y}{\Delta x} \cdot \Delta x$, ($\Delta x \neq 0$). Treceam la limită, când $\Delta x \rightarrow 0$:

$$\lim_{\Delta x \rightarrow 0} \Delta y = \lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{\Delta y}{\Delta x} \cdot \lim_{\Delta x \rightarrow 0} \Delta x = f'(x) \cdot 0 = 0.$$

Prin urmare funcția f este continuă în acest punct.

Consecință. Dacă funcția este discontinuă într-un punct oarecare, atunci în acest punct funcția nu-i derivabilă.

Drept exemplu de funcție continuă într-un punct dar nederivabilă în el servește funcția $y = |x|$.

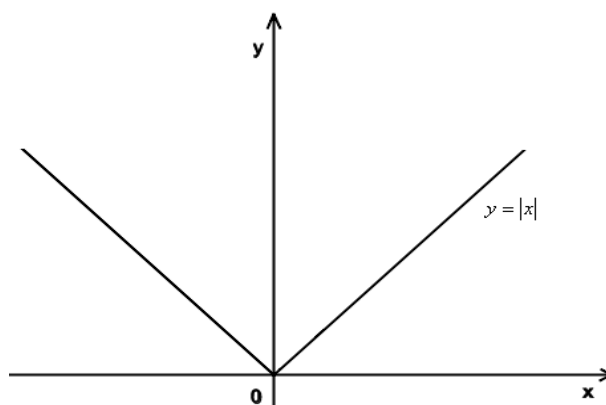


Fig. 1

În punctul $x = 0$ funcția este continuă dar nederivabilă, fiindcă în acest punct nu există tangenta la graficul ei.

1.1.2 Derivate laterale

Definiție. Fie $E \subseteq \mathbb{R}$, $x_0 \in E$ un punct de acumulare la stânga pentru mulțimea E și funcția $f : E \rightarrow \mathbb{R}$. Limita $\lim_{\substack{x \rightarrow x_0 \\ x < x_0}} \frac{f(x) - f(x_0)}{x - x_0}$ (dacă există), finită sau infinită, se numește *derivata la stânga a funcției în punctul x_0* . Se notează: $f'_s(x_0)$.

$$f'_s(x_0) = \lim_{\substack{x \rightarrow x_0 \\ x < x_0}} \frac{f(x) - f(x_0)}{x - x_0}. \quad (3)$$

Definiție. Fie $E \subseteq \mathbb{R}$, $x_0 \in E$ un punct de acumulare la dreapta pentru mulțimea E și funcția $f : E \rightarrow \mathbb{R}$. Limita $\lim_{\substack{x \rightarrow x_0 \\ x > x_0}} \frac{f(x) - f(x_0)}{x - x_0}$ (dacă există), finită sau infinită, se numește *derivata la dreapta a funcției în punctul x_0* ¹. Se notează: $f'_d(x_0)$.

$$f'_d(x_0) = \lim_{\substack{x \rightarrow x_0 \\ x > x_0}} \frac{f(x) - f(x_0)}{x - x_0}. \quad (4)$$

Definiție. Fie $E \subseteq \mathbb{R}$, $x_0 \in E$ un punct de acumulare la stânga (respectiv la dreapta) pentru mulțimea E . Funcția $f : E \rightarrow \mathbb{R}$ se numește *derivabilă la stânga (respectiv, la dreapta) în punctul x_0* ,

¹ Ministerul Educației al R. M., Achiri I. și alții „Matematică” manual cl. XI, Editura Prut Internațional, 2003, 304 pagini.

dacă limita (3) (respectiv, (4)) există și este finită¹.

Astfel, funcția $f: E \rightarrow \mathbb{R}$, $f(x) = |x|$, este derivabilă la stânga și la dreapta în punctul $x_0 = 0$: $f'_s(0) = -1$, $f'_d(0) = 1$. Dar fiindcă $f'_s(0) \neq f'_d(0)$, funcția $f(x) = |x|$ nu-i derivabilă în punctul $x = 0$.

Criteriul derivabilității funcției f în punctul $x_0 \in E$ este expus în următoarea teoremă².

Teoremă. Fie $E \subseteq \mathbb{R}$, $x_0 \in E$ un punct de acumulare la stânga și la dreapta pentru mulțimea E . Funcția $f: E \rightarrow \mathbb{R}$ este derivabilă în punctul x_0 , dacă și numai dacă ea este derivabilă la stânga și la dreapta în x_0 și $f'_s(x_0) = f'_d(x_0) = f'(x_0)$.

Demonstrarea acestei teoreme reiese nemijlocit din teorema despre existența limitei unei funcții în punctul dat³.

1.2 Interpretarea geometrică a derivatei

Fie că pe intervalul (a, b) este definită funcția $y = f(x)$ derivabilă cu graficul său Gf .

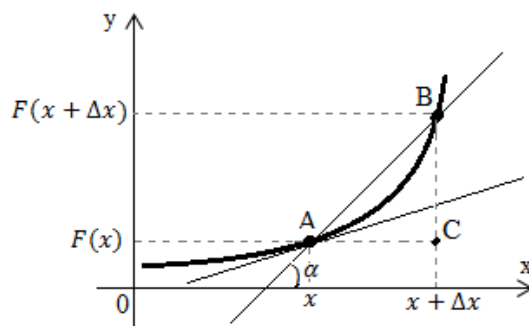


Fig. 2

Fixăm pe Gf punctul $A(x, f(x))$ și vom determina tangenta la graficul funcției în punctul dat, pentru aceasta mai luăm pe Gf un punct $B(x + \Delta x, f(x + \Delta x))$, unde $\Delta x \neq 0$ (pe fig. 1 $\Delta x > 0$, iar pe fig. 2 $\Delta x < 0$). Dreapta (AB) o vom numi secantă și o vom nota cu litera S . Unghiul format de secantă îl vom nota prin β . Socotim că $-\frac{\pi}{2} < \beta < \frac{\pi}{2}$. În ambele cazuri avem $\operatorname{tg} \beta = \frac{\Delta y}{\Delta x}$ (fig. 1: $\Delta x = AC$, $\Delta y = BC$, fig. 2: $\Delta x = -CA$, $\Delta y = -CB$)⁴.

Dacă $\Delta x \rightarrow 0$, atunci $\Delta y \rightarrow 0$ și punctul B , mișcându-se pe Gf , tinde către punctul A . Dacă în acest caz unghiul β tinde către valoarea oarecare α , diferit de $\frac{\pi}{2}$ și $-\frac{\pi}{2}$, atunci există limita:

$$\lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{\Delta y}{\Delta x} = \lim_{\beta \rightarrow \alpha} \operatorname{tg} \beta = \operatorname{tg} \alpha \quad (1)$$

Care reprezintă derivata funcției în punctul x :

$$f'(x) = \operatorname{tg} \alpha \quad (2)$$

Reciproc, dacă există derivata (finită) $f'(x)$, atunci $\beta \rightarrow \alpha = \operatorname{arctg} f'(x)$.

Când $\beta \rightarrow \alpha$, secanta S tinde să ocupe poziția tangentei T , ce trece prin punctul A și formează atunci unghiul α cu direcția pozitivă a axei absciselor.

Dreapta orientată T se numește *tangentă la graficul funcției Gf* în punctul de tangență A .

Definiție. Se numește *tangentă la graficul funcției $y = f(x)$* în punctul $A(x, f(x))$, dreapta

¹ В. А. Кудрявцев, Б. П. Демидович, «Краткий курс высшей математики», Издательство «Наука», Москва 1975, 623 с.

² Я. С. Бугров, С. М. Никольский, «Высшая математика» 2, Дрофа 2003, 509 с.

³ Н. С. Пискунов, «Дифферен. Интегральное исчисления», том 1, Издательство «Наука», Москва 1965, 548 с.

⁴ Ministerul Educației al R. M., Achiri I. și alții „Matematică” manual cl. XI, Editura Prut Internațional, 2003, 304 pagini.

orientată T către care tinde secanta S , ce trece prin punctele A și B , când $\Delta x \rightarrow 0$.

Astfel am demonstrat, că funcția $y = f(x)$ este derivabilă în punctul $x \in (a, b)$, atunci graficul Gf. în acest punct are tangentă cu coeficientul unghiular $\operatorname{tg} \alpha = f'(x)$, $\left(-\frac{\pi}{2} < \alpha < \frac{\pi}{2}\right)$. Reciproc

din existența limitei $\lim_{\beta \rightarrow \alpha} \beta = \alpha$, $\left(-\frac{\pi}{2} < \alpha < \frac{\pi}{2}\right)$, rezultă existența derivatei $f'(x)$ și a relațiilor (1) și (2).

Să determinăm ecuația tangentei în punctul $(x_0, f(x_0))$ al graficului funcției derivabile f în x_0^1 .

Ecuția dreptei cu coeficientul unghiular $f'(x_0)$ este de forma $y = f'(x_0) \cdot x + b$. Ordonata b o calculăm din condiția că tangenta trece prin punctul $(x_0, f(x_0))$:

$$f(x_0) = f'(x_0) \cdot x_0 + b \Leftrightarrow b = f(x_0) - f'(x_0) \cdot x_0.$$

$$\text{Atunci: } y = f'(x_0) \cdot x + f(x_0) - f'(x_0) \cdot x_0 \Leftrightarrow$$

$$y = f'(x_0)(x - x_0) + f(x_0) \quad (3)$$

ecuația în $(x_0, f(x_0))$ la graficul funcției continue $y = f(x)$.

Exemple.

1. Să se studieze derivabilitatea funcției f în punctele de abscisă specificate și să se interpreteze geometric rezultatul obținut:

$$f: (0, +\infty) \rightarrow R, \quad f(x) = |\lg x - 1|, \quad x_0 = 10.$$

Rezolvare:

$$\text{Cum } f(x) = |\lg x - 1| = \begin{cases} \lg x - 1, & x \geq 10 \\ 1 - \lg x, & x < 10 \end{cases}$$

$$f'_d(x) = (\lg x - 1)' = \frac{1}{x \ln 10}, \quad f'_d(10) = \frac{1}{10 \ln 10},$$

$$f'_s(x) = (1 - \lg x)' = -\frac{1}{x \ln 10}, \quad f'_s(10) = -\frac{1}{10 \ln 10}.$$

$$f'_s(10) \neq f'_d(10).$$

Funcția nu este derivabilă în $x_0 = 10$. A – fiind punct de întoarcere.

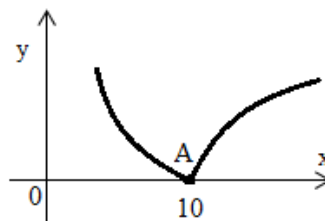


Fig. 3

2. Să se scrie, utilizând definiția derivatei, ecuația tangentei la graficul funcției²:

$$f: R \rightarrow [-1, 1], \quad f(x) = \sin x \quad \text{în } x_0 = \frac{\pi}{3}.$$

Rezolvare.

Ecuția tangentei în punctul $(x_0, f(x_0))$ este de forma

¹ В. А. Кудрявцев, Б. П. Демидович, «Краткий курс высшей математики», Издательство «Наука», Москва 1975, 623 с.

² Я. С. Бугров, С. М. Никольский, «Высшая математика» 2, Дрофа 2003, 509 с.

$$y = f'(x_0)(x - x_0) + f(x_0),$$

$$f(x_0) = \sin \frac{\pi}{3} = \frac{\sqrt{3}}{2}.$$

Conform definiției derivatei

$$\begin{aligned} f'(x) &= \lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{\Delta y}{\Delta x} = \lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{\sin(x + \Delta x) - \sin x}{\Delta x} = \\ &= \lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{2 \sin \frac{x + \Delta x - x}{2} \cdot \cos \frac{x + \Delta x + x}{2}}{\Delta x} = \lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{\sin \frac{\Delta x}{2}}{\frac{\Delta x}{2}} \cdot \cos \left(x + \frac{\Delta x}{2} \right) = 1 \cdot \cos x = \cos x. \end{aligned}$$

$$\text{Deci } f'(x_0) = \cos \frac{\pi}{3} = \frac{1}{2}.$$

Ecuția tangentei în $x_0 = \frac{\pi}{3}$ la graficul funcției $f(x) = \sin x$ este:

$$y = \frac{1}{2} \left(x - \frac{\pi}{3} \right) + \frac{\sqrt{3}}{2} \Leftrightarrow y = \frac{1}{2} x - \frac{\pi}{6} + \frac{\sqrt{3}}{2} \Leftrightarrow y = \frac{1}{2} x + \frac{3\sqrt{3} - \pi}{6}. \text{Răspuns:}$$

$$y = \frac{1}{2} x + \frac{3\sqrt{3} - \pi}{6}.$$

3. Să se afle coeficienții $b, c \in R$, știind că în punctul $(-1, -2)$, parabola $f(x) = x^2 + bx + c$ are ca tangentă dreapta de ecuație $y = 2x$.

Rezolvare.

Aplicând sensul geometric al derivatei avem: $f'(-1) = 2$, unde $f'(x) = (x^2 + bx + c)' = 2x + b$, $2 \cdot (-1) + b = 2 \Rightarrow b = 4$.

Cum ecuația tangentei la graficul funcției $f(x)$ în punctul $(x_0, f(x_0))$ este de forma $y = f'(x_0)(x - x_0) + f(x_0)$,

$$y = f'(x_0) \cdot x + f(x_0) - f'(x_0) \cdot x_0,$$

atunci comparând cu ecuația $y = 2x$, primim

$$f(x_0) - f'(x_0) \cdot x_0 = 0 \Leftrightarrow 1 - b + c - 2 \cdot (-1) = 0 \Leftrightarrow b - c = 3 \Leftrightarrow$$

$$\Leftrightarrow c = 1, b = 4.$$

Așadar pentru $b = 4$, $c = 1$ are loc afirmația dată.

1.3. Sensul mecanic al derivatei

Fie că punctul material se mișcă rectiliniu conform legii $s = f(t)$, t -timpul, $s(t)$ -deplasarea.

Atunci viteza medie a punctului pe intervalul de timp $[t_0, t_0 + \Delta t]$ este $v_m = \frac{\Delta f(t_0)}{\Delta t}$

Viteza instantanee $v(t_0)$ în momentul de timp t_0 se numește limită (dacă există), spre care tinde viteza medie v_m în timpul Δt când $\Delta t \rightarrow 0$, adică

$$v(t_0) = \lim_{\Delta t \rightarrow 0} v_m = \lim_{\Delta t \rightarrow 0} \frac{\Delta f(t_0)}{\Delta t} = s'(t_0)$$

Așadar viteza momentară a mișcării rectilinii a punctului material este derivata deplasării s în raport de timpul t :

$$v(t) = s'(t) = \frac{ds}{dt}$$

Acesta și este sensul mecanic al derivatei de ordinul unu.

La rîndul său viteza $v(t)$ deasemenea este o funcție de timp. Atunci derivata vitezei $v(t) = (s'(t))' = s''(t)$ este derivata de ordinul doi a deplasării $s''(t)$, care în mecanică se numește

acelerația punctului material în mișcarea rectilinie: ($a(t)$):

$$a(t) = \frac{dv}{dt} = \frac{d^2s}{dt^2}$$

Exemplu: Corpul se mișcă rectiliniu după legea $s(t) = 3 - 4t + 2t^3$ (m). De determinat viteza și accelerația corpului în momentul de timp $t = 3$ (s).

Rezolvare.

Viteza mișcării corpului:

$$v(t) = s'(t) = (3 - 4t + 2t^3)' = -4 + 6t^2$$

$$v(3) = -4 + 6 \cdot 9 = 50 \text{ (m/s)}$$

Accelerația mișcării:

$$a(t) = v'(t) = (-4 + 6t^2)' = 12t$$

$$a(3) = 12 - 3 = 36 \text{ (m/s}^2\text{)}$$

1.4 Diferențiala unei funcții de o singură variabilă

Fie $f : I \rightarrow R$ ($I \subseteq R$), o funcție derivabilă pe intervalul I și $x_0 \in I$ (x_0 - punct interior lui I). Atunci, conform definiției derivatei unei funcții într-un punct,

$$f'(x_0) = \lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{f(x_0 + \Delta x) - f(x_0)}{\Delta x}. \quad (1)$$

Din (1) și definiția limitei unei funcții într-un punct rezultă că

$$\frac{f(x_0 + \Delta x) - f(x_0)}{\Delta x} = f'(x_0) + \alpha(\Delta x), \quad (2)$$

unde $\lim_{\Delta x \rightarrow 0} \alpha(\Delta x) = 0$.

Folosind relația (2), obținem

$$f(x_0 + \Delta x) - f(x_0) = f'(x_0) \cdot \Delta x + \alpha(\Delta x) \cdot \Delta x \text{ sau}$$

$$\Delta f(x_0) = f'(x_0) \cdot \Delta x + \alpha(\Delta x) \cdot \Delta x \quad (3)$$

Din relația (3) rezultă că creșterea $\Delta f(x_0)$ a unei funcții f derivabile într-un punct x_0 se exprimă ca o sumă de doi termeni: termenul $\Delta f(x_0) \cdot \Delta x$, care este direct proporțional cu creșterea argumentului, și termenului $\alpha(\Delta x) \cdot \Delta x$, unde $\alpha(\Delta x)$ este un infinit mic.

Definiție. Funcția $g : R \rightarrow R$, $g(x_0) = f'(x_0) \cdot \Delta x$, se numește *diferențiabila funcției f în punctul x_0* și se notează $df(x_0)$. Deci:

$$df(x_0) = f'(x_0) \cdot \Delta x. \quad (4)$$

Exemplu. Să calculăm diferențiala funcției $f : R \rightarrow R, f(x) = x$.

Cum $f'(x_0) = 1$, obținem $dx = \Delta x$. Atunci din relația (4) rezultă că $df(x_0) = f'(x_0) \cdot dx$. Dacă funcția f este derivabilă în orice punct din I , obținem formula:

$$df(x_0) = f'(x_0) \cdot dx, \quad \forall x \in I. \quad (5)$$

Exemple.

1. Pentru funcția $f : R \rightarrow [-1, 1], f(x) = \sin x$, obținem

$$df(x) = d(\sin x) = (\sin x)' dx = \cos x dx.$$

2. Pentru funcția $g : (0, +\infty) \rightarrow R, g(x) = \log_8 x$, avem $df(x) = \frac{1}{x \ln 8} dx = \frac{dx}{x \ln 8}$.

Interpretarea geometrică a diferențialei unei funcții f derivabile într-un punct x_0 este prezentată în Fig. 4.

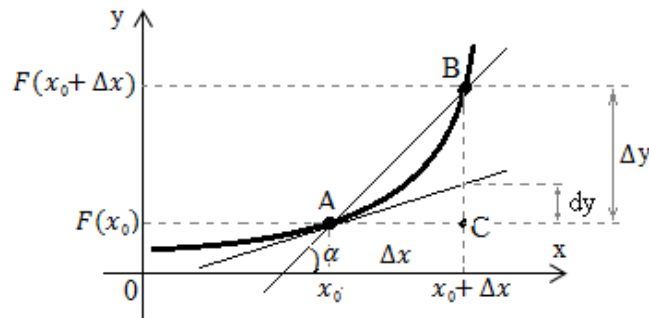


Fig. 4

Trasăm tangenta la graficul G_f în punctul $A(x_0, f(x_0))$. Avem $\Delta x = AB$, $\operatorname{tg} \alpha = f'(x_0) = \frac{BC}{AB}$ (vezi $\triangle ABC$ cu $m(\angle B) = 90^\circ$). Atunci $BC = f'(x_0) \cdot AB$ sau $BC = f'(x_0) \cdot \Delta x = df(x_0)$.

Deci, interpretarea geometrică a diferențialei unei funcții f în punctul x_0 este următoarea: $\Delta f(x_0)$ reprezintă creșterea „ordonatei funcției f ”, ce corespunde creșterii Δx a argumentului ei, iar $df(x_0)$ reprezintă creșterea „ordonatei tangentei” la graficul G_f în punctul $(x_0, f(x_0))$, ce corespunde aceleiași creșteri Δx a argumentului funcției f (fig. 9).

Formulele (3) și (4) implică următoarea relație de aproximare:

$$f(x_0 + \Delta x) - f(x_0) \approx df(x_0) \quad (6)$$

sau $BD \approx BC$.

Cum ecuația tangentei la graficul G_f în punctul $A(x_0, f(x_0))$ este $y = f(x_0) + f'(x_0)(x - x_0)$, din relația (6) rezultă

$$f(x_0 + \Delta x) \approx f(x_0) + f'(x_0) \cdot \Delta x. \quad (7)$$

Atunci pentru Δx suficient de mic avem $f(x_0 + \Delta x) \approx y$. Cu alte cuvinte, în vecinătatea punctului A , pe o porțiune suficient de mică a graficului funcției f , arcul de curbă este aproximat cu un segment al dreptei tangente la graficul G_f în punctul A .

Formula (7) se aplică deseori la calculul aproximativ al valorilor unei funcții într-un punct indicat.

Exemplu. Să se calculeze cu aproximație valoarea funcției $f(x) = 4x^2 - x - 15$ în punctul $x = 1,1$.

Rezolvare.

$x = 1,1 = 1 + 0,1 = x_0 + \Delta x$. Atunci $x_0 = 1$, $\Delta x = 0,1$.

Calculăm $f(1)$ și $f'(1)$:

$$f(1) = 4 \cdot 1^2 - 1 - 15 = -12;$$

$$f'(x) = 8x - 1 \text{ și } f'(1) = 8 \cdot 1 - 1 = 7.$$

Substituind în (7), obținem:

$$f(1,1) \approx f(1) + f'(1) \cdot 0,1 = -12 + 7 \cdot 0,1 = -11,3.$$

Valoarea exactă a funcției f în acest punct este: $f(1,1) = -11,26$.

2. Rolul derivatei întâi în studiul funcțiilor.

2.1 Intervalele de monotonie ale unei funcții

În studiul variației unei funcții este important să cunoaștem în ce condiții funcția este constantă sau monotonă pe un interval dat. Am stabilit deja că derivata unei funcții constante pe un interval dat este egală cu zero. Va fi utilă și reciproca acestei afirmații.

Teorema 1. Fie $f: E \rightarrow R$ ($E \subseteq R$) o funcție derivabilă. Dacă derivata funcției f este egală cu zero pe un interval $I \subseteq E$, atunci funcția f este constantă pe acest interval.

Observații.

1. Dacă $f'(x) > 0$, $\forall x \in I$, atunci funcția f este strict crescătoare pe I .
2. Dacă $f'(x) < 0$, $\forall x \in I$, atunci funcția f este strict descrescătoare pe I .
3. Din faptul că funcția f este strict crescătoare (strict descrescătoare) pe I , nu rezultă că f' nu se anulează în nici un punct din I . De exemplu, fie $f : R \rightarrow R$, $f(x) = x^3$. Avem $f'(0) = 0$, funcția f fiind strict crescătoare pe R .

Concluzie. O funcție derivabilă este strict monotonă pe intervalele pe care derivata sa păstrează semn constant. Pentru a determina intervalele de monotonie ale unei funcții derivabile, determinăm intervalele pe care derivata sa își păstrează semnul.

2.2 Puncte de extrem ale unei funcții

Definiții.

• Fie $f : I \rightarrow R$ (intervalul $I \subseteq R$). Un punct $x_0 \in I$ se numește *punct de maxim local* al funcției f dacă există o vecinătate $V(x_0)$ a lui x_0 , astfel încât $f(x) \leq f(x_0)$, $\forall x \in V(x_0) \cap I$. În acest caz valoarea $f(x_0)$ se numește *maxim local* al funcției f .

• Un punct $x_0 \in I$ se numește *punct de minim local* al funcției f dacă există o vecinătate $V(x_0)$ a lui x_0 , astfel încât $f(x_0) \leq f(x)$, $\forall x \in V(x_0) \cap I$. În acest caz valoarea $f(x_0)$ se numește *minim local* al funcției f .

• Punctele de maxim local și de minim local ale unei funcții se numesc *puncte de extrem local* ale acestei funcții.

• Valorile unei funcții în punctele ei de extrem local se numesc *extremele locale* ale acestei funcții.

Definiții.

▪ Fie $f : I \rightarrow R$ (intervalul $I \subseteq R$). Un punct $x_0 \in I$ se numește *punct de maxim global* al funcției f dacă $f(x) \leq f(x_0)$, $\forall x \in I$, iar valoarea lui $f(x_0)$ se numește *maximul global* al funcției f pe I .

▪ Un punct $x_0 \in I$ se numește *punct de minim global* al funcției f dacă $f(x_0) \leq f(x)$, $\forall x \in I$, iar valoarea lui $f(x_0)$ se numește *minimul global* al funcției f pe I .

▪ Punctele de maxim global și minim global ale unei funcții se numesc *puncte de extrem global* ale acestei funcții pe I .

Concluzii: Fie funcția $f : I \rightarrow R$ (intervalul $I \subseteq R$) derivabilă pe intervalul I și x_0 un punct interior lui I în care $f'(x_0) = 0$.

1. Dacă $f'(x) > 0$, $\forall x \in I$, $x < x_0$, și $f'(x) < 0$, $\forall x \in I$, $x > x_0$, atunci x_0 este punct de maxim local al funcției f (se notează: $\nearrow f(x_0) \searrow$).

2. Dacă $f'(x) < 0$, $\forall x \in I$, $x < x_0$, și $f'(x) > 0$, $\forall x \in I$, $x > x_0$, atunci x_0 este punct de minim local al funcției f (se notează: $\searrow f(x_0) \nearrow$).

3. Dacă derivata unei funcții are același semn la stânga și la dreapta lui x_0 , atunci x_0 nu este un punct de extrem al acestei funcții.

Definiție. Fie funcția $f : I \rightarrow R$ (intervalul $I \subseteq R$) derivabilă pe intervalul I . Punctele în care f' ia valoarea zero se numesc *puncte critice* ale funcției f .

Observație. Concluziile 1–3 rămân adevărate și în cazul în care funcția f continuă în x_0 nu este derivabilă în x_0 . Astfel de puncte de asemenea se numesc *puncte critice* ale lui f .

De exemplu, funcția $f : R \rightarrow R$, $f(x) = |x|$, nu este derivabilă în $x_0 = 0$, însă $x_0 = 0$ este

punct de minim al acestei funcții. Într-adevăr, $f'(x) = \begin{cases} -1, & \text{daca } x \in (-\infty, 0) \\ 1, & \text{daca } x \in (0, +\infty) \end{cases}$ și derivata își schimbă
semnul în punctul $x_0 = 0$ din „-” în „+”.

Rețineți: Intervalele de monotonie și punctele de extrem ale unei funcții $f: E \rightarrow R$ ($E \subseteq R$), derivabile pe mulțimea E , pot fi determinate aplicând *algoritmul*:

- Se calculează f' .
- Se rezolvă ecuația $f'(x) = 0$; soluțiile acestei ecuații (zerourile funcției f') sunt eventualele puncte de extrem ale funcției f .
- Se determină semnul funcției f' pe intervalele pe care ea nu se anulează.
- Se stabilesc intervalele pe care funcția f' are semn constant, acestea fiind intervalele de monotonie ale lui f .
- Se determină punctele de extrem.

3. Aplicații ale derivatelor în rezolvarea problemelor de optimizări.

Rezultatele teoretice privind aplicarea derivatelor la determinarea punctelor de extrem ale unei funcții pot fi aplicate la rezolvarea unor probleme cu conținut concret, probleme de fizică, geometrie și economie, în conținutul cărora se cercetează optimizările. În acest caz se procedează în felul următor: mărimea cercetată se exprimă printr-o funcție de o singură variabilă care fiind cercetată la extreme ne dă rezolvarea problemei concrete.

Exemple de probleme de optimizări

1. Dintr-o bucată de tablă de formă dreptunghiulară cu laturile a și b ($b \geq a > 0$) se decupează în fiecare colț un pătrat și apoi se îndoaie marginile formate. Se obține o cutie forma unui paralelipiped dreptunghic fără capac. Să se determine înălțimea cutiei, astfel încât volumul ei să fie maxim.

Rezolvare:

Notăm cu x lungimea laturii pătratului decupat și obținem volumul $V(x)$ al cutiei:

$$V(x) = x(a - 2x)(b - 2x) = 4x^3 - 2(a + b)x^2 + abx,$$

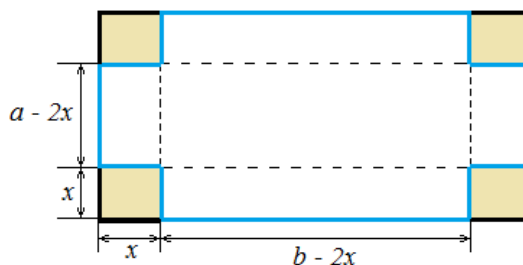


Fig. 5

Unde x variază pe intervalul $\left[0, \frac{a}{2}\right]$. Astfel problema se reduce la determinarea celei mai mari

valori a funcției $V: \left[0, \frac{a}{2}\right] \rightarrow R$, $V(x) = 4x^3 - 2(a + b)x^2 + abx$. Aflăm extremele funcției V .

Avem $V'(x) = 12x^2 - 4(a + b)x + ab$. Rezolvăm ecuația $V'(x) = 0$ și obținem că pe intervalul

$\left[0, \frac{a}{2}\right]$ ea are o soluție unică: $x_0 = \frac{a + b - \sqrt{a^2 + b^2 - ab}}{6}$. Cum $V(0) = V\left(\frac{a}{2}\right) = 0$, rezultă că în

punctul x_0 funcția V ia cea mai mare valoare.

Răspuns: Cubul are volum maxim dacă înălțimea ei este $\frac{a+b-\sqrt{a^2+b^2-ab}}{6}$.

2. Să se determine coordonatele punctului graficului funcție $f: R \rightarrow R$, $f(x) = x^2 + 3$ aflat la distanța minimă de punctul $M(10,5)$.

Rezolvare:

Orice punct A al graficului funcție f are abscisa x și ordonata $x^2 + 3$, $x \in R$. Notăm cu $\phi(x)$ distanța dintre punctele M și A și obținem:

$$\phi(x) = \sqrt{(x-10)^2 + (x^2 + 3 - 5)^2} = \sqrt{x^4 - 3x^2 - 20x + 104}.$$

Problema se reduce la determinarea minimumului funcției

$$\phi: R \rightarrow R, \phi(x) = \sqrt{x^4 - 3x^2 - 20x + 104} \text{ Avem:}$$

$$\phi'(x) = \frac{2x^3 - 3x - 10}{\sqrt{x^4 - 3x^2 - 20x + 104}} = 0 \Leftrightarrow x = 2. \text{ Punctul } x_0 = 2 \text{ este punct de minim local pentru}$$

funcția ϕ , deoarece $\phi' > 0$, dacă $x > 2$. Atunci $f(2) = 2^2 + 3 = 7$

Deci coordonatele punctului A sunt 2 și 7.

1. Cererea de piață la un produs este descrisă de funcția

$$p(x) = 720 - 2x - 0,1x^2, \text{ unde } x \text{ este numărul de unități de produs, iar } p - \text{prețul (în lei).}$$

Să se determine venitul brut maxim din vânzarea produsului, dacă cheltuielile medii pentru a produce o unitate se descriu de funcția $\bar{C}(x) = \frac{1000}{x} + 500 + 2x$. (Funcția cererii și funcția cheltuielilor medii se determină în baza datelor statistice.)

Să se determine valoarea prețului pentru care venitul brut este maxim.

Rezolvare:

Venitul brut

$$V(x) = p(x) \cdot x - \bar{C}(x) \cdot x = (720 - 2x - 0,1x^2)x - \left(\frac{1000}{x} + 500 + 2x\right)x = 280x - 4x^2 - 0,1x^3 - 1000.$$

Derivata $V'(x) = 280x - 8x - 0,3x^2$. Din $V'(x) = 0$ obținem ecuația $0,3x^2 + 8x - 280 = 0$, cu soluțiile $x_1 = 20$, $x_2 = -\frac{28}{0,6}$ (care nu corespunde condiției problemei). Deoarece $V''(20) < 0$,

avem în punctul $x = 20$ maxim. Astfel, obținem venitul brut maxim $V(20) = 280 \cdot 20 - 4 \cdot 20^2 - 0,1 \cdot 20^3 - 1000 = 2200$ (lei) și prețul respectiv

$$p(20) = 720 - 2 \cdot 20 - 0,1 \cdot 20^2 = 700 \text{ (lei).}$$

Răspuns: 2200 lei; 700 lei.

4. Calculul integral în inginerie

4.1 Aplicațiile mecanice ale integralei definite.

4.1.1 Calcularea lucrului mecanic

Fie $\vec{F} = F(x)$ o forță care este considerată ca o funcție continuă pe $[a, b]$ și M sub acțiune forței \vec{F} . Reieșind din sensul mecanic al integralei definite, avem că lucrul mecanic, efectuat de forța \vec{F} (care acționează în direcția mișcării) pentru deplasarea punctului material M din poziția $x=a$ în poziția $x=b$ de-a lungul acestui segment, este egal cu:

$$A = \int_a^b F(x) dx \quad (10)$$

În calitate de forță \vec{F} poate fi considerată:

- Forța de acțiune a unui arc elastic;
- Forța de acțiune a unei surse magnetice asupra unui corp magnetic;
- Forța de interacțiune între două încărcături electrice;
- Forța de atracție universală între două corpuri;

Exemplu. Să se afle lucrul mecanic efectuat de forța de elasticitate a unui resort, fixat cu un capăt, la deplasarea corpului dat din punctul b al axei Ox în punctul a al acestei axe, $b > a$:

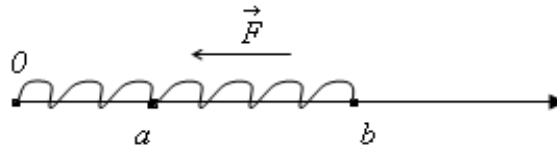


Fig. 6

Conform legii lui Cokke, avem $\vec{F} = -kx$, unde k – coeficientul de elasticitate a resortului, semnul minus arată că forța \vec{F} este orientată în sensul negativ al axei Ox .

$$\text{Obținem: } A = -\int_a^b F(x) dx = k \int_a^b x dx = k \frac{x^2}{2} \Big|_a^b = \frac{k}{2} (b^2 - a^2)$$

Exemplu. Forța de acțiune reciprocă între două încărcături reciproce q_1 și q_2 situate la distanța x una de alta, se determină după formula:

$$F = k \frac{q_1 \cdot q_2}{x^2}, \quad k = \text{const}$$

Presupunem că sarcina q_1 este situată în originea O a axei Ox . Să se determine lucrul mecanic al forței \vec{F} la deplasarea sarcinii q_2 din punctul M_1 situat la distanța r_1 de sarcina q_1 în punctul M_2 care este situat la distanța $r_2 > r_1$ de sarcina q_1 . Conform formulei (10), avem:

$$A = \int_a^b F(x) dx = \int_{r_1}^{r_2} \frac{k \cdot q_1 \cdot q_2}{x^2} dx = -k \cdot q_1 \cdot q_2 \frac{1}{x} \Big|_{r_1}^{r_2} = k \cdot q_1 \cdot q_2 \left(\frac{1}{r_1} - \frac{1}{r_2} \right)$$

Exemplu. Să se calculeze lucrul necesar pentru lansarea unui corp cu masa m de pe suprafața pământului vertical în sus la înălțimea h .

Conform legii atracției universale forța care acționează asupra corpului dat este:

$F = \frac{k \cdot m \cdot m_p}{x^2}$, unde m_p este masa pământului iar x este distanța de la corp pînă la centrul pământului.

Deci: $F = \frac{k \cdot m \cdot m_p}{x^2} = \frac{\gamma}{x^2}$, $x \in [r, r + h]$ unde r – raza pământului, iar h – orice număr real

pozitiv. Dacă $x=r$, adică corpul se găsește pe Pământ, atunci forța $F(r) = \frac{\gamma}{r^2}$ este egală cu greutatea

acestui corp, adică $P=mg$, unde g este accelerații căderii libere. Prin urmare, $\frac{\gamma}{r^2} = mg$, \Rightarrow

$\gamma = mgr^2$, și $F(x) = \frac{mgr^2}{x^2}$, $x \in [r, r + h]$.

¹ I. C. Șcerbațchi, „Analiza matematică”(probleme), Vol. I și II, Editura „Tehnica” 1998, 308, 362 p.

Așadar, conform formulei (10) obținem:

$$A = \int_r^{r+h} F(x)dx = mgr^2 \int_r^{r+h} \frac{dx}{x^2} = -mgr^2 \frac{1}{x} \Big|_r^{r+h} =$$

$$= mgr^2 \left(\frac{1}{r} - \frac{1}{r+h} \right) = \frac{mgr^2 h}{r(r+h)} = \frac{mgrh}{r+h}$$

4.1.2. Centrul de greutate al liniei plane materiale (numită cablu)

Din cursul de fizică este cunoscut că dacă în planul xOy avem un sistem de n puncte materiale $\mu_1(x_1, y_1), \mu_2(x_2, y_2), \dots, \mu_n(x_n, y_n)$ ale căror mase sunt respectiv m_1, m_2, \dots, m_n , atunci coordonatele centrului de greutate $C(x_c, y_c)$ al sistemului se calculează după formula:

$$x_c = \frac{\sum_{i=1}^n x_i m_i}{\sum_{i=1}^n m_i}, \quad y_c = \frac{\sum_{i=1}^n y_i m_i}{\sum_{i=1}^n m_i}, \quad \text{unde } M = \sum_{i=1}^n m_i \text{ se numește masa sistemului, iar mărimile}$$

$M_{0y} = \sum_{i=1}^n x_i m_i$, și $M_{0x} = \sum_{i=1}^n y_i m_i$ se numesc *momentele statice ale sistemului* în raport cu axele de coordonate Oy și Ox . În fizică se mai întâlnesc și expresii de forma:

$$I_{0y} = \sum_{i=1}^n x_i^2 m_i, \quad I_{0x} = \sum_{i=1}^n y_i^2 m_i, \quad I_0 = \sum_{i=1}^n (x_i^2 + y_i^2) m_i$$

care se numesc *momente de inerție ale sistemului* în raport cu axele de coordonate și de originii xOy .

Dacă aceste puncte materiale reprezintă arce de curbe plane omogene, atunci masele lor $m_i (i=1, \dots, n)$ sunt proporționale cu lungimile arcelor lor.

Fie $\overset{\sim}{AB}$ un arc de curbă materială neomogenă caracterizată prin graficul funcției $y=f(x)$, care este continuă cu derivata sa pe $[a, b]$ și densitatea liniară $\gamma=\gamma(x)$ care este o funcție pozitivă și continuă pe $[a, b]$.

Împărțim arcul $\overset{\sim}{AB}$ în n arce parțiale cu ajutorul punctelor:

$$A = M_0, M_1, \dots, M_{i-1}, M_i, \dots, M_n = B$$

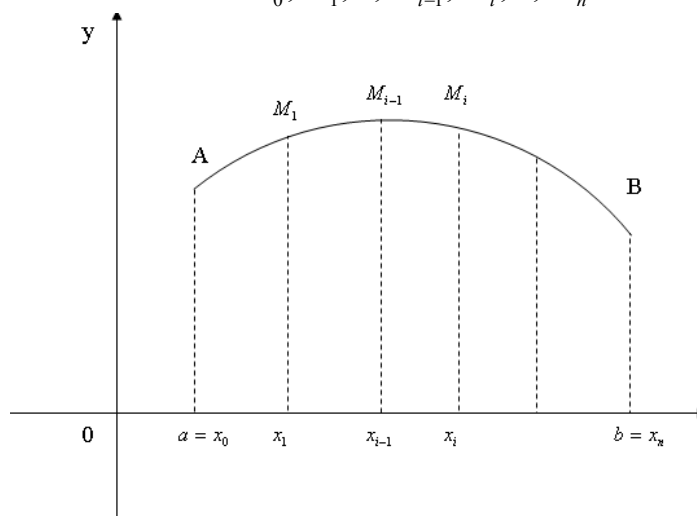


Fig. 7

Și notăm lungimile acestor arce respectiv prin $\Delta l_1, \Delta l_2, \dots, \Delta l_i, \dots, \Delta l_n$. Întrucît funcția $f(x)$,

$x \in [a, b]$ este continuă împreună cu derivata sa pe $[a, b]$, lungimea Δl_i a arcului $M_{i-1}M_i$ se exprimă cu o mică eroare, prin lungimea coardei $M_{i-1}M_i$. Deci:

$$\Delta l_i \approx M_{i-1}M_i = \sqrt{(x_i - x_{i-1})^2 + [f(x_i) - f(x_{i-1})]^2}$$

Aplicînd teorema Lagrange la funcția $f(x)$, continuă pe $[x_{i-1}, x_i]$ obținem:

$$\begin{aligned} \Delta l_i &\approx \sqrt{(x_i - x_{i-1})^2 + (f'(t_i)(x_i - x_{i-1}))^2} = \\ &= \sqrt{1 + (f'(t_i))^2} (x_i - x_{i-1}) = \sqrt{1 + (f'(t_i))^2} \Delta x_i \end{aligned}$$

unde $t_i \in [x_{i-1}, x_i]$

Dacă presupunem că arcul parțial $M_{i-1}M_i$ este omogen cu densitatea $\gamma = \gamma(t_i)$, atunci masa acestui arc se exprimă prin formula aproximativă:

$$m_i \approx \gamma(t_i) \cdot \Delta l_i \approx \gamma(t_i) \sqrt{1 + (f'(t_i))^2} \Delta x_i$$

Trecînd la limită cînd $\lambda = \max \Delta x_i$ tinde la zero obținem următoarele:

a) masa totală a arcului AB este:

$$M = \sum_{i=1}^n m_i \approx \sum_{i=1}^n \gamma(t_i) \cdot \sqrt{1 + (f'(t_i))^2} \cdot \Delta x_i \quad \text{sau conform definiției integralei definite}$$

Riemman:

$$M = \lim_{\lambda \rightarrow 0} \sum_{i=1}^n \gamma(t_i) \cdot \sqrt{1 + (f'(t_i))^2} \cdot \Delta x_i = \int_a^b \gamma(x) \cdot \sqrt{1 + (f'(x))^2} \cdot dx; \quad (11)$$

b) momente statice:

$$M_{0y} = \int_a^b x \gamma(x) \cdot \sqrt{1 + (y')^2} \cdot dx; \quad (12)$$

$$M_{0x} = \int_a^b y \gamma(x) \cdot \sqrt{1 + (y')^2} \cdot dx; \quad (13)$$

c) momentele de inerție ale liniei plane:

$$I_{0y} = \int_a^b x^2 \gamma(x) \cdot \sqrt{1 + (y')^2} \cdot dx; \quad (14)$$

$$I_{0x} = \int_a^b y^2 \gamma(x) \cdot \sqrt{1 + (y')^2} \cdot dx; \quad (15)$$

d) coordonatele centrului de greutate ale liniei plane:

$$x_c = \frac{M_{0y}}{M} = \frac{\int_a^b x \gamma(x) \cdot \sqrt{1 + (y')^2} \cdot dx}{\int_a^b \gamma(x) \cdot \sqrt{1 + (y')^2} \cdot dx}; \quad (16)$$

$$y_c = \frac{M_{0x}}{M} = \frac{\int_a^b y \gamma(x) \cdot \sqrt{1 + (y')^2} \cdot dx}{\int_a^b \gamma(x) \cdot \sqrt{1 + (y')^2} \cdot dx}; \quad (17)$$

Constatăm că dacă linia materială este omogenă, adică $\gamma = \text{const}$, atunci:

$$x_c = \frac{1}{L} \int_a^b x \sqrt{1+(y')^2} \cdot dx; \quad (18)$$

$$y_c = \frac{1}{L} \int_a^b y \sqrt{1+(y')^2} \cdot dx; \quad (19)$$

unde L este lungimea arcului liniei materiale.

Teoremă. (Guldin) Aria suprafeței laterale a unui corp de rotație generat prin rotația unui arc de curbă plană în jurul unei axe, care se află în planul ei și nu se intersectează cu ea, este egală cu produsul dintre lungimea arcului care se rotește și lungimea circumferinței descrise în cursul acestei rotații de centrul de greutate al arcului.

Demonstrație: din formula (19) $y_c = \frac{1}{L} \int_a^b y \sqrt{1+(y')^2} \cdot dx$; pentru $f(x) \geq 0$, ($f(x) \neq 0$),

$\forall x \in [a, b]$ înmulțind ambele părți la numărul $2\pi L$, obținem:

$$2\pi y_c L = 2\pi \int_a^b y \sqrt{1+(y')^2} \cdot dx;$$

$$\sigma_{0x} = 2\pi \int_a^b y \sqrt{1+(y')^2} \cdot dx; \quad - \text{aria suprafeței laterale a corpului de rotație generat la rotația}$$

arcului $\overset{\sim}{AB}$ în jurul axei $0x$;

$2\pi y_c L$ – lungimea circumferinței descrise de centrul de greutate al arcului;

L – lungimea arcului $\overset{\sim}{AB}$ ¹.

Exemplu. să se calculeze coordonatele centrului de greutate al arcului circumferinței $x^2+y^2=r^2$, situată în cadranele I și IV, dacă densitatea $\gamma = \text{const} = 1$.

Lungimea arcului de circumferință este egal cu $L = \frac{2\pi r}{2} = \pi r$. Întrucît arcul este simetric în raport cu axa $0x$ avem că centrul de greutate se află pe această axă, adică: $y_c = 0$

Aplicînd formula (18) avem:

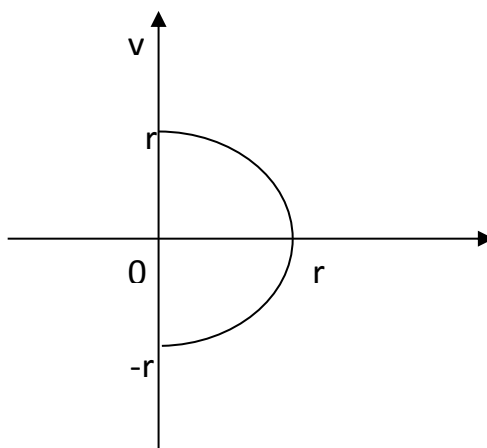


Fig. 8

¹ I. C. Șcerbațchi, „Analiza matematică”(probleme), Vol. I și II, Editura „Tehnica” 1998, 308, 362 p.

$$x_c = \frac{1}{L} \int_a^b x \sqrt{1+(y')^2} \cdot dx = \left. \begin{array}{l} x = r \cos t \\ y = r \sin t \\ t \in \left[-\frac{\pi}{2}, \frac{\pi}{2} \right] \end{array} \right\} = \frac{1}{\pi r} \int_{-\frac{\pi}{2}}^{\frac{\pi}{2}} r \cos t \sqrt{1 + \left(\frac{y'_t}{x'_t} \right)^2} x'_t dt = \frac{1}{\pi} \int_{-\frac{\pi}{2}}^{\frac{\pi}{2}} \cos t \sqrt{r^2 \sin^2 t + r^2 \cos^2 t} dt =$$

$$= \frac{r}{\pi} \int_{-\frac{\pi}{2}}^{\frac{\pi}{2}} \cos t dt = \frac{r}{\pi} (\sin t) \left. \begin{array}{l} \frac{\pi}{2} \\ -\frac{\pi}{2} \end{array} \right\} = \frac{2r}{\pi}$$

Prin urmare centrul de greutate al arcului are coordonatele: $x_c = \frac{2r}{\pi}, y=0$.

Exemplu. Să se calculeze coordonatele centrului de greutate al arcului de circumferință $x^2+y^2=r^2$, situat în cadranul I, considerînd $y=const=l$.

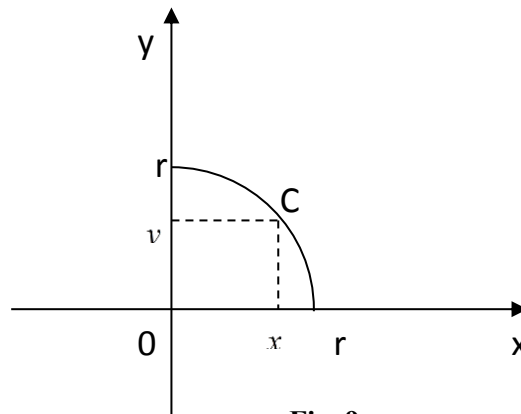


Fig. 9

Rezolvare: Lungimea arcului este $L = \frac{2\pi r}{4} = \frac{\pi r}{2}$, aplicăm teorema lui Guldin. Dacă luăm în calitate de axă de rotație axa $0x$ atunci suprafața corpului de rotație este o emisferă de rază r cu aria:

$$\sigma_{0x} = \frac{1}{2} 4\pi r^2 = 2\pi r^2 \text{ deci } \sigma_{0x} = 2\pi y_c \cdot L \text{ și}$$

$$y_c = \frac{\sigma_{0x}}{2\pi L} = \frac{2\pi r^2}{2\pi \cdot \frac{\pi r}{2}} = \frac{2r}{\pi}$$

Similar dacă considerăm că axa de rotație este $0y$, atunci:

$$\sigma_{0y} = 2\pi x_c \cdot L, \quad \Rightarrow \quad x_c = \frac{\sigma_{0y}}{2\pi L} = \frac{2\pi r^2}{2\pi \cdot \frac{\pi r}{2}} = \frac{2r}{\pi}$$

Deci centrul de greutate este punctul $C\left(\frac{2r}{\pi}, \frac{2r}{\pi}\right)$.

Același rezultat se capătă aplicînd formulele (9) și (10) (verificați).

Exemplu. Să se determine coordonatele centrului de greutate al primului arc al cicloidei: $x=a(t-\sin t), y=a(1-\cos t), 0 \leq t \leq 2\pi$.

Lungimea primului arc al cicloidei este $L=8a$.

Întrucât primul arc al cicloidei este simetric în raport cu dreapta $x=a\pi$, avem $x_c=a\pi$. Ordonata centrului de greutate este:

$$\begin{aligned}
 y_c &= \frac{1}{8a} \int_0^{2\pi} y_t \sqrt{(x'_t)^2 + (y'_t)^2} dt = \frac{1}{8a} \int_0^{2\pi} a(1-\cos t) \sqrt{a^2(1-\cos t)^2 + a^2 \sin^2 t} dt = \\
 &= \frac{a}{8} \int_0^{2\pi} 1-\cos t \sqrt{2(1-\cos t)} dt = \frac{a\sqrt{2}}{8} \int_0^{2\pi} 2 \sin^2 t \frac{t}{2} \sqrt{2 \sin^2 \frac{t}{2}} dt = \\
 &= \frac{a}{2} \int_0^{2\pi} \sin^3 \frac{t}{2} dt = \frac{a}{2} \int_0^{2\pi} \left(1 - \cos^2 \frac{t}{2}\right) \sin \frac{t}{2} dt = \\
 &= \frac{a}{2} \int_0^{2\pi} \sin \frac{t}{2} dt + \frac{a}{2} \int_0^{2\pi} \cos^2 \frac{t}{2} d\left(\cos \frac{t}{2}\right) = -a \cos \frac{t}{2} \Big|_0^{2\pi} + a \frac{\cos^3 \frac{t}{2}}{3} \Big|_0^{2\pi} = \\
 &= a + a + \frac{a}{3}(-1-1) = 2a - \frac{2}{3}a = \frac{4}{3}a
 \end{aligned}$$

Așadar centrul de greutate este $C\left(a\pi, \frac{4}{3}a\right)$.

4.1.3. Centrul de greutate al figurii plane materiale (numită placă)

Fie D un domeniu plan material mărginit de dreptele $x=a$, $x=b$, și graficele funcțiilor $y=f_1(x)$, $y=f_2(x)$, care sunt nenegative, continue pe $[a,b]$ și $f_1(x) \leq f_2(x)$, pentru orice $x \in [a,b]$. Notăm prin $\gamma=\gamma(x)$ densitatea de suprafață unde $\gamma(x) > 0$ și continuă pe $[a,b]$.

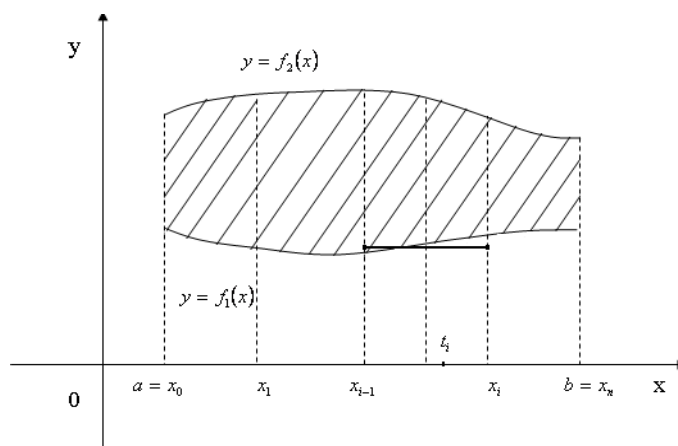


Fig. 10

Urmînd principiul general din punctul precedent, descompunem domeniul D în n fâșii verticale $D_1, \dots, D_i, \dots, D_n$ prin dreptele $x=x_0=a$, $x=x_1, \dots, x=x_{i-1}, x=x_i, \dots, x=x_n=b$, paralele cu axa Ox . Înlocuim

fiecare fâșie D_i printr-un dreptunghi, care are înălțimile $f_2(t_i) - f_1(t_i)$, unde $t_i = \frac{x_{i-1} + x_i}{2}$ și baza $\Delta x_i = x_i - x_{i-1}$. Dacă presupunem că acest dreptunghi este omogen cu $\gamma = \gamma(t_i)$ atunci masa fâșiei D_i ($i=1, \dots, n$) este:

$$\Delta m_i = \gamma(t_i) \cdot [f_2(t_i) - f_1(t_i)] \Delta x_i$$

Deoarece centrul de greutate al dreptunghiului omogen coincide cu punctul de intersecție al diagonalelor lui, avem $(x_i)_c = t_i$, $(y_i)_c = \frac{f_1(t_i) + f_2(t_i)}{2}$. Pentru a calcula centrul de greutate al domeniului D , înlocuim fiecare fâșie prin centrul de greutate al dreptunghiului respectiv, considerând concentrată în el întreaga masă Δm_i .

Aplicând formulele respective din punctul precedent obținem următoarele:

$$x_c = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i)_c \Delta m_i}{\sum_{i=1}^n \Delta m_i} = \frac{\sum_{i=1}^n t_i \gamma(t_i) [f_2(t_i) - f_1(t_i)] \Delta x_i}{\sum_{i=1}^n \gamma(t_i) [f_2(t_i) - f_1(t_i)] \Delta x_i}$$

$$y_c = \frac{\sum_{i=1}^n (y_i)_c \Delta m_i}{\sum_{i=1}^n \Delta m_i} = \frac{\frac{1}{2} \sum_{i=1}^n [f_2(t_i) + f_1(t_i)] \gamma(t_i) \cdot [f_2(t_i) - f_1(t_i)] \Delta x_i}{\sum_{i=1}^n \gamma(t_i) \cdot [f_2(t_i) - f_1(t_i)] \Delta x_i} =$$

$$= \frac{\frac{1}{2} \sum_{i=1}^n \gamma(t_i) \cdot [f_2^2(t_i) - f_1^2(t_i)] \Delta x_i}{\sum_{i=1}^n \gamma(t_i) \cdot [f_2(t_i) - f_1(t_i)] \Delta x_i}.$$

În numărătorii și numitorul comun ai acestor fracțiuni avem sume integrale ale funcțiilor $x\gamma(x) \cdot [f_2(x) - f_1(x)]$, $\gamma(x) \cdot [f_2^2(x) - f_1^2(x)]$, și $\gamma(x) \cdot [f_2(x) - f_1(x)]$ care sunt continue pe $[a, b]$. Trecînd la limita cînd $\lambda = \max \Delta x_i \rightarrow 0$ obținem formulele:

$$x_c = \frac{\int_a^b x \gamma(x) \cdot [f_2(x) - f_1(x)] dx}{\int_a^b \gamma(x) \cdot [f_2(x) - f_1(x)] dx} \quad (20)$$

$$y_c = \frac{\frac{1}{2} \int_a^b \gamma(x) \cdot [f_2^2(x) - f_1^2(x)] dx}{\int_a^b \gamma(x) \cdot [f_2(x) - f_1(x)] dx} \quad (21)$$

Masa domeniului D este egală cu:

$$M = \int_a^b \gamma(x) \cdot [f_2(x) - f_1(x)] dx \quad (22)$$

Momentele statice ale figurii materiale D se calculează după formulele:

$$M_{0x} = \frac{1}{2} \int_a^b \gamma(x) \cdot [f_2^2(x) - f_1^2(x)] dx \quad (23)$$

$$M_{0y} = \int_a^b x \gamma(x) \cdot [f_2(x) - f_1(x)] dx \quad (24)$$

Dacă figura materială D este omogenă, adică $\gamma = \text{const}$, atunci coordonatele centrului de greutate se calculează după formulele:

$$x_c = \frac{1}{S} \int_a^b x [f_2(x) - f_1(x)] dx \quad (25)$$

$$y_c = \frac{1}{2S} \int_a^b [f_2^2(x) - f_1^2(x)] dx \quad (26)$$

unde S este aria domeniului D^1 .

Teorema 2: (Guldin) volumul corpului obținut prin rotirea unei figuri plane în jurul unei axe ce se află în planul ei și nu o intersectează este egal cu produsul dintre aria figurii plane care se rotește și lungimea circumferinței descrisă în cursul acestei rotații de centrul ei de greutate.

Demonstrație:

Considerăm în formula (26) că $f_2(x) > f_1(x) \geq 0$, atunci $y_c > 0$. Înmulțim ambele părți ale egalității (26) cu numărul $2\pi S$ și obținem:

$$2\pi y_c \cdot S = \pi \int_a^b [f_2^2(x) - f_1^2(x)] dx \quad \text{unde}$$

$$V = \pi \int_a^b [f_2^2(x) - f_1^2(x)] dx - \text{Volumul corpului obținut prin rotirea figurii } D \text{ în jurul axei } O_x.$$

$2\pi y_c$ - lungimea circumferinței descrisă de rotația centrului de greutate al acestei figuri plane în jurul axei O_x .

S - aria figurii D .

Exemplu. Să se calculeze centrul de greutate al semicercului omogen de rază r .

Rezolvare: Alegem sistemul de coordonate xOx .

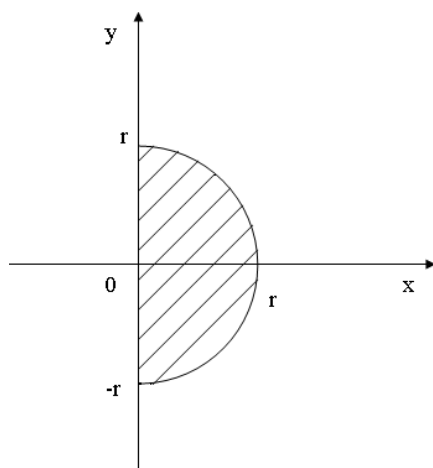


Fig. 12

Deoarece figura este simetrică în raport cu axa Ox , avem $y_c = 0$ adică centrul de greutate se află pe această axă. Pentru aflarea coordonatei x_c aplicăm teorema 2 a lui Guldin. Corpul obținut prin rotirea prin rotirea semicercului în jurul axei Ox este mărginit de o sferă de rază r . Deci volumul

¹ I. C. Șcerbațchi, „Analiza matematică”(probleme), Vol. I și II, Editura „Tehnica” 1998, 308, 362 p.

acestui corp este $\frac{4}{3}\pi r^3$. Aria S a figurii plane care se rotește este $\frac{\pi r^2}{2}$. Deci: $\frac{4}{3}\pi r^3 = 2\pi x_c S \Rightarrow$

$$x_c = \frac{\frac{4}{3}\pi r^3}{2\pi \cdot \frac{\pi r^2}{2}} = \frac{4r}{3\pi}$$

Deci: $C = \left(\frac{4r}{3\pi}, 0\right)$

Exemplu. Să se calculeze să se calculeze volumul torului omogen.

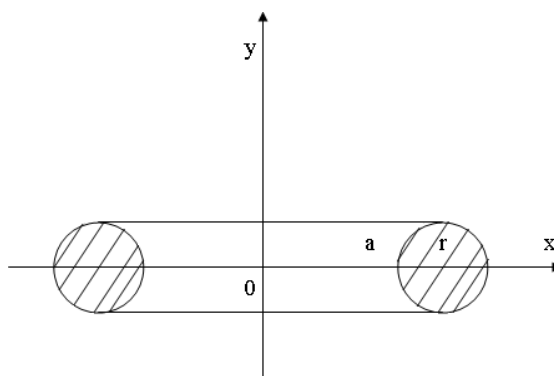


Fig. 11

Aplicăm teorema 2 a lui Guldin. $V_{0x} = 2\pi x_c S$ aici $x_c = a$, $S = \pi r^2$ – aria figurii care se rotește.

Deci: $V_{0x} = 2\pi a \cdot \pi r^2 = 2\pi^2 ar^2$

Exemplu. Să se afle centrul de greutate al figurii plane omogene ($y = \text{const} = 1$) mărginită de parabola $y = x^2$, $y = 3x$, $x = 1$, ($0 \leq x \leq 1$)

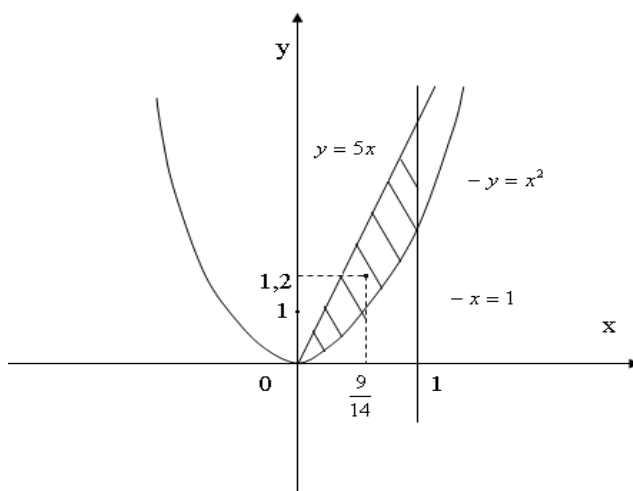


Fig. 13

Figura plană nu-i simetrică coordonatele centrului de greutate le aflăm după formulele (25) și (26).

$$\text{Aria plăcii: } S = \int_0^1 (3x - x^2) dx = \left(\frac{3x^2}{2} - \frac{x^3}{3} \right) \Big|_0^1 = \frac{3}{2} - \frac{1}{3} = \frac{7}{6}$$

$$x_c = \frac{1}{S} \int_a^b x [f_2(x) - f_1(x)] dx = \frac{6}{7} \int_0^1 (3x^2 - x^3) dx =$$

$$= \frac{6}{7} \left(\frac{3x^3}{3} - \frac{x^4}{4} \right) \Big|_0^1 = \frac{6}{7} \left(1 - \frac{1}{4} \right) = \frac{6}{7} \cdot \frac{3}{4} = \frac{9}{14}$$

$$y_c = \frac{1}{2S} \int_a^b [f_2^2(x) - f_1^2(x)] dx = \frac{6}{27} \int_0^1 (9x^2 - x^4) dx =$$

$$= \frac{6}{14} \left(\frac{9x^3}{3} - \frac{x^5}{5} \right) \Big|_0^1 = \frac{6}{14} \left(3 - \frac{1}{5} \right) = \frac{6}{14} \cdot \frac{14}{5} = \frac{6}{5} = 1,2$$

$$\text{Centrul figurii: } C \left(\frac{9}{14}; 1,2 \right).$$

4.1.4. Calculul forței de presiune a lichidului pe suprafețe verticale.

Conform legii lui Pascal forța forța de presiune \vec{P} asupra unei suprafețe orizontale se calculează după formula:

$$|\vec{P}| = \rho \cdot g \cdot h \cdot S \quad (27)$$

Unde ρ (kg/m³) – densitatea lichidului, g (m/s²) – accelerația căderii libere, S (m²) – aria suprafeței, h (m) – adâncimea lichidului deasupra suprafeței.

Dacă suprafața S nu-i orizontală atunci nu se poate aplica formula (26), fiindcă presiunea lichidului variază cu variația adâncimii.

Fie suprafața plană de orice formă este scufundată în lichidul cu densitatea ρ astfel (vezi fig. 14).

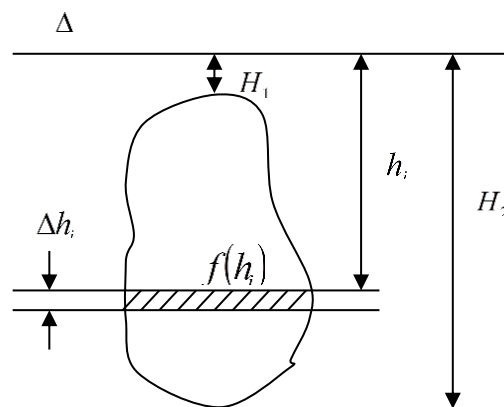


Fig. 14

Trebuie de calculat forța de presiune asupra suprafeței vectoriale. Pentru aceasta placa dată o divizăm în n fâșii elementare paralele cu suprafața lichidului.

$$h_0 = H_1, h_1, \dots, h_n = H_2$$

La adâncimea h_i precăuăm fâșia corespunzătoare (e hașurată) și notăm prin $f(h_i)$ – lungimea ei, iar prin Δh_i – lățimea. Socotind fâșia de formă dreptunghiulară aria ei cu anumită aproximare este:

$$\Delta S_i \approx f(h_i) \cdot \Delta h_i$$

Presupunem (deasemenea cu o anumită aproximare) că presiunea în orice punct ai fâșiei este

aceeași și-i egală cu presiunea la adâncimea h_i , presiunea, forța de presiune a lichidului asupra fâșiei elementare de aria S_i este:

$$\Delta P_i \approx \rho \cdot g \cdot h_i \cdot \Delta S_i \quad \text{sau} \quad \Delta P_i \approx \rho \cdot g \cdot h_i \cdot f(h_i) \cdot \Delta h_i$$

Sumînd mărimile forțelor de presiune elementare și trecînd la limită cînd $\Delta h = \max \Delta h_i$ tinde spre zero, conform definiției integralei definite (după Riemann) vom avea:

$$P = \lim_{\Delta h \rightarrow 0} \sum_{i=1}^n \rho g h_i f(h_i) \Delta h_i = \rho g \lim_{\Delta h \rightarrow 0} \sum_{i=1}^n h_i f(h_i) \Delta h_i$$

$$\text{Așadar } P = \rho g \int_{H_1}^{H_2} h \cdot f(h) dh \quad (28) - \text{forța de presiune a lichidului cu densitatea } \rho \text{ asupra}$$

plăcii scufundată vertical în el.

Exemplu. O placă triunghiulară cu baza de 0,9 m și înălțimea 0,12 este scufundată vertical în apă astfel încît vîrfurile ei se află cu 0,03 m mai jos de nivelul apei, iar baza este paralelă lui. De calculat forța de presiune asupra plăcii.

Avem: $(AB) = 0,9m$

$H = 0,12m$

$H_1 = 0,03m$

$\rho = 1000kg/m^3 \quad g = 9,8m/s^2$

$P = ?$

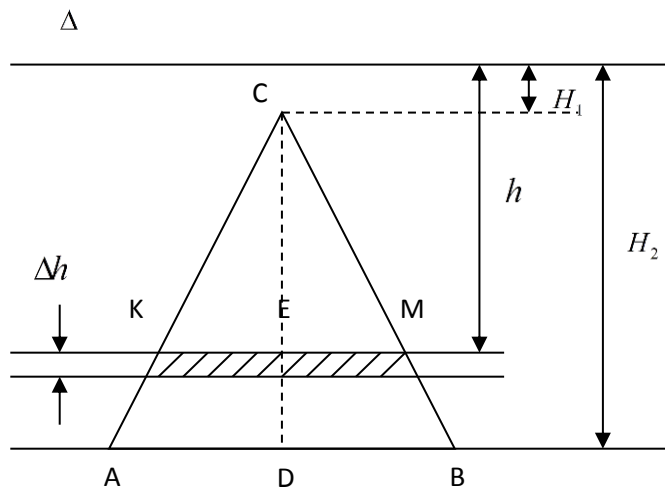


Fig. 15

Separăm la adâncimea h o fâșie subțire și aflăm lungimea ei $KM = f(h)$.

Din asemănarea triunghiurilor $\triangle ABC$ și $\triangle KCM$ avem:

$$\frac{KM}{AB} = \frac{CE}{CD}; \quad \frac{KM}{0,9} = \frac{h - H_1}{0,12}; \quad \Rightarrow \quad KM = \frac{0,9}{0,12} (h - H_1) = \frac{3}{4} (h - 0,03)$$

$$\text{Deci avem: } f(h) = \frac{3}{4} (h - 0,03) \quad H_1 = 0,03m;$$

$H_2 = H_1 + H = 0,15$ și după formula (28) avem:

$$\begin{aligned} P &= \rho g \int_{0,03}^{0,15} (h - 0,03) \frac{3}{4} \cdot h dh = \frac{3}{4} 1000 \cdot 9,8 \int_{0,03}^{0,15} (h^2 - 0,03h) dh = \\ &= 7350 \left(\frac{h^3}{3} - 0,03 \frac{h^2}{2} \right) = 7350 \left(\frac{0,15^3}{3} - 0,03 \frac{0,15^2}{2} - \frac{0,03^3}{3} + \frac{0,03^3}{2} \right) = \\ &= 7350(0,0011 - 0,00034 - 0,00009 + 0,000014) = 5,61(N) \end{aligned}$$

Exemplu. De calculat forța de presiune asupra unui zăgaz vertical de forma trapezului isoscel:
 $AD=38\text{ m}$, $BC=20\text{ m}$, $H=12\text{ m}$.

Nivelul apei coincide cu baza trapezului.

Rezolvare:

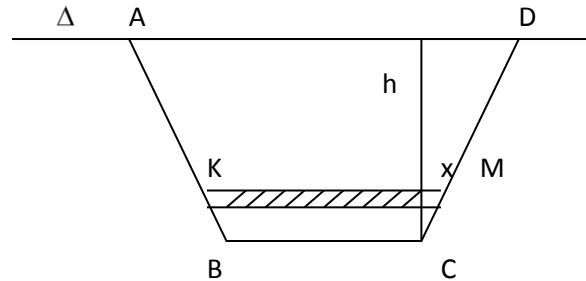


Fig. 16

$$\left. \begin{aligned} KM = BC = 2x \\ \frac{x}{\frac{AD-BC}{2}}, x = \frac{9}{12}(12-h) \end{aligned} \right\} \Leftrightarrow KM = 20 + \frac{3}{2}(12-h)$$

Forța de presiune după formula (28) este egală cu:

$$\begin{aligned} P &= \rho g \int_0^{12} \left[20 + \frac{3}{2}(12-h) \right] h dh = 1000 \cdot 9,8 \int_0^{12} \left(20h + 18h - \frac{3}{2}h^2 \right) dh = \\ &= 9800 \left(38 \frac{h^2}{2} - \frac{1}{2}h^3 \right) \Big|_0^{12} = 9800 \left(19 \cdot 12^2 - \frac{12^3}{2} \right) = \\ &= 9800(2736 - 864) = 18345600(N) = 18,3456(MN) \end{aligned}$$

5. Aplicațiile integralei duble în mecanică

5.1. Masa unei plăci materiale

Considerăm în planul Oxy o placă materială, adică o porțiune (D) (Fig.40) a planului, în care este distribuită o masă m cu densitatea în fiecare punct (x,y) al ei egală cu $z = \gamma(x,y)$ - funcție continuă pe (D). Să calculăm masa acestei plăci.

Pentru aceasta divizăm (D) arbitrar în n părți elementare cu ariile $\Delta A_1, \Delta A_2, \dots, \Delta A_i, \dots, \Delta A_n$.

Pe fiecare ΔA_i luăm arbitrar câte un punct $P_i(x_i, y_i)$, $i = \overline{1, n}$.

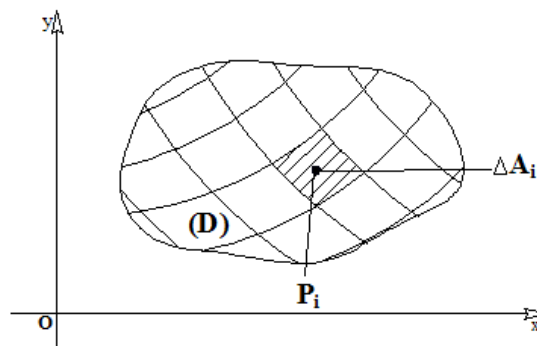


Fig. 17

Considerăm densitatea pe ΔA_i egală cu densitatea în punctul P_i , ceea ce e cu atât mai exact cu cât e mai mică aria $\Delta A_i \approx \Delta x_i \Delta y_i$. Atunci pentru masa plăcii elementare ΔA_i obținem valoarea aproximativă

$\Delta m_i = f(P_i) \Delta A_i = f(x_i, y_i) \Delta x_i \Delta y_i$, iar masa aproximativă a întregii plăci va fi

$$m_n = \sum_{i=1}^n f(x_i, y_i) \Delta x_i \Delta y_i, (1)$$

valoarea ce e cu atât mai exactă, cu cât este mai mare n . Expresia (1) se numește sumă integrală Riemann pentru funcția $z = f(x, y)$ în domeniul (D); ea depinde de modul de divizare a domeniului (D) de n și de alegerea punctelor P_i . Masa exactă a plăcii va fi limita singurului numeric de sume integrale $m_{n_1}, m_{n_2}, \dots, m_{n_i}, \dots$, alcătuite cu ajutorul funcției $f(x, y)$ pentru domeniul (D) ca rezultat al diverselor divizări ale acestui domeniu în domenii elementare.

Astfel,

$$m = \lim_{\lambda \rightarrow 0} \sum_{i=1}^n f(x_i, y_i) \Delta x_i \Delta y_i, (2)$$

unde λ - norma de divizare a domeniului (D), dacă această limită există și este finită. Ea nu depinde de modul de divizare a lui (D), de n și de alegerea punctelor P_i .

Așadar masa plăcii materiale

$$m = \iint_{(D)} f(x, y) dx dy (3)$$

unde $f(x, y) = \gamma(x, y)$ - densitatea în fiecare punct al plăcii.

5.1.1 Momentele statice ale plăcii materiale

Cunoscând relația dintre masa plăcii cu densitatea în fiecare punct $\gamma(x, y)$ și momentele statice în raport cu axele de coordonate primim: $M_x = \iint_{(D)} y \cdot \gamma(x, y) dx dy$ - momentul static în raport cu axa Ox ;

$M_y = \iint_{(D)} x \cdot \gamma(x, y) dx dy$ - momentul static în raport cu axa Oy .

5.1.2 Momentele de inerție ale plăcii materiale

$I_x = \iint_{(D)} y^2 \cdot \gamma(x, y) dx dy$ - momentul de inerție în raport cu axa Ox ;

$I_y = \iint_{(D)} x^2 \cdot \gamma(x, y) dx dy$ - momentul de inerție în raport cu axa Oy ;

$I_0 = \iint_{(D)} (x^2 + y^2) \cdot \gamma(x, y) dx dy$ - momente

de inerție în raport cu originea de coordonate.

5.1.3 Coordonatele centrului maselor $C(x_c, y_c)$ ale plăcii (D)

$x_c = \frac{M_y}{m}$, $y_c = \frac{M_x}{m}$. În caz particular, când $\gamma(x, y) = 1$, atunci formulele de calcul a

momentelor de inerție se transformă în formulele de calcul a momentelor de inerție ale figurii plane¹.

Exemplul 1. Să se calculeze masa plăcii pătrate în fiecare punct al căreia densitatea de suprafață este proporțională cu suma distanțelor lui până la diagonalele pătratului.

¹ I. C. Șcerbațchi, „Analiza matematică”(probleme), Vol. I și II, Editura „Tehnica” 1998, 308, 362 p.

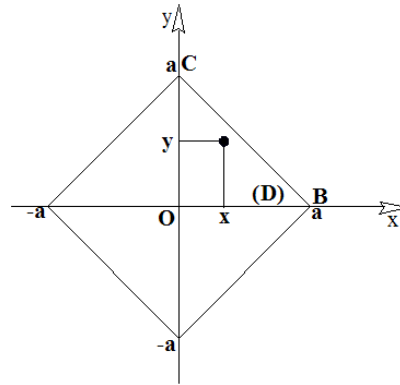


Fig. 18

Rezolvare. Alegem sistemul de coordonate, astfel ca diagonalele pătratului să coincidă cu axele de coordonate, iar punctul lor de intersecție să coincidă cu originea de coordonate¹.

Conform condițiilor, densitatea $\gamma(x, y) = k(x + y)$. Masa plăcii $m = 4 \iint_{(D)} k(x + y) dx dy$ unde $D: \triangle OBC$.

Dacă $OB=a$, atunci ecuația dreptei BC este $\frac{x}{a} + \frac{y}{a} = 1$, $x + y = a$ și

$$\begin{aligned} m &= 4 \int_0^a dx \int_0^{a-x} k(x + y) dy = 4 \int_0^a \left(kxy + \frac{ky^2}{2} \right) \Big|_0^{a-x} dx = \\ &= 4 \int_0^a \left(kx(a-x) + k \frac{(a-x)^2}{2} \right) dx = 4 \int_0^a \left(kax - kx^2 + \frac{ka^2}{2} - kax + \frac{kx^2}{2} \right) dx = \\ &= 4 \int_0^a \left(\frac{ka^2}{2} - \frac{kx^2}{2} \right) dx = \left(2ka^2x - \frac{2kx^3}{3} \right) \Big|_0^a = \\ &= 2a^3k - \frac{2ka^3}{3} = \frac{4}{3}a^3k. \end{aligned}$$

Exemplul 2. Să se calculeze coordonatele centrului maselor plăcii plane omogene mărginite de cardioida $\rho = a(1 - \cos \theta)$.

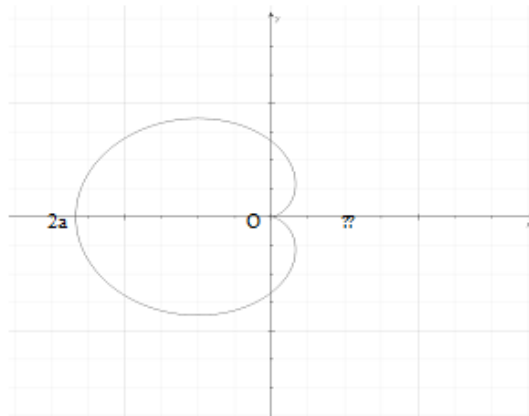


Fig. 19

¹ Н. С. Пискунов, «Дифферен. Интегральное исчисления», том 1, Издательство «Наука», Москва 1965, 548 с.

Rezolvare. Așa cum cardioida este simetrică în raport cu axa polară (Ox), rezultă că $y_c = 0$. Considerăm $\gamma(x, y) = 1$. deci masa plăcii este egală cu aria ei

$$\begin{aligned} S &= \int_0^{2\pi} d\theta \int_0^{a(1-\cos\theta)} \rho d\rho = \int_0^{2\pi} \frac{\rho^2}{2} \Big|_0^{a(1-\cos\theta)} d\theta = \\ &= \frac{a^2}{2} \int_0^{2\pi} (1-\cos\theta)^2 d\theta = \frac{a^2}{2} \int_0^{2\pi} (1-2\cos\theta + \cos^2\theta) d\theta = \\ &= \frac{a^2}{2} \int_0^{2\pi} \left(1-2\cos\theta + \frac{1+\cos\theta}{2}\right) d\theta = \\ &= \frac{a^2}{2} \int_0^{2\pi} \left(\frac{3}{2}\theta - 2\sin\theta + \frac{1}{4}\sin 2\theta\right) \Big|_0^{2\pi} = \frac{a^2}{2} \cdot \frac{3}{2} \cdot 2\pi = \frac{3}{2}\pi a^2. \end{aligned}$$

Momentul static

$$\begin{aligned} M_y &= \int_0^{2\pi} \cos\theta d\theta \int_0^{a(1-\cos\theta)} \rho^2 d\rho = \int_0^{2\pi} \cos\theta \frac{\rho^3}{3} \Big|_0^{a(1-\cos\theta)} = \\ &= \frac{a^3}{3} \int_0^{2\pi} (1-\cos\theta)^3 \cos\theta d\theta = \\ &= \frac{a^3}{3} \int_0^{2\pi} (\cos\theta - 3\cos^2\theta + 3\cos^3\theta - \cos^4\theta) d\theta = \\ &= \frac{a^3}{3} \int_0^{2\pi} \left(\cos\theta - \frac{3}{2} - \frac{3}{2}\cos 2\theta + 3(1-\sin^2)\cos\theta - (\cos^2\theta)^2\right) d\theta = \\ &= \frac{a^3}{3} \int_0^{2\pi} \left(4\cos\theta - \frac{3}{2} - \frac{3}{2}\cos 2\theta - 3\sin^2\theta \cdot \cos\theta - \right. \\ &\quad \left. - \frac{1}{4}(1+\cos 2\theta)^2\right) d\theta = \frac{a^3}{3} \int_0^{2\pi} \left(4\cos\theta - \frac{3}{2} - \frac{3}{2}\cos 2\theta - \right. \\ &\quad \left. - 3\sin^2\theta \cos\theta - \frac{1}{4} - \frac{1}{2}\cos 2\theta - \frac{1}{8} - \frac{1}{8}\cos 4\theta\right) d\theta = \\ &= \frac{a^3}{3} \int_0^{2\pi} \left(4\cos\theta - \frac{15}{8} - 2\cos 2\theta - 3\sin^2\theta \cos\theta - \right. \\ &\quad \left. - \frac{1}{8}\cos 4\theta\right) d\theta = \frac{a^3}{3} \left(4\sin\theta - \frac{15}{8}\theta - \sin 2\theta - \sin^3\theta - \right. \\ &\quad \left. - \frac{1}{32}\sin 4\theta\right) \Big|_0^{2\pi} = \frac{a^3}{3} \cdot \left(-\frac{15\pi}{4}\right) = -\frac{5a^3\pi}{4}. \end{aligned}$$

Deci, abscisa centrului maselor este

$$x_c = \frac{M_y}{S} = \frac{-\frac{5a^3\pi}{4}}{\frac{3}{2}\pi a^2} = -\frac{5}{6}a.$$

Așadar centrul maselor este punctul: $C\left(-\frac{5}{6}a; 0\right)$.

Exemplul 3. Să se calculeze momentul de inerție al unui cerc omogen de raza R cu centrul în originea de coordonate cu densitatea $\gamma(x, y) = 1$.

Rezolvare. Considerăm cercul $x^2 + y^2 = R^2$ cu densitatea $\gamma(x, y) = 1$. Atunci

$$\text{momentul de inerție în raport cu centrul cercului este } I_0 = \iint_{(D)} (x^2 + y^2) dx dy = \begin{cases} x = \rho \cos \theta \\ y = \rho \sin \theta \\ z = \rho \cos \varphi \\ 0 \leq \rho \leq R \\ 0 \leq \theta \leq 2\pi \\ I(\rho, \theta) = \rho \end{cases} =$$

$$= \iint_{(D)} \rho^3 d\rho d\theta = \int_0^{2\pi} d\theta \int_0^R \rho^3 d\rho = 2\pi \frac{\rho^4}{4} \Big|_0^R = \frac{\pi R^4}{2}.$$

Exemplul 4. Să se calculeze momentul de inerție al unei plăci materiale cu densitatea $\gamma(x, y) = 1$ limitată de parabola $y^2 = ax$ ($a > 0$) și dreapta $x = a$ în raport cu dreapta $y = -a$.

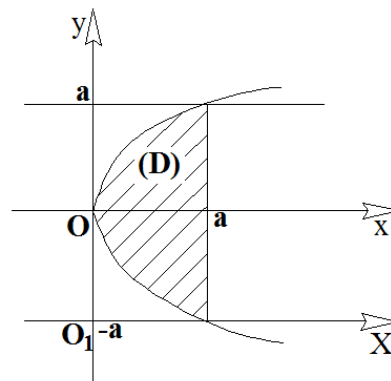


Fig. 20

Rezolvare. Așa cum dreapta $y = -a$ nu este axă de coordonate, introducem un nou sistem de coordonate, astfel ca dreapta $y = -a$ să coincidă cu axa OX , iar axa O_1y să coincidă cu axa Oy . Formulele de transformare sunt: $x = X$, $y = Y - a$.

În noul sistem de coordonate $I_x = \iint_{(D)} Y^2 dx dY$. Trecând (D) în sistemul vechi de coordonate, obținem¹:

$$I_x = \iint_{(D)} (y + a)^2 dx dy = \int_{-a}^a dy \int_{\frac{y^2}{a}}^a (y + a)^2 dx =$$

¹ Н. С. Пискунов, «Дифферен. Интегральное исчисления», том 1, Издательство «Наука», Москва 1965, 548 с.

$$\begin{aligned}
 &= \int_{-a}^a (y+a)^2 x \Big|_{y^2/a}^a dy = \int_{-a}^a (y+a)^2 \left(a - \frac{y^2}{a} \right) dy = \\
 &= \int_{-a}^a \left(y^2 + 2ay + a^2 \right) \left(a - \frac{y^2}{a} \right) dy = \\
 &= \int_{-a}^a \left(ay^2 - \frac{y^4}{a} + 2a^2y - 2y^3 + a^3 - ay^2 \right) dy = \\
 &= \left(-\frac{y^5}{5a} + \frac{2a^2y^2}{2} - \frac{2y^4}{4} + a^3y \right) \Big|_{-a}^a = -\frac{a^4}{5} + a^4 - \frac{a^4}{2} + a^4 - \\
 &- \left(\frac{a^4}{5} + a^4 - \frac{a^4}{2} - a^4 \right) = -\frac{2a^4}{5} + 2a^4 = \frac{8}{5}a^4
 \end{aligned}$$

DEPĂȘIREA DIFICULTĂȚILOR MATEMATICE ÎN PROCESUL REZOLVĂRII PROBLEMELOR DE FIZICĂ

MACRIȚCHI Natalia, dr., conferențiar universitar,
Colegiul de Medicină din orașul Cahul

Abstract: *In this article it is spoken about the overcoming the mathematic difficulties in solving problems of physics. Here are shown concrete themes that lead to these difficulties. Also in this article are proposed some (ways) of diminishing these difficulties.*

Modernizarea învățământului la fizică înseamnă în primul rând includerea în conținutul acestei discipline a cuceririlor acumulate și tratarea ei ca știință a structurilor precum și asimilarea lor într-o manieră modernă.

Înnoirea învățământului la fizică înseamnă aducerea la zi a conținutului acestui învățământ, a metodologiei lui, a relațiilor și structurilor, în jos până la grădiniță. Cadrul didactic trebuie să cunoască cu claritate definiția fiecărei noțiuni și proprietățile acestora. Astfel cadrul didactic va urmări conștientizarea de către elevi a procesului de cunoaștere a semnificației noțiunilor, cât și a principiilor ce stau la baza aplicării lor în uz.

Elevii trebuie să vină în contact cu numeroase situații problematice, care să-i stimuleze la o gândire critică.

Pornind de la ideea că fizica a devenit în zilele noastre un instrument esențial de lucru pentru totalitatea științelor și domeniilor tehnice, este firesc ca în centrul preocupărilor actuale ale școlii să se situeze cultivarea accentuată a gândirii elevilor, prin evidența relațiilor fizice, prin fundamentarea științifică a conceptelor, prin introducerea progresivă, gradată a limbajului fizic modern.

Activitatea la clasă mi-a oferit posibilitatea să constat că, uneori elevii întâmpină greutăți în aplicarea cunoștințelor matematice în procesul rezolvării problemelor de fizică. Am remarcat că, pentru a oferi posibilitatea de însușire de către toți elevii a unui minim de cunoștințe și tehnici utile de lucru în procesul de rezolvare a problemelor de fizică, este necesar să se țină seama de următoarele aspecte:

- în toate formele de predare să se respecte etapele dezvoltării psihopedagogice ale elevului;
- trezirea interesului pentru aplicarea în practică a cunoștințelor dobândite.

Scopul activității de rezolvare a problemelor de fizică este de a-i exersa elevului intelectul, procesele de cunoaștere, de a-l face apt să descopere relații abstracte pe baza situațiilor întâlnite în activitatea obișnuită.

Fizica, disciplină experimental-aplicativă, își realizează scopurile didactice prin utilizarea cu precădere a metodei experimentale de cunoaștere și prin metoda rezolvării problemelor, pentru fixarea, aprofundarea și lărgirea cunoștințelor. Recomandabil ar fi ca aproape jumătate din activitatea școlară la fizică să fie experiment, interpretare, generalizare și încă aproape jumătate să fie rezolvarea problemelor, interpretarea soluțiilor, lărgirea cadrului inițial al problemei, cu generalizări teoretice posibile. Problemele de fizică, prin diversitatea condițiilor în care se prezintă fenomenele și sistemele fizice, contribuie în măsură importantă la cunoașterea aprofundată a manifestărilor fizice, dar și la consolidarea lor, la formarea deprinderilor de a aplica în condiții cât mai diverse. Rezolvarea problemelor de fizică permite realizarea unor funcții instructiv-educative, printre care:

- asimilarea temeinică a cunoștințelor prin predarea și lărgirea noțiunilor, prezentate în situații concrete diverse;
- formarea deprinderilor de aplicare în practică a cunoștințelor teoretice și evidențierea limitei de aplicabilitate a teoriei;
- formarea deprinderilor de selectare și utilizare a relațiilor și formulelor necesare într-o situație fizică concretă;
- formarea deprinderilor de utilizare a constantelor fizice și familiarizarea cu ordinul de mărime al unor sisteme fizice;
- dezvoltarea gândirii și a creativității, utilizarea trecerii de la general la particular și invers;
- fixarea și autoverificarea cunoștințelor, ordonarea în sistem de cunoștințe, facilitarea stocării și actualizării informației;
- dezvoltarea voinței, a perseverenței, a rezistenței la efort intelectual, concentrarea de durată pe un subiect dat.

Prin rezolvarea unor probleme din tehnică, din viața economico-socială, elevii își largesc perspectiva de percepere a fizicii, văzând în ea nu numai un domeniu de cunoaștere, ci și un instrument de acțiune conștientă, de controlare și folosire a fenomenelor pentru progresul vieții materiale și spirituale a societății.

Această înțelegere induce motivații mai puternice de învățare, iar o dată cu obținerea succeselor în asimilarea cunoștințelor elevul capătă încredere în posibilitățile sale de a înțelege complexitatea lumii fizice și chiar dorința ca, mai târziu, printr-o activitate susținută de cercetare, să-și înscrie numele printre făuritorii științei.

Rezolvarea problemelor îl educă pe elev și în spiritul muncii perseverente, al continuității în asimilarea cunoștințelor, în spiritul analizei lucide, îl educă în cultul pentru cunoașterea și pentru adevărul științific, pentru adevăr în general. Relativ la lumea fizică, el reușește treptat să distingă între modelul teoretic și realitatea pe care caută să o explice, între ce se cunoaște și ce rămâne încă vag, ca sarcină de viitor pentru cercetare.

Chiar dacă entuziasmul este poate excesiv, pasiunea pentru rezolvarea problemelor este un început care îl orientează pe elev spre învățarea sistematică, spre asimilarea aparatului matematic necesar aprofundării teoretice, dar și spre tehnica de laborator, tot mai complexă, fără de care nu se pot obține reale succese în cunoașterea marilor probleme ale fizicii actuale. [1, p.48-64]; [2, p.119-120]

În clasa a VI-a, când încep învățarea fizicii, elevii au deja deprinderi și obișnuințe de rezolvare a problemelor de matematică. Transpunerea acestor deprinderi la fizică nu este o sarcină ușoară și posibil că nici nu se urmărește acest lucru. Profesorul de fizică trebuie să formeze deprinderi și obișnuințe noi, anume pe cele de rezolvare a problemelor de fizică, cu un specific ce reclamă alt mod de abordare decât problemele de matematică.

Una din condițiile cele mai importante este asigurarea caracterului conștient al activității de rezolvare a problemelor de fizică. Acest caracter este evident necesar și la matematică, dar acolo există mulți algoritmi de rezolvare care, odată însușiți, conduc aproape automat la soluția corectă. Algoritmizarea rezolvării problemelor de fizică este posibilă doar la modul mai general, care începe să se diferențieze pe problemele concrete, ce sânt foarte diverse din punctul de vedere al condițiilor sistemului fizic. Elevul trebuie să-și imagineze cât mai corect acest sistem și fenomenele ce au loc.

Numai luarea în considerare corectă a condițiilor fizice concrete permite aplicarea conștientă a legilor și a relațiilor corespunzătoare.

Desigur, profesorul va ajuta pe elevi în rezolvarea noilor tipuri de probleme, chiar manualul și culegerile dau și probleme rezolvate, tocmai pentru orientarea asupra modului respectiv de abordare și rezolvare. Dar, pe măsură ce elevii încep să stăpânească tehnica de rezolvare, profesorul trebuie să prevină rezolvarea mecanică, prin simplă analogie, sau prin aplicarea la întâmplare a relațiilor ce cuprind mărimile date în problemă.

În acest scop, profesorul va selecta riguros problemele pe care le solicită elevilor, asigurând o diversitate suficientă, cu situații tipice și reprezentative, care să acopere complet aria de probleme din capitolul dat. Nu se rezolvă probleme de dragul de a da elevilor o sarcină de învățare, sau numai pentru a fixa prin repetare niște deprinderi de calcul sau relații fizice; chiar și aceste aspecte pot fi urmărite pe probleme bine selectate, care solicită procese complexe de gândire și utilizarea conștientă a cunoștințelor.

Principiul accesibilității cere gradarea progresivă a dificultăților și a complexității problemelor, ca și a efortului intelectual solicitat de rezolvare. După însușirea noilor cunoștințe, ca aplicație se începe cu o problemă simplă din punct de vedere al operațiilor matematice, încât elevul să se poată concentra pe aspectul fizic de aplicare și fixare a cunoștințelor din lecția nouă. Abia la următoarea lecție, de aprofundare a cunoștințelor, se trece la probleme dificile, iar la recapitulare se poate atinge dificultatea maximă.

Varietatea condițiilor fizice ale problemelor conduce la îmbogățirea noțiunilor, la aprofundarea și aflarea unor noi sensuri ale relațiilor și legilor fizice. Varietatea menține atenția elevului și motivația sa pentru efort; acesta trebuie răsplătit prin alegerea unor probleme paradoxale, cu soluții neașteptate, atractive, ingenioase.

Pentru o mai bună fixare, se recomandă revenirea în timp asupra unor tipuri de probleme. La fizică acest lucru e posibil prin problemele mixte, care să conțină o parte referitoare la capitolul curent, iar cealaltă să implice actualizarea capitolelor anterioare. La recapitularea trimestrială și la cea anuală se vor actualiza toate tipurile de probleme din perioada respectivă.

Profesorul va avea în atenție și o diferențiere a problemelor pe categorii de elevi, urmărindu-se stimularea celor foarte buni cu probleme mai deosebite, cât și a celor cu posibilități reduse de asimilare, spre a ajunge și ei la un grad acceptabil de cunoaștere. Se poate face astfel învățământ diferențiat, eficient pentru toți elevii.

Interesul pentru rezolvarea problemelor se poate menține prin controlarea și aprecierea săptămânală a caietului de probleme, încât elevul să fie permanent la curent cu performanțele realizate; acest *feed-back* ajută pe unii să-și completeze lacunele, pe alții să se asigure că lucrează corect, iar pe cei foarte buni să-i recompenseze.

Important în rezolvarea problemelor nu este numărul excesiv al acestora, ci unul rezonabil, care să evite supraîncărcarea, dar care să acopere toate tipurile reprezentative pentru clasa dată de fenomene. Excesul de zel al profesorului poate avea efect de respingere, îndepărtând pe unii elevi de fizică, pe care ajung să o considere o adevărată corvoadă, de care vor să scape cât mai repede. [1, p.48-64]; [2, p.120-122]

În fizică există mai multe etape prin care se poate rezolva o problemă.

Acestea fiind: 1.*Etapa fenomenologică*; 2.*Etapa logică*; 3.*Etapa matematică*.

În *etapa fenomenologică* se citește foarte atent și de mai multe ori textul problemei pentru a-l încadra într-unul din capitolele, lecțiile învățate.

În *etapa logică* „se traduce” textul problemei în formule și relații matematice ținând cont de teorie și algoritmi de rezolvare. ÎN ACEASTĂ ETAPĂ SE LUCREAZĂ LITERAL !!!

În *etapa matematică* se fac înlocuirile numerice utilizându-se, dacă este cazul, formule și artificii din matematică. [1, p.48-64]; [2, p.122-124]

Problemele de fizică acoperă o arie foarte vastă de situații și idei, teoretice și practice, constituind un important mijloc de însușire și aprofundare a cunoștințelor, dar și un instrument de control, respectiv autocontrol, privind calitatea învățării fizicii. Rezolvarea problemelor poate fi considerată ca aplicare concretă a cunoștințelor generale, teoretice sau experimental-aplicative; activitatea solicită un efort important din partea elevilor, dar oferă și satisfacția obținerii soluțiilor, a luării treptate în stăpânire a acestui domeniu de cunoaștere, procurând și satisfacții estetice, fie ca mod

de concepere, fie prin eleganța soluțiilor sau subtilitatea raționamentului, ca și prin corelațiile neașteptate care se oferă minții, urmare a profundelor consecințe ale manifestărilor naturii. În ultimele decenii s-au înmulțit și diversificat culegerile de probleme de fizică, adresate anumitor categorii de elevi sau elaborate în vederea pregătirii unor examene și concursuri. Probleme se dispun după marile capitole din fizică, ordonate în sensul creșterii dificultății și complexității, incluzându-se și probleme care ilustrează mai multe capitole în același timp.

Clasificarea problemelor poate urmări capitolele de fizică pe care le ilustrează, dar se preferă clasificarea după complexitatea și specificul problemelor. Există astfel de probleme calitative și cantitative; primele nu necesită calcule, rezolvarea bazându-se doar pe deducții logice și pe cunoștințele asupra fenomenelor care intervin. Problemele calitative se mai numesc și probleme întrebări, probleme distractive, probleme logice, sau chiar probleme ghicitori; ele se recomandă tuturor categoriilor de elevi, dar în special celor de gimnaziu, care nu dispun încă de aparat rațional de fizică suficient de amplu, deși raționamentul logic le este destul de elaborat. Problemele calitative se recomandă la fixarea cunoștințelor și la verificarea lor. Pentru a obține soluția cerută se analizează situația fizică, se stabilește ce fenomene intervin, iar pe baza legilor acestora se raționează în direcția elaborării soluției.

În manuale și culegeri nu se dau răspunsuri la probleme calitative, urmând ca elevii singuri să decidă asupra corectitudinii soluției propuse; în acest scop ei vor revedea cu atenție fenomenul și legile sale, ca și comportarea sistemului fizic în cazul dat. Problemele cantitative se deosebesc de cele calitative nu atât ca esență, cât ca formă a prezentării datelor și a obținerii soluției; în acest caz, pe lângă clarificarea situației fizice și cunoașterea legilor fenomenului, mai este necesară găsirea relațiilor dintre datele cunoscute și cele care se cer, relații care să permită calcularea datelor necunoscute. De cele mai multe ori problemele calitative par a fi mai accesibile mai ușor abordabile prin pronunțatul lor caracter concret, prin faptul că datele cunoscute pot sugera o eventuală posibilitate de rezolvare.

După complexitate problemele cantitative se diferențiază în probleme-exerciții sau exerciții și probleme complexe sau probleme propriu-zise ori combinate. Exercițiile sânt simple, necesitând doar o prelucrare sumară a datelor pentru a obține soluția; problemele propriu zise sânt mai complicate, eventual cu mai multe fenomene, iar soluționarea lor implică un lanț de raționamente și calcule complexe. Problemele-exerciții se folosesc la lecția de noi cunoștințe, spre familiarizarea elevilor cu aspecte cantitative ale noilor situații fizice la care se referă cunoștințele curente. Se mai recomandă la ilustrarea imediată a unor noțiuni noi, la fixarea unităților de măsură, la formarea deprinderilor de a rezolva probleme dintr-un nou capitol etc. Treptat se trece la probleme de dificultate sporită, acestea constituind baza pregătirii prin probleme.

După natura conținutului, problemele se pot clasifica în trei categorii: tehnice, funcționale și de laborator. Diferența dintre ele nu este netă, dar pe când cele funcționale au oarecum caracter artificial, „de școală”, cele tehnice prezintă situații tehnice reale, iar cele de laborator își extrag datele și situațiile din lucrările de laborator. Exemple de probleme de laborator sânt cele de calorimetrice, de la legile gazelor, de la rețele electrice, dintr-un laborator de rezistența materialelor etc. Problemele funcționale sânt concepute pentru fixarea și lărgirea cunoștințelor asupra relațiilor dintre mărimile fizice, pentru a exersa formulele stabilite, pentru a evidenția unele dependențe dintre parametrii sistemelor fizice.

Conținutul problemelor tehnice este prezentat mai convingător, punerea problemei fiind efectiv necesară la soluționarea unei situații concrete. Datele pot fi luate și din agricultură, cercetarea științifică, sport etc.; caracterul de autenticitate conferit de datele reale ale practicii curente urmărește familiarizarea elevului cu situațiile reale din viață spre a-l pregăti pentru activitatea sa de mai târziu, dar și spre a-l convinge de utilitatea efortului său pentru rezolvarea problemelor de fizică. [1, p.48-64]; [2, p.119-137]

Lecția de rezolvare de probleme, implicând aplicarea și exersarea, contribuie la fixarea, aprofundarea, lărgirea cunoștințelor și la evaluarea performanțelor.

O astfel de lecție poate servi la: asimilarea cunoștințelor; rezolvarea unor situații practice; fixarea limitelor unei teorii; particularizări și generalizări a unor rezultate; valorificarea cunoștințelor; dezvoltarea gândirii logico-matematice; dezvoltarea creativității; organizarea și reorganizarea conținuturilor; evaluarea rezultatelor învățării; dezvoltarea personalității; sporirea încrederii în competențele dezvoltate de disciplina studiată și în calitățile personale; educarea perseverenței;

inițierea în arta și știința cercetării.

În activitatea didactică profesorul trebuie: să acomodeze elevul cu diverși algoritmi de rezolvare; să rezolve împreună cu elevii probleme; să selecteze problemele după cerințele principiilor didactice: intuiției, integrării cu practica, însușirii conștiente și active, accesibilității, individualizării, sistematizării și continuității; să controleze activitatea colectivă și individuală.

Rezolvarea problemelor de fizică este un proces informațional în care un obstacol de cunoaștere este depășit prin efortul propriu al elevului sau prin efortul grupului de instruire. În rezolvarea problemelor de fizică parcurgerea unor etape este strict necesară:

- stabilirea datelor problemei și a conținutului de idei conectat cu acestea;
- analiza conținutului informațional și prefigurarea algoritmului de rezolvare;
- rezolvarea propriu – zisă care conduce la stabilirea valorilor numerice;
- verificarea, interpretarea rezultatelor și plasarea acestora în relație cu particularul și generalul.

Metodica rezolvării problemelor implică parcurgerea etapelor menționate și utilizarea tuturor metodelor didactice ce pot sprijini demersul. Profesorul nu va ezita în a aborda fiecare rezolvare de problemă în mod creativ și creator. Etapele rezolvării unei problem ar putea fi: lectura textului, repetarea lecturii cu marcarea mărimilor fizice implicate de text, identificarea conceptelor fizice și conexiunile posibile cu o situație practică, executarea desenului, a schemei sau a graficului, stabilirea strategiei (algoritmului), rezolvarea propriu-zisă, interpretarea rezultatelor. [1, p.48-64]

Desigur că nu există o rețetă sigură pentru rezolvarea unei probleme de fizică. Singura atitudine care poate sprijini demersul este aceea pozitivă, de încredere în competențele construite în ani de zile prin rezolvarea asiduă a cât mai multor probleme indiferent de complexitatea sau tipul acestora.

Identificarea problemei reale pe care o reprezintă situația propusă spre rezolvare, este primul pas spre acceptarea competiției cognitive pe care o lansează problema. O problemă rezolvată este încă un pas în cunoașterea realității și a propriei persoane.

Conținuturile matematice care provoacă dificultăți la lecțiile de fizică ar fi:

Tipul conținutului	Denumirea conținutului
General	1) Transformarea unităților de măsură 2) Exprimarea mărimilor fizice din formule 3) Rezolvarea ecuațiilor (liniare; de gradul doi) 4) Rotunjirea numerelor 5) Construcția graficelor funcțiilor 6) Determinarea valorilor funcțiilor după grafic 7) Alcătuirea ecuațiilor după graficele funcțiilor (liniară, de gradul doi)
Special (particular)	1) Rezolvarea ecuațiilor liniare 2) Construcția graficele funcțiilor 3) Utilizarea proprietăților puterilor cu exponent întreg 4) Operații cu fracțiile zecimale 5) Rezolvarea sistemului de două ecuații cu două necunoscute prin metoda substituției 6) Determinarea coeficientului de proporționalitate 7) Determinarea relațiilor dintre unghiurile și laturile unui triunghi dreptunghic 8) Rezolvarea ecuațiilor de gradul doi 9) Determinarea perioadelor funcțiilor trigonometrice 10) Utilizarea proprietăților puterilor cu exponent rațional 11) Construcția graficului funcției de gradul doi 12) Determinarea proiecției unui punct și a vectorului pe axă

Dificultățile matematice care apar în procentul rezolvării problemelor de fizică

1. Elevii nu aplică și nici nu știu să aplice terminologia matematică (termeni, sumă, factori, produs, cât etc.) referitor la condițiile problemei de fizică. De aici rezultă expresii incorect exprimate ale mărimilor fizice din cele mai simple formule. De exemplu $s=v \cdot t \rightarrow t$?

2. Stereotipul format la lecțiile de matematică de a nota mărimea necunoscută cu x mai des provoacă greutăți la trecerea în limbajul formulelor fizice.

3. În cazul operării cu numere foarte mari (viteza luminii) sau numere foarte mici (masa moleculei) elevii comit greșeli la scrierea numerelor în baza 10. Nu rețin în minte regulile proprietăților puterilor.

4. Cursul de mecanică este inundat cu probleme (grafice, analitice). Elevii anului I neapărat au nevoie de cunoștințe care se referă la noțiunea de funcție și modurile de definire a ei. În procesul activității instructive elevii dau dovadă de incapacitate de „a citi” graficile de a le construi, de a face analogii matematice.

De exemplu, $s_k=v_x \rightarrow y=kx$

$$v_x=v_{ox}+a_{xt} \rightarrow y=ax+b$$

$$x=x_o+v_{ox}t+\frac{a_x t^2}{2} \rightarrow y=ax^2+bx+c$$

5. Analiza evaluărilor inițiale la fizică au demonstrat că:

- 80% din elevi nu știu să transforme unele unități de măsură în altele $l \rightarrow m^3$, $m \rightarrow km$, $\frac{km}{h} \rightarrow \frac{m}{s}$ etc.;
- 90% din elevi întâmpină greutăți la exprimarea mărimilor din cele mai simple formule;
- 85% din elevi comit greșeli și în cazul calculelor efectuate la microcalculator;

6. Dificultăți, suportate la calcule

- determinarea incorectă a ordinii efectuării operațiilor;
- calcule incorecte în cazul expresiilor numerice, în care sunt atât numere naturale cât și puteri;
- necunoașterea temeinică a tablei înmulțirii;
- necunoașterea regulilor de adunare, scădere, înmulțire și împărțire a numerelor care aveau semne diferite.

7. Unii elevi, în cazul studierii temei „ Oscilații armonice”, demonstrează neputința construcției și citirii graficelor funcțiilor trigonometrice sinus, cosinus, de asemenea, nu pot determina perioada acestor funcții.

8. Una din cele mai mari aplicații a matematicii în fizică, și nu numai, este aplicarea derivatei pentru determinarea ecuațiilor mărimilor fizice. De exemplu, ecuația dependenței proiecției vitezei în timp $v_x(t)$ - prima derivată de la ecuația coordonatei $V_x(t)=x'$, iar ecuația dependenței proiecției accelerației de timp $a_x(t)$ - prima derivată de la ecuația proiecției vitezei sau a doua derivată de la ecuația coordonatei $a_x(t)=v'_x(t)=x''$. Procesul determinării a unor asemenea derivate reprezintă o problemă de un grad de dificultate destul de avansat pentru elev, de aceea este nevoie de repetări multiple pe baza unor exemple simple în interpretare matematică.

Motive pentru apariția dificultăților matematice în procesul rezolvării problemelor de fizică

Unul din motive ar fi în acela, că cunoștințele matematice, necesare pentru lecțiile de fizică n-au fost suficient examinate la activitățile didactice destinate pentru matematică. De exemplu, la studierea unității de conținut „Mecanica” e necesar ca elevii să poată determina proiecția vectorului pe axa de coordonare. La lecțiile de matematică noțiunea „proiecția vectorului pe axă” special nu se predă și procedeul de determinare a proiecției nu se formează.

Alt motiv, cunoștințele matematice necesare pentru lecțiile de fizică la moment sau nu sunt predate încă, sau nu-s studiate aprofundat.

Al treilea motiv ar fi: nu sunt formate abilități de transfer a cunoștințelor matematice în domeniul fizicii. De exemplu, mulți elevi reușesc la lecțiile de matematică să construiască cu succes graficul funcției liniare $y=ax+b$, unde $a=2$, $b=5$. În schimb, nu pot efectua construcția graficului funcției, ce exprimă dependența liniară dintre mărimile v_t ; a ; t în cazul mișcării uniform accelerate $v(t)=v_o+at$, unde $t_o=0$; $v_o=2\frac{m}{c}$.

Dificultățile în extrapolarea cunoștințelor matematice în domeniul fizicii, parțial sunt legate cu aceea că, stilurile de expunere a conținuturilor în manualele de matematică și fizică sunt distincte total.

Al patrulea motiv îl reprezintă barierele psihologice, care nu sunt legate direct cu conținuturile concrete din fizică și matematică. Mai des elevii remarcă acel fapt că, citind textele din manualele de fizică, întâmpină greutăți la acele fragmente, unde sunt multe formule, că „concluziile lungi tot una nu le vor înțelege” și din această cauză se simt nesiguri în puterile și capacitățile lor. Nesiguranța în acțiunile sale, jena în exprimarea părerii proprii, incapacitatea de a analiza o condiție necunoscută, greutăți în prezentarea unor desene schematice – sunt doar câteva dificultăți, care se evedențiază în această activitate și sunt legate de particularitățile psihologice ale elevilor.

Profesorul școlar, pus în situația de a demonstra și confirma profesionalismul său, intră în orice clasă cu o predicție psihologică bine orientată, cu cerințe avansate față de priceperile și deprinderile elevilor, ceea ce inițial provoacă problemele atitudinale. Din numărul total de elevi 15-20% însușesc materia predată destul de repede și profund și sunt în stare s-o aplice imediat, iar mai mult de jumătate din contingent sunt restanți în ceea ce privește înțelegerea fenomenelor, legilor, în viteza de însușire a teoriei și a deprinderilor de a rezolva problemele cu un grad de dificultate mai avansat. Așa elevi au nevoie de indicații suplimentare, întrebări ajutătoare, mai ales în timpul căutării rezolvării problemei (este vorba despre marea majoritate de elevi care însușesc a oricărei clase).

Despre motivele dificultăților sale, elevii nu preferă să vorbească, dar și mai mult, nici nu tind să le analizeze. S-a observat că, dacă aceste bariere psihologice, nu se vor depăși, se va declanșa procesul de acumulare a neînțelegerii materiei și nu numai, ceea ce va influența calitatea lucrului profesorului școlar. Dar cel mai important este că, acest moment va acționa negativ asupra sănătății elevilor. Orice complicații psihologice de durată mai devreme sau mai târziu se vor manifesta prin comportamentul persoanei, prin atitudinea ei, ceea ce va provoca un disconfort psihologic. Elevii de diferite vârste, dacă sunt supuși unui asemenea disconfort psihologic, pot cădea în depresie. Elevii pot manifesta negativism în comportament, pot deveni neadecvați la diverse observații din partea pedagogilor, gradul însușitei scade, frecvența se înrăutățește.

Așadar, schimbarea psihicului elevilor este legat de procesul învățării. S-a demonstrat că, formele intensive de instruire dau un rezultat mai bun. De aici rezultă că, trebuie perfecționată metodică predării disciplinei.

Actualmente, crește discrepanța între programele de fizică și matematică, iar numărul de ore, rezervate pentru studiul acestor discipline se reduce, mai ales la fizică. În legătură cu acestea, apare necesitatea stringentă de a elabora o metodologie de depășire a dificultăților matematice în procesul de însușire a materiei cu conținut fizic, îndeosebi la rezolvarea problemelor.

Metodologia depășirii dificultăților matematice în procesul rezolvării problemelor de fizică

1. Formarea competențelor de rezolvare a problemelor pe baza unui număr mai impunător de exemple. Rezolvarea în comun, explicarea detaliată a fiecărei etape, antrenamentele multiple implică un rezultat pozitiv în depășirea dificultăților. Elevii nu se mai tem să iasă la tablă, fac încercări de a rezolva probleme, chiar și dacă comit careva greși. Tendința de a acumula cunoștințe, perfecționarea deprinderilor și priceperilor întotdeauna sunt binevenite și se stimulează cu o notă bună. Astfel se înlătură bariera psihologică la rezolvarea problemelor.

2. Stilul de expunere a conținuturilor în manualul școlar de fizică trebuie să se deosebească de stilul de predare a acestor cunoștințe în sala de clasă. Este necesar de a organiza activitatea astfel încât elevii să „descopere” pentru ei ceva nou în procesul activității sale instructive. La lecții acest obiectiv se realizează prin intermediul rezolvării unor probleme selectate special din viața cotidiană. Probleme, care ar reflecta acțiuni cotidiene în care sunt implicați nemijlocit elevii.

3. Este bine știut acel fapt că, elevii se deosebesc după gradul lor de pregătire, după nivelul de dezvoltare a capacităților matematice și logice, după viteza de percepție a materialului etc. Este util să se aplice interogarea diferențiată, activități diferențiate de creație în timpul efectuării lucrărilor de laborator și la evaluări etc. Dar în ce mod se poate efectua explicația materiei noi unui contingent divers de copii, din punct de vedere a pregătirii lor? Una din soluții ar fi, organizarea și desfășurarea orelor facultative. La baza orelor facultative se va lua programul standardizat (curriculum) cu cel mai mic număr de ore. Astfel vor fi diminuate dificultățile psihologice ale elevilor, legate de cerințele înalte ale cadrului didactic.

4. Pentru facilitarea procesului de însușire a algoritmului de rezolvare a problemelor de fizică, se recomandă folosirea unor tabele situaționale. În aceste tabele sunt clasificate probleme tipice cu desene, scheme, formule de calcul. În ultimul timp așa tabele le găsim în seturile existente la instituțiile de învățământ.

5. Se pot elabora *fișe corecționale*, menite pentru corectarea greșelilor tipice. Așa fișe pot avea următoarea structură:

- Regula → modelul → sarcina;
- Definiția, acțiunea → modelul → sarcina;
- Acțiunile → modelul → sarcina.

Fișele corecționale se utilizează la pregătirea pentru evaluările sumative, pentru lucrul independent al elevilor, pentru lucrul asupra greșelilor matematice comise.

6. De multiple ori, de la o lecție la alta e necesar de a repeta, până la automatism principiul transformării unităților de măsură în Sistemul Internațional, regulile de determinare a mărimilor necunoscute, regulile de deducere a formulelor.

Rezolvarea de probleme nu numai că dezvoltă gândirea logico-matematică, dar dezvoltă creativitatea, organizează și reorganizează cunoștințele, sporește motivația și dezvoltă personalitatea. În contextul evoluției mijloacelor de învățământ, profesorul este deseori tentat să “paseze” o parte din sarcinile sale didactice calculatorului.

Fără a fi tradiționaliști atragem atenția că, în multe cazuri utilizarea calculatorului în simularea rezultatelor unei probleme de fizică poate să îndepărteze elevii de atingerea unor obiective care țin de profunzimea gândirii și de priceperile de aplicare a unor cunoștințe în contact cu realitatea. “Virtualizarea” unora din operațiile curente elevului care lucrează la tablă nu trebuie să fie în mod exagerat utilizată.

Principiul învățării în contact cu realitatea recomandă profesorilor de fizică, ca o etapă necesară în transferul de conținuturi aplicarea cunoștințelor teoretice în practica imediată.

Prin rezolvarea de probleme elevii și de ce nu și profesorii, sunt solicitați: *să compare și să clasifice fenomene și caracteristici fizice ale unor fenomene, să rezolve probleme cu caracter teoretic sau aplicativ legate de activitatea practică, să analizeze relațiile cauzale prezente în desfășurarea fenomenelor fizice din cadrul domeniilor studiate, să transfere cunoștințe inter- și intra- disciplinare și să le aplice în studiul fenomenelor.*

În general, prin rezolvarea unei probleme de fizică se înțelege stabilirea mărimilor solicitate în enunț și determinarea valorilor acestora, prin utilizarea celor mai directe căi pentru atingerea acestui scop. În final se impune discutarea și interpretarea fizică, dar și matematică a rezultatelor.

Rezolvarea propriu-zisă a unei probleme de fizică începe prin cunoașterea enunțului și se finalizează cu stabilirea rezultatelor. Uneori se constată că, deși se cunosc bine teoria și formulele de calcul elevii au dificultăți în momentul în care transpun matematic informațiilor conținute în enunțul problemei.

Fiecare problemă de fizică, deși particulară, ascunde generalități și generalizări care pot fi subiectul unor discuții foarte interesante, de aceea se recomandă rezolvarea lor literală.

Este deosebit de important ca interpretarea rezultatelor să fie urmată de judecăți de valoare ca de exemplu: mărimea are sens fizic, relațiile matematice sunt corecte, valorile obținute se încadrează în limita valorilor așteptate, etc.

Bibliografie:

1. Beleaeva, S.; Homenco, A., Iaroșevici, D. *Didactica fizicii: teorie și practică*. Chișinău: PRO DIDACTICA, 2013. 204 p.
2. Tereja, E. *Metodica generală de predare: Fizica*. Iași: ARC, 2001. 296 p.
3. Волков, А.Ф.; Лумпиева, Т.П. *Конспект лекций по общему курсу физики с примерами решения задач. Раздел: Физические основы механики*. Донецк: ДонНТУ, 2007. 72 с.
4. Волков А.Ф., Лумпиева Т.П. *Конспект лекций по общему курсу физики с примерами решения задач. Раздел: Молекулярная физика и термодинамика*. Донецк: ДонНТУ, 2006. 72 с.

5. Волков, А.Ф.; Лумпиева, Т.П. *Конспект лекций по общему курсу физики с примерами решения задач. Раздел: Электростатика. Постоянный электрический ток.* Донецк: ДонНТУ, 2006. 72 с.
6. Волков, А.Ф., Лумпиева, Т.П. *Конспект лекций по общему курсу физики с примерами решения задач. Раздел: Электромагнетизм.* Донецк: Дон-НТУ, 2006. 68 с.
7. Волков, А.Ф.; Лумпиева, Т.П. *Конспект лекций по общему курсу физики с примерами решения задач. Раздел: Оптика.* Донецк: ДонНТУ, 2007. 72 с.
8. Волков, А.Ф.; Лумпиева, Т.П. *Конспект лекций по общему курсу физики с примерами решения задач. Разделы: Элементы квантовой механики. Основы физики твердого тела. Элементы физики атомного ядра.* Донецк: ДонНТУ, 2007. 72 с.
9. Волькенштейн, В. С. *Сборник задач по общему курсу физики.* М.: Наука, 1985. 384с.
10. Детлаф, А. А.; Яворский, В. М. *Курс физики: Учебное пособие для вузов.* М.: Высшая школа, 2002. 718 с.
11. Савельев, И. В. *Курс общей физики.* Т. 1, 2, 3. М.: Наука, 1986/1988.
12. Трофимова, Т. И. *Курс физики.* М.: Высшая школа, 2001. 542 с.

INFORMATICA CREATIVĂ CU SCRATCH ... ȘI NU NUMAI

POPOVICI Iona, lector superior universitar,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceciu Hasdeu” din Cahul

***Abstract:** Knowledge of computer science and “algorithmic thinking” is increasingly necessary for success in our digital world. This skill is becoming a critical component of 21st century literacy. And while it’s important to prepare kids for the modern workplace, computer science is about much more than getting a job in high tech. Research shows that computer science helps students improve in core areas like math, logic and even reading comprehension. Often people think of programming or coding as computer science but that is just one element. At its core, computer science is the study of how to use logical thinking to identify, simplify and solve complex problems. It’s about how to think, not 0’s and 1’s. Studies from MIT and Tufts University show that students as young as five can learn complex computer science concepts, especially when the keyboard, mouse and programming syntax are out of the way.*

***Informatica creativă este despre creativitate.** Informatica și domeniile legate de calculator au fost mult timp prezentate tinerilor într-un mod, care era deconectat de la interesele și valorile lor - evidențiind detaliile tehnice față de potențialul creativ. Informatica creativă sprijină dezvoltarea legăturilor personale cu tehnica de calcul, prin tindere la creativitate, imaginație și interese.*

***Informatica creativă este despre abilitare.** Numărul tinerilor utilizatori de calculatoare este mult mai mare decât cel al designerilor sau creatorilor de software. Din acest motiv informatica creativă evidențiază faptul că tinerii au nevoie de crearea unor medii computaționale, dinamice și interactive, de care ei se vor bucura în viața lor de zi cu zi.*

***Informatica creativă este despre gândire computațională.** Implicarea în procesul de creare a obiectelor computaționale pregătește tinerii nu doar pentru o carieră în domeniul științei despre calculatoare sau programare. Informatica creativă susține dezvoltarea tinerilor în calitate de gânditori computaționali - persoane care se bazează pe concepte, practici și perspective computaționale în toate aspectele vieții lor.*

Informatica creativă este destinată următoarelor categorii de persoane¹:

- ***Cadre didactice.** Principiile informaticii creative și software-le propuse de acest domeniu sunt utilizate în mii de școli primare și medii, gimnaziile și licee din întreaga lume. Informatica creativă poate fi predată ca un curs separat de un semestru, sau selectiv ca parte componentă a altor arii curriculare. Mulți profesori introduc informatica creativă drept un curs extracurricular, folosind*

¹ Karen Brennan, Christian Balch, Michelle Chung. *Creative Computing. Curriculum Guide*, Harvard Graduate School of Education: 2011, 149 p

activitățile ei drept surse de inspirație și schițe pentru dezvoltarea cercetărilor creative și proiectelor finale ale elevilor;

- *Lucrătorii de muzee și biblioteci.* Adițional la mediile de învățare tradiționale, cum ar fi sălile de clasă, software-le informaticii creative sunt utilizate și în medii netradiționale de învățare, cum sunt muzeele și bibliotecile. Aceste medii de învățare sunt ideale pentru sprijinirea explorării în informatica creativă, atât în calitate de atelier experimental structurat, cât și a unui spațiu de joacă derulant, fără unele restricții prezente în mediul tradițional de învățare;
- *Psihologilor școlari.* Instrumentele informaticii creative ajută specialiștii în procesul de socializare a copiilor în colectiv;
- *Părinților.* Informatica creativă vine în ajutorul părinților în sprijinirea activităților de învățare la domiciliu cât și, pentru crearea și dezvoltarea activităților cluburilor de informatică;
- *Profesorilor din universități și colegii.* Unele software a informaticii creative pot servi drept o introducere a conceptelor și practicilor computaționale fundamentale, de multe ori urmate de o tranziție la alte limbaje de programare tradiționale. De exemplu, cursul CS50 de la Universitatea Harvard folosește programul Scratch ca o experiență introductivă în programare, înainte de trecerea la limbajul de programare C. Activitățile acestui domeniu sunt utilizate ca parte componentă a educației, artei, și cursurilor de alfabetizare media la nivel de colegiu;
- *Elevi și studenți.* În ultimii șapte ani de la lansarea mediului de programare online Scratch elevii și studenții pledează pasionat pentru utilizarea informaticii creative în numeroase domenii ale activității lor, de la introducerea părinților și profesorilor lor în programare, până la crearea oportunităților de învățare creativă pentru colegii lor. Informatica creativă este un domeniu în care elevul sau studentul participă activ la procesul de creare a mediilor de învățare.

În continuare vom descrie succint instrumentele informaticii creative.

1. **Code.org** – găzduiește o varietate de tutoriale de învățare online¹.



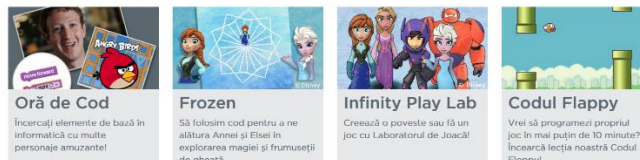
Pe acest portal găsiți instrucțiuni pentru prima oră de programare creativă, link-uri la alte resurse educaționale din domeniul informaticii creative pentru elevi și profesori, portale educaționale destinate micilor programatori cu experiență pentru realizarea jocurilor online și o galerie de proiecte realizate de elevi și profesori.



¹ <http://code.org/>

Pentru elevi sunt propuse diferite cursuri a câte 20 de ore fiecare pentru orice vârstă și nivel de citire, adică pentru vârsta 4+ (nivel pre-cititori), 6+ (nivel mediu de lectură), 8+ (nivel începător de programare, obținut după cursul 2), 10+ (nivel mediu de programare, obținut după cursul 3).

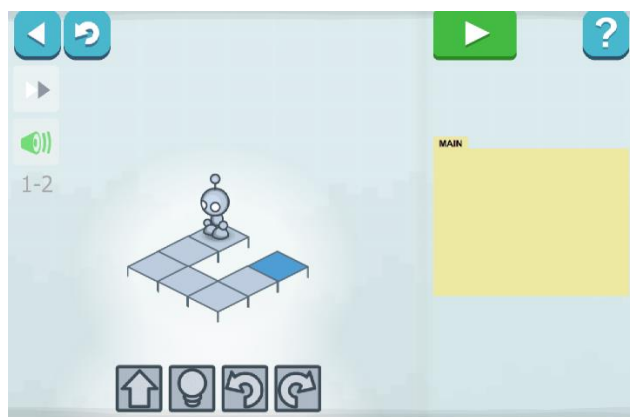
Ora de programare pentru
toate vârstele



cursuri de 20 ore pentru
începători(toate vârstele)



2. **Lightbot**¹ – dezvoltă la copii deprinderea de programare în câteva minute. Lightbot este un joc de puzzle de programare, ceea ce înseamnă că tehnica jocurilor sale impune utilizarea logicii de programare pentru rezolvarea tuturor nivelurilor.



Prin simpla ghidare a robotului, care trebuie să se miște pe pătrate, astfel încât să ajungă în final pe pătratul albastru și o dată ajuns pe el să se aprindă becul de pe capul robotului, jucătorii cultivă o înțelegere reală a procedurilor, buclelor și condiționalelor - concepte de bază în Informatică. Perfect pentru băieți și fete deopotrivă: poți să te joci ca Boybot sau Girlbot!

New York Times spune: "*Lightbot este foarte distractiv și face o treabă surprinzător de profundată a introducerii unor principii destul de complexe de programare*"².

TechCrunch spune: "*Lightbot oferă o modalitate ușoară pentru copii să învețe concepte, cum ar fi buclele, dacă-atunci declarații, și altele asemenea, fără tastare*"³.

Părinții și educătorii din întreaga lume aleg să folosească Lightbot, el fiind primul instrument online a informaticii creative, care deprinde copiii și elevii cu codificarea.

Jocul are 60 de nivele și la alegere jocuri cu pînă la 20 de stele; este un must-have (trebuie să-l am) pentru pasionații de puzzle de orice vârstă.

3. **The Foos**¹ - sunt personaje adorabile și drăguțe recent descoperite de oamenii de știință. Sunt foarte mici și trăiesc adânc în interiorul fiecărui calculator, inclusiv smartphone-uri, tablete și calculatoarelor din clasă!

¹ <http://lightbot.com/hocflash.html>

² <http://www.nytimes.com/2014/08/28/technology/personaltech/get-cracking-on-learning-computer-code.html>

³ <http://techcrunch.com/2013/06/26/light-bot-teaches-computer-science-with-a-cute-little-robot-and-some-symbol-based-programming/>



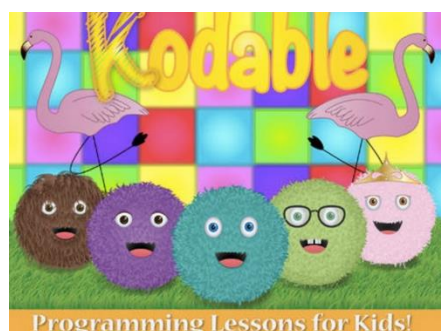
Fiecare personaj Foos poate merge, sări, arunca, mânca și naviga prin lumea lor, numită "Fooville". În această aplicație există personaje Foos individuale, cu abilități speciale, care le fac unice, de exemplu:

- Chef Foo pot face multe tipuri de alimente;
- Ninja Foo se poate micșora la dimensiune sau crește mai mare;
- Constructor Foo poate face lăzi și a le sufla în sus;
- Glitch este o forță de haos în Fooville. El face doar mizerie, aruncă lucruri în jurul lui și, uneori, apare neașteptat;
- Foo Poliție poate urmări și captura un Glitch, uneori de sine stătător, iar uneori cu ajutorul altor Foos.

Dar, la fel ca și calculatoarele, orice personaj Foos face doar ceea ce i se spune, astfel încât elevii trebuie să învețe a programa un personaj Foos, a le da comenzi specifice într-o anumită ordine.



4. **Kodable**² – lucrează după același principiu ca și aplicația de mai sus, deosebindu-se doar prin înfățișarea personajelor și, calitățile și posibilitățile lor individuale.



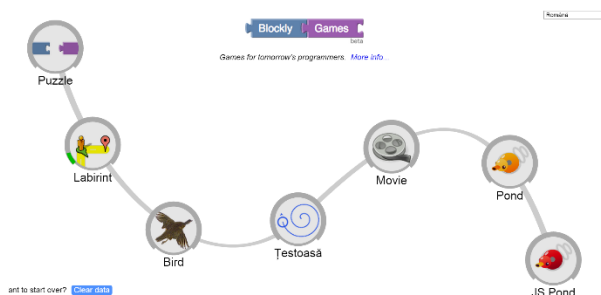
5. **Google's Blockly Games**³ - Jocuri Google Blockly este un portal de jocuri educative care ajută la predarea programării. Ele se bazează pe biblioteca Blockly. Toate codurile sunt gratuite și open

¹ <http://www.thefoos.com/hourofcode/>

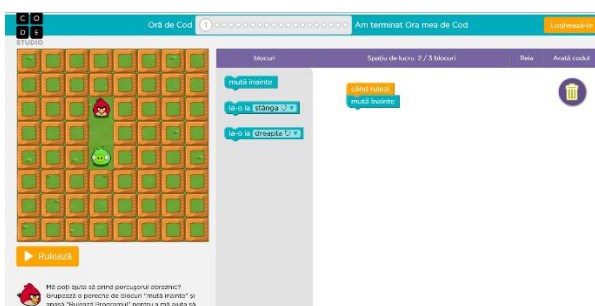
² www.kodable.com/hour-of-code

³ <https://blockly-games.appspot.com/?lang=ro>

source. Jocul Puzzle este un joc de puzzle de programare, iar celelalte au la bază principiul de programare a mișcărilor și acțiunilor personajelor, prin aranjarea consecutivă (tot sub formă de puzzle) a blocurilor separate de instrucțiuni.



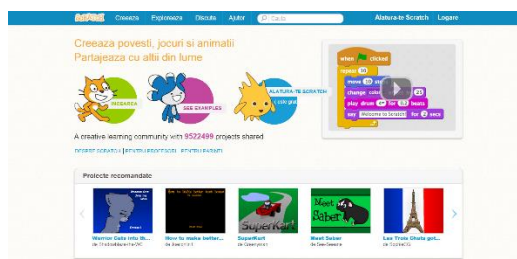
6. **Angry Birds**¹ – este un joc online sub forma unui facil limbaj de programare, ce are la bază principiul de programare sub formă de puzzle a mișcărilor și acțiunilor personajelor.



7. **Scratch**² - un limbaj de programare gratuit. Cu el utilizatorii pot să creeze o mare varietate de proiecte media interactive - animații, povești, jocuri, și să partajeze cu alții creațiile în comunitatea online. Scratch ajută tinerii să gândească creativ, să motiveze sistematic și să colaboreze în lucru — deprinderi esențiale pentru viața din secolul 21. El este un proiect al Lifelong Kindergarten Group de la MIT Media Lab. De la lansarea lui Scratch în mai 2007, sute de mii de oameni din întreaga lume au creat și partajat mai mult de 6 milioane de proiecte.

Scratch este proiectat special pentru vârste cuprinse între 8 și 16, dar este folosit de oameni de toate vârstele. Milioane de oameni creează o largă varietate de proiecte Scratch, incluzând utilizatori casnici, școli, muzee, biblioteci și centre comunitare.

Scratch este folosit în peste 150 de țări diferite și disponibil în peste 40 de limbi. El este utilizat în grădinițe, școli de diferite nivele, colegii și universități la studierea mai multor discipline, unele din ele fiind matematica, informatica, literatura, lingvistica, arte, studii sociale, etc.

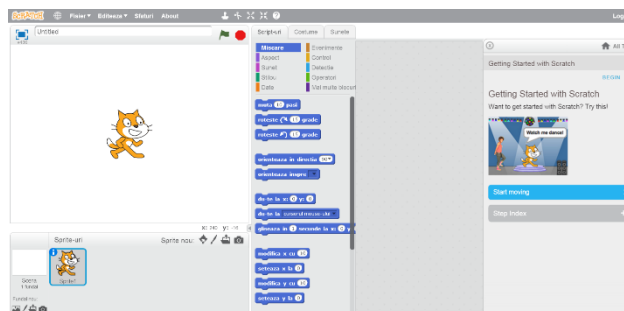


Portalul scratch.mit.edu conține programul online Scratch, o galerie vastă de proiecte create de membrii comunității Scratch, ghidul de utilizare a programului Scratch și opțiunea de ajutor în crearea proiectelor.

¹ <http://studio.code.org/hoc/1>

² <https://scratch.mit.edu/>

Programul Scratch conține posibilitatea de alegere a personajelor (Sprite-urilor) și a scenelor. În fila **Script-uri** sunt plasate blocurile de instrucțiuni pentru personaje, grupate în următoarele grupuri: mișcare, aspect, sunet, stilou, date, evenimente, control, detecție, operatori și grupul mai multe blocuri. În fila **Costume** creatorii de proiecte pot stabili ordinea de modificare pe parcursul proiectului a costumelor și a scenelor, alese din marea galerie a programului, pot crea costume și scene noi, sau modifica costume și scene încărcate din Internet sau din memoria calculatorului. În fila **Sunete** utilizatorii pot modifica sunetele alese din galeria de sunete a programului, sau înregistra și prelucra sunete noi.



În acest program utilizatorul poate face sprite-urile să danseze, vorbească, animeze, meargă, comunice cu alte sprite-uri, apară/dispară, rotească, să-și micșoreze/mărească dimensiunea, să cânte, să se joace cu mingea sau cu alte obiecte, să zboare, astfel având posibilitatea de a crea nu doar simple istorii sau povestioare, dar și desene animate, istorii cu un grad înalt de animație a personajelor, jocuri, proiecte științifice școlare, sondaje de opinie interactive, tutoriale de trigonometrie sau alte discipline, proiecte de artă interactivă, jocuri care pot fi jucate cu ajutorul camerei video și a mișcărilor jucătorilor înregistrate de ea, sau cu ajutorul microfonului și a sunetelor înregistrate ale jucătorilor, felicitări interactive și alte proiecte media interactive mai dificile.

Blocurile de instrucțiuni pot fi copiate de la un personaj la altul, de la un proiect la altul, sau din ghidul de creare a proiectelor din fila **Ajutor**.

Proiectele Scratch create pot fi partajate cu membrii comunității, notate, comentate și discutate, privite în interior sau remixate.

Concluzie: Domeniul informaticii creative și instrumentele ei dezvoltă la copii creativitatea, ingeniozitatea, fluenta, comunicativitatea, logica, abilitățile informatice, tehnice și de design. După cum spunea Mitch Resnick, creatorul programului Scratch - *”Capacitatea de a coda programe de calculator este o parte importantă a educației în societatea de astăzi. Când oamenii învață să codeze în Scratch, ei învață strategii importante pentru rezolvarea problemelor, elaborarea de proiecte, și comunicarea ideilor”*. Astfel utilizatorii limbajului de programare Scratch asimilează dificilele noțiuni despre codare și programare ușor, interactiv, distractiv și cu plăcere. Ei înțeleg sensul instrucțiunilor și văd exemple concrete ale necesității utilizării lor. La fel copiii lucrând cu acest program învață procesul de design a unui proiect, colaborază și comunică cu alți membri ai comunității, învață a formula și împărtăși ideile și problemele cu alții, a găsi răspunsuri la întrebările apărute. Acest program, după cum s-a vorbit mai sus poate fi utilizat de profesori și educători în procesul de predare-învățare a diferitor discipline sau în calitate de instrument primar pentru explorare și cunoaștere. Încercați să reflectați și să răspundeți la întrebarea: *Cum și în ce mod să mai includem Informatica Creativă și programul Scratch în procesul de învățământ pentru a-l face mai efectiv, atractiv, distractiv și plăcut pentru elevi și studenți?*

Bine ați venit în lumea Informaticii Creative și în lumea programării și codării interactive cu SCRATCH!!!!

ROLUL ȘI IMPORTANȚA SOCIO – ECONOMICĂ A CERCETĂRII STATISTICE A VENITURILOR POPULAȚIEI DIN REPUBLICA MOLDOVA

MOCANU Anastasia, lector superior universitar,
Universitatea de Stat ”Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul

Abstract: *An important indicator used by international statistics is income of population. The main sources of income in Moldova are ar the wage work the agricultural individual activity ; the pension the property income of which the most important is the income by wage work – 43 % in 2014.*

Income of population is calculated by adding employment income from property , from social transfers and other incomes. The medium income per capita in Moldova the last 10 years has increased with 1,200 u.m.

The minimal consumer basket is calculated by adding the value of the food basket, the expenditures for purchase goods and for payment of services renderend as well as the mandatory contributions. The most important source of income is the wage.

The poverty is represents the income considered as strictly necessary to by able purchase the goods and the consumer services in the structure and the quantity which they has absolutely need.

For the future the state proposes: the average income growth to 12 % ; the jobs growth; the investments in health.

Analiza nivelului de trai al populației, calității vieții este importantă, deoarece întreaga activitate economică a unei țări trebuie subordonată unui singur deziderat și anume ,acela al creării unor condiții mai bune pentru satisfacerea nevoilor concrete ale populației. În sistemul de indicatori utilizați în statistica internațională pentru analiza nivelului de trai al populației, o importanță deosebită îi revine veniturilor populației.¹

Veniturile disponibile ale populației: reprezintă totalitatea mijloacelor bănești și în natură provenite din activitatea salariată și pe cont propriu, de la realizarea producției agricole din gospodăria auxiliară, venit din proprietate, pensii și alte prestații sociale, și alte transferuri curente (inclusiv mărfuri și sume bănești primite din afara gospodăriei).

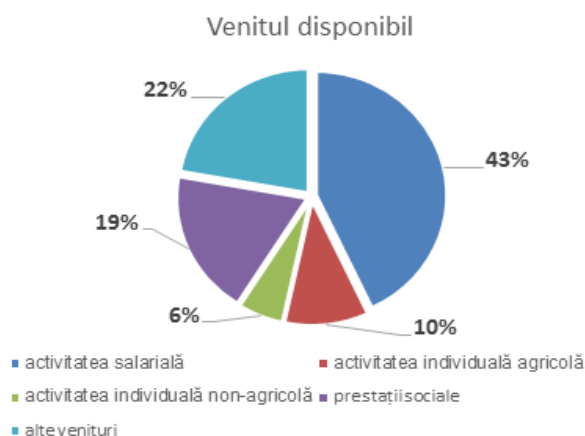


Figura 1

Sursa datelor pentru evaluarea veniturilor populației o constituie rapoartele statistice ale agenților economici și sociali referitoare la principalele tipuri de activități economice privind munca, bilanțurile contabile și rapoartele financiare ale acestora, datele Ministerului Finanțelor, Băncii Naționale, Casei Naționale de Asigurări Sociale, precum și rezultatele cercetării selective ale gospodăriilor casnice în baza anchetei integrate.

¹ Ion Pîrțachi și Silvia Caraivanova; Statistică social-economică; Editura ASEM; Chișinău 2007; pag:38-40

În Republica Moldova sursele de venit ale populației sunt: venitul din activitatea salariată, activitatea individuală agricolă, venitul din activitatea individuală non-agricolă, din proprietate, prestații sociale, pensii, indemnizații pentru copii, compensații ajutor social, alte venituri.

În anul 2014 la constituirea veniturilor populației în Republica Moldova au contribuit toate aceste surse, cu ponderi prezentate în figura 1.¹

Pentru evaluarea veniturilor la macronivel se utilizează indicatorul veniturilor bănești ale populației, calculate în baza datelor din Balanța veniturilor și cheltuielilor bănești ale populației. În conformitate cu metodologia elaborării Balanței, în veniturile bănești, se includ conform figurii 2.:

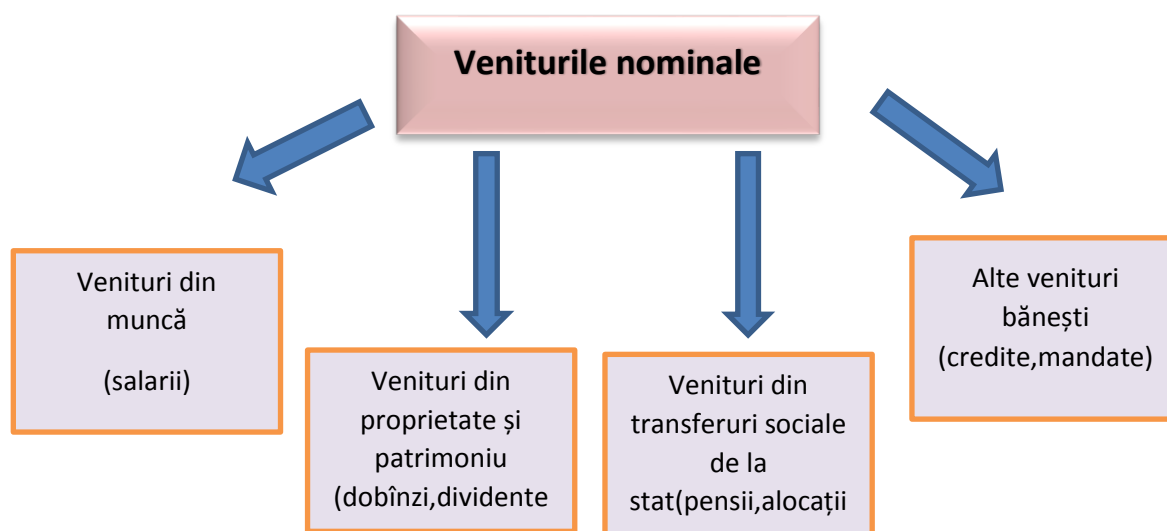


Figura 2

Grupările menționate permit calcularea veniturilor bănești ale populației după relația $VBP = Vm + Vp + Ts + Av$

Aceste venituri sunt venituri brute înainte de impozitarea. Dacă din VBP se elimină părțile curente ale populației (P), cum sunt impozitele pe venituri, pe patrimoniu și cotizațiile de asigurare obligatorie, de asistență medicală, alte plăți în formă de taxe, se obțin veniturile disponibile ale populației:

$$VDP = VBP - P$$

În urma analizei venitului mediu pe ultimii 10 ani în Republica Moldova constatăm că venitul mediu pe locuitor a crescut cu 1200 lei. De la 690 de lei la începutul anului 2006 la 1877,7 în 2015.²

Un alt indicator analizat de statistica venitului reprezintă coșul de consum. Acesta de asemenea crescând considerabil în ultimii ani în Republica Moldova. Cu toate acestea populația țării trăiește la o limită de consum. În anul 2014 coșul de consum a constituit suma de 1668 lei. Astfel, coșul minim de consum în Republica Moldova se calculează prin însumarea mărimii valorice a coșului alimentar, a cheltuielilor pentru procurarea mărfurilor industriale și pentru achitarea serviciilor prestate, precum și a mărimii primelor și contribuțiilor obligatorii

Dacă să analizăm veniturile medii și minimul de existență pe categorii de populație, atunci se observă că persoanele salariate au un venit de 2 ori mai mare decât minimul de existență, iar pensionarii și copiii au un venit mai mic decât minimul de existență. Ceea ce rezultă că principala categorie de populație care formează echilibrul în situație de venit-cheltuieli sunt salariații (figura 3).

Cea mai importantă sursă de venituri bănești ale populației este salariul. Salariul nominal se calculează ca salariu brut (SNB) și salariu nominal net (SNN).³

¹ <http://monitorul.fisc.md/section/editorial/5360.html>

² www.statistica.md

³ Ion Pîrțachi și Silvia Caraivanova; Statistica social – economică ;Editura ASEM; Chișinău 2007; pag.48-50

Salariul nominal brut (SNB) se calculează în funcție de analiză care se efectuează.

Astfel, pentru o lună, relația de calcul va fi: $BNS(\text{lunar}) = FRM / SN(\text{lei/salariat})$; pentru 3, 6, 9, 12 luni $BNS(\text{lunar}) = FRM(3,6,9,12) \text{ luni} / NS(3,6,9,12) \text{ luni lei salariat Net: } BNN(\text{lunar}) = SNB - R(\text{lei/salariat})$

Unde:

FRM-fondul de remunerare a muncii;

SN-numărul mediu de salariați pentru calcul;

Puterea de cumpărare a salariului nominal net se exprimă prin indicatorul salariul real, care se calculează ca raport dintre salariul nominal net și indicele prețului de consum. Perioada de tranziție la economia de piață a produs schimbări extrem de profunde și contradictorii în standardul de viață al populației. În aceste condiții, analiza sărăciei a devenit, în momentul de față, o problemă sensibilă, cu implicații social-politice majore.

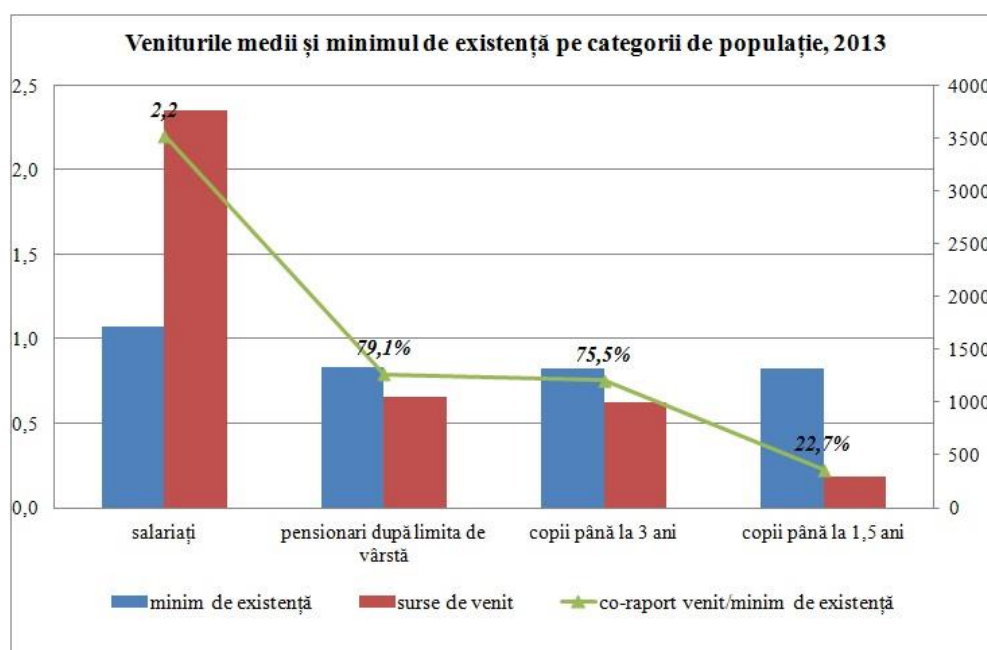


Figura 3

Principalul indicator utilizat de statistică pentru analiza sărăciei este pragul de sărăcie. Pragul sărăciei (**ps**) – reprezintă venitul considerat ca strict necesar unei persoane (sau unei familii) pentru a-și putea procura bunurile și serviciile de consum în structura și cantitatea de care are absolut nevoie. Nevoile minime de consum, avute în vedere, sunt cele specifice celei mai mari părți a populației, fiind calculate în raport cu standardele colectivității. Se deosebesc două tipuri de praguri ale sărăciei:

- pragul sărăciei absolute
- pragul sărăciei relative

Pragul sărăciei absolute reprezintă valoarea cheltuielilor alimentare ce asigură un consum de 2282 kcal/persoană/zi și valoarea cheltuielilor nealimentare stabilite în baza structurii medii a cheltuielilor gospodăriilor casnice.¹

Stabilirea pragului sărăciei relative presupune identificarea ”păturilor sărace” ,nu față de un minim de trai, stabilit ca fiind decent, dar în baza unor indicatori standart (decile, quintile) sau a unor indicatori medii (media, mediana).

Indicatorul sintetic ale sărăciei este Indicele general al sărăciei (Sen-indice) calculate după relația:

$$\text{Sen-indice} = L * (\text{IVM} + d/p * C^G)$$

unde:

¹ <http://agora.md/analize/40/saracia-extrema-si-foamea-in-republica-moldova>

L- reprezintă ponderea populației sărace în numărul total al populației;

IVM-intervalul veniturilor mici

d-venitul mediu disponibil al familiilor sărace

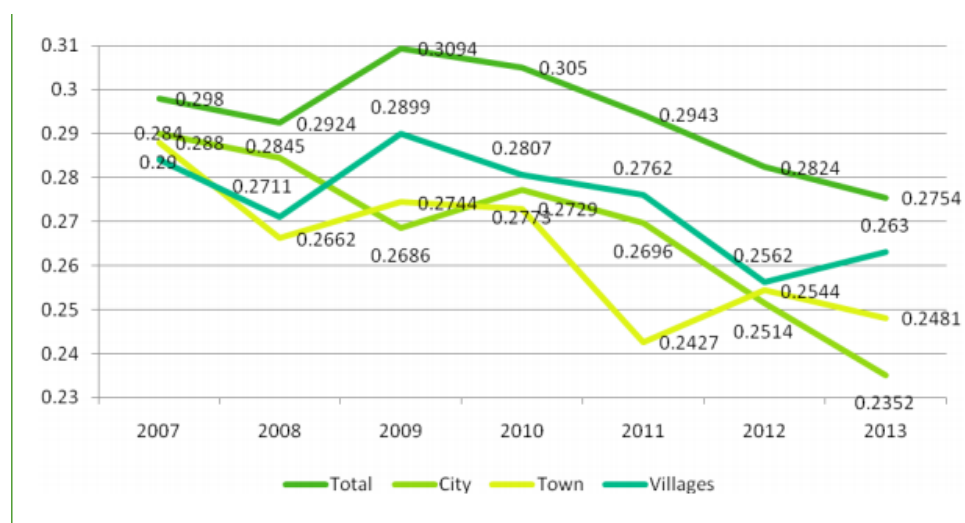
p-pragul sărăciei(sau minimul de existență)

C^G-coeficientul Gini calculate pentru familiile sărace ,care măsoară gradul de inegalitate a distribuțiilor veniturilor.

Tabelul 2. Indicatorii sărăciei în anii 2006 – 2013

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Pragul absolut al sărăciei (lei)	747.4	839.3	945.9	945.9	1015.9	1093.1	1143.4	1196.0
Rata sărăciei absolute (%)	30.2	25.8	26.4	26.3	21.9	17.5	16.6	12.7
Profundimea sărăciei absolute (%)	7.9	5.9	6.4	5.9	4.5	3.2	2.9	2.0
Severitatea sărăciei absolute (%)	3.0	2.1	2.3	2.0	1.4	1.0	0.8	0.5
Pragul sărăciei extreme (lei)	404.2	453.9	511.5	511.5	549.4	591.2	618.4	646.8
Rata sărăciei extreme (%)	4.5	2.8	3.2	2.1	1.4	0.9	0.6	0.3
Profundimea sărăciei extreme (%)	1.0	0.5	0.5	0.4	0.3	0.1	0.1	0.0
Severitatea sărăciei extreme (%)	0.4	0.2	0.1	0.1	0.1	0.0	0.0	0.0

Sursa: BNS, în baza datelor CBGC



Coeficientul Gini în RM ,perioada 2007-2013;

Reducerea sărăciei în perioada analizată a fost posibilă, în mare parte, datorită cetățenilor plecați la muncă peste hotare. Baniți remiși de către aceștia asigură bunăstarea rudelor rămase în țară.¹

Conform datelor statistice Republica Moldova se află pe locul 114 din lume după rata dezvoltării generale ,deci în ultimii ani nivelul de dezvoltare a țării a crescut, ne putem bucura că rata sărăciei absolute a scăzut sub 1%, ceea ce înseamnă că populația țării deține un venit mediu convenabil. Pe viitor autoritățile își propun în Strategia 2020 ca prin asigurarea unei creșteri economice calitative să crească venitul anual pe locuitor în medie cu 12%. Aceasta se va realiza prin creșterea locurilor de muncă, sporirea calităților educației, corelarea ofertei educaționale cu cererea de piață, investiții în sănătate etc.

¹ <http://www.mec.gov.md>

Atelierul V. ȘTIINȚE PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

О НЕОБХОДИМОСТИ УГЛУБЛЕНИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА СИСТЕМАТИКИ НИЗШИХ РАСТЕНИЙ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО И ВТОРОГО ЦИКЛОВ НА БИОЛОГО-ПОЧВЕННОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

СЕМЕНИУК Евгений,

Молдавский Государственный Университет,
Департамент Экологии и Биологии

***Abstract:** Necessity of deepening teaching the systematics of lower plants is a problem strategic in national economic and environmental science. Practical use of lower plants has a major important in usual life of society, and in natural ecosystems. On learning of these difficult object students is given quite a few time, only 90 hours on the first year of studies. Particular attention should be paid to the absence of practice in natural conditions on this subject. The systematics of lower plants can be offered as a separated discipline for master's program for such specialty as Environmental management, Biodiversity and protection of natural resource, applied biological science, Management of fish industry on the faculty of Biology and Soil Science in Moldova State University.*

Курс систематики низших растений является одной из составных частей ботанического образования в системе формирования специалистов экологов, биологов, работников лесного хозяйства и микробиологов. На изучение этого сложного курса студентам отводится совершенно мало времени всего 180 часов, и только в рамках образовательной программы студентов первого курса. Курс состоит из следующих основных разделов: вирусы, бактерии, водоросли, грибы, лишайники, среди которых наблюдается большое разнообразие структуры организации, типов питания, экологического приспособления, роли в природе и в жизни человека. Сами по себе каждый из разделов, представляют собой целые научные направления, такие как вирусология, альгология, микология, лишенология.[1.] В других учебных институтах, эти науки ведутся как отдельные дисциплины, на протяжении всего периода подготовки специалиста. Особое внимание стоит уделить отсутствию учебно-полевой практике по данному курсу. Если на практику по ботанике высших растений ещё уделяется небольшое количество часов, то предмет систематики низших растений ограничен только лабораторными работами, где в течении 80 минут студенты вынуждены ознакомиться и изучить отдельные группы организмов которые в некоторых случаях включают более 20 тысяч видов, изучить их строение, размножение, тип питания, экологию распространения, значение и методы применения, что по сути физически не возможно. Очевидно, что время на изучение курса систематики низших растений и проведения практики – должно быть увеличено, так как низшие растения имеют важнейшее значение в жизни современного человека, а их изучение помогает создать правильное представление о эволюционных путях развития растительного мира и способов их применения у будущих специалистов и преподавателей. Для примера, рассмотрим один из разделов который изучается в рамках курса ботаники низших растений - водоросли, на который отводится всего 20 часов. Большая группа под названием «водоросли», объединяет следующие типы низших растений: сине-зелёные, красные, зелёные, эвгленовые, харовые, жёлто-зелёные, золотистые, пирофитовые, диатомовые, бурые водоросли. Общее число видов водорослей на сегодняшний день превышает 200 тыс. [2] На территории Республики Молдова обнаружено более 3500 видов. Для сравнения, список высших растений Молдовы, по последним данным, насчитывает всего 1870 видов. Все низшие растения, согласно мнению современных альгологов, имеют общие корни происхождения от протогетеротрофных организмов. В процессе эволюции водоросли прошли через ризофлагелятную стадию, которая в свою очередь

является поворотным моментом в филогенетическом развитии всего растительного мира в целом. От ризофлагелят берут начало три направления филогенетического развития низших растений, а именно: хлорофитное направление, цианофитное направление и хризофитное [3].

Хлорофитная линия развития берёт начало от первичных протохлорофицей и является исходной для следующих отделов: отдел зелёных водорослей, харовых, эвгленовых, характеризующихся наличием в цикле развития подвижных жгутиковых стадий. Появление двигательного аппарата, является важнейшим моментом в становлении органического мира на Земле [4]. Возникновение фотосинтезирующих высших наземных растений является продолжением эволюции именно зелёных водорослей, в то время как эвгленовые не эволюционировали дальше одноклеточного состояния, а харовые отделившись от многоклеточных зелёных водорослей остались тупиковой группой представленной в наше время ограниченным числом видов однотипного строения. Цианофитная линия развития дала начало двум типам водорослей, а именно сине-зелёным и красным. Общим признаком для этих двух групп является отсутствие в цикле развития каких-либо подвижных стадий. Как красные так и сине-зелёные водоросли в процессе развития достигли тканевой структуры организации тела, но фактически это тупиковая ветвь эволюции растительного мира. Хризофитная линия филогенетического развития водорослей дала начало следующим пяти группам водорослей: жёлто-зелёным, золотистым, пирофитовым диатомовым и бурым [5]. Среди типов этого направления наблюдается наибольшее разнообразие экологических и морфо-биологических особенностей строения и развития. Существует ошибочная теория что именно бурые водоросли являются основой возникновения наземных растений в виду наличия у бурых водорослей ситовидных трубок, которые по строению сходны проводящим элементам флоэмы высших растений а также развитие спорозита на гаметофите и размножение некоторых видов посредством сформированных проростков спорозитов. Однако в то же время бурые водоросли сильно отличаются от наземных растений набором пигментов, запасными питательными веществами, химическим составом оболочки и другими признаками включительно и методов размножения.

Практическое использование водорослей определяют их огромное значение в повседневной жизни человека в его хозяйственной деятельности, а так же в природных экосистемах. Около 80 % всех органических веществ, ежегодно создающихся на Земле, приходится на долю водорослей [6]. Другие виды имеют пищевое применение, как для человека так и в качестве стимулятора роста и биологических добавок животным и растениям. Многие другие - важный компонент процесса биологической очистки сточных вод. Некоторые из водорослей находят применение в химической промышленности при производстве спирта, целлюлозы уксусной кислоты или агар-агара. Из-за высокой скорости размножения водоросли изучаются как объект получения топлива из биомассы. Массовое культивирование водорослей стратегическое направление экономики таких стран как Америка, Канада, Япония [7]. Физико-географические условия Республики Молдова, как нельзя лучше подходят для культивирования водорослей в массе. Установлено, что если некоторым видам микроскопических водорослей создать оптимальные условия для развития, то за период вегетации длительностью в 5-6 месяцев под открытым небом в условиях Молдовы можно получить до 150 тонн сухого органического вещества с одного гектара. Полученная биомасса содержит в себе до 75% высококачественных белков, которая по составу и количественному соотношению аминокислот не только не уступает, но и во много раз превосходит традиционные пищевые продукты (молоко, яйца, соя, пшеница, ячмень рис и. т. д.). В перспективе, использование водорослей в различных отраслях национальной экономики способно изменить экономическое положение и направление Республики Молдова.

Все вышеприведённые вопросы в программе по систематике низших растений дают возможность создать у студентов точное представление о происхождении и филогении растений, их значении в природе и в жизни современного человека, в условиях продуктового и экологического кризиса. Последнее является пожалуй самым важным моментом который должен улавливаться студентами в процессе изучения низших растений. Однако время отведённое данному предмету программой слишком ограничено как во времени (всего 15 лабораторных работ), так и в отсутствии практической работы, не смотря на техническую

оснащённость лабораторий (современные микроскопы, биноклярные аппараты), наличие временных и постоянных препаратов, а так же единственной в Молдове коллекцией культур водорослей. Общеизвестный факт, что на сегодняшний день в республике очень немного специалистов альгологов, микологов, лишенологов – это явление напрямую связано с укороченной программой высших учебных заведений по этим специальностям. За время изучения этого курса студенты просто физически не успевают ознакомиться со всеми свойствами этих организмов, что бы позже выбрать этот объект как специализацию по профессии.

Как видно из представленных выше доводов подобные теоретические данные рассмотрены на примере только одной группы организмов - водорослей, на изучение которой программой предусмотрено только 14 часов, что, по сути, не достаточно для формирования настоящих специалистов в этой области. Те же самые организационные проблемы касаются и других групп организмов, которые изучаются в рамках курса систематики низших растений. Так, к примеру, на изучение лишайников предусмотрена только одна лабораторная работа, столько же времени уделяется вирусам и бактериям. Отсутствие практики по этому предмету затрудняет создание методических пособий для студентов. Необходимость углубления преподавания курса систематики низших растений является проблемой не только для студентов первого цикла болонской системы по специальности биолог, микробиолог, эколог, но и так же может быть предложена как отдельная дисциплина для магистратуры по программе Менеджмент окружающей среды, Биоразнообразие и защита природных ресурсов, Прикладные биологические науки, Ихтиология и менеджмент рыбного хозяйства на Биолого-почвенном факультете Молдавского Государственного Университета.

Литература:

1. Ботаника: Курс альгологии и микологии. Ю. Т. Дьякова. М.: Издательство МГУ, 2007
2. Водоросли, лишайники и мохообразные СССР. Л. В. Гарибовой. М.: Мысль, 1978
3. Горбунова Н. П. Альгология. М.: «Высшая школа», 1991
4. Жизнь растений в 6-ти тт. Том 3. Водоросли. А. А. Фёдорова. М.: Просвещение, 1977
5. В. А. Крыжановский, Г. Л. Билич. Биология. Полный курс. В 3-х тт. Том 2. Ботаника. М.:2002
6. Курс низших растений. М. В. Горленко. М.: «Высшая школа», 1981
7. Малый практикум по низшим растениям. М.: «Высшая школа», 1976

TIMPUL STUDENTULUI; RELAȚIA DINTRE TIMPUL DE STUDIU, EXTRACURRICULAR ȘI TIMPUL LIBER

MELNIC Natalia, doctorand,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Abstract: *In the present paper we present an analysis of the time management for students in general and depending on a number of influencing factors, such as the residence, level of study, type of program.*

Pe lângă investigarea cadrelor didactice cu privire la aspecte generale referitoare la durata, organizarea și structura perioadei de studii, cercetarea de față a vizat analizarea în detaliu a timpului studenților din triplă perspectivă – timpul de studii, timpul extracurricular și timpul liber – atît ca durată a celor trei secvențe temporale, cît și ca activități specifice subsumate fiecărei categorii. Primul nivel al analizei s-a centrat asupra relației dintre cele trei mari secvențe de timp delimitate în cadrul cercetării de față.

- **timpul de studii** – care subsumează o serie de activități curente cu caracter cvasi-stabil din punct de vedere al timpului necesar pentru realizarea lor (pregătirea pentru studii,

deplasarea către și de la instituție) și activități cu durată variabilă (orele de studii, activitățile extracurriculare, pregătirea suplimentară pentru studii la diferite discipline);

- **timpul extracurricular** – care include timpul alocat necesităților de bază (somn, toaletă și igienă personală, îmbrăcat, servirea mesei) și cel necesar realizării unor activități gospodărești;
- **timpul liber** – care subsumează toate activitățile aflate în aria de decizie a studenților.

În cadrul lucrării de față vom prezenta o analiză a structurii bugetului de timp al studenților la nivel general, precum și în funcție de o serie de factori de influență, precum mediul de rezidență, nivelul de studiu, tipul de program.

Structura generală a bugetului de timp al studenților. O primă constatare se referă la faptul că ponderea cea mai ridicată – peste jumătate din *bugetul de timp zilnic* al studenților (calculat ca medie din *bugetul de timp săptămânal*) – revine secvenței care a fost numită generic, în cadrul cercetării de față, timp extracurricular. Acestuia îi urmează timpul de studii – 32% (peste 7 ore) – și timpul liber – 12% (puțin peste 5 ore).

	Medie zilnică	Medie zile lucrătoare	Medie week-end
Timpul de studii	8ore	10 ore	4 ore
Timp extracurricular	12 ore	11 ore	12 ore
Timp liber	4 ore	3 ore	8 ore
Total	24 ore	24 ore	24 ore

Datele investigației evidențiază, de asemenea, o distribuție neomogenă de-a lungul zilelor unei săptămâni a timpului studenților structurat pe cele trei secvențe luate în considerare. Astfel, timpul extracurricular – pe primul loc în toate zilele săptămânii – deține o pondere de 54% în zilele lucrătoare, crescând pînă la 56% către sfîrșitul săptămânii (sîmbăta și duminica), cînd se reduce semnificativ timpul alocat activităților de studii.

Diferențele cele mai mari între zilele lucrătoare și cele de final de săptămînă pot fi observate, după cum era de așteptat, în cazul timpului de studii. Astfel, dacă în zilele lucrătoare, peste o treime din timpul total al studenților este dedicat activităților legate de universitate (36% – echivalentul a 8 ore și jumătate zilnic), în zilele de week-end – în care studenții nu frecventează lecțiile-valoarea respectivă coboară pînă la de 7% (puțin peste o oră și jumătate).

În cazul timpului liber – care ocupă proporția cea mai redusă la nivelul unei săptămîni și înregistrează o creștere continuă de la prima zi a săptămînii către finalul acesteia – diferențele între zilele lucrătoare și cele de sfîrșit de săptămînă sunt, de asemenea, semnificative, tendința fiind însă opusă celei înregistrate în cazul timpului de studii: în zilele lucrătoare ponderea este de 17% (4 ore/zi) și se dublează în ultimele două zile ale săptămînii (peste 8 ore/zi).

Structura bugetului de timp al studenților pe niveluri de studiu. Pe lîngă diferențele pe medii de rezidență, datele cercetării permit o analiză a diferențelor privind bugetul de timp al studenților pe niveluri de studiu. În ceea ce privește timpul de studii, se remarcă faptul că media la nivelul unei săptămîni are valori cu 18 minute mai ridicate în cazul studenților din anul I, comparativ cu studenții din anul II. Pornind de la ideea că planurile de învățămînt prevăd un număr mai mare de ore/săptămînă pentru activitățile universitare propriu-zise, timpul mai ridicat înregistrat în cazul studenților din anii următori se explică cel mai probabil prin alocarea de către aceștia a unui timp mai mare pentru activitățile de învățare (respectiv, pentru realizarea temelor).

La nivelul unei săptămîni și timpul extracurricular înregistrează valori medii mai ridicate în cazul studenților din anul I, existînd însă situații distincte în funcție de zilele săptămînii. Astfel, în zilele lucrătoare, studenții alocă în medie cu o jumătate de oră mai mult activităților incluse în timpul extracurricular, consumînd un timp suplimentar pentru somn (fiind, de altfel, într-o etapă de dezvoltare psiho-fizică care solicită un somn de mai lungă durată) și pentru servirea mesei. În week-end, studenții sunt cei care alocă activităților extracurriculare cu aproximativ 15 minute mai mult, în special pentru activități de tip gospodăresc.

Studenții „recuperează” economiile de timp realizate în cazul activităților conținute în timpul de studii și extracurricular prin activități de timp liber. Aceștia par să aibă o mai mare autonomie în

demarcarea acestui timp în zilele lucrătoare (în special pentru activități de studii); diferența crește constant în favoarea studentului odată cu apropierea week-end-ului. În cazul zilelor libere situația se echilibrează, astfel, studenții par a fi mai selectivi în ceea ce privește alocarea timpului pentru învățare la diferite discipline de studiu, permițându-și astfel un timp liber mai mare.

Situația înregistrată din fișele de buget de timp cu referire la relația timp universitar – extracurricular – timp liber pe niveluri de studiu este deseori divergentă sau chiar opusă în comparație cu aprecierile profesorilor investigați. Astfel majoritatea cadrelor didactice consideră că studenții din ciclurile inferioare au mai mult timp liber față de studenții din cursurile mai mari, fiind invocată și situația alocărilor orare diferite ale planurilor de învățământ pentru cele două niveluri de studiere.

Tendențele privind distribuția bugetului de timp al studenților în funcție de nivelul de studiu se păstrează de-a lungul tuturor zilelor săptămânii. Ca și în cazul timpului universitar, diferențele privind timpul alocat activităților extracurriculare sunt mai ample în ziua de final a programului (vinerea), când, la studenți, se înregistrează o scădere a timpului de studii și a timpului extracurricular, concomitent cu o creștere a timpului liber.

În cazul timpului de studii se constată că atât media totală, cât și mediile calculate pentru zilele lucrătoare și pentru perioada de week-end înregistrează diferențe importante în funcție de genul persoanei: în zilele lucrătoare, fetele alocă cu jumătate de oră/zi mai mult timp activităților universitare, comparativ cu băieții; aceștia compensează cu o activitate de timp de studii mai intensă în week-end, cu un ușor ecart în favoarea lor.

Fetele păstrează o medie mai mare comparativ cu băieții și în cazul timpului extracurricular: atât la nivelul zilelor lucrătoare, cât și în week-end, acestea alocă cu 20 minute mai mult/zi activităților de tip gospodăresc sau celor corespunzătoare necesităților de bază. Comparativ cu ponderea mai ridicată a timpului școlar și a celui extrașcolar constatată în cazul fetelor, băieții alocă cu peste jumătate de oră/zi mai mult decât fetele activităților de timp liber.

Diferențele privind structura bugetului de timp al studenților în funcție de genul acestora se păstrează de-a lungul tuturor zilelor săptămânii. Diferențele sunt mai ample în special în zilele de sfârșit de săptămână – vinerea, sâmbăta și duminica.

Structura bugetului de timp al studenților pe tipuri de program. Un alt aspect luat în considerare în cadrul analizei a fost cel referitor la măsura în care **organizarea programului de studii pe parcursul unei zile** – AM (de dimineață) / PM (după - masă) – influențează structura bugetului de timp al studenților. Astfel, în cazul timpului de studii se constată o ușoară diferențiere în funcție de criteriul menționat la nivelul zilelor lucrătoare: studenții care învață după-masa alocă în medie cu 15 minute mai mult activităților de studii (în special, pregătirii temelor), comparativ cu cei care învață dimineața. În același sens, apar diferențe și în ceea ce privește timpul extracurricular: studenții care învață după-masa alocă în medie cu aproximativ 20 minute mai mult activităților de timp extracurricular, față de cei care învață dimineața; această diferență se explică prin durata mai mare de timp alocată somnului cazul timpului liber: studenții care au programul de dimineață – în condițiile în care alocă mai puțin timp activităților de studii și celor extracurriculare – dispun de aproximativ jumătate de oră mai mult decât cei care învață după - masă pe care o afectează activităților de timp liber.

Distribuția bugetului de timp al studenților pe tipuri de program de studii se păstrează de-a lungul tuturor zilelor săptămânii. Diferențele sunt mai ample în special vinerea, când, pentru studenții care învață dimineața, scade mai mult valoarea timpului de studii și a celui extracurricular și crește semnificativ valoarea timpului liber.

Astfel, o serie de activități cu caracter cvasi - constant în programul zilnic – somnul, igiena personală, servirea mesei, deplasarea spre și de la instituție, orele de auditoriu, pregătirea mesei, diverse activități de timp liber – sunt realizate de către toți studenții. Altele, precum efectuarea unor activități remunerate, activități extracurriculare, pregătirea suplimentară, lectura, odihna în timpul liber etc. au fost menționate de ponderi mai reduse de studenți, din cauză că nu toți participă la astfel de activități în general.

Analiza relației dintre timpul de studii, timpul extracurricular și timpul liber evidențiază ponderi diferite ale acestor secvențe temporale, atât la nivel general, cât și pe parcursul zilelor unei săptămâni. Peste jumătate din bugetul de timp zilnic al studenților revine timpului extracurricular; acestuia îi urmează timpul de studii (32%) și timpul liber (12%). Structura bugetului de timp zilnic al studenților înregistrează unele modificări în funcție de o serie de criterii precum mediul de rezidență,

nivelul de studiu, genul studenților sau tipul de program (dimineața/după-amează).

Pe niveluri de studiu se înregistrează, de asemenea, unele diferențe în ceea ce privește structurarea bugetului de timp zilnic. Studenții “recuperează” economiile de timp realizate în cazul acestor categorii prin activități de timp liber, fiind probabil mai selectivi în ceea ce privește implicarea în diverse activități.

Tipul de program de studii influențează, de asemenea, structura bugetului de timp al studentului. Cei care învață după-masă alocă mai mult timp activităților de tip de studii și celor de tip extracurricular (în special pentru somn). În schimb, studenții care au program de dimineață dispun de aproximativ jumătate de oră mai mult pentru activitățile de timp liber.

Bibliografie:

1. Institutul de Științe ale Educației; Timpul elevilor; București 2008
2. Ministerul educației al Republicii Moldova. Planul-cadru pentru studii superioare; aprobat la 03 iunie 2011
3. Republicii Moldova Parlamentul ; Codul educației al Republicii Moldova; Publicat : 24.10.2014 în Monitorul Oficial Nr. 319-324

TACTUL PEDAGOGIC-ASPECT ESENȚIAL AL RELAȚIILOR EDUCATOR – EDUCAT

BUGA Oleg, doctor habilitat, profesor universitar,
Universitatea de Stat „Aleco Russo” din Bălți

MELNIC Natalia, doctorand,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

***Abstract:** Clock represents an aspect of interhuman relations. The term comes from the Latin tactus which means contact, influence, action, sense of moderation. within the meaning of the day, dot Clock relates to compliance with careful consideration of the rules of conduct for day-to-day life. Being a phenomenon psihosocial drummed nervously occurs only within social interaction in any human activity. We can speak of tact in relations between spouses, friends, co-workers, members of a political organization, etc. In the works dedicated Training skills, usually to distinguish between teaching skills, relating to teaching and learning and educational skills, with educational purposes. Training clock, and is an essential aspect of the relations teacher-student, is included as a general rule in the second category, although in the studies more recently emerging was insisted increasingly ages to implications in work with finality instructive. The Clock educational training plan that essential aspect of relations teacher-student has a special role. Clock is the fundamental element in the training in creative artistry (which means development of all the components plenary personality professor) and prerequisite for ensuring the profession Dissatisfied authority.*

Fiind un fenomen psihosocial tactul se manifestă numai în cadrul interacțiunii sociale, în orice activitate umană. Putem vorbi de tact în relațiile dintre soți, prieteni, colegii de muncă, membrii unei organizații politice etc. În toate aceste situații tactul vizează relațiile dintre oameni și presupune respectarea reputației, prestigiului celuilalt în scopul atingerii fără dificultăți a intereselor proprii. Această noțiune - remarcă J. Stefanovic - capătă uneori și sensul de stratagemă. (13; p. 14)

Tactul are un rol deosebit în relațiile educator-educat pe toate treptele învățământului. Educatorul de profesie trebuie să se caracterizeze prin „acea căldură comunicativă, acel instinct de generozitate pe care copilul le descoperă prin intuiție — remarcă R. Hubert — și cărora le răspunde spontan ”. (4bis; p.626)

Importanța deosebită a tactului în profesiunea didactică a dus la conturarea conceptului de tact pedagogic care reprezintă una din calitățile aptitudinale ale profesorului.

În literatura de specialitate tactul pedagogic este definit ca „simț al măsurii specific diferitelor manifestări comportamentale ale profesorului” (V. Pavelcu), sau „capacitatea de a găsi la momentul oportun forma cea mai adecvată de atitudine și tratate a elevilor” (F.N. Gonobolin).

Psihologul slovac J. Stefanovic, autorul unei ample lucrări consacrate tactului pedagogic (Psihologia tactului pedagogic al profesorului) abordând problema tactului din perspectiva psihologică definește tactul pedagogic ca fiind „gradul calitativ al interacțiunii sociale între profesori și elevi”. Criteriile acestei calități a profesorului, în viziunea lui J. Stefanovic sunt următoarele:

- a. gradul de adecvare a comportamentului profesorului față de fiecare elev;
- b. gradul motivației pozitive a rezultatelor la învățătură și a comportamentului elevului;
- c. gradul de dezvoltare a personalității elevului;
- d. gradul de respectare a particularităților psihice ale elevului și asigurarea unui climat psihic optim activității instructiv educative;
- e. rezultatele obținute în atingerea obiectivelor propuse în activitatea instructiv educativă.

Cele cinci criterii (denumite și principii) în viziunea autorului formează un tot unitar în sensul că nu poate fi concepută o interacțiune pedagogică calitativă în afara interacțiunii celor cinci criterii. (13; p. 13)

Un alt psiholog (T.N. Bondarevskaia) făcând o sinteză a studiilor și opinii r exprimate pe această temă evidențiază următoarele note definitorii ale tactului: reprezintă contactul între profesor și universul lăuntric al copilului; apropierea sinceră de acesta apropiere bazat pe înțelegerea reciprocă; arta de a pătrunde și desluși conștiința individuală de a prevedea reacția posibilă a celui pe care-l educăm, respectând în același timp simțul măsurii. (Ibis; p.9)

Cei mai mulți pedagogi și psihologi care abordează diferite aspecte ale tactului pedagogic (1, 3, 5, 9, 15) evidențiază atât importanța cât și complexitatea deosebită a acestei aptitudini, corelațiile ei cu alte aptitudini necesare în activitatea didactică. Astfel Ana Conta Kernbach, scrie încă la începutul secolului nostru că principalele calități ale profesorului sunt în special tactul și bunul simț. (5)

Pe aceeași linie se înscrie și concepția lui C. Dumitrescu Iași care arată că pregătirea profesorului trebuie să cuprindă două componente de bază, și anume, pregătirea științifică și pregătirea pedagogică. Aceasta din urmă are ca principal obiectiv formarea tactului pedagogic. (3)

Importanța atribuită tactului pedagogic în ansamblul calităților ce se impun profesiei didactice se explică și prin complexitatea acestuia. Tactul presupune numeroase trăsături de caracter cum ar fi: stăpânirea de sine, simț al măsurii, simț al dreptății fermitatea, perseverența, consecvența, delicatetea, răbdarea ș.a.

Tactul pedagogic se întrepătrunde cu multe alte aptitudini specifice profesiei didactice: **empatia** care presupune comunicare afectivă cu alții în primul rând cu elevii identificare prin trăire cu aceștia; **creativitatea**, tactul întotdeauna este un act creator fiind opus rutinei, deoarece fiecare situație pedagogică reprezintă ceva nou, original, irepetabil; **măiestrie pedagogică**, tactul este considerat elementul esențial al măiestriei pedagogice fiind premisa asigurării autorității profesorului.

Prin calitățile pe care le presupune tactul pedagogic reprezintă condiția sine-qua-non pentru respectarea principiilor educației moral-civice (sprijinirea pe elementele pozitive în vederea înlăturării celor negative, luarea în considerare a particularităților de vârstă și individuale, îmbinarea respectului cu exigența pentru elevi, principiul unității, continuității, consecinței ș.a.).

În studiile consacrate profesiei didactice uneori nici un se pomenește de tactul pedagogic, totuși această aptitudine complexă se regăsește în calitățile considerate absolut necesare educatorului de profesie. Astfel în cartea sa „Psihologia profesiei învățător”, (Schneider Fr. - 1923), enumeră printre însușirile cerute în decursul timpului de la educator: atitudine spirituală, comunicativitate, încredere, dreaptă cumpănă, atitudine tăcută ș.a. (cf. 8; p. 412) Este ușor de observat că cel puțin ultimele două calități menționate intră în componența tactului pedagogic.

Intr-un studiu amplu, realizat experimental pe tema aptitudinilor pedagogice, F. N. Gonobolin stabilește două grupuri de calități (aptitudini) necesare educatorului:

- **însușiri propriu-zis pedagogice**, capacitatea de a face materialul de învățare accesibil elevilor; creativitatea în muncă; influența pedagogului asupra personalității elevilor; capacități organizatorice; interesul față de copii; tactul pedagogic; capacitatea de a lega obiectul de învățământ de viață; existența pedagogică; capacitatea pentru obiectul ce-l predă; capacitatea pentru munca cu elevii în afara clasei;

- **însușiri de personalitate**, spirit organizatoric; curiozitate științifică; capacitate de muncă; capacitate de autostăpânire; însușiri emoționale; imaginație bogată. (4)

Deși autorul menționează în mod distinct tactul pedagogic, incluzându-l în prima categorie, considerăm că această aptitudine complexă se regăsește și în alte aptitudini atât din prima categorie (creativitatea în muncă, influența pedagogului asupra elevului), cât și în cea de-a doua (capacitatea de autostăpânire, imaginație bogată). Același lucru putem spune despre aptitudinile evidențiate în cadrul studiului întreprins de P.Popescu-Neveanu și colaboratorii. Și aici, aspecte ale tactului pedagogic se regăsesc în mai multe aptitudini și anume în cele notate cu numerele 1, 2, 7, 9 ș.a.

Pentru rolul deosebit de important pe care îl are tactul pedagogic în relațiile interumane „*Metodologia formării continue a personalului didactic din învățământul preuniversitar*”, aprobată din ordinul M.E.N. nr. 3370 din 19 V. 1998 (5) include exigențele pe care le presupune tactul atât între competențele necesare pentru îndeplinirea eficientă a unui rol social (competența de a proiecta finalul în minte, de a anticipa activitatea și rezultatele ei, capacitatea conducerii interpersonale) cât și între competențele cerute profesiei didactice (comunicativitatea, empatia, creativitatea, cunoașterea elevului ș.a.).(5; p.8)/T

În lucrările consacrate aptitudinilor pedagogice, de obicei se face distincția între aptitudini didactice, referitoare la predare-învățare și aptitudini educaționale, cu finalitate educativă.

Tactul pedagogic, fiind un aspect esențial al relațiilor profesor-elev, este inclus de regulă în cea de-a doua categorie, deși în studiile mai recent apărute se insistă tot mai mult asupra implicațiilor tactului în activitatea cu finalitate instructivă (9, 15). În acest context tactul pedagogic este privit ca fiind „*capacitatea de a concepe, pregăti și organiza lecția și flecare secvență a acesteia* (15)/N

Într-un studiu experimental intitulat „*Implicațiile tactului pedagogic asupra creșterii eficienței lecției*”, I. Nicola își stabilește următoarea ipoteză de cercetare: „*îmbunătățirea condițiilor de valorificare maximă a posibilităților și calităților care circumscriu personalitatea profesorului constituie una din modalitățile principale de modernizare a procesului de transmitere și asimilare a cunoștințelor*”. În urma cercetării efectuate această ipoteză a fost confirmată în sensul că perfecționarea activității didactice sub aspectul tactului pedagogic atrage după sine creșterea ponderii și importanței factorilor psihologici în acțiunea de modernizare a procesului instructiv-educativ. (9; p. 18-19)

Pe plan educativ tactul pedagogic ca aspect esențial al relațiilor profesor-elev are un rol deosebit. Tactul este elementul fundamental al măiestriei pedagogice (care reprezintă dezvoltarea pleneră a tuturor componentelor personalității profesorului) și premisă a asigurării autorității educatorului de profesie.

Așa cum în medicină există o întreagă patologie de tip iatrogenic (produse *de medic*) datorate nu numai consecințelor nefaste ale administrării unor terapii greșite, ci și lipsei de tact în relațiile medic-pacient (prezentarea gravității bolii, a șanselor de a se vindeca etc.) tot așa și în educație prin lipsa de tact a profesorului pot fi provocate traume morale și psihice cu greu recuperabile sau chiar irecuperabile. De aceea se poate spune că tactul pedagogic contribuie, în primul rând la crearea unei atmosfere optime în relația profesori-elevi, a unui climat microsocioal adecvat activității cu elevii și cu factori educativi. (10)

Dacă la începutul secolului nostru tactul pedagogic ca și alte trăsături și aptitudini ale personalității erau considerate înnăscute (Ana Conta Kembach - 1914) ultimele decenii asistăm la schimbarea concepțiilor în această problemă. În zilele noastre tactul pedagogic este privit ca fiind un „*aliaj al experienței pedagogice și al unor însușiri psihologice, constând în oportunitatea intervențiilor și modul adecvat al influenței educative...*”. Atât studiile întreprinse cât și experiența pedagogică demonstrează că tactul pedagogic se dobândește și se perfecționează în procesul instructiv-educativ la succesul căruia contribuie.

Concluzie: Așa cum am văzut tactul pedagogic presupune o serie de calități caracteriale (stăpânirea de sine, fermitatea, simțul măsurii ș.a.) dar și contribuie la formarea și dezvoltarea lor. Rezultă că perfecționarea acestei aptitudini se poate realiza indirect, prin influențarea diferitelor manifestări caracteriale care se vor răsfrânge benefic asupra tactului.

Ținând seama de efectele multiple pe care le are tactul pedagogic asupra desfășurării optime a procesului instructiv-educativ pe toate treptele învățământului, considerăm că în procesul formării inițiale și continue a personalului didactic acestei aptitudini trebuie să i se acorde atenția cuvenită, atât

în activitatea de educație și instrucție cât mai ales în cea de autoeducație și autoinstruire care trebuie să caracterizeze pe fiecare slujitor al școlii.

Bibliografie:

1. Bama, A.; *Profesorul - factor de bază în procesul instructiv - educativ în Curs de pedagogie*, Univ. „Dunărea de Jos” Galați, 1993.
2. Cemichevici, S.; *Personalitatea profesorului, în Fundamenta pedagogia, vol.IIE.D.P.*, 1970.
3. Dumitrescu, Iași, C.; *Învățământul universitar și pregătirea profesorilor gimnaziale în Omul și opera*, București, 1943.
4. Gonobolin, F.N.; *Cu privire la aptitudinile pedagogice ale profesorului, în Probleme de psihologia personalității, E.D.P.*, București, 1963.
4. Ibis. Hubert, R.; *Trate de pedagogie generale, P.U.F.*, 1961.
5. Kembach, A.C.; *Noțiuni de pedagogie, didactică și metodică*, 1914.
6. *Metodologia formării continue a personalului didactic din învățământul preuniversitar*, aprobată prin ordinul M.E.N. nr. 3770 din 19.05.1998, în Tribuna învățământului, 14.07.1998, nr. 41-42, pag.8.
7. Mitrofan, N.; *Aptitudinea pedagogică, Ed. Academiei*, București, 1988.
8. Narly, C.; *Pedagogie generala, Text stabilit și studiu introductiv, de 'Nicolescu V.E.D.P.*, 1996.
9. Nicola, I.; *Implicațiile tactului asupra creșterii eficienței lecției, în Revista de pedagogie*, nr. 3/1979.
10. Pavelcu, V.; *Personalitatea profesorului, în Psihologia pedagogică, E.D.P.*, București, 1967.

DESPRE EDUCAȚIA ESTETICĂ ȘI PSIHO-FIZICĂ A PERSONALITĂȚII

BUGA Oleg, doctor habilitat, profesor universitar,
Universitatea de Stat „Aleco Russo” din Bălți

MELNIC Natalia, lector universitar,
Universitatea „PERSPECTIVA-INT”

Abstract: *Man exists by aesthetic, he develops in direct accordance with the laws of beauty, harmonious and coherent aesthetic in nature, artworks, society as a whole.*

După cum se știe termenul de estetică se regăsește originar în limba greacă, în cuvântul *aistheticos*, care se traduce și tălmăcește ca „ceva care se adresează simțirii sau retrării interioare”. Omul există prin estetic, el se dezvoltă în directă concordanță cu legile frumosului, armoniei și coerenței esteticului din natură, opere de artă, societate în general. Mult timp în literatura de specialitate noțiunea de stetic se folosește ca un sinonim aceluia de frumos, ca de exemplu comportament estetic, adică frumos sau exprimare estetică frumoasă, educată. Și cum întâlnim în literatura pedagogică sau cea de artă, expresii ce țin de noțiunea de frumos în sens și mai larg. În sens îngust frumosul este sinonim cu grațios. În principiu, ce valori nutrește conceptul de frumos? Frumusețea naturii, adică tot ce sintetizează în flori, peisaje, culori, sunete, apus de soare etc.

Frumusețea relațiilor sociale, adică a relațiilor dintre oameni, a produselor muncii omului.

Frumusețea artei, adică redarea de către compozitor (regizor, pictor și alții) a tot ce e mai estetic în muzică, artă plastică, literatură.

Deci, esteticul îl întâlnim atit în realitatea naturală sau socială, cât și în artă. Adică, putem sintetiza frumosul sau esteticul naturii, esteticul uman al artei fiecare avînd coparticipații la educația adecvată. În școli, cînd vorbim de un alfabetism al studenților, nu trebuie să evităm și alfabetismul estetic, adică incapacitatea de a aprecia frumosul din artă, natura și alte domenii. Asta o putem înfîlîni și la persoane mature, studenți ori societatea comercială cu părere de rău distruge lectura esteticului, iar noua, pedagogilor ne revine misiunea de a opri acest proces și de a îmbogăți potențialul persoanelor.

În unele surse literare, întâlnim definiția care explică „Educația estetică este un proces de consolidare a capacităților de înțelegere, apreciere a frumosului din mediul uman la singular și mediul înconjurător la general, precum și educarea prin frumos. Din definițiile întâlnite putem sintetiza două legături ale educației estetice; educația pentru frumos și educația prin frumos. Prima presupune procesul pentru trăirea, înfăptuirea, interpretarea frumosului, al doilea-prin folosirea frumosului în crearea unei personalități inteligente. Din start, trebuie de menționat că educația estetică și artistică nu sînt sinonime. Educația estetică este un domeniu mai larg ce include frumosul din toate sferele umane, iar educația artistică se reduce doar la educația prin opere de artă. În universități educația artistică poate fi propusă-recomandată doar studenților din ramura viitorilor artiști; iar cu estetica tuturor ea nu dorește să rămînă în urma procesului de civilizare.

Care totuși este scopul educației estetice? Considerăm că prima este formarea culturii estetice a personalității care include în sine capacitatea de a convețui cu frumosul mediului ambiant, de a evalua esteticul mediului, de a se manifesta ca creator al valorilor estetice prin completarea frumosului natural și uman. Adică, scopul sau scopurile date, presupun și obiective ale educației estetice, care pot fi la toate vîrstele; obiective privind formarea capacității de a percepe, a însuși, a folosi și aprecia valorile estetice sau obiective privind dezvoltarea capacității de a crea valori frumoase, estetice.

Prima grupă de obiective include cultivarea simțului estetic, formarea gustului estetic, formarea judecății estetice, a atitudinii estetice (dragostea față de frumos);

A doua grupă include formarea deprinderilor și abilitățile cerute de specificul creației în diverse domenii ale artei, cultivarea originalității și altele.

Obiectivele date se adresează tuturor elevilor, ucenicilor, studenților, instituțiilor, dar în dependență de domeniu presupune individualități, iar în realizarea educației estetice își păstrează valabilitatea toate principiile generale ale didacticii, doar ele se cer a fi corelate cu patru principii specifice:

1. Principiul educației estetice pe baza valorilor autentice. Adică acest principiu pentru folosirea în procesul educațional al unor tradiții sau valori naționale, universale. De exemplu, la niponi, în instruirea economiștilor se aduce spiritul hărniciei, corectitudinii, preciziei, respectul de șef, adică a tot ce e caracteristic tradițiilor asiatice în general și niponilor în particular. Aici totodată se arată greșelile sau neajunsurile ce pot apărea în procesul de producere sau în afaceri.
2. Principiul receptării creatoare a valorilor estetice-presupune manifestarea spiritului creator din partea instruitului în contact cu frumosul din mediul ambiant și operele de artă. La aceiași viitori economiști niponi asta înseamnă deprinderea de procedee, metode de producere, afaceri sau aprecierea a tot ce a fost creat pînă la el.
3. Principiul percepției globale-presupune analiza formei și conținutului fenomenului estetic. Fără conținut forma nu există cu adevărat, ci numai ca potențialitate. Pentru a înțelege opera de artă, de exemplu, instruitul trebuie să descopere conținutul, dar și să înțeleagă forma de expresie a acestuia.
4. Principiul înțelegerii și situării contextuale a fenomenului estetic. Orice operă sau produs cultural are o istorie și receptarea contextuală a operei constituie o exigență care trebuie respectată de orice inițiator în educația estetică. Aceasta înseamnă a ține cont de viața și activitatea creatorului, de climatul cultural care a favorizat crearea unui anumit obiect de artă.

De obicei, în procesul de educație se folosesc metode și tehnici tradiționale: lectura dirijată, explicativă, narațiunea, observarea, studiul de caz, descoperirea, expunerea didactică, problematizarea etc.

În gimnazii și licee printre modalitățile de realizare a educației estetice pedagogii nominalizează educația literară, muzicală, plastică, cheer și filmul. Ca forme de realizare în școală a acestui tip de instruire pot fi utilizate lecțiile la toate disciplinele de profil. În universitate de exemplu, de pregătire a viitorilor menajeri în turism pot fi impuse vizitarea muzeelor și a expozițiilor, vizionarea măsurilor culturale, excursii tehnice și altele. Iar profesorului-pedagog îi revine funcția de factor modelator principal care coordonează procesul educativ.

Desigur, ca componentă majoră a culturii personalității umane este sănătatea psihică și fizică a instruitului.

Sensul noțiunii culturii psiho-fizice constă în asigurarea unui echilibru funcțional între componentele dezvoltării integrale personalității, mai ales între cea fizică și cea psihică. În general,

educația pentru cultivarea psihofizică urmărește realizarea unei armonii și a unui echilibru psiho-fizic pentru valorificarea concomitentă a elementelor biologice și a celor psihice.

În perioada contemporană, atât în școli cit și în universități se accentuează importanța stimulării modului sănătos de viață. Pentru a înțelege semnificația educației date în dezvoltarea personalității întreg se folosesc un șir de paradigme:

1. Paradigma biomedicală-presupune importanța terapeutică a educației psiho-fizice, în plan contribuțional la tratarea unor boli, de exemplu la cele ce țin de sistemul nervos.
2. Paradigme socioculturale-presupune că dezvoltarea biologică nu poate fi izolată, individuală social, ci doar într-un mediu cu anumite mentalități, stil de viață, model socio cultural.
3. Paradigmei estetice-presupune armonia între elementul psiho-fizic și cel al frumosului care duce la finalități educative pozitive.
4. Paradigme psihologice-presupune atenție spre contribuția educației psiho-fizice la dezvoltarea proceselor cognitive, efective și volitive ale personalității.

Considerăm că mijloacele de bază a educației psiho-fizice trebuie să includă: regim de muncă și odihnă balanțat, alimentație rațională, igienă, factori ecologici-naturali, mișcare, exerciții fizice și altele.

Strategiile și metodele utilizate trebuie să contribuie la ridicarea statutului pedagogic al educației psihofizice în strânsă corelație cu toate celelalte dimensiuni ale culturii generale a personalității cu cultivare morală, cu educația pentru cultura cunoașterii, cu educația culturii tehnologice, cu educația pentru cultivarea estetică.

Bibliografie:

1. Albu Gabriel, *În căutarea educației autentice*, Iași; Polirom, 2002
2. Bîrzee C. *Arta și știința educației*. București: ed. Didactică și Pedagogică, 1995
3. *Concepția educației în Republica Moldova/Ministerul Educației și Științei/Chișinău*, Lyceum, 2000
4. Momenu Mariana. *Introducere în teoria educației*, Iași, Polirom, 2002
5. Изуркова Н.Е., *Новое воспитание*, Москва, Педагогическое общество России, 2000

RISCUL DE RECIDIVĂ ȘI STRATEGIILE MOTIVAȚIONALE PENTRU SCHIMBAREA COMPORTAMENTULUI DELINCVENȚILOR

GÎDEI Silvia,

Universitatea de Stat din Moldova
Catedra Asistență Socială

Abstract: *The phenomenon of relapse put today a very difficult problem, that problem of remodeling the personality of offenders. This requires the need to consider the institution of relapse interdisciplinar, both from a legal, but also in terms of psychological, sociological, philosophical, statistically, criminological. All these sciences will contribute to the understanding issues of primary offenders in order to prevent relapse and ensure effective social reintegration of former offenders. Criminal punishment is not sufficient to reduce relapse and, consequently, to protect society from crime. So, these persons must be given the chance to straighten then behavior and to reintegrate successfully into the community after release from prison.*

Faptul că aproape jumătate din numărul deținuților este format din cei care au mai trecut prin experiența sistemului de justiție penală demonstrează carențele acestuia. Doar pedeapsa penală nu este suficientă pentru a reduce recidiva și pentru a proteja comunitățile. Persoanelor cu conduite infracționale trebuie să li se ofere șansa de a-și îndrepta comportamentul și de a se putea reintegra cu succes în comunitate după ce se eliberează din penitenciar. Dacă însă în țările occidentale reinserția socială a acestei categorii a populației, a devenit unul dintre obiectivele prioritare ale activității guvernelor, în Republica Moldova interesul față de acest aspect este aproape inexistent. În niciun act normativ reintegrarea socială a foștilor deținuți nu apare ca o strategie clară, programatică, făcându-se

referire la aceasta doar în mod tangențial în anumite legi (Legea cu privire la adaptarea socială a persoanelor eliberate din locurile de detenție, Legea cu privire la probațiune). Aceasta în condițiile în care pedepsele cu închisoarea uneori pot avea termene îndelungate, iar după un interval, de exemplu, de 3–5 ani petrecuți în penitenciar, foarte mulți descoperă că au fost părăsiți de cei apropiați și că nu mai au de la cine să primească ajutor.

Ca formă specială a fenomenului infracționalității, recidiva reprezintă una dintre cele mai grave probleme sociale cu care se confruntă societățile contemporane. Pentru reprezentanții instituțiilor implicate în realizarea actului de justiție, dar și pentru opinia publică, recidiva generează numeroase preocupări, datorită costurilor ridicate pe care aceasta le determină. Alături de cheltuielile uriașe pe care le implică la nivelul sistemului de justiție penală, recidiva aduce cu sine și multe costuri necuantificabile. Acestea sunt resimțite pe termen lung de victime, de familiile acestora și de comunitate și se referă atât la suferința celor afectați în mod direct de actele infracționale, cât și la sentimentele de teamă și insecuritate trăite de locuitorii zonelor cu rată ridicată a recidivei. Pe de o parte, anumiți experți și practicieni subliniază eșecul măsurilor de reabilitare a infractorilor „de carieră”, pledând, în schimb, pentru necesitatea instituționalizării, pe termen lung, a acestora. Pe de altă parte, există specialiști care susțin capacitatea limitată a pedepsei privative de libertate de a influența, în mod pozitiv, comportamentul infractorilor cronici, argumentând fie că închisorile reprezintă veritabile „școli ale crimei”, fie că regimurile de detenție au un caracter nociv, degradant și distructiv asupra individului, împiedicând adaptarea sa ulterioară la societate.

Evaluarea riscului de recidivă este înțeleasă ca o probabilitate calculată de apariția unui eveniment/incident/comportament negativ. Când menționăm despre risc ne referim la trei componente: riscul de recidivă, riscul pentru victime și pentru personalul care lucrează cu autovătămare (inclusiv cel de sinucidere).

În literatura de specialitate probabilitatea de a comite infracțiuni este asociată cu anumiți factori *statici*: vârsta la prima condamnare (cu cât este mai mică, cu atât riscul este mai mare); vârsta actuală; sex (barbații comit mai multe infracțiuni decât femeile, deci probabilitatea de a recidiva pentru un barbat este mai mare decât pentru o femeie); numărul de condamnări în minorat (cu cât sunt mai multe cu atât riscul este mai mare); infracțiunea curentă. De asemenea, probabilitatea de a comite infracțiuni este asociată și cu anumiți factori *dinamici*, care se modifică în timp: atitudine antisocială; asociere cu persoane cu comportament infracțional; impulsivitate/lipsa autocontrolului; lipsa unor legături/relații afective apropiate; lipsa empatiei față de victimă; abuz de substanțe; lipsa unui loc de muncă; probleme financiare; probleme legate de adăpost.¹

Pentru a estima riscul de recidivă trebuie să analizăm factorii de risc statici (care nu pot fi modificați și care, reflectând un comportament trecut, reprezintă cel mai bun predictor pentru un comportament viitor) și factorii de risc dinamici, evaluând natura și frecvența acestora, gravitatea și comportamentul infracțional. Mult mai importanți decât factorii *statici* sunt cei *dinamici*, deoarece factorii dinamici conferă individualitate cazului și sunt cei asupra cărora se poate interveni pentru a menține pe cei pozitivi (factori protectivi) și a elimina influența celor negativi (factori favorizanți). Factorii *protectivi* sunt acei factori care dacă se regăsesc la nivelul unei persoane, scad probabilitatea ca respectiva persoană să mai comită infracțiuni, de exemplu existența unui loc de muncă de stabil constituie un factor inhibitor al comportamentului infracțional. Factorii *favorizanți* sunt cei care determină probabilitatea ca respectiva persoană să mai comită infracțiuni, în contextul aceluiași exemplu de mai sus, în acest caz lipsa unui loc de muncă poate constitui un factor favorizant al comportamentului infracțional.²

Literatura de specialitate descrie câteva modele de prevenire a recidivei:

Modelul axat pe înăsprirea pedepselor

Conform acestei abordări, creșterea severității sancțiunilor îi poate determina pe acei indivizi care amenință în mod repetat securitatea publică să considere că o nouă infracțiune ar fi prea costisitoare, în raport cu o serie de avantaje obținute în condiții de libertate (pierderea veniturilor, stigmatizarea etc.).

Constatările celor mai multor cercetări au evidențiat însă existența unei relații de inversă proporționalitate între severitatea pedepsei și rata ulterioară de recidivă. Paul Gendreau a sintetizat,

¹ I. Dumescu, Probațiunea. Teorii, legislație și practică, Iași, Polirom 2011, p. 302

² Ibidem, p. 303

concluziile mai multor studii întreprinse asupra unor grupuri de infractori asemănători din punctul de vedere al unor caracteristici personale și sociale. Indiferent dacă aceste studii au comparat loturi de indivizi încarcerați pe termen lung cu loturi de deținuți pe termen mai scurt, indivizii sancționați cu pedeapsa cu închisoarea cu alții cărora li s-au aplicat sentințe comunitare, ori infractorii supuși unor sentințe mai aspre cu cei cărora li s-au administrat sentințe mai blânde, rezultatele au indicat fie lipsa oricărei corelații, fie o asociere pozitivă între asprimea și durata mare a pedepselor, pe de o parte, și creșteri ale ratelor de recidivă, pe de altă parte. Tittle și Rowe (1976) au subliniat faptul că trebuie luate în considerare și alte variabile atunci când se evaluează impactul amenințării cu pedeapsa, precum modelele de asociere diferențială. Autorii au arătat, în acest sens, că acei indivizi care fac parte din anturaje care definesc favorabil conduita infracțională sunt, într-o mai mică măsură, descurajați de pedeapsă. Studiile cognitive au demonstrat, pe de altă parte, că de cele mai multe ori, percepția consecințelor punitive ale infracțiunii este difuză în perioada care precede imediat comiterea actului infracțional. Infractorii sunt conștienți că pot fi prinși și sancționați însă, înainte de săvârșirea faptelor, preocuparea lor esențială o reprezintă modul în care vor executa respectivul act și nu teama de consecințe.¹

Modelul bazat pe reabilitarea infractorilor

Specialiștii raliți modelului axat pe reabilitarea socială a infractorilor consideră că răspunsurile punitive sunt inadecvate, ele trebuind a fi înlocuite cu strategii corecționale terapeutice, care pun accent pe reformarea conduitei, pe tratament, educație și resocializare. În lucrarea *What Works in Corrections? Reducing the Criminal Activities of Offenders and Delinquents*, (2006), Doris L. MacKenzie, profesor la Universitatea din Maryland, a trecut în revistă rezultatele unui număr de 284 studii de evaluare efectuate asupra eficienței diferitelor programe de tratament și reabilitare a infractorilor. Autoarea a evidențiat că anumite practici corecționale oferă rezultate promițătoare în ceea ce privește capacitatea lor de a reduce frecvența comportamentului antisocial și infracțional.

Printre acestea se numără: programele de educație academică și vocațională, programele de restucturare cognitivă, tratamentul cognitiv-behaviorist pentru infractorii care au comis infracțiuni de natură sexuală, tratamentul acordat în comunitate dependenților de droguri. Doris L. MacKenzie a arătat că niciuna dintre intervențiile care se focalizează pe principiile pedepsei, descurajării sau controlului nu reduc ratele de recidivă. Astfel, programele corecționale de tipul celor militărești, supravegherea intensă, monitorizarea electronică și arestul la domiciliu nu reduc activitatea infracțională, participanții la aceste programe recidivând la fel de frecvent ca și cei care au fost supuși anumitor programe de reabilitare.²

Reintegrarea socială a recidiviștilor

Studiile de specialitate au demonstrat că, de cele mai multe ori, indivizii părăsesc penitenciarele fără perspectiva obținerii unui loc de muncă sau a unei locuințe, cu probleme de sănătate sau asociate dependenței de droguri etc. Rețelele de sprijin din comunitate pe care aceștia le dețin sunt, de cele mai multe ori, alcătuite din persoane care la rândul lor au fost sau sunt încarcerate. În perioada de timp pe care și-au petrecut-o în detenție, capitalul uman al acestor indivizi rămâne aproape nemodificat, ei nereușind să își formeze sau să își dezvolte acele cunoștințe, deprinderi și calificări cerute pe piața forței de muncă. În plus, aceștia își pierd nu doar oportunitățile de a câștiga experiență în muncă, ci și relațiile interpersonale care i-ar putea ajuta în demersul lor de a-și găsi un loc de muncă după eliberare.

Stigmatul asociat cu statutul de condamnat reduce și mai mult șansele acestor indivizi de a se reintegra în societate. Angajatorii sunt reticenți să lucreze cu indivizii care au fost încarcerați, fie datorită temerii ca aceștia să nu comită infracțiuni la locul de muncă, fie, pur și simplu, deoarece consideră că nu au pregătirea necesară să facă față cerințelor impuse de munca respectivă. Stigmatul asociat cu statutul de condamnat reduce și mai mult șansele acestor indivizi de a se reintegra în societate. Angajatorii sunt reticenți să lucreze cu indivizii care au fost încarcerați, fie datorită temerii ca aceștia să nu comită infracțiuni la locul de muncă, fie, pur și simplu, deoarece consideră că nu au pregătirea necesară să facă față cerințelor impuse de munca respectivă.

Cum anume poate fi facilitată reinserția în comunitate a foștilor deținuți reprezintă o problemă căreia, cel puțin pînă în prezent, nu i s-a găsit un răspuns, cu toate că au fost întreprinse numeroase

¹ CALITATEA VIETII, XXII, nr. 3, 2011, Cristina Dâmboeanu, Fenomenul recidivei în România, p. 297

² CALITATEA VIETII, XXII, nr. 3, 2011, Cristina Dâmboeanu, Fenomenul recidivei în România, p. 298

eforturi în această privință. Unii cercetători, experți și practicieni au argumentat în favoarea unei mai puternice implicări a comunității în supravegherea foștilor deținuți. Un prim obiectiv al acestei măsuri este acela de a-i ajuta pe cei care părăsesc închisoarea să treacă cu ușurință de la condițiile specifice mediului carceral la un trai independent în comunitate. Un al doilea obiectiv este acela de a-i identifica pe cei care nu se supun condițiilor de liberare și de a-i sancționa, prevenind, astfel, indivizii să comită infracțiuni mai grave.

În viziunea autorilor Piehl și LoBuglio *supravegherea oferă structura și stimulentele necesare pentru a-i ține pe cei recent eliberați din închisoare focalizați asupra acelor activități care le oferă posibilitatea de a nu se mai implica în infracțiuni. Ofițerii de supraveghere îi pot ajuta pe acești indivizi, fie prin referirea lor către anumite programe educaționale și de tratament, fie pot servi ca intermediari pentru a-i sprijini să beneficieze de servicii sociale ori de un loc de muncă..* În ceea ce privește eficiența acestei măsuri, unii autori au evidențiat o reducere a comportamentului infracțional, în special în prima perioadă de după eliberare, în timp ce alții au demonstrat că efectul supravegherii nu durează decât atât cât ține perioada de monitorizare. Rezultatele studiilor întreprinse cu scopul de a determina eficiența instituției liberării condiționate în ceea ce privește reducerea riscului de recidivă sunt însă destul de controversate, datorită problemelor de ordin metodologic asociate cercetărilor în acest domeniu. În primul rând, este evident că o supraveghere mai intensă va conduce la o mai bună identificare a celor care încalcă regulile ori a celor care comit din nou infracțiuni.

Corecția condamnatului nu poate fi realizată decât prin educație, asistență psihologică și socială, muncă și desfășurarea de activități culturale, sportive, recreative, etc.

Educația școlară și pregătirea profesională, sunt componente esențiale ale procesului de corecție și de prevenire a recidivei, ce se desfășoară în instituțiile de detenție. În unele țări europene, aceasta prezintă anumite particularități, cum ar fi următoarele exemple:

- în Lituania, toți deținuții ce nu au studii liceale, sunt obligați să urmeze aceste studii în perioada de detenție;
- în Danemarca, circa 40% din cei aflați în închisori, în special cele cu regim deschis, pot beneficia de educație în afara mediului carceral;
- în Belarus, toți deținuții cu vârste sub 30 ani, trebuie să urmeze cursurile școlii generale, cele liceale sunt facultative;
- în Ungaria, deținuții romi au un liceu special;
- în România, deținuții urmează diferite forme de învățământ.

Asistența psihologică și cea socială, sunt alte componente ale procesului de corecție al deținuților, constând în derularea unor programe de consiliere, organizate în penitenciar. În unele țări, precum Norvegia, asistența psihologică și socială continuă și după punerea în libertate a condamnatului. Aceste programe au menirea de a ajuta deținuții să păstreze legătura cu familia, să se integreze în societate după ispășirea pedepsei și să prevină recidiva post-condamnată. Alte programe, specializate, sunt destinate consumatorilor de droguri, autorilor infracțiunilor sexuale, etc.

Educația religioasă, se realizează de preoți, de regulă angajați ai penitenciarului, prin rugăciuni, prin studiul cărților religioase, etc. Asistența religioasă în penitenciar are ca scop perfectarea în om a dimensiunii spirituale, aceasta are rolul de a întări virtutea, de a-l determina pe deținut să adopte un alt stil de viață, contrar celui trecut.¹

De asemenea, munca în penitenciare este o activitate utilă social, fiind, de regulă, obligatorie și retribuită, din care se reține un anumit procent. În unele state, cum ar fi și Slovacia, deținuții care muncesc cu norma întregă și obțin rezultate bune, sunt plătiți, asigurați împotriva accidentelor și, în același timp, beneficiază de asigurări de pensie.

Diferențierea și repartizarea delincvenților în penitenciare, se face după criterii ca: sexul, vârsta, natura și gravitatea delictului săvârșit, nevoile speciale de tratament (îngrijire medicală, tratament psihiatric, continuarea pregătirii școlare sau profesionale). O categorie specială este cea a deținuților cu vârste cuprinse între 18 și 21 ani, ce necesită o abordare specială, deoarece au mai puțină experiență de viață. O parte nu au reușit să se integreze suficient în societate, nu au studiile terminate, nu au calificare profesională sau nu sunt dezvoltați normal psihic și moral. Aceștia pot fi resocializați

¹ G. Neamțu, D. Stan, Asistență socială. Studii și aplicații, Iași, Polirom 2005, p. 266

și reintegrați social, prin participarea la diverse programe, pe categorii de vîrstă și nivel de școlarizare, avîndu-se în vedere comportamentul lor din mediul carceral.

În cadrul programului *psihosocial*, se desfășoară acțiuni de consiliere individuală, juridică și de sprijin, iar în funcție de necesitățile personale și sociale, se stabilesc și relații cu diferite servicii sociale. Prin programul de *învățămînt și pregătire profesională*, se are în vedere alfabetizarea și completarea studiilor, obținerea unei calificări profesionale, dezvoltarea unor calități și aptitudini pozitive ale tînărului deținut. Alt program, menit să conducă la resocializarea tînărului deținut, este *programul de activități culturale, sportive și recreative*. Tinerii dependenți de droguri, cei cu probleme psihiatrice deosebite, beneficiază de alte programe speciale.

Penitenciarul continuă să fie, alături de alte mecanisme și pîrghii juridice, principala instituție în măsură să reducă riscul de recidivă. Prin urmare nu poate fi pusă în discuție problema desființării acestuia. Misiunea penitenciarului este, în primul rînd, de reeducare a condamnatului, de pregătire a acestuia pentru a fi integrat în viața socială. Pentru îndeplinirea acestei misiuni, se impune adoptarea unor politici sociale, care să conducă la implementarea unor măsuri eficiente în activitatea de reeducare a persoanelor private de libertate, precum și de reintegrare socială a acestora, după executarea pedepsei. În acest sens, suspendarea dreptului de a participa la activități culturale, artistice și sportive, precum și suspendarea dreptului de a presta o muncă, nu sunt de natură să ducă la disciplinalizarea și reeducarea condamnatului. Prin urmare, se consideră că acestea ar trebui scoase din gama de măsuri disciplinare. Totodată, se consideră că munca prestată de deținuți, ar trebui astfel reglementată, încît diferite activități efectuate să constituie vechime în muncă. În acest fel avem în vedere ca, la ieșirea din penitenciar, persoana să se bucure de drepturile conferite de lege în acest sens, respectiv: pensie, indemnizație de șomaj etc.

Pentru a diminua frecvența cu care recidiviștii comit acte infracționale este necesară îmbunătățirea cadrului instituțional și legislativ în domeniu. Astfel, în prezent, foștii condamnați se reîntorc în comunitate, fără referiri către anumite servicii sociale și fără un plan de intervenție. Lăsați singuri să se descurce, este puțin probabil ca aceștia să aibă capacitatea de a evita situațiile și contextele care au determinat încarcerarea lor. Pe de altă parte, este important ca Ministerul de Justiție și Departamentul Instituției Penitenciare să aloce suficiente resurse financiare pentru a stimula angajarea, în penitenciare, a specialiștilor calificați în domeniul psihologiei, sociologiei, asistenței sociale și pedagogiei. Așa cum s-a menționat anterior, deficitul de personal cu care se confruntă în prezent unitățile de detenție din țara noastră împiedică chiar desfășurarea celor mai elementare programe educative și psihosociale și compromise, astfel, șansa deținuților de a-și îndrepta conduita și de a se orienta către un mod de viață prosocial.

De asemenea, este nevoie ca penitenciarele să își îmbunătățească propria capacitate de a oferi deținuților oportunitatea de a se putea reintegra cu succes în comunitate după eliberare. Astfel, în colaborare cu Agențiile Teritoriale pentru Ocuparea Forței de Muncă trebuie să se asigure că activitățile lucrative, precum și cursurile de calificare profesională care se desfășoară în incinta penitenciarelor sunt relevante pentru cererea existentă pe piața forței de muncă. În plus, este obligatoriu ca persoanelor private de libertate care își execută pedeapsa la regimul deschis să li se ofere posibilitatea, așa cum este prevăzut în lege, de a ieși în comunitate pentru a munci ori pentru a urma cursurile școlare. Pe de altă parte, este important ca programele de sprijinire pentru eliberare să fie astfel concepute încît să îi pregătească în mod adecvat pe deținuți pentru momentul în care se vor reîntoarce în comunitate. De aceea, ar fi util ca aceste programe să cuprindă, între altele, extinderea privilegiilor asociate vizitelor familiei, a permisiilor, programe de consiliere familială și ocupațională. Benefică ar fi chiar implicarea familiei deținuților în aceste programe. În plus, ar fi, de asemenea, benefic dacă în cadrul lor, personalul penitenciarelor ar încerca să le asigure celor care au nevoie actele de identitate actualizate sau cel puțin documentele necesare obținerii acestora.

MIJLOACELE DE ÎNVĂȚĂMÂNT – SUPT DIDACTIC ÎN REALIZAREA ORELOR DE BIOLOGIE

NICORICI Maria,

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *In the article are expounded some methodological marks concerning the use of educational means in the educational process-didactic support for biology lesson realization. Educational means are supplementary didactic tools which facilitate didactic transmission and assimilation, registration and evaluation of achieved results. Teaching means have a significant importance for the achievement of teacher's informational and management function. They contribute to interest awakening and to cognitive level maintenance, improve the used illustrative material. Schooling means are one of the basic pylons of the didactic strategy at the same time with organization forms and the used methodology during the lesson. Concomitantly the didactic method is exemplified-as an educational mean. Then it is exposed the characteristic of some education means and their connection to some concrete subjects from biology.*

Keywords: *educational means, didactic method, educational process, graphical organizer, didactic cards, manual.*

Mijloacele de instruire și educație sunt un element indispensabil al procesului educațional. Concomitent cu scopurile, conținuturile, formele și metodele de studiu, mijloacele sunt repere de bază al sistemului didactic. Sarcina principală a profesorului constă în a face obiectul și/sau activitatea extrașcolară cât mai interesante și incitante pentru educat, al motiva să vadă după toate formulele și teoremele expuse și adevăratele fenomene vii ale naturii.

Mijloacele de învățământ sunt instrumente didactice auxiliare care ușurează transmiterea și asimilarea informației didactice, înregistrarea și evaluarea rezultatelor obținute. Ele nu se substituie activităților de predare, învățare și evaluare, oricât de performante ar fi. Clement Alexandrinul îndeamnă pe educator să adune cât mai multe ajutoare pentru ascultătorii săi, dar în niciun caz nu trebuie să-și lipească sufletul de ele, ci să le folosească numai atâta cât să scoată din ele ce este folositor¹.

Alături de metodologia didactica, mijloacele de învățământ reprezintă o subdiviziune a tehnologiei instruirii și autoinstruirii un proces complex, care vizează toate etapele procesului de învățământ, urmărind legăturile stabilite între acestea: proiectare, realizare, (auto)evaluare, (auto)reglare².

Mijloacele de instruire concepute și realizate pentru studiul biologiei corespund cerințelor unei instruirii moderne și îndeplinesc funcții pedagogice complexe legate de instruirea, dezvoltarea și educația elevilor. O lecție bine chibzuită este de ne conceput fără o dotare materială adecvată.

Progresul tehnicii a impulsionat diversificarea și perfecționarea acestor resurse. După Ionescu, M. și Radu, I. (1995) în literatura de specialitate, sunt semnalate cinci generații de mijloace de învățământ care reprezintă tot atâtea etape în inovarea instrucției, cum ar fi³:

- Din *prima generație* fac parte tabla, manuscrisele, obiectele de muzeu, etc.; ele nu pot fi utilizate decât direct, prin acțiunea comună profesor-elev.
- Celei de-*a doua generații* îi aparțin mijloacele purtătoare de informații gata elaborate: manuale, alte texte tipărite. În acest caz, acțiunea adultului asupra elevului este imediată prin intermediul unui cod – scrisul.
- *A treia generație* de mijloace de învățământ este generată de introducerea mașinilor în procesul de comunicare interumană și este reprezentată de mijloacele audiovizuale (dispozitive, filmul, înregistrările sonore, emisiunile TV etc.).
- *A patra generație* de mijloace de învățământ se bazează pe dialogul direct între elev și mașină, cum ar fi cel desfășurat în laboratoarele lingvistice sau în învățământul programat.

¹ <http://peperonity.com/go/sites/mview/metodica/29379497>

² Sorin Cristea. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău-București, Editura Litera, 2000, 398 p.

³ Ionescu, M, Radu, I. *Didactica modernă*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1995, p. 188.

- *A cincia generație*, complementară precedentei și dezvoltând interacțiunea elev – mașină, aparține calculatoarelor electronice. Calculatorul este cel mai complex mijloc de învățământ.

Actualmente suntem la generația a VI-a constituită din rețele de calculatoare locale, regionale sau mondiale (internet), din alte tehnologii informaționale și comunicaționale oferite de rețele GSM. În general, în literatura de specialitate, mai sunt și alte tipuri de clasificări a mijloacelor didactice, însă clasificarea anterioară reflectă existența tuturor tipurilor de mijloace utilizate de către cadrele didactice în procesul de instruire.

Succesul și rezultatele unei bune instruiți depind de valențele formative ale mijloacelor didactice, și anume:

- Mijloacele de învățământ ajută la trezirea și susținerea interesului cognitiv, asigură o transmitere mai fixă și veritabilă a informației, intensifică lucrul de sine stătător etc.
- Materialul intuitiv contribuie la formarea unor atitudini emoțional-apreciative față de cunoștințele oferite. Executând lucrări de sine stătătoare, elevii conștientizează adevărul cunoștințelor dobândite, realitatea fenomenelor și proceselor, despre care a vorbit profesorul.
- Mijloacele de învățământ sporesc interesul față de cunoștințe, fac procesul de asimilare mai ușor și susțin atenția elevilor. În utilizarea oricărui mijloc este necesar a respecta măsura și proporțiile, determinate de legitățile învățământului.

Adică, dotarea școlii cu mijloace de învățământ asigură condiții pentru perfecționarea procesului didactic, contribuie, de asemenea, la optimizarea activității de predare/învățare.

Deci, apreciind valoarea și eficiența deosebită ale mijloacelor de învățământ, necesitatea perfecționării lor continue și a integrării lor dinamice și judicioase în actul instructiv-educativ, nu trebuie să le considerăm un panaceu, o componentă didactică ce poate face orice. Ele capătă valoare și eficiență didactică deosebite prin spiritul de creație și măiestrie al profesorului, care le dă viață și forță instructiv-educativă. Ele nu vor putea înlocui profesorul și nici nu-i vor putea diminua rolul său conducător în procesul de învățământ. În contextul integrării lor tot mai organice în actul didactic, profesorul va putea amplifica aportul său la cercetarea științifică, să perfecționeze conținutul învățământului, strategiile de predare-învățare și relațiile cu tineretul, adaptându-le specificului și performanțelor noilor mijloace de învățământ¹

În atingerea obiectivelor, un rol important îl au și mijloacele didactice datorită funcțiilor pe care acestea le pot îndeplini. Tehnici de selectare a mijloacelor și de precizare a funcțiilor ce le pot îndeplini au fost elaborate de Edgar Dale (1969) și prezentate sub forma unei piramide numită „Piramida experienței educaționale” sau „Scara lui Dale”².

Edgar Dale întrevide douăsprezece categorii de mijloace și exerciții experimentale (activități) ordonate astfel: la baza piramidei se situează experiențele cele mai directe dirijate spre un anumit scop, adică, contactul fizic pe care copilul îl realizează cu obiectele și ființele, folosind toate amintirile sale pentru a „învăța prin acțiune”, iar pe măsură ce urcăm spre vârful piramidei, substituenții preiau locul experiențelor directe, pentru ca în vârf să se ajungă la folosirea „simbolurilor verbale” care sugerează „învățarea prin receptare”.

Recurgerea la această piramidă degajă următoarea regulă: „Mergi pe scară în jos atât cât ai nevoie pentru a facilita înțelegerea dar, pe cât posibil, mergi cât poți mai sus, pentru a dezvolta gândirea, abstractizarea și esențializarea, conceptualizarea etc.”.

În acest fel învățarea devine mult mai eficientă. O altă cerință ce decurge din acest principiu este și realizarea intuiției prin cât mai multe simțuri, dând sens acestui dicton asiatic potrivit căruia: ceea ce aud-uit; ceea ce văd-rețin și ceea ce fac-înțeleg³.

- XII – simboluri verbale (orale, scrise);
- XI - simboluri figurale (imagini, scheme);
- X - înregistrări sonore pe benzi magnetice;
- IX – imagini fixe (fotografii, diafilme, diapozitive);
- VIII – imagini mobile (filme);

¹ Bontaș, I. *Pedagogie*. B.: Editura ALL, 1996.

² Kenzie, N.M; Eraut, M.,J. *Arta de a preda și arta de a învăța*, B.: EDP, 1975

³ (<http://www.scribub.com/profesor-scoala/rolul-si-functiile-mijloacelor-93121.php>).

- VII – imagini TV;
- VI - imagini statice (expoziții, muzee);
- V - observații intenționate (excursii);
- IV – observații bazate pe experiențe științifice (demonstrații);
- III - scene dramatice;
- II - experiențe inventate (simulări, machete);
- I - experiențe directe (activitatea reală a copilului).

Deci, în cadrul orelor de biologie pot fi utilizate cu multă eficiență și mijloacele acționale, cum ar fi metodele didactice.

Metoda didactică ca mijloc de învățământ are un rol important în formarea deprinderilor și abilităților. Eficacitatea și eficiența selectării și implementării corecte a uneia sau altei metode depinde de măiestria profesorului. Sunt bine venite metodele activ-participative care necesită și o pregătire materială riguroasă, cum ar fi elaborarea unor fișe cu organizatori grafici (OG), alcătuirea unor scheme pentru realizarea rebusurilor, integramele etc. În cele ce urmează expunem câteva exemple adaptate la anumite conținuturi.

1. Metoda „Organizatorul grafic” facilitează esențializarea unui material informativ care urmează să fie exprimat oral sau scris. Este pentru profesor și elev o grilă de sistematizare a noțiunilor, o gândire vizualizată prin reprezentare grafică a unui material.

Conform opiniei M. E. Dulamă (2008) aceasta metoda ajută¹:

Elevii – să poată face o corelare între ceea ce știu și ceea ce urmează să învețe sau la ceea ce vor trebui să răspundă;

Profesorii – sunt ajutați să stabilească obiectivele lecției, să conștientizeze mai bine ceea ce vor preda și ceea ce vor să evalueze, să descopere punctele tari și slabe ale elevilor pentru a le oferi sprijin.

Organizatorul grafic (OG) se poate utiliza pentru prezentarea structurată a informației în cinci moduri (comparativ, descriptiv, secvențial, de tipul cauza-efect, problematizat):

a. **Organizator grafic pentru monitorizarea structurilor de tip comparativ.**

Prin aceasta metoda elevii sunt solicitați să găsească asemănările și deosebirile/diferențele dintre conceptele, noțiunile, formele prezentate în textul, secvența audio-video etc. și apoi să completeze un OG (după ce au studiat cu atenție materialul). Chiar se pot cere, din partea profesorului, explicații asupra asemănarilor și deosebirilor găsite și înscrise în OG, prin compararea celor două sau mai multe noțiuni, concepte, lucruri etc.

Exemplu schematic:

Noțiunea 1	și	Noțiunea 2
------------	----	------------



Asemănări

.....



Deosebiri

.....

De exemplu, la tema: *Celula cea mai mică unitate structurală și funcțională a viului* se propune **sarcina**: În organizatorul grafic alăturat comparați celula vegetală (noțiunea 1) și celula animală (noțiunea 2), indicând criteriile de asemănare și deosebire.

Criteriile de asemănare și deosebire selectate argumentați-le științific, cu exemple.

b. Organizator grafic pentru structuri de tip descriere - acest organizator se poate utiliza la specificarea caracteristicilor conceptelor, proceselor, fenomenelor, obiectelor etc.

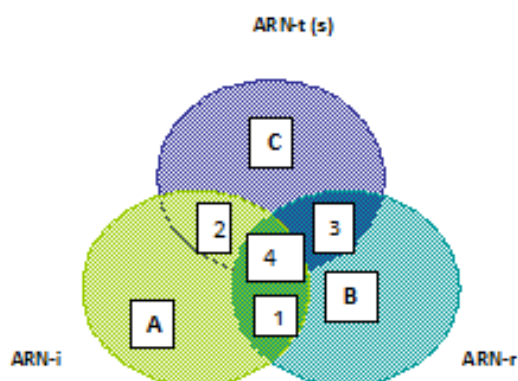
Un exemplu clasic poate servi tema: *Acizii nucleici*.

Sarcina de lucru: 1. Citiți textul din manualul de Biologie, cl. X, la tema propusă. 2. Identificați caracteristicile acizilor nucleici: ARN-i, ARN-t, ARN-r. 3. Plasați esențialul în organizator conform exemplului de pe tablă.

4. Comparați acizii nucleici: ARN-i, ARN-t (s), ARN-r. Reprezentați conținutul prin trei cercuri care se suprapun parțial.

¹ Dulamă, M. *Metodologii didactice activizante*. Cluj-Napoca, Editura Clusium, 2008

A - ARN-i; B - ARN-r; C - ARN-t (s). În zona 1 se includ caracteristicile comune ale lui A și B, în zona 2, caracteristicile comune ale lui A și C, în zona 3, caracteristicile comune ale lui C și B, în zona 4, caracteristicile comune pentru A, B și C.

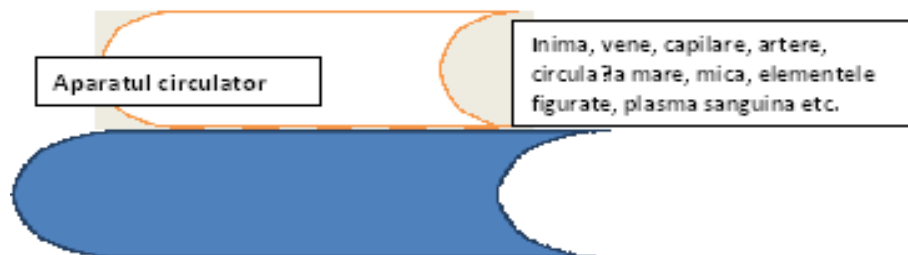


2. Metoda carduri cu sarcini este utilă în învățarea asociativă. Cel care învață folosește mici dreptunghiuri de carton, un foarfece și marchere. Fiecare carton este tăiat în două (folosindu-se modalități diferite de a tăia): pe o parte este scrisă întrebarea, iar pe altă parte - răspunsul. În momentul în care un set de carduri este pregătit, cei care învață pot, singuri ori în grupe, să identifice bucățile care se potrivesc, refăcând astfel cartonașele inițiale. Se poate propune și concursuri cine termină mai repede? Bunăoară, la lecțiile de laborator, se pot pregăti carduri la învățarea și memorarea speciilor de plante din diverse familii. La modulul: *Principii de clasificare a organismelor se poate utiliza astfel de carduri la consolidarea cunoștințelor sau la etapa evocării, ca moment de introducere în tema nouă.*

De exemplu, tema: **Familia leguminoase (fabacee)**



De exemplu, tema: **Aparatul circulator**



❖ **Mijloacele Gutemberg**

a. Manualul școlar – instrument de lucru pentru elev/student

Din mijloacele Gutemberg fac parte: manuale, cărți, note de curs, îndrumătoare, culegeri de texte, exerciții, probleme, fișe etc. Ne oprim mai detaliat asupra mijloacelor celor mai esențiale: manualelor și fișelor de activitate.

Locul primordial din această categorie revine manualului. Un adept al mijloacelor de instruire, Persman L. P., menționa că la selectarea oricărui variant de utilizare complexă a mijloacelor de învățământ un loc aparte revine manualului, în care este reflectat conținutul disciplinei pentru fiecare întrebare din Curriculum.

Manualul este destinat profesorului și elevului, însă funcțiile lui într-un caz și-n altul este diferit. Pentru elev manualul persistă ca sursă de informație și autocontrol. Pentru profesor este o cale în dirijarea procesului educațional, direcționării procesului de cogniție, determinării volumului și

complexității conținutului, cât și mijloc de control în asigurarea diferențierii procesului instructiv. Manualul reprezintă un document oficial, care vizează prezentarea cunoștințelor și capacităților la nivel sistemic.

Funcțiile pedagogice ale manualului după I. Nicola (2000) sunt¹:

- *de informare*, care evidențiază sistemul de cunoștințe și capacități, fundamentale în domeniul de studiu respectiv, prezentate prin mijloace didactice adecvate: imagini, scheme, desene, fotografii, simboluri etc.);

- *de formare*, vizează, stimularea activității individuale, independente și autonome, a elevilor;

- de antrenare, care stimulează operațiile de declanșare, activare și susținere a atenției și a motivației elevilor în și pentru învățare;

- *de autoinstruire*, care stimulează mecanismele de conexiune inversă internă existente la nivelul acțiunilor didactice.

În teoria și practica educațională rolul manualului este cel de a concretiza programa școlară prin unități didactice care pot fi operaționalizate și realizate în procesul predării/învățării: capitole, lecții, secvențe de învățare, manualul reflectând conținuturi, contribuind la dezvoltarea capacităților prin sisteme de sarcini etc.

În viziunea modernă, manualul școlar este unul din instrumentele de lucru pentru elevi, poate cel mai important, care detaliază în mod sistemic temele recomandate de programele școlare și contribuie la organizarea procesului de învățământ.

În condițiile exploziei informaționale, este mult mai important ca elevul să-și formeze abilități de a prelucra informația, utilizând tehnologiile moderne, cunoscând metodele și formele eficiente de lucru, mobilizând resursele accesibile și propriul său potențial, decât să stocheze informații care, cu timpul, vor fi date uitării².

Exemplu elocvent de lucru cu manualul.

Lucrul cu manualul prezintă activitate creatoare a elevului/studentului. Ce înseamnă lucrul de sine stătător cu manualul, cu cartea? De exemplu, la tema: Importanța plantelor și animalelor pentru om, pentru a trezi interesul elevilor, sunt propuse informații de genul: K. A. Timireazev calculase că 1 ha de pădure elimină O₂ suficient pentru 30 de copii. Calculați de câte hectare de pădure e nevoie pentru ai asigura cu O₂ pe cei 120 de elevi din liceu? Se propune apoi să găsească în text și să fixeze pe caiete enunțuri despre rolul plantelor în natură și în viața omului. Pentru ca elevii să identifice elementele de structură ale textului, *se recomandă să:*

- citească atent și să evidențieze despre ce se vorbește în text și să formuleze ideea principală;

- determine conținutul de bază al textului;

- evidențieze exemplele din text;

- alcătuiască o schemă în care să se indice importanța plantelor în viața omului;

- pună în evidență informația nouă din textul revizuit.

La sfârșit, se analizează schemele alcătuite de elevi, iar profesorul propune varianta proprie. Astfel, în procesul studierii textului, ei învață să analizeze și să sintetizeze informații. Lucrul sistematic cu manualul le permite elevilor să exprime pe scurt esențialul dintr-un text, să găsească ce este nou, necunoscut pentru ei.

b. Metoda activității cu fișele este o metodă de învățare care presupune utilizarea fișelor elaborate în prealabil de către profesor, conținând sarcini de lucru pe care elevii le rezolvă individual. Fișele pot avea roluri diverse: de suport în dobândirea de noi cunoștințe, favorizând autoinstruirea; de control, de realizare a conexiunii inverse; de tratare diferențiată a elevilor, conținând sarcini diverse pentru diferitele categorii de elevi din clasă. Fișele pot conține și probleme biologice propuse spre rezolvare. Astfel de probleme se recomandă elevilor în momentul reflecției sau în testele de evaluare ca sarcini didactice de nivelul IV.

De exemplu: 1. Unele specii de cultură se reproduc prin semințe, iar altele-tuberculi, rizomi. Enumerați câteva exemple. Care tip de reproducere enumerat este mai convenabil? De ce nu este utilizat mai frecvent? Specificați care sunt avantajele și dezavantajele reproducerii plantelor prin semințe?

¹ Nicola, I. *Tratat de pedagogie școlară*. B.: Editura Aramis, 2000

² http://www.scribd.com/document_downloads/dpujltopqlcpykf/siqspdyxoae

2. În familie ambii părinți sunt sănătoși, însă din nefericire în familia lor s-a născut un fecior cu sindromul Daun. Care a fost cauza apariției acestui sindrom? (desenați schematic ce s-a întâmplat în celulele sexuale de la contopirea cărora s-a născut copilul cu acest sindrom, încercați să realizați arborele genealogic al familiei respective, indicând genotipurile tuturor persoanelor nominalizate) etc.

În concluzie, în mod sigur, menționăm că mijloacele de învățământ au o mare influență și pondere în creșterea eficienței predării și învățării conținuturilor, fiind suport didactic esențial în achiziționarea cunoștințelor. Deci, remarcăm cu prisosință că, utilizarea corectă și sistematică a mijloacelor de învățământ în procesul educațional de către cadrul didactic se răsfrânge pozitiv asupra nivelului de cunoștințe, acumulării deprinderilor teoretice și practice, aplicării cu ușurință a diverselor sarcini în practica cotidiană.

EDUCAȚIA PENTRU CARIERĂ A ADOLESCENȚILOR REALIZATĂ ÎN PARTENERIAT EDUCAȚIONAL ȘCOALĂ-COMUNITATE

PAVLOV Zinaida,
Universitatea de Stat din Moldova

Abstract: *A qualitative education is characterized by the direct or indirect implication of those factors that contribute to the achievement of an actual education for social environment that is changeable. In a society where adaptability and flexibility interact and are promoted it will increase and develop young people fit to accept the changes and to perpetuate this skill to the next generation.*

Keywords: education, career education, educational partnership.

Introducere

În condițiile societății actuale educația constituie domeniul eforturilor conjugate a factorilor implicați în scopul realizării unei complexe desfășurări a caracteristicilor potențiale ale personalității, în vederea formării de abilități, deprinderi, aptitudini și capacități de integrare social.

O caracteristică definitorie pentru conceptul de *educație* îl constituie dimensiunea lui valorică. Finalitatea educației presupunând formarea personalității umane, în special formarea unui anumit tip de model de personalitate umană, istoricește determinat.

Procesul educațional va putea fi considerat eficient, uman și democratic doar în cazul în care, actorii implicați direct și indirect în cadrul procesului vor contribui la realizarea și îmbunătățirea desfășurării acestuia. Aici ne referim direct la parteneriatul educațional dintre școală și comunitate.

Conceptul de parteneriat prin abordarea și definirea dată de o serie de cercetători din domeniu a provocat variate discuții. Unii autori folosesc termenul¹²³⁴⁵ pentru a evidenția faptul că școala, familia și comunitatea împart aceleași responsabilități ce vizează educația adolescenților, deținând aceleași unde de influență. Dar în viziunea altor autori⁶⁷ conceptul de parteneriat se nominalizează numai în cazul când instituțiile sociale alocă resurse financiare și umane, urmărind scopuri și responsabilități comune, cooperând la crearea spațiului și condițiilor pentru activitățile de comun acord

Parteneriatul educațional constituie o atitudine în câmpul educațional, și presupune colaborare, cooperare, comunicare eficientă, acces egal, acceptarea diferențelor și interacțiuni îndreptate în scopul optimizării rezultatelor educației⁸.

¹ Relațiile parteneriale școală-comunitate și rolul lor în educație, Prof. Onu Ștefania-Carmen, Liceul Teoretic “Tudor Vladimirescu”, București, Inv. Bălan Cornelia, Școala cu clasele I-VIII nr. 156 „Sfântul Mare Mucenic Gheorghe” Simpozionul Național “Școala – moment zero pentru o societate a cunoașterii”, 30 mai, 2009.

² Băran-Pescaru A., Parteneriat în educație – familie-școală-comunitate. București: Aramis Print, 2004.

³ Cuznețov L., Dimensiuni psihopedagogice și etice ale parteneriatului educațional. Chișinău: CEP UPS I.Creangă, 2002.

⁴ Relația școală-familie pentru calitate în educație. Chișinău: CE PRO DIDACTICA, 2010.

⁵ Stănculescu E. Sociologia educației familiale, Vol. II. Iași: Polirom, 2002.

⁶ Epstein J.L., Theory to practice: School and Family Partnerships Lead to School, Family and Community Interaction: A View from The Fifting Line, Boulder, Co: westview Press, 1994.

⁷ Dandara O., Conceptualizarea ghidării în carieră în contextul educației permanente. Teză de doctor habilitat în pedagogie. Chișinău, 2013.

⁸ Relațiile parteneriale școală-comunitate și rolul lor în educație, Prof. Onu Ștefania-Carmen, Liceul Teoretic “Tudor Vladimirescu”, București, Inv. Bălan Cornelia, Școala cu clasele I-VIII nr. 156 „Sfântul Mare Mucenic Gheorghe” Simpozionul Național “Școala – moment zero pentru o societate a cunoașterii”, 30 mai 2009

Întâlnim problema parteneriatului educațional și aspect referitoare la reforma școlară încă în lucrările cercetătorului american J. Comer (1980), care susținea modificarea sistemului de educație punând accent pe ideea de *participare și parteneriat*¹.

În cadrul pedagogiei contemporane parteneriatul educațional este unul din conceptele-cheie, desemnând astfel un fenomen important în câmpul educației. Fenomenul parteneriatului nu este unul nou, încă în lucrările filosofilor antici se atestă elemente conturate clar cu privire la colaborarea cu instituțiile sociale².

Este necesar de concretizat că parteneriatul educațional se instituie între următoarele instituții: familie (partener tradițional al școlii), școală (ca instituție socială transmițătoare de valori), comunitate (ca beneficiar al serviciilor educaționale), agenții educaționali (elevi, părinți, cadre didactice, psihologi, alți specialiști), instituții de cultură (universități, biblioteci, muzee, centre de cultură), și alți factori interesați în dezvoltarea instituțională a sistemului de educație.

Astfel, Prof. Onu Ștefania-Carmen, Liceul Teoretic “Tudor Vladimirescu”, București nuanțează **obiectivele** parteneriatelor educaționale:

- să asigure coerența politicilor și strategiilor de menținere a educației ca sector prioritar;
- să consolideze cadrul instituțional și legislativ al dezvoltării umane;
- să asigure instrumente instituțiilor școlare necesare în dezvoltarea programelor specifice;
- să implice comunitatea în asigurarea calității educației;
- să asigure colaborarea școlii cu beneficiarii în sensul realizării echității, a egalității de șanse;
- să elaboreze programe comune, menite să faciliteze integrarea socio-profesionale a absolvenților;
- să confirme și să întărească rolul unităților de învățământ în viața comunității;
- să asigure articularea programelor europene și internaționale care determină măsuri de inovare și de dezvoltare la nivel local, județean sau regional;
- să asigure, în cooperare cu mass-media, informarea corectă și completă a beneficiarilor și publicului în ceea ce privește impactul social al programelor și măsurilor din domeniul educațional³.

După cum este specificat și în lucrarea cercetătoarei Braghiș Maria, la realizarea parteneriatului educațional în viziunea mai multor cercetători contemporani este nevoie de eforturi comune, pe care le pot oferi diverși parteneri ai școlii: familiile elevilor, administrația publică locală, agenți economici, organizațiile nonguvernamentale, biserica, persoanele individuale, grupurile de interese, biblioteca, centrul medical, teatrul, centrele de creație a adolescenților, poliția, cluburile sportive, internet-cluburile, policlinicile, mass-media, muzeele, inspectoratele pentru minori, întreprinderile economice etc. Ceea ce înseamnă că, acțiunile întreprinse de către grupul formal al instituției de învățământ, ce stabilește și menține legătura școală-comunitate, facilitează obținerea succeselor adolescenților la învățătură, influențează pozitiv comportamentul lor și relația adolescenți-adulți, de aceeași părere fiind și cercetătorii din domeniu^{4,5,6,7}.

În această ordine de idei, trebuie de menționat că conceptul de parteneriat este preluat din literatura științifică engleză (*partnership*), ceea ce înseamnă relațiile stabilite între asociații din diferite instituții. Partenerii școlii fiind instituțiile care pot contribui la misiunea ei educativă. Dar, viața comunitară presupunând angajarea publică, dezvoltarea relațiilor responsabilităților și capacităților de anticipare. Școala la rândul său are angajamentul titular de a realiza parteneriate, acestea susținând astfel, adaptarea individului la o societatea în schimabare continuă. Școala, axată pe parteneriat, este

¹ Băran-Pescaru A., Parteneriat în educație – familie-școală-comunitate. București: Aramis Print, 2004

² Cuznețov L., Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. Chișinău, 2008, p. 146, p. 217

³ Relațiile partenariale școală-comunitate și rolul lor în educație, Prof. Onu Ștefania-Carmen, Liceul Teoretic “Tudor Vladimirescu”, București, Inv. Bălan Cornelia, Școala cu clasele I-VIII nr. 156 „Sfântul Mare Mucenic Gheorghe” Simpozionul Național “Școala – moment zero pentru o societate a cunoașterii”, 30 mai 2009

⁴ Relațiile partenariale școală-comunitate și rolul lor în educație, Prof. Onu Ștefania-Carmen, Liceul Teoretic “Tudor Vladimirescu”, București, Inv. Bălan Cornelia, Școala cu clasele I-VIII nr. 156 „Sfântul Mare Mucenic Gheorghe” Simpozionul Național “Școala – moment zero pentru o societate a cunoașterii”, 30 mai 2009.

⁵ Braghiș M., Parteneriatul școală-familie-comunitate în treapta învățământului primar, Ghid metodologic, Chișinău, 2013.

⁶ Andrițchi V., Formarea capacităților de autoeducație a personalității la diferite etape de vârstă. În: Didactica Pro, nr. 1, 2007. p. 20-25,

⁷ Braghiș M., Abordarea strategică a calității parteneriatului educativ în formarea intelectuală a elevilor de vârstă școlară mică. În: Calitatea educației: teorii, principii, realizări, partea I, Materialele Conferinței Științifice Internaționale, Institutul de Științe ale Educației, Chișinău: CEP USM, 2008, p. 25-29.

caracterizată în baza unor elemente-cheie, și anume: *finalitățile ei*, ce se referă la pregătirea adolescentului pentru viață și profesie în cadrul unei societăți care tranziționează continuu; *centrarea pe principii* referitoare la demnitatea umană, (echitate / dreptate, educație permanentă); *o cultura organizațională* bazată pe valori și norme democratice; *un demers educațional* centrat pe elev; *respectul pentru fiecare persoană* care își desfășoară activitatea în școală și / sau care relaționează cu unitatea școlară; *un management participativ*, orientat pe asigurarea calității educației, care implică proiectarea, deciziei, evaluare toate segmentele comunității școlare; *proiectele instituționale* centrate pe ameliorarea, schimbare, dezvoltare, creștere, care cuprind programe speciale pentru încurajarea inițiativei și creativității; *gestionarea resurselor* orientată către folosirea eficientă a acestora, investită în resursa umană; *atrăgerea unor resurse suplimentare*; *circulația liberă a informației* corecte și complete; *parteneriatul școlii cu persoane / instituții din comunitate* și relații constante cu mediul extern al școlii; *grija și efortul pentru prestigiu și imagine*, ce au ca sursă calitatea reală a demersului educațional și contribuția școlii la rezolvarea problemelor comunității și integrarea adolescenților în cadrul acesteia¹.

Ca un termen aparent nou pentru contextul socio-academic, dar de o importanță deosebită, educația pentru carieră vine ca un derivat al condițiilor de integrare a individului prin profesie. Acesta având rezonanță în contextul în care este realizat prin intermediul parteneriatului educațional școală-familie-comunitate..

Astfel, dacă procesul consilierii, de obicei, este strict individualizat, direcționat către un grup de persoane, educația pentru carieră și dezvoltarea în carieră se referă la un ansamblu de activități centrate spre orientarea, consilierea psihopedagogică și ghidarea în carieră a persoanei. Se consideră că educația pentru carieră include un șir de subiecte care nu sunt, aparent legate de exercitarea unei profesii, precum: viața de familie, petrecerea timpului liber, creșterea și educarea copiilor, problema economică familială, chestiuni legate de valori și calitatea vieții, modul de a face față situațiilor dramatice din viață, decese, divorț, cataclisme naturale, șomaj, privarea de libertate, etc.², deoarece individul nu face cariera separat de alte evenimente personale din care se constituie existența umană.

În aceste condiții, educația pentru carieră începe cu orientarea în carieră, dar nu se poate rezuma la asistarea unor momente în alegerea carierei, ci trebuie să devină o modalitate de dezvoltare continuă a abilităților necesare pentru construirea propriei vieți și cariere. Acest scop se poate atinge doar prin apropierea intervențiilor de orientare al procesul educațional și prin asigurarea caracterului longitudinal al acestora. Asumarea variatelor roluri pe parcursul vieții, reclamă manifestarea unor abilități speciale, diferite de adaptare. Educația și orientarea pentru carieră presupune oferirea de mijloace și sprijin indivizilor pentru ca ei să valorifice eficient cunoștințele achiziționate în circumstanțe reale ale pieții muncii și a vieții personale, să fie capabili să ia o decizie de alegere și realizare a carierei, a viitorului lor profesional³. Prin urmare, educația pentru carieră reprezintă o intervenție educațională de dezvoltare, în avans, a deprinderilor și abilităților necesare tinerilor pentru progresul educațional și profesional care realizat în parteneriat educațional cu factorii determinați familia-școala-comunitate, sporesc eficiența procesului de integrare socio-profesională a adolescentului.

Discuții

Cercetătoarea Dandara O. (2014), relatează în lucrarea sa de doctor habilitat despre faptul că așa precum de secole, școala se afirmă ca și principal factor de educație, evident că problema educației este discutată în contextual problematicii școlii. Cert este faptul că o societate în tranziție are și o școală în tranziție. Astfel T. Husein menționează, că o problemă majoră a școlii devine educația adolescenților care se cere a fi încadrată în ”participare funcțională”. Tranziția școlii într-o societate în tranziție, bogată în informație dar săracă în acțiuni, din perspectiva vieții profesionale, este uneori resimțită ca o experiență traumatizantă⁴.

După cum și menționează Cristea S.(2010), că evoluția pedagogie în contextual paradigmei psihocentriste, se evidențiază prin lansarea sub genericul ideologiei Educației Noi – la granița dintre

¹ Parteneriatul educațional școală-familie-comunitate.

² Viju C., Pateneriatul educațional – școală-comunitate, Diponibil pe: <http://corneliaviju.blogspot.ro/2012/06/parteneriatul-educational-scoala.html>, (vizitat la 13.02.2015)

³ Viju C., Pateneriatul educațional – școală-comunitate, p. 3-4

⁴ Cristea S., Fundamentele pedagogiei, Polirom, 2010, apud. Husen T. 1997, p. 20

secolele XIX-lea și XX – afirmându-se în primele decenii ale secolului XX. La nivel de politică a educației, această tentință este prezentă și în documentele oficiale care promovează sloganul ”centrării pe elev”, în contrast cu paradigma curriculumului, angajată în centrarea pe finalități, exprimând unitatea dintre cerințele psihologice ale adolescentului/elevului și cerințele societății¹.

Astfel, conform acestora în contextual educației pentru carieră a adolescentului este important de identificat viziunea școlii asupra abordării politicilor educaționale privind ”centrarea pe elev” și centrarea pe finalități, ceea ce exprimă unitatea dintre cerințele psihologice ale adolescentului și cerințele sociale, evidențiind acel parteneriat educațional școală-comunitate.

După cum specifică Băran-Petrecu A.(2004), perioada unei educații identice pentru toți s-a încheiat. Pentru aceasta școala este mecanismul de dirijare și de schimbare, astfel chemând comunitatea la parteneriat educațional. Aceasta din urmă este responsabilă să ofere o gamă extinsă de experiențe de învățare, din care adolescentul să le aleagă în conformitate cu potențialul personal și preferințele fiecăruia.

O idee interesantă în acest sens aduce cercetătoarea Băran-Petru A., care susține, dacă școlile împreună cu comunitatea vor reuși să găsească modalități adecvate, prin care să poată răspunde corespunzător necesităților adolescentului, atunci vor apărea și rezultate dorite². În acest context de parteneriat educațional școala și profesorii trebuie să fie deschisă pentru colaborarea cu comunitate, pentru a stabili împreună obiectivele generale, ce va determina adecvat integrarea adolescentului conform standartelor socio-educaționale stabilite la nivel de curriculum școlar³. O certitudine în acest sens este și faptul că școala este parte a comunității locale și de aceea, profesorii, administratorii, elevii și părinții sunt influențați de mediul respectiv: valorile, normele, structurile politice și economia acestuia. Dar în ceea ce privește școlile de învățare, școala influențează comunitățile locale. Cercetările indică faptul că formând diverse tipuri de parteneriate, școala își dezvoltă curriculum-ul, iar comunitatea înțelege, acceptă mai ușor și beneficiază de tehnologia și schimbările din școală⁴.

Elocvent este și faptul că o comunitate care plasează educația printre prioritățile sale, este o comunitate care acționează conștient în folosul tuturor membrilor săi⁵.

Parteneriatul educațional școală-comunitate în contextul educației pentru carieră a adolescentului scoate în evidență indicatori relevanți ce contribuie semnificativ la formarea și integrarea adolescentului în mediul socio-profesional. Or, acești indicatori sporesc dezvoltarea adolescentului ca membru activ al societății. Primul indicator de referință în acest sens vizează comunicarea de la școală la comunitate și din-colo de ea; al doilea presupune crearea unui mediu în care adolescentul să demonstreze ce poate face pentru comunitate, astfel obținând respectul adulților; și în final, un indicator foarte important, ar fi oferirea de posibilități pentru membrii comunității de a se implica în activitățile elevilor.

Un lucru demonstrat în care parteneriatul educațional școală-comunitate are beneficii reprezintă și studiul realizat în Marea Britanie pe un lot de 200 de școli. Rezultatele acestui studiu a demonstrat că implicarea familiei și a comunității în parteneriat cu școala a avut un impact pozitiv asupra rezultatelor academice, frecvenței, comportamentului elevilor și interesului de integrare ca membru activ în comunitatea sa. Procesul educațional și cel de învățare s-au îmbunătățit, deoarece școala a început să fie considerată mai mult ca un centru și un sprijin pentru comunitatea în întregul ei, și nu doar un loc în care elevii își însușesc cunoștințe⁶. Conform standartelor internaționale de educarea adolescenților în spiritul proiectării carierei de viitor, ne angajăm să prezentăm acele categorii de activități școală-comunitate ce determină parteneriatul acestora. Este necesar de specificat că aceste activități sporesc implicarea comunității și îmbogățesc învățarea elevilor.

1. *Învățarea pe bază de proiecte* (aflate la dispoziția comunității) – Elevii realizează un produs – cu un conținut științific – fie individual, fie de grup. Restectic produsul adesea se încadrează în domeniile tradiționale, cum ar fi știința conducerii sau a mediului și este realizat pentru a schimba condițiile actuale din comunitate.

¹ Băran-Petrecu A., Parteneriat în educație: familie-școală-comunitate, Ediția XXI, Aramis-Print, București, 2004, p. 69

² Viju C., Parteneriatul educațional – școală-comunitate, 2012, p. 63

³ Jingău M., Silvaș A., Managementul carierei, Curs pentru uzul studenților, Târgu Mureș, 2009, p. 9

⁴ Viju C., Parteneriatul educațional – școală-comunitate, 2012, p. 64

⁵ Godfrey Claff, Parteneriat școală – familie – comunitate. Ghid pentru cadre didactice, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., București, 2007, ISBN 978-973-30-1737-0. Disponibil pe: http://acces-la-educatie.edu.ro/themes/phare/modules/blocks/ghiduri/guide_6.pdf

⁶ THE BASICS OF EDUCATIONAL PARTNERSHIPS, part 1, p. 10

Exemplu: Elevii se angajează în activități ce vizează protecția mediului, astfel sporind interesul acestora pentru mediul înconjurător, dar și educarea toleranței și a spiritului de echipă.

2. *Transmiterea experienței din școală spre locul de muncă* – angajarea elevilor în întreprinderii, organizații ale comunității – profit sau non-profit sau poate fi o organizație guvernamentală – fie pentru bani sau credit școlar. Pe lângă faptul că îi ajută pe angajați, le este sporită și învățarea. Prin intermediul acestor experiențe elevul este conștient de deciziile pe care trebuie să și le asume la sfârșitul ciclului gimnazial sau liceal, îmbinând astfel teoria cu practica.

3. *Învățarea în serviciul comunității* – elevii se angajează în ajută organizațiile guvernamentale și pe cele non-profit din comunitatea lor, în programe în care propria lor dorință de a învăța reprezintă un obiectiv esențial.

Exemplu: Lucru împreună cu reprezentanții localității, pentru a rezolva probleme legate de folosirea alcoolului sau drogurilor de către adolescenți, corespundând cu acestea prin intermediul poștei electronice, discuții față în față, programe de traininguri etc., stabilind priorități și pași de depășire a problemelor.

4. *Voluntariat* – participarea părinților și a membrilor comunității în mod constant la activități de voluntariat în școală, sprijinind și intervenind direct în educația adolescenților.

5. *Școlile își asumă un rol de conducere* – valorizarea tehnologiei, acordând maximă importanță acesteia în restructurarea educației și/sau în dezvoltarea rețelei infrastructurii locale¹.

Exemplu: Organizația școlară poate influența comunitatea prin înțelegerea și utilizarea de către aceștia a rețelei tehnologice, prin prezentări, activități și discuții.

În cele mai multe țări din Europa, precum și din restul lumii, cooperarea între agenții la nivelul școlii reprezintă, de câțiva ani, o practică de lucru curentă, deoarece s-a dovedit, în toate cazurile, că împărtășirea informațiilor și colaborarea:

- oferă beneficii pentru educația copiilor și a tinerilor;
- sporește substanțial securitatea copiilor și a tinerilor;
- sporește substanțial calitatea vieții copiilor și a tinerilor;
- crește eficiența muncii tuturor celor interesați².

Colaborarea școlii și comunității îmbunătățesc instrucția, evaluarea, dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, abilitatea de a conduce a directorilor, implicarea părinților și a oamnelor de afaceri, astfel încât fiecare aspect al educației funcționează ca parte a unui sistem, care sprijină toți elevii pentru a-și atinge obiectivele.

Un al aspect al parteneriatului educațional școală-comunitate vizează diminuare stereotipurile profesionale ce se mai regăsesc în societate. Pentru această colaborare favorizează formarea de atitudini în rândul fetelor și băieților în ceea ce privește profesiile masculinizate (inginer, miner, pilot, etc.) și profesii feminizate (învățător, asistent medical, etc.)³. Prin implicarea comunității și a școlii de comun acord la acest parteneriat se vor pune bazele unei societăți armonioase. Iar acesta va favoriza promovarea flexibilității și mobilității indivizilor prin viața lor profesională și nu numai.

Concluzii

Raportat la educația pentru carieră a adolescenților, școala devine principalul factor de formare și dezvoltare a abilităților și competențele acestor, datorită programelor sale curriculare acordate specificului de vârstă a adolescenților. Efectul acțiunilor întreprins de școală în context de educație pentru carieră a adolescenților va fi promițător dacă va invita familia și comunitatea spre colaborare, estimând criteriile bine definite și demonstrând necesitatea acestui parteneriat educațional prin rezultate veridice.

Bibliografie:

1. Andrișchi V., Formarea capacităților de autoeducație a personalității la diferite etape de vârstă. În: Didactica Pro, nr. 1, 2007. p. 20-25
2. Băran-Pescaru A., Parteneriat în educație – familie-școală-comunitate. București: Aramis Print, 2004.

¹ Viju C., Parteneriatul educațional – școală-comunitate, 2012, p. 65

² THE BASICS OF EDUCATIONAL PARTNERSHIPS, part 1, p. 11

³ Jingău M., Silvaș A., Managementul carierei, Curs pentru uzul studenților, Târgu Mureș, 2009, Disponibil pe:

http://www.upm.ro/facultati_departamente/depPregatirePersonal/docs/carti/Curs_Managementul_carierei_master_A_Silvas.pdf

3. Băran-Petrecu A., Parteneriat în educație: familie-școală-comunitate, Ediția XXI, Aramis-Print, București, 2004, 79 p., ISBN 973-679-096-7
4. Braghiș M., Parteneriatul școală-familie-comunitate în treapta învățământului primar, Ghid metodologic, Chișinău, 2013, 186 p.
5. Braghiș M., Abordarea strategică a calității parteneriatului educativ în formarea intelectuală a elevilor de vârstă școlară mică. În: Calitatea educației: teorii, principii, realizări, partea I, Materialele Conferinței Științifice Internaționale, Institutul de Științe ale Educației, Chișinău: CEP USM, 2008, p. 25-29.
6. Cristea S., Fundamentele pedagogiei, Polirom, 2010.
7. Cuznețov L., Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. Chișinău, 2008, 624 p.
8. Cuznețov L., Dimensiuni psihopedagogice și etice ale parteneriatului educațional. Chișinău: CEP UPS I.Creangă, 2002.
9. Dandara O., Conceptualizarea ghidării în carieră în contextul educației permanente. Teză de doctor habilitat în pedagogie. Chișinău, 2013. 290 p.
10. Epstein J.L., Theory to practice: School and Family Partnerships Lead to School, Family and Community Interaction: A View from The Filing Line, Boulder, Co: westview Press, 1994.
11. Godfrey Claff, Parteneriat școală – familie – comunitate. Ghid pentru cadre didactice, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., București, 2007, ISBN 978-973-30-1737-0. Disponibil pe: http://acces-la-educatie.edu.ro/themes/phare/modules/blocks/ghiduri/guide_6.pdf
12. Jingău M., Silvaș A., Managementul carierei, Curs pentru uzul studenților, Târgu Mureș, 2009, Disponibil pe: http://www.upm.ro/facultati_departamente/depPregatirePersonal/docs/carti/Curs_Managementul_carierei_master_A_Silvas.pdf
13. Parteneriatul educațional școală-familie-comunitate. [<http://www.articole.famouswhy.ro>] (vizitat 16.09.2014)
14. Relațiile parteneriale școală-comunitate și rolul lor în educație, Prof. Onu Ștefania-Carmen, Liceul Teoretic “Tudor Vladimirescu”, București, Inv. Bălan Cornelia, Școala cu clasele I-VIII nr. 156 „Sfântul Mare Mucenic Gheorghe” Simpozionul Național “Școala – moment zero pentru o societate a cunoașterii”, 30 mai 2009
15. Relația școală-familie pentru calitate în educație. Chișinău: CE PRO DIDACTICA, 2010.
16. Stănciulescu E. Sociologia educației familiale, Vol. II. Iași: Polirom, 2002.
17. THE BASICS OF EDUCATIONAL PARTNERSHIPS, part 1. Disponibil pe: http://www.sagepub.com/upm-data/33868_Chapter1.pdf, (vizitat la 15.02.2015)
18. Vîju C., Parteneriatul educațional – școală-comunitate. Disponibil pe: <http://corneliaviju.blogspot.ro/2012/06/parteneriatul-educational-scoala.html>, (vizitat la 13.02.2015)

РОЛЬ ЛИЧНОСТНЫХ РЕСУРСОВ В ПОДДЕРЖАНИИ УВЛЕЧЕННОСТИ РАБОТОЙ ПЕДАГОГОВ

БУРАГА (НАСТАУШЕВА) Наталья,
Молдавский Государственный Университет

***Abstract:** In recent years an increasing number of psychological researches have not been focusing their attention on the problems faced by a person during their life, but on the favorable conditions of human mental activity, leading to optimal functioning. The recent trend to concentrate on optimal functioning has also aroused the attention in organizational psychology, as is demonstrated by a recent plea for positive organizational behavior. Thus in positive psychology there is a concept work engagement, which in the past decade has been of interest to both practitioners and academicians. In light here of the relevance of this study necessitates the identification of factors that contribute to the maintenance and state of work engagement among teachers as they are more susceptible to negative symptoms such as emotional burnout. Therefore, one of the main factors of*

work engagement among representatives of this profession is their personal resources. Personal resources are a collection of individual-typological characteristics that determine the specific way of life of the subject in difficult situations.

До недавнего времени большинство работ в области организационной и трудовой психологии были посвящены негативным феноменам, таким как: рабочий стресс, профессиональное выгорание, заболевания, вызванные работой и т.д. Но в последние годы все больше внимания уделяется позитивным аспектам трудовой деятельности: удовлетворенности трудом, мотивации трудовой деятельности, увлеченность работой. Аспект на позитивных сторонах труда дает возможность поиска вариантов решения проблем связанных с трудовой деятельностью.

Сегодняшний интерес психологии к позитивным феноменам человеческой жизни, таким как субъективное благополучие, оптимизм, обуславливается изменением парадигмы восприятия предмета психологии. На протяжении XX столетия претерпевали изменения и цели самой психологии как практической деятельности от Фрейдовской идеи «избавления от страданий», Франковской попытки поиска смысла для своих клиентов, идеи Маслоу о помощи в самоактуализации до попытки сделать человека счастливым. XXI век также продолжает поиски, ориентируясь не только на проблемы, с которыми сталкивается человек, но также и на позитивные стороны его жизни. Такой подход привел к появлению нового направления психологии – Positive Occupational Health Psychology (Позитивная психология профессионального здоровья). Целью данной отрасли психологии является исследование оптимального функционирования работника, нацеленное как на выявление, так и на усиление факторов, приводящих к процветанию отдельных людей и сообществ.¹

Теоретический интерес к этим вопросам возник не случайно. Современные организации ожидают от своих сотрудников активного поведения, инициативности, ответственности, стремления к профессиональному росту и улучшению эффективности результатов своей деятельности. Таким образом, им нужны сотрудники, которые были бы преданы своему делу, с энтузиазмом выполняли свою работу и отличались высокой результативностью труда. Именно в связи с этим в последнее десятилетие в зарубежной психологии возросло число научных работ посвященных феномену увлеченности работой.²

Как отмечает Bakker, A.B. & Demerouti, E. (2008)³ увлеченные работой сотрудники более креативны, продуктивны и работоспособны, они чаще соглашаются на дополнительную работу, кроме того, они более энергичны, по сравнению с работниками не увлеченными своей трудовой деятельностью. Также Bakker, A.B., Demerouti, E. приходят к выводу, что увлеченные работой сотрудники сами заботятся о создании благоприятной рабочей атмосферы, что позволяет им дольше оставаться увлеченными своей деятельностью и испытывать позитивные эмоции.

Также следует отметить, что за последнее время изменился сам характер работы, а значит и требования к сотрудникам. Сегодня стало меньше физической работы, зато больше интеллектуальной. К тому же изменился и ритм работы, она стала более динамичной и интенсивной. Большой акцент делается не на индивидуальном труде, а на командной работе, сотрудничестве. При этом ценится не только и не столько опыт сотрудника, а его способности к инновациям, обучаемости, креативности и гибкости. Тем самым организации выдвигают по отношению к своим сотрудникам требования, затрагивающие в большей степени их мотивационную, эмоциональную и личностную сферу, не ограничиваясь только профессиональными навыками.

В связи с этим особый интерес представляют профессии, которые чаще всего подвергаются стрессогенным факторам, так как они чаще испытывают негативные феномены работы, в частности профессиональное выгорание и неудовлетворенность работой. В качестве основного тезиса был взят подтвержденный многочисленными исследованиями факт того, что

¹ Bakker A.B., Derks D. Positive Occupational Health Psychology// S. Leka, J. Houdmont (eds.) Occupational health psychology: A key text. Oxford: Wiley-Blackwell, 2010

² Macey, W.H., Schneider, B., Barbera, K.M. and Young, S.A. (2009), Employee Engagement: Tools for Analysis, Practice, and Competitive Advantage, Wiley-Blackwell, Malden, WA

³ Bakker, A.B. & Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. Career Development International, 13, 209-223.

представители профессий спектра «человек-человек» в большей степени подвержены эмоциональному выгоранию, что в свою очередь снижает увлеченность работой и общую удовлетворенность от трудовой деятельности. Согласно данным Maslach, Jackson, Leiter (1996)¹ в группу риска входят учителя школ, преподаватели ВУЗов, социальные работники, работники медицины, работники службы психического здоровья. Таким образом, актуальность данного исследования обуславливается необходимостью выявления факторов, которые способствуют поддержанию состояния увлеченности работой у педагогов, более подверженных профессиональным деформациям и эмоциональным стрессам в силу того, что они находятся в постоянном взаимодействии с людьми.

Общепризнанно, что профессия педагога является одним из наиболее интеллектуально и эмоционально напряженных видов труда. Этот факт подтверждается не только отечественными исследователями, но и зарубежными.² К педагогам в значительно большей степени, чем к представителям других профессий типа «человек-человек», предъявляются повышенные требования со стороны социума в условиях неадекватной, часто заниженной социальной и материальной оценке труда, что приводит к падению престижа профессии, «оттоку кадров», количественному и качественному снижению уровня жизни специалистов данного профиля.

В нашей стране профессия учителя является низкооплачиваемой и малопrestижной организациях. Однако, несмотря на неутешительные результаты исследований эмоционального выгорания среди учителей многие авторы указывают на то, что не малое количество педагогов испытывают энтузиазм и воодушевление по отношению к своей работе. Тем самым актуальным остается вопрос о том, что же поддерживает состояние увлеченности педагогов, которые продолжают свою деятельность, несмотря на нелегкие условия труда и высокий уровень стрессогенности профессии. Данное *противоречие* обуславливает *проблему* нашего исследования, которая заключается в изучении личностных ресурсов, увлеченных работой представителей профессий типа «человек-человек», с целью определения их роли в поддержании позитивного состояния, связанного с работой.

Таким образом, **целью** данной работы является выявление роли личностных ресурсов в поддержании состояния увлеченности работой педагогов так как они более подвержены эмоциональному выгоранию, находясь в постоянном взаимодействии с людьми.

Концептуальные подходы к проблеме увлеченности работой

Сам термин «*work engagement*» (увлеченность работой) появился в зарубежной литературе в начале 90-х годов XX века, однако как концепт он сложился только в последнее десятилетие. Kahn (1990) использовал термин “engagement” ссылаясь на то, как индивиды включаются в процесс работы³. Он рассматривал его как фундаментальный мотивационный концепт, который обуславливает активность в работе, энергетический вклад личности, а также переживание эмоциональной связи сотрудника с работой. С одной стороны Kahn подчеркивает, что увлеченность работой указывает на психологическую связь между личностью и выполняемой деятельностью, с другой, речь идет о личностных инвестициях в работу, которые реализуются в форме целенаправленных действий повышения эффективности своего труда. Однако подобный вклад личностных ресурсов касается не только поведения сотрудника, желающего эффективно выполнять свою работу, но также эмоций, которые человек при этом испытывает.

С момента появления термина «увлеченность работой» в научной литературе по организационной психологии, во многом изменился сам концепт увлеченности. Обобщая исследования, посвященные феномену увлеченности работой сотрудников, можно заметить, как менялись подходы к этой концепции. Также примечательно, что этот термин по-разному понимается в научных кругах и в организационной среде. Анализ данного феномена, проведенный исследователями Schaufeli и Bakker показал, что в организациях руководство и бизнес консультанты часто используют это словосочетание, обозначая им сотрудников, аффективно

¹ Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий: коллективная монография / под ред. В.В. Лукьянова, Н.Е. Водопьяновой, В.Е. Орла, С.А. Подсадного, Л.Н. Юрьевой, С.А. Игумнова ; Курск. гос. ун-т. – Курск, 2008. – 336 с.

² Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495–513.

³ Work engagement: a handbook of essential theory and research / edited by Arnold B. Bakker and Michael P. Leiter. (2010). Psychology Press.

вовлеченных в свою деятельность. То есть тех, кто проявляет такие реакции, как эмоциональная привязанность к организации, желание оставаться в организации, а также поведение, которое способствует эффективному функционированию организации. Тем самым они относят «увлеченность» к таким традиционным понятиям как: аффективная вовлеченность, лояльность организации, удовлетворенность работой, сверх-ролевое поведение.¹ Однако, академические круги с таким подходом не согласны. По мнению исследователей, концепт увлеченности работой выходит за рамки вовлеченности в свою деятельность и в дела организации.

Как подчеркивает У. Шауфели² увлеченность – это «позитивное, приносящее удовлетворение и связанное с работой состояние», которое включает в себя:

- энергичность (бодность, мощь) (vigor) - определяется высоким уровнем энергии и ментальной упругости в процессе работы, готовностью приложить усилия при возникновении трудностей;
- преданность (энтузиазм) (dedication) - характеризуется сильной психологической причастностью к работе, объединенной со смыслом, энтузиазмом, вдохновением, гордостью и принятием вызовов;
- погруженность (поглощенность деятельностью) (absorption), представляющая полную концентрацию на работе, вследствие чего человек не замечает хода времени и испытывает трудности при выходе из рабочего состояния.

Maslach и Leiter³ определили увлеченность как противоположность выгоранию; увлеченные сотрудники более энергичны и обладают большей эффективностью в работе. Следовательно, увлеченность характеризуется энергией, вовлеченностью и профессиональной эффективностью, что прямо противоположно трем основным мерам выгорания. В увлеченности удовлетворенность представляет собой противоположность пустоты жизни, которая и приводит людей к чувству опустошенности при выгорании. Отметим, что все эти три понятия в рамках концепта увлеченности фокусируют свое внимание на самом опыте трудовой деятельности работников, а не на предикаторах и результатах этого опыта. Существует концептуальное различие между увлеченностью работой и удовлетворенностью трудом, которая представляет собой эмоционально-оценочное отношение личности к выполняемой работе и условиям ее протекания. Поэтому нецелесообразно рассматривать увлеченность только с точки зрения ресурсов работы, так как условия и результаты работы не являются индикаторами, по которым можно судить об увлеченности.

Увлеченность работой и ресурсы личности

Ресурсы работы являются одним из компонентов увлеченности работой, но далеко не основным. Есть что-то поддерживающее увлеченность работой сотрудников, что выходит за рамки условий работы, заработной платы и отношений с руководством. Таким образом, Schaufeli предположил, что увлеченность работой это целостный концепт, в основе которого лежат как ресурсы работы, так и личностные ресурсы, эту точку зрения подтверждают и исследования, которые показывают, что для увлеченных работой сотрудников характерны эмоциональная стабильность, экстраверсия, сознательность, а также самоэффективность и оптимизм.

Как указывает в своей работе Мандрикова⁴, личностные ресурсы, представляют собой позитивные состояния, связанные со способностью личности контролировать свою жизнь и влиять на свое рабочее окружение, которые тесно сопоставимы с психологическим капиталом (Bakker, Leiter, 2010; Мандрикова, 2010). Психологический капитал является положительным психологическим состоянием человека, связанным с разными аспектами его организационной жизни, например, с удовлетворенностью трудом, текучестью кадров, субъективным благополучием, лидерством и его влиянием на сотрудников, эффективностью деятельности, творческой продуктивностью и т.д. Психологический капитал представлен через следующие включенные в него компоненты:

¹ Schaufeli, W.B. (2014). What is engagement?. In C. Truss, R. Delbridge, K. Alfes, A. Shantz, & E. Soane. (Eds.). *Employee engagement in theory and practice* (pp. 15-35). London: Routledge.

² Rongen, A., Robroek, S.J.W., Schaufeli, W.B., & Burdorf A. (2014). The contribution of work engagement to perceived health, work ability, and sickness absence beyond health behaviors and work-related factors. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 46, 892-897.

³ Work engagement: a handbook of essential theory and research / edited by Arnold B. Bakker and Michael P. Leiter. (2010). Psychology Press.

⁴ Мандрикова Е.Ю., Горбунова А.А. (2012). Взаимосвязь увлеченности работой, личностных ресурсов и удовлетворенности трудом сотрудников. – *Организационная психология*. Т. 2. №4. С. 2–22

- самоэффективность (self-efficacy) – осознание своих способностей выстраивать поведение и прикладывать необходимые усилия для успешной реализации сложных задач;
- оптимизм (optimism) – создание положительной установки, стремления следовать к успеху в настоящем и в будущем;
- надежда (hope) – воля, упорство при движении к целям и умение подбирать адекватные пути для их достижения;
- жизнестойкость (resilience) – способность находить выход из проблемных и сложных ситуаций, быстрое восстановление нормального состояния.

Таким образом, современная модель увлеченности работой, предложенная Bakker & Demerouti (2008) включает в себя целый комплекс характеристик¹. Данная модель, предполагает, что сотрудники увлеченные работой способны к мобилизации своих личностных ресурсов и ресурсов работы. Таким образом, личностные ресурсы и ресурсы работы являются предпосылками увлеченности работой. При этом авторы подчеркивают, что ресурсы работы и ресурсы личности находятся в реципрокных отношениях, то есть одни ресурсы способны активировать другие и наоборот. Такие работники быстро обучаются, находят в себе новые способности, помогающие им лучше выполнять их работу и чувствовать удовлетворение и удовольствие от ее выполнения. Они все время стараются сохранять и аккумулировать свои ресурсы, чтобы оставаться долгое время трудоспособными.

Исследование роли личностных ресурсов в поддержании увлеченности работой педагогов

Для реализации исследования были использованы методики: 1) «Утрехтская шкала увлеченности работой» (Utrecht Work Engagement Scale, UWES), разработанная У. Шауфели с коллегами и адаптированная на русскоязычной выборке Д. А. Кутузовой; 2) *Тест смысловых ориентаций (СЖО)*, авторская модификация Д.А. Леонтьева; 3) *Шкала субъективной витальности*, разработанная R. Ryan и K. Frederick, русскоязычная адаптация Л.А. Александровой, Д.А. Леонтьева; 4) *Тест диспозиционального оптимизма*, разработанный M. Scheier, C. Carver, русскоязычная адаптация Гордеевой, Сычева, Осина; 5) *Шкала общей самоэффективности (ШОС)* Р. Шварцера, русскоязычная адаптация Ерусалем, Ромек, 1996; 6) *Тест жизнестойкости (ТЖС)*, расширенная русскоязычная версия Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова; 7) *Шкала толерантности к неопределённости* Баднера, валидизация Корниловой.

Выборку составили учителя старших классов лицеев г. Кишинев, в количестве 155 человек. Возраст респондентов: от 25 до 61 лет, средний возраст 37 лет; стаж работы от 2-х до 36-ти лет. Анализируя данные, полученные в результате исследования, можно отметить, что больше половины учителей обладает средним уровнем выраженности увлеченности работой, однако, наблюдается достаточно высокий процент педагогов, не увлеченных своей профессиональной деятельностью – 20%.

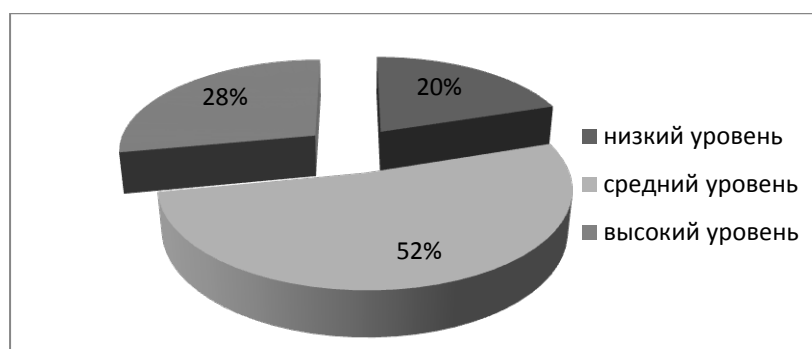


Рис.3. Процентное соотношение уровней выраженности увлеченности работой у педагогов

Проводя более подробный анализ компонентов увлеченности работой, удалось выявить, что более высокие показатели свойственны такому компоненту как *поглощенность*, который

¹ Bakker, A.B. & Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. Career Development International, 13, 209-223.

характеризуется полной концентрацией на работе, вследствие чего человек не замечает хода времени и испытывает трудности при выходе из рабочего состояния. Однако, высокие показатели по шкале поглощенность при наличии низких показателях по другим шкалам могут свидетельствовать о начальной стадии эмоционального выгорания.

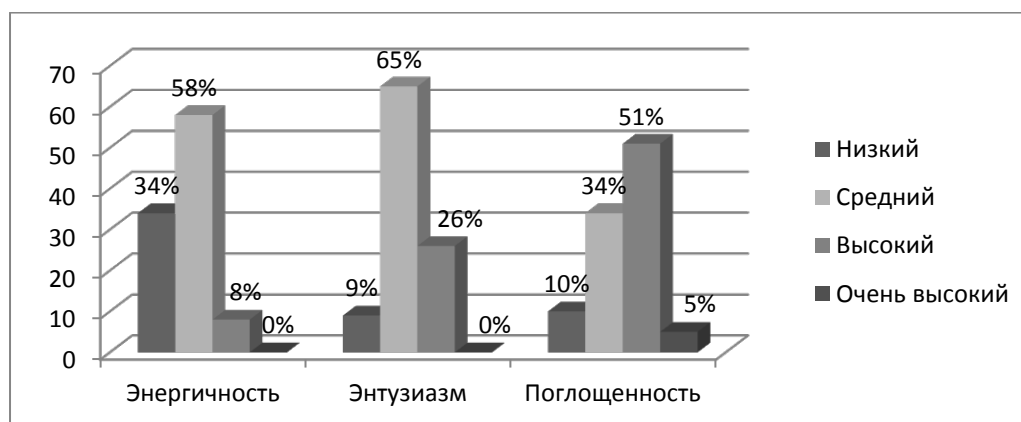


Рис.3. Процентное соотношение уровней выраженности компонентов увлеченности работой у педагогов

Более низкие показатели можно отметить по шкале *энергичность*, что говорит об отсутствии сил и энергии, которая позволяет с готовностью приниматься за любые трудности в работе.

Интерпретируя результаты исследования взаимосвязи личностных ресурсов и увлеченности работой педагогов можно отметить, что чем выше увлеченность работой, тем более выраженными у человека являются такие ресурсы как жизнестойкость, оптимизм, субъективная витальность, самоэффективность, толерантность к неопределенности, кроме того им свойственна большая осмысленность жизни. В Таблице 1 представлены коэффициенты корреляции между ресурсами личности и увлеченностью работой педагогов.

Таблица 1. Взаимосвязь увлеченности работой и личностных ресурсов

	Жизнестойкость	Диспозиционный оптимизм	Субъективная витальность	Самоэффективность	Толерантность к неопределенности	Осмысленность жизни
Увлеченность работой	.345	.219	.289	.249	.163	.185
Жизнестойкость		.406	.142	.426	.231	.412
Диспозиционный оптимизм			.176	.532	.324	.198
Субъективная витальность				.213	.176	.345
Самоэффективность					.412	.234
Толерантность к неопределенности						.135
Осмысленность жизни						

Примечание. Использован *r*-критерий Пирсона. Все корреляции значимы на уровне $p < 0.01$.

Таким образом, такие ресурсы как оптимизм, жизнестойкость, толерантность к неопределенности, самоэффективность, субъективная витальность и осмысленность жизни позволяют педагогам оставаться увлеченными своей работой, несмотря на внешние

обстоятельства. Именно они помогают им противостоять стрессам и находить позитивные стороны в своей работе. Они способствуют уменьшению отрицательного отношения между недостойным поведением учеников и увлеченностью работой. Кроме того, ресурсы, особенно влияют на увлеченность, когда учителя сталкиваются с высоким уровнем ненадлежащего поведения ученика. Оптимизм, например, играет важную роль в восприятии трудовых обязанностей, так человек с высоким оптимизмом ожидает успеха от выполнения любой задачи. Кроме того, те, кто обладает высоким оптимизмом, склонны приписывать успех себе, а неудачи приписывать внешним, неконтролируемым обстоятельствам (Seligman, 1998). Таким образом, оптимисты приписывают успех тому, что они могут повторить и контролировать. Наконец, в то время как высокие требования к работе могут снизить увлеченность посредством снижения чувства контроля, это может быть нейтрализовано путем воздействия такого ресурса как оптимизм, предлагающего чувство личного контроля над требованиями руководства. Увлеченные педагоги обладают высокой самоэффективностью, они считают, что они в состоянии справиться с требованиями, с которыми они сталкиваются при взаимодействии с учениками и руководством школы. Кроме того, увлеченные работники считают, что они, как правило, получают хорошие результаты в жизни (оптимистические), и считают, что они могут удовлетворить свои потребности в школе, будучи учителем.

Все эти результаты указывают на высокую роль психологических характеристик личности, а именно личностных ресурсов в поддержании увлеченности работой. Подробное изучение данного феномена поможет стимулировать увлеченность работой педагогов через активизацию их личностных ресурсов, что в свою очередь приведет к уменьшению негативных последствий, таких как неудовлетворенность работой, эмоциональное выгорание, соматические проблемы.

Библиография:

1. Мандрикова Е.Ю., Горбунова А.А. (2012). Взаимосвязь увлеченности работой, личностных ресурсов и удовлетворенности трудом сотрудников. – Организационная психология. Т. 2. №4. С. 2–22
2. Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий: коллективная монография / под ред. В.В. Лукьянова, Н.Е. Водопьяновой, В.Е. Орла, С.А. Подсадного, Л.Н. Юрьевой, С.А. Игумнова ; Курск. гос. ун-т. – Курск, 2008. – 336 с.
3. Bakker A.B., Derks D. Positive Occupational Health Psychology// S. Leka, J. Houdmont (eds.) Occupational health psychology: A key text. Oxford: Wiley-Blackwell, 2010
4. Bakker, A.B. & Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. Career Development International, 13, 209-223.
5. Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. Journal of School Psychology, 43, 495–513.
6. Macey, W.H., Schneider, B., Barbera, K.M. and Young, S.A. (2009), Employee Engagement: Tools for Analysis, Practice, and Competitive Advantage, Wiley-Blackwell, Malden, WA
7. Rongen, A., Robroek, S.J.W., Schaufeli, W.B., & Burdorf A. (2014). The contribution of work engagement to perceived health, work ability, and sickness absence beyond health behaviors and work-related factors. Journal of Occupational and Environmental Medicine, 46, 892-897.
8. Schaufeli, W.B. (2014). What is engagement?. In C. Truss, R. Delbridge, K. Alfes, A. Shantz, & E. Soane. (Eds.). Employee engagement in theory and practice (pp. 15-35). London: Routledge.
9. Work engagement: a handbook of essential theory and research / edited by Arnold B. Bakker and Michael P. Leiter. (2010). Psychology Press.

STRATEGII DE MOTIVARE NON-FINANCIARĂ LA ANGAJAȚII DIN SECTORUL FINANCIAR BANCAR

POPOV Valeriu, doctorand,
Universitatea de Stat din Moldova

COJOCARU Natalia, dr., conferențiar universitar,
Universitatea de Stat din Moldova

Abstract: *Through this work we aimed to analyze the implications of assertive communication on non-financial motivation, job satisfaction and the efficient resolution of conflict situations between employees and customers.*

As customer interaction involves mostly shares of influence, persuasion and transmission of information, in various situations may occur different conflicts and lack of effective communication skills with different categories of customers may affect employee's motivation and satisfaction. Our argument is that an employee that knows and applies some assertive communication techniques will be able to more effectively resolve conflict situations, respectively, customers will be more satisfied and the employee will be glad to interact with them (the result of this interaction being a source of motivation and job satisfaction). Conversely, a satisfied employee by the results of his work (customer satisfaction), will be more motivated in the future, treating any other interaction with potential customers as a success; based on previous successful interactions.

In conducting the research, we propose several objectives: to elucidate sources of motivation and satisfaction in the organizational context; highlighting the psychological factors that influence and promote employee-client interaction and communication; development and organizing an intervention program to optimize assertive communication skills to employees in financial and banking institutions.

Keywords: *motivation, work satisfaction, communication, assertivity.*

Activitatea de muncă este deosebită pentru dezvoltarea personală și profesională a fiecărui individ. În muncă persoana își satisface aspirațiile, își realizează idealurile, își întregeste și își îmbogățește personalitatea. La baza alegerii carierei profesionale stau: aspirațiile, idealurile, interesele, aptitudinile, etc. Astfel, în timp ce unii optează pentru o anumită meserie, deoarece cred că prin acea muncă vor realiza năzuințele, alții aleg o altă muncă pentru a obține un salariu mai bun, sau pentru a-și satisface nevoia de afiliere, sau pur și simplu, aleg o muncă la întâmplare, fără a ști prea multe despre ceea ce urmează să facă.

În orice economie de piață, organizațiile sunt caracterizate de schimbări ireversibile de priorități, adesea conflictuale, de presiuni pentru obținerea unor rezultate financiare peste așteptări. Nu există domenii de activitate care să se poată considera imune în fața exigențelor impuse de mediul economic actual.

Având la bază premisa precum că dezvoltarea abilităților de comunicare asertivă și rezistența la conflict, contribuie la creșterea satisfacției și a motivației pentru muncă, prin această lucrare ne-am propus să analizăm implicațiile comunicării asertive asupra motivației non financiare, satisfacției în muncă și în soluționarea eficientă a situațiilor conflictuale dintre angajați și clienți.

Prin lucrarea de față ne-am propus să analizăm implicațiile comunicării asertive asupra motivației non financiare, satisfacției în muncă și în soluționarea eficientă a situațiilor conflictuale dintre angajați și clienți.

Așa cum interacțiunea cu clienții presupune în mare parte acțiuni de influență, persuasiune și transmitere de informații, în care pot interveni și diverse situații conflictuale, lipsa unor abilități de comunicare eficientă cu diferite categorii de clienți ar putea afecta motivația și satisfacția angajaților¹. Argumentul nostru este că un angajat care cunoaște și aplică niște tehnici de comunicare asertivă va reuși să soluționeze mult mai eficient situațiile conflictuale, respectiv, clienții vor fi mai mulțumiți și angajatul va avea mai multe satisfacții de la interacțiunea cu aceștia (rezultatul acestei interacțiuni fiind o sursă de motivare și satisfacție în muncă). Și invers, un angajat mulțumit de rezultatele muncii sale (satisfacția clientului), va fi mult mai motivat pe viitor, tratând oricare altă interacțiune cu clienții

ca un potențial succes; având la bază interacțiunile anterioare în care, aplicând niște tehnici de comunicare asertivă, a reușit să soluționeze eficient neînțelegerile cu clienții.¹

În realizarea cercetării, ne propunem câteva obiective: elucidarea surselor de motivație și satisfacție în contextul organizațional; evidențierea factorilor psihologici care influențează și favorizează interacțiunea și comunicarea angajat – client; elaborarea și desfășurarea unui program de intervenție în vederea optimizării abilităților de comunicare asertivă la angajații din instituțiile financiar-bancare. În modelul explicativ pe care îl propunem analizăm, teoretic și empiric, implicațiile și interferențele dintre aceste trei fenomene: comunicare – motivație – satisfacție în muncă²

„Motivația reprezintă acel ansamblu de factori dinamici și energetici care determină la respectivii indivizi un comportament sau altul. Specialiștii remarcă, că toate aceste forțe interne care susțin conduitele indivizilor, pot fi atât înnăscute (primare: hrană, aer) și dobândite (secundare: nevoia de sprijin, de putere), cât și conștientizate sau neconștientizate. „Motivația este o formă specifică de reflectare prin care se semnalează mecanismelor de comandă- control ale sistemului personalității o oscilație de la starea inițială de echilibru, un deficit energetic - informațional sau o necesitate ce trebuie satisfăcută”³. Motivațiile reprezintă elementele, formale sau informale, de natură economică sau moral-spirituală, pe care proprietarii și managerii le administrează salariaților în scopul satisfacerii unor necesități individuale și de grup, pentru a-i determina să contribuie la desfășurarea activităților și îndeplinirea obiectivelor organizației prin atitudinile, comportamentele, eforturile și deciziile lor. Energiile interne primare care determină motivația sunt simple: nevoile de bază sau primare (hrană, somn, adăpost), nevoia de securitate, nevoia de recunoaștere și de apartenență la grup. „Motivația este primul element cronologic al conduitei, fiind cea care pune în mișcare organismul, persistând până la reducerea tensiunii”⁴. Aceste energii interne pot fi numite chiar procese sau *factori psihologici* care influențează motivația în contextul organizațional. *Energiile interne de ordin psihologic* sunt stima de sine, autoafirmarea și autodepășirea. *Energiile externe* sunt date de conexiunea manager- salariat. Acestea sunt caracterizate printr-un dinamism de care ambele părți pot și trebuie să profite.

Concluzii. Întotdeauna organizațiile au fost interesate de performanțele obținute de angajații lor, precum și de modalitățile prin care acestea pot fi îmbunătățite, astfel încât să fie îndeplinite atât obiectivele individuale cât și cele organizaționale. Sistemul angajat-angajator funcționează perfect atunci când sunt identificate și rezolvate interesele ambelor părți, iar managementul resurselor umane pe lângă alte roluri ale sale, încearcă să identifice și acele pîrghii care pot determina satisfacerea în același timp și în aceeași măsură a nevoilor organizației dar și ale angajaților.

COORDONATE ALE MANAGEMENTULUI RELAȚIILOR ÎN CLASA DE ELEVI

PANIȘ Aliona, dr., conferențiar universitar,
Institutul de Științe ale Educației, AȘM

Abstract. *In the context of classroom management, need to highlight the relationship management as a major component and its coordinates: managerial skills and behaviors, types of interpersonal relationships, conditions for achieving interpersonal relationships, educational crisis prevention through adequate ethical attitudes do not reach the student's disruptive behavior.*

Din perspectiva pedagogică, dar și a psihologiei educației și învățării, trebuie să amintim de *managementul clasei* care conține componentele esențiale: *managementul comportamentului, în corelare cu managementul acordului sau al relațiilor și managementul conținutului.*

¹ Omer I., (2004). *Curs de psihologia muncii*.p.45

² Zlate M., (2007). *Tratat de psihologia organizațional- managerială*. Polirom, Iași, p. 142).

³ Golu M., (2007). *Fundamentele psihologiei*. Vol. I și II. Ediția a V- a. Universitatea Spiru Haret. Editura Fundației România de Măine, București, p.669

⁴ Pănișoară G, Pănișoară I. O., (2005). *Motivarea eficientă. Ghid practic*. Polirom, Iași, p.19.

Cercetătorul Romiță Iucu este de părerea că *managementul clasei de elevi* este un domeniu de cercetare în științele educației care studiază perspectivele de abordare a clasei de elevi și structurile dimensionale ale acesteia, în scopul asigurării conduitelor corespunzătoare pentru desfășurarea procesului de predare-învățare-evaluare, iar **obiectivul funcțional** al managementului clasei este formarea la elevi a abilității de autoreglare a comportamentelor. Controlul comportamentelor este atât extern, realizat de către părinți, profesori, colegi, ca apoi, prin interiorizare, să devină autonom. În cadrul procesului de interiorizare intervin reguli și modele de urmat¹.

Printre **dimensiunile de analiză** ale managementului clasei pot fi relevate: comunicarea, acordarea de feed-back, crearea unei atmosfere de încredere și premisele unui management eficient al clasei (de exemplu, monitorizarea clasei, soluționarea problemelor care intervin în timpul orei, implicarea tuturor elevilor în activitățile de la clasă, critica constructivă etc.); *strategiile de prevenție a comportamentelor inadecvate* (de exemplu, stabilirea regulilor, recompensarea sistematică a comportamentelor adecvate, formularea și comunicarea clară a sarcinilor, inițierea și menținerea unui climat pozitiv care să asigure șanse egale de succes); *proceduri de analiză ale comportamentului* (de exemplu, observația, automonitorizarea, interviul); *tehnici de promovare a comportamentelor dezirabile* (de exemplu, întărirea, contractul de comportament, etc.).

În acest context, unii cercetători^{2,3,4} evidențiază un șir de **competențe manageriale**: Competențe de comunicare, Competențe psihosociale, Competențe de evaluare, Competențe care vizează propria dezvoltare, Competențe de utilizare a tehnologiilor, Competențe de gestionare a resurselor și administrative, Competențe de conducere și coordonare, aceste competențe reflectându-se într-o serie de **comportamente ale managerului clasei de elevi**, printre care ar fi: obține rezultate prin alții asumându-și și responsabilități pentru rezultate; ia decizii vizând finalitatea, de fiecare dată, analizând atent unde duc aceste decizii, la ce rezultate și cu ce efecte; delegă responsabilități elevilor, încredințându-le celor care au capacitatea de a le îndeplini; are încredere în potențialul elevilor, arătându-le prin fapte acest lucru; apreciază elevii în funcție de rezultate, ținând cont că orice abatere din partea profesorului duce la pierderea încrederii elevilor; manifestă interes față de orice inițiativă a elevului, indiferent de importanța acestora, în primul rând fiind importantă, dorința elevilor de a realiza obiectivele; trece de la autoritatea funcției la autoritatea personală; facilitează cooperarea între elevi; este preocupat dacă se îndeplinesc sarcinile didactice, dar și cum se îndeplinesc ele.

Deci profesorul trebuie să fie mereu preocupat de nivelul calitativ la care se realizează activitatea de învățare și formare/dezvoltare a elevului.

În această ordine de idei, *clasa în care se formează elevii*, analizată din punct de vedere psihosociologic, este un grup social unde, ca urmare a interrelațiilor ce se stabilesc între membrii săi, apare și se manifestă o realitate socială cu consecințe multiple asupra desfășurării procesului educațional, având următoarele **caracteristici** care le pot particulariza: coeziune, autonomia și dependența, conformismul și nonconformismul, permeabilitate sau impermeabilitate, stabilitate sau instabilitate, sintonitate⁵.

Așadar, un grup stabil în care se creează relații trainice devine, cu timpul, un grup cu personalitate.

În viziunea lui Romiță Iucu, în relațiile dintre elevi apare *criza educațională* care reprezintă un eveniment sau un complex de evenimente inopinate și neașteptate, generatoare de pericole pentru climatul ori siguranța clasei de elevi sau a organizației școlare, iar unele *caracteristici ale crizei* fiind: izbucnește instantaneu, fără avertizare; începe prin afectarea sistemului informațional; creează stare de confuzie; instalează un climat de insecuritate, de panică; nu se aseamănă cu alt eveniment din clasă sau școală și nu se aseamănă între ele⁶.

Un profesor cu insuficientă pregătire managerială neglijează aceste caracteristici, fiind preocupat numai de procesul de predare-învățare, și poate ajunge în fața unor situații de criză care viciază climatul clasei de elevi.

¹ Iucu R. Managementul clasei de elevi, Iași: Polirom, 2006.

² Op.cit.

³ Stan E. Managementul clasei, Iași: Editura Institutul European, 2009.

⁴ Wallen, Karl J., Wallen, L. LaDonna, Effective classroom management, Boston: Allyn & Bacon, Inc., 1989.

⁵ Nicola I. Microsociologia colectivului de elevi, București: E.D.P., 1974.

⁶ Iucu R. Managementul clasei de elevi, Iași: Polirom, 2006.

Cercetătorii din domeniul managementului clasei^{1,2} [7, 5] sunt de părerea că o cauză esențială de apariție a Crizelor educaționale ar fi următoarele *atitudini*: intervenții stângace sau nonintervenții; recunoașterea crizei în momentele limită, deși semnale au fost și înainte; intervenții tardive; acțiuni lipsite de fermitate și consecvență; analiza superficială a situației de criză; neîncrederea în forțele proprii pentru a acționa asupra crizei; încercarea de rezolvare a tuturor situațiilor de criză de către managerul scolii.

Astfel, în interiorul clasei de elevi, pot apărea *crize între elevi*, determinate de: certuri, bătăi, consum de droguri, influențe ale celor cu comportament deviant, furturi etc.; între profesori și elevi, determinate de: evaluări incorecte, solicitări peste prevederile programelor școlare, atitudini jignitoare etc.; între profesori și părinți; determinate de denigrări, mituiri, aprecieri incorecte referitoare la elevi, suprasolicitarea elevilor etc.; între clase de elevi, determinate de: folosirea incorectă a laboratoarelor și cabinetelor, a aparaturii, imperfecțiunii în desfășurarea unor concursuri între clase etc.

De aceea managerul clasei, în *gestionarea situațiilor de criză*, va ține cont că sunt trei momente/etape importante: *analiza situației de criză*; *descoperirea cauzelor care au determinat criza*; *decizia*, stabilindu-se măsurile pentru înlăturarea cauzelor crizei și pentru evitarea altora.

Ceea ce duce la crize serioase, care se rezolvă cu dificultate, sunt deviațiile de comportament ale unor elevi determinate de relațiile de influențare din cadrul grupului asupra cărora se intervine cu brutalitate, de aceea influențele exercitate de unii elevi asupra altora se cer studiate cu atenție de profesor și orientate cu tact spre aspectele pozitive, or aceasta ar ține de un *management al relațiilor în clasă*.

Autorul Mielu Zlate definește *relațiile interpersonale* ca legături psihologice conștiente și directe între oameni, precizând și *condițiile de realizare a relațiilor interpersonale*: participă întregul sistem de personalitate al indivizilor pentru obținerea reciprocității (caracterul psihologic); în actul respectiv se implică persoana conștientă de sine și de celălalt (caracterul conștient); necesitatea unui minim contact perceptiv între parteneri (caracterul direct)³.

În clasă, elevii îndeplinesc sarcini comune, care contribuie la formarea unor relații de interdependență între ei, pentru realizarea obiectivelor comune, între ei creându-se și *următoarele tipuri de relații interpersonale*: *Relații de cunoaștere reciprocă* (Elevii simt nevoia să cunoască alți copii; încep cu colegul de bancă sau cu cel de pe strada lui și continuă cu ceilalți în funcție de anumite interese. Cei care nu simt o asemenea necesitate sunt retrași, comunică greu și cu profesorul. De asemenea, mulți elevi simt nevoia de a transmite celorlalți informații despre ei. Asemenea cerințe trebuie încurajate de profesor, pentru că va comunica mai ușor și mai deschis cu clasa.); *Relații de intercomunicare* (Mulți copii simt nevoia să comunice cu cei din jur. Pentru aceasta trebuie învățați ceea ce să comunice, în primul rând și apoi încurajați să comunice altora ceea ce știu și să ceară informații care-i interesează.); *Relații socioafective* (Între elevi se formează relații de simpatie, de antipatie, de apropiere, de respingere etc. Se pune întrebarea: Este important pentru profesor ce tipuri de relații socio-afective se creează între elevii clasei? Răspunsul este: E foarte important, pentru că într-o clasă în care sunt relații de antipatie, chiar dușmănie între elevi, procesul de predare-învățare are de suferit. Aceste tipuri de relații formează la elevi emoții și sentimente. Unii pot veni din mediul familial cu anumite emoții și sentimente care-i împing către respingerea celor din jur. Cu mai multe situații de acest fel nu mai putem vorbi de coeziunea clasei.); *Relații de influențare* (Relațiile și interacțiunile care se dezvoltă în clasă imprimă elevilor o serie de valori și norme care-i influențează în procesul de formare. Aceste influențe sunt de cele mai multe ori, fără voia indivizilor, dar îi pot schimba în bine sau în rău.).

În clasa de elevi, *managementul relațiilor* este în interdependență cu *managementul comportamentului*.

O cauză a comportamentului inadecvat în clasă este *antipatia în raport cu școala*.

Întrucât nu face parte din anticipările lor, școala devine irelevantă pentru unii elevi. În astfel de circumstanțe, profesorul nu poate recurge la tradiția scrisă sau nescrisă a școlii, la regulile negociate împreună cu clasa etc., deoarece, în cazul elevilor aflați în această situație, pedepsele decurgând din transgresarea respectivelor tradiții, norme devin irelevante în plan educativ. În acest caz, profesorul trebuie să rezolve două probleme: mai întâi, creșterea relevanței, a sensului muncii școlare, apoi

¹ Wallen, Karl J., Wallen, L. LaDonna, Effective classroom management, Boston: Allyn & Bacon, Inc., 1989.

² Stan E. Managementul clasei, Iași: Editura Institutul European, 2009.

³ Zlate M. Psihologia vieții cotidiene, colecția COLLEGIUM.Psihologie, Iași: Polirom, 1997.

evitarea conflictelor de interes cu elevii în cauză. Relevanța școlii pentru reușita în viață (mai ales echivalată cu un standard economic ridicat) pare cu totul pusă sub semnul întrebării astăzi, iar munca profesorului capătă uneori accente sisifice.

Rămâne posibilitatea motivării elevilor prin intermediul unor factori proprii instituției școlare: A avea așteptări maxime în raport cu elevii; A oferi prin exemplul propriu un model pentru comportamentele dorite; A împărtăși elevilor așteptările sale; A stabili o atmosferă pozitivă, de empatie pentru fiecare elev în parte, dar fără a pierde din vedere centrarea lor pe ceea ce trebuie făcut în clasă; A implica elevii în mod activ, utilizând astfel disponibilitatea lor naturală de a face ceva; A releva foarte clar că merită să înveți, că fiecare lecție transmite ceva foarte important, decisiv pentru viața elevilor; A cultiva încrederea în sine a elevilor; A utiliza interesele și cunoștințele anterioare ale elevilor; □ A utiliza ideile elevilor, pentru că în acest caz interesul și implicarea lor vor fi mai mari; A utiliza curiozitatea naturală a elevilor, în acest sens, profesorul urmând să pună în joc un arsenal variat de tehnici și mijloace care să scoată lecțiile din anonim; A provoca elevii prin solicitările la care trebuie să răspundă.; A utiliza întăririle pentru a recompensa comportamentele dezirabile; A utiliza instruirea individualizată, adică a realiza o proiectare diferențiată a activităților de învățare în funcție de interesele, nevoile și abilitățile elevilor; A utiliza competiția, întrucât în mod natural elevilor le place să intre în competiție și să câștige, să fie cei mai buni; A reduce anxietatea elevilor, deoarece elevii neliniștiți nu se pot concentra pe activitatea de învățare, iar unele presiuni care se exercită asupra lor (utilizarea fără discernământ a competiției, teme prea grele sau care necesită un volum de muncă prea mare, lucrări de control lipsite de relevanță etc.) sunt inutile și pot fi contraproductive; A evita conflictele de interese, ele fiind generate de discrepanța dintre sistemul de valori, interese, nevoi ale elevilor și sistemul pe care îl reprezintă/întruchipează profesorul¹.

Unii cercetători constată că cele mai potrivite **căi pentru rezolvarea conflictului de interese** ar fi:

- *negocierea*, care cuprinde patru pași: a. *confruntarea pozițiilor* - exprimarea deschisă a sentimentelor de către ambele părți; sentimentele trebuie orientate către problemele implicate și nu către persoane. b. *definirea conflictului în termeni acceptați de ambele părți* - în acest scop, centrarea trebuie făcută pe comportamente și nu pe caracteristicile indivizilor, pe probleme și nu pe persoane. De aceea, conflictul trebuie definit ca o problemă de rezolvat și nu ca o bătălie de câștigat. Constrângerea nu poate da decât rezultate precare și pe termen scurt. c. *stimularea dorinței de cooperare* - aceasta va avea ca efect reducerea suspiciunii și neîncrederii; mai bună înțelegere a punctului de vedere opus; perceperea în termeni pozitivi a conflictului; acceptarea mai rapidă a înțelegerii cu partea adversă, devenită acum partener de negociere. d. *negocierea și adoptarea unei perspective comune de abordare a conflictului* - aceasta presupune detașarea de poziția inițială și disponibilitatea de a privi problema și din punctul de vedere al celuilalt.

- *nevoia de recunoaștere socială*, mai ales din partea colegilor. Unii elevi simt nevoia unor întăriri periodice care să le ateste ascendența pe care o dețin printre cei de aceeași vârstă. Acest lucru se poate realiza cel mai ușor provocând autoritatea profesorului; dacă provocarea nu este acceptată, prin contaminare, orice elev va crede că poate sfida autoritatea profesorului, iar clasa va fi scăpată de sub control.

- *izolarea socială* - unii elevi mai labili psihic simt nevoia acută de a fi doriți și acceptați de către colegii lor; pentru că se integrează mai greu, de obicei sunt marginalizați, ceea ce le provoacă un mimetism exagerat în raport cu comportamentul grupului; în dorința de a fi asemănători celorlalți membri ai grupului, vor exagera, provocând dificultăți de control profesorului.

- *comportamentul impulsiv* - este caracteristic acelor elevi care par incapabili să anticipeze consecințele actelor lor. Lipsiți de o socializare adecvată, incapabili să-și reprime pornirea de a provoca, acești elevi pot constitui o problemă dificilă pentru profesor.

- *ignorarea regulilor* - ceea ce nu presupune neapărat ignorarea lor cu bună știință. Instituirea unui sistem de reguli cere timp și, oricum, întotdeauna va funcționa un sistem formal (mai strict) și unul real (mai lejer). Regulile care funcționează de fapt se instituie de multe ori prin “presiunile” pe

¹ Moore K. Classroom Teaching Skills, New York: Mc. Graw-Hill, Inc., 1992.

care elevii le fac asupra profesorului, pentru a vedea în ce măsură acesta este dispus să se abată de la sistemul formal.

- *conflicte între sistemele opuse de reguli* - apar atunci când un elev posedă seturi opuse de reguli, deoarece unul poate permite ceea ce altul interzice. De obicei, un elev posedă un set de reguli pentru școală, unul pentru acasă și unul pentru grupul de prieteni din care face parte. Invariabil, setul de reguli mai lejer este cel de acasă. Ciocnirea dintre aceste ierarhii diferite poate genera comportamente deviate, dacă profesorul nu observă la timp acest lucru și nu ia măsurile adecvate.

- *transferul afectiv* - cum aminteam, un comportament nepotrivit în clasă poate fi acceptabil acasă sau cu prietenii. Pe lângă transferul de comportamente, elevii pot opera și un transfer afectiv; astfel, antipatia resimțită față de tatăl său de pildă, poate acționa prin transfer asupra profesorului și prin intermediul acestuia, asupra școlii în general. Transferul afectiv - cu efecte negative în comportament - se produce mai ales când apar probleme în familie: divorț, separarea părinților etc.

Dintre **factorii proprii mediului familial care induc un comportament perturbator** în sala de clasă unii psihologi amintesc: regulile tatălui sunt prea lejere, prea stricte sau lipsite de coerență; supravegherea pe care mama o exercită este în cel mai bun caz corectă, dar poate fi și total inadecvată; părinții manifestă indiferență, uneori chiar ostilitate față de copii; membrii familiei sunt angrenați în medii socio-profesionale diferite și au prea puține lucruri în comun; părinții nu vorbesc despre copii și despre problemele lor; relațiile soț-soție sunt lipsite de căldură, ori nu sunt relații de egalitate; dezaprobările părinților sunt mult mai numeroase decât încurajările; mamele nu sunt fericite în mediul în care trăiesc; când copiii greșesc, sunt pedepsiți; în aceste perioade autocontrolul este mai dificil; pentru a-și masca dezinteresul, părinții preferă să creadă că influența hotărâtoare asupra copiilor lor o au colegii/ prietenii; timpul liber al părinților este lipsit de semnificații pozitive¹.

- *agresivitatea umană înăscută* - chiar dacă numeroși reprezentanți ai domeniului științelor socio-umane neagă încă existența ei, noi considerăm că ea trebuie luată în considerare. Se preferă ipoteza rolului hotărâtor al mediului social în provocarea și potențarea agresivității umane, deoarece adeptii acestei teorii mizează pe educație, dar uită că fondul genetic al individului îl pregătește pe acesta pentru competiție în lupta pentru supremație.

- *anxietatea* - poate genera comportamente inadecvate ca o formă de apărare împotriva unor elemente ale mediului educațional: examinări, vorbitul în fața clasei, a fi judecat în fața colegilor etc.

- *modul de manifestare al profesorului* - de multe ori poate crea probleme de disciplină, în loc să le rezolve; iată câteva atitudini inadecvate: de asuprire a elevilor, plecând de la premisa că ordinea este alfa și omega în educație; de ignorare disprețuitoare a elevilor; de evaluare a elevilor în termeni constant negativi și depreciativi.

Reacția elevilor la asemenea atitudini poate lua forme extreme: furie, agresivitate verbală, vandalism, bătăi etc.

Pentru profesorii britanici - așa cum reiese dintr-un studiu - principalele cauze ale comportamentului perturbator al elevilor sunt: mediu familial dezechilibrat; presiunea colegilor; lipsa de interes pentru o anumită disciplină de studiu; dezinteres pentru școală în general; instabilitatea psihică/emoțională a elevilor; lipsa abilității de a lucra în clasă; revolta împotriva autorității adultului; nivel scăzut al respectului de sine; lipsa de afecțiune pentru profesor; utilizarea drogurilor^{2,3}.

Pentru contracararea acestor cauze, sunt necesare anumite calități din partea cadrului didactic, dar și asigurarea anumitor oportunități din partea celorlalți factori implicați: profesorul trebuie să posede o personalitate pozitivă; să utilizeze metode de predare eficiente; să utilizeze și să mențină standarde comportamentale coerente; să dispună de sprijinul directorului pentru măsurile disciplinare luate; să aplice în mod consecvent standardele de comportament tuturor elevilor; să dispună de sprijinul părinților; să se ocupe în mod consecvent și coerent de cauzele comportamentelor inadecvate; să dispună de influența pozitivă a directorului; să ia măsuri stricte de respectare a disciplinei.

Referințe bibliografice:

1. Fontana D. Psychology for Teachers, London: Macmillan Press Limited, 1995.

¹ Vlăsceanu, M. Psihosociologia educației și învățământului, București: Editura Paideia, 1993.

² Fontana D. Psychology for Teachers, London: Macmillan Press Limited, 1995.

³ Wallen, Karl J., Wallen, L. LaDonna, Effective classroom management, Boston: Allyn & Bacon, Inc., 1989.

2. Iucu R. Managementul clasei de elevi, Iași: Polirom, 2006.
3. Moore K. Classroom Teaching Skills, New York: Mc. Graw-Hill, Inc., 1992.
4. Nicola I. Microsociologia colectivului de elevi, Bucuresti: E.D.P., 1974.
5. Stan E. Managementul clasei, Iași: Editura Institutul European, 2009.
6. Vlăsceanu, M. Psihosociologia educației și învățământului, București: Editura Paideia, 1993.
7. Wallen, Karl J., Wallen, L. LaDonna, Effective classroom management, Boston: Allyn & Bacon, Inc., 1989.
8. Wadd K., Classroom Power, in B. Turner (ed.), Discipline in Schools, London: Ward Lock Educational, 1973.
9. Zlate M. Psihologia vieții cotidiene, colecția COLLEGIUM.Psihologie, Iași: Polirom, 1997.

INTEGRAREA ȘCOLARĂ: ANALIZA COMPARATĂ A TINERILOR ABSOLVENȚI AI GIMNAZIILOR INTERNAT ȘI TINERI ELEVI AI ȘCOLILOR DIN COMUNITATE

MATAS Viorica, lector universitar,
Universitatea de Stat din Moldova

Abstract: *The purpose of this article is to define the notion of school integration and to determine whether there are great differences between the school integration of school children in the 9th form boarding schools for orphans and children without parental care and the pupils in the same form from the school community in the Republic of Moldova.*

The article proves that, in most cases, young people are integrated in schools. The difference is that young people from boarding schools for orphans and children without parental care are more involved in school life. They are more aware that their future directly depends on the results obtained in the educational process.

Viitorul Republicii Moldova este dependent inclusiv de nivelul de pregătire a generațiilor tinere. Putem vorbi despre generații pregătite doar în cazul în care aceste generații sunt bine integrați în instituțiile de învățământ.

În concepția cercetătorului V. Miftode *integrarea școlară* exprimă: atitudinea favorabilă a elevului față de școala pe care o urmează; condiția psihică în care acțiunile instructiv-educative devin accesibile copilului; consolidarea unei motivații puternice care sustine efortul copilului în munca de învățare; situație în care copilul sau tânărul poate fi considerat un colaborator la acțiunile desfășurate pentru educația sa; corespondența totală între solicitările formulate de școală și posibilitățile copilului de a le rezolva; existența unor randamente la învățatură și în plan comportamental considerate normale prin raportarea la posibilitățile copilului sau la cerințele școlare.¹

Paralel, prin integrare, se realizează și o pregătire psihologică a subiectului, care să contribuie la crearea unor stări efectiv emoționale corespunzătoare, în care confortul psihic este menținut de satisfacțiile în raport cu activitățile desfășurate. Raportul relației socializare, integrare, incluziune are în vedere implicațiile practice și teoretice ce privesc evoluția sistemului de organizare a educației speciale și a pregătirii copiilor pentru integrarea și incluziunea în activitățile profesionale și în colectivitățile sociale.

Finalitatea unei integrări școlare reușite este integrarea socială a tinărului. Conținutul noțiunii "integrare socială" este dependentă de aspectele stabilității, consensului, controlului social care trebuie să caracterizeze orice societate. Smaranda Mezei arată ca integrarea socială poate fi privită ca:

- *un proces social* prin care se realizează o permanentă reînnoire a unei unități sociale, în condițiile postulării echilibrului relativ, structural și funcțional al acestei unități, implicând, în mod necesar, întărirea elementelor ei. În timpul acestui proces, prin intermediul interacțiunii dintre individ/grup și mediul social specific/integral au loc modificări/adaptări atât la nivelul individului/grupului care se integrează cât și la nivelul sistemului/subsistemului social care integrează.

¹ Miftode, V. (coord.), „Dimensiuni ale asistentei sociale: forme și strategii de protecție a grupurilor defavorizate”, Botosani, Editura Eidos, 1995, pag. 35.

În funcție de caracterul activ al individului și de capacitatea de răspuns al mediului care integrează, se disting mai multe faze ale procesului: acomodare, adaptare, participare și integrare propriu-zisă care de multe ori poate fi o sinteză diferită în comparație cu componentele inițiale;

- o stare de echilibru social, definită prin absența marginalizării și prin convergența a doi termeni aflați, inițial, într-o relație de tensiune, convertită ulterior, într-o relație de armonie și acțiune cooperantă;

- apartenența și participarea neimpusă a individului la un set de norme, valori și atitudini, comune ale grupului, care odată internalizate și externalizate de individ în comportamente explicite, facilitează întărirea solidarității funcționale a grupului;

- rezultatul unei serii de adaptări și ajustări normative a individului la un câmp definit de relații de grup, rezultat care are drept consecință dorita eliminare a conflictelor și stabilirea unor raporturi coezive și participative. Astfel, se urmărește conformarea individului la necesitățile sociale și la solicitările mediului organizațional de referință (grup de egali, școala, profesie, etc.) precum și caracteristicile procesului prin care individul/grupul capătă aptitudine de a trai într-un anumit mediu, dobândind cunoștințe, asimilând valori, internalizând norme, etc.¹

Principalii factori implicați în procesul de integrare școlară și socială a copiilor/tinerilor se poate realiza dacă există colaborarea permanentă între: elevi, profesori, părinți, consilieri, organizații neguvernamentale și alți parteneri viabili care se pot implica. În viziunea școlii, cooperarea constituie un element fundamental, determinant pentru realizarea succesului, succesul privit ca autonomie și independența necesară inserției sociale post-școlare sau/și post-instituționale.²

În Republica Moldova sporirea accesului la educație de calitate pentru toți copiii și tinerii, prin asigurarea unui mediu școlar prietenos și protectiv și prin consultarea elevilor, studenților și părinților în procesul de luare a deciziilor este garantat de Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”.³

Gradul de integrarea școlară poate fi observat analizând atitudinea copiilor față de mediul școlar. În scopul aprecierii acestei atitudini a fost aplicată metoda anchetei sociologice pe bază de chestionar, fiind chestionați 346 de copii, elevi ai claselor a 9 din Gimnaziile Internat pentru copii orfani și rămași fără îngrijire părintească și ai școlilor din comunitate din 9 localități ale Republicii. Perioada de culegere a datelor a fost 15 decembrie 2013 – 20 februarie 2014.

Finalitatea integrării școlare a tinerilor este integrarea lor socială. Dacă un tânăr are o atitudine favorabilă față de școală, este implicat în procesul instructiv-educativ, are relații frumoase cu toți factorii implicați în procesul instructiv, are o stare de confort psihologic atunci putem afirma că este integrat școlar.

Tabelul 1. Măsurarea atitudinii tinerilor față de școală.

	în mare măsură	în mica măsură	deloc	nu pot răspunde
	%	%	%	%
Vin la școala cu mare plăcere	52,8%	30,5%	4,7%	12,0%
Imi place să învăț	48,4%	35,1%	5,9%	10,6%
Școala îmi crează sentimente de furie	6,8%	24,0%	50,1%	19,0%
Imi plac colegii mei	60,8%	23,4%	4,7%	11,0%
În școală nu mă simt în siguranță	15,1%	20,5%	39,8%	24,7%
Disciplinele nu sunt întotdeauna atractive și interesante	16,1%	44,2%	18,5%	21,2%
Modul de predare al profesorilor mă ajută să înțeleg temele	63,2%	22,0%	3,0%	11,9%
Cunoștințele obținute sunt importante pentru viitorul meu	82,0%	8,0%	2,9%	7,1%

Sursa: Elaborat de autor

¹ Smaranda Mezei - *Dictionar de sociologie*, Ed.Babel, Bacău 1993, p.304.

² Daniela Rusu, **Concepte și teorii privind integrarea școlară și socială a copiilor cu cerințe educative speciale**, <http://www.scritub.com/sociologie/filozofie/CONCEPTE-I-TEORII-PRIVIND-INTEI121219221.ph>

³ Hotărârea Guvernului nr.944 din 14 noiembrie 2014 **STRATEGIA de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”**

Din tabelul 1 se poate de observat ca tinerii conștientizează necesitatea posedării de cunoștințe pentru organizarea viitorului lor în proporție de 82,0%. În ceea ce privește prestația profesorilor tinerii au apreciat-o pozitiv în 63,2%, după care urmează relația frumoasă cu colegii care este apreciată pozitiv în 52,8% din cazuri. La celălalt pol avem disciplinele care nu sunt întotdeauna atractive și interesante pentru tineri în 44,2%, după care urmează „îmi place să învăț” afirmația este negativă în 35,1% de cazuri.

Tabelul 2. Analiza comparată a atitudinii tinerii din școala internat și a celor din școala din comunitate

Vin la școala cu mare plăcere	scoala internat	61,0%
	gimnaziu	43,9%
Îmi place să învăț	scoala internat	58,4%
	gimnaziu	37,3%
Școala îmi crează sentimente de furie	scoala internat	8,6%
	gimnaziu	4,9%
Îmi plac colegii mei	scoala internat	56,3%
	gimnaziu	65,6%
În școala nu mă simt în siguranță	scoala internat	17,0%
	gimnaziu	13,0%
Disciplinele nu sunt întotdeauna atractive și interesante	scoala internat	12,4%
	gimnaziu	20,0%
Modul de predare al profesorilor mă ajută să înțeleg temele	scoala internat	68,0%
	gimnaziu	58,0%
Cunoștințele obținute sunt importante pentru viitorul meu	scoala internat	85,8%
	gimnaziu	77,9%

Sursa: Elaborat de autor

În cazul în care încercăm să analizăm comparativ aceleași afirmații (am luat doar în mare măsură) putem observa faptul că tinerii din gimnaziile internat vin cu plăcere la școală coraportul este de 61,0% versus 43,9% specifice tinerilor care merg la școala din comunitate. Cu referire la plăcerea de a învăța procentul tinerilor cărora le place să învețe este mai mare în cazul tinerilor din internat 58,4% comparativ cu 37,3% specifice tinerilor din școala din comunitate. De fapt în majoritatea cazurilor chiar și în cazurile negative când școala trezește sentimente de furie, sau este un mediu nesigur pentru tineri, ponderea este mai mare în cazul tinerilor absolvenți ai gimnaziilor internat.

Tabelul 3. Aprecierea relațiilor tinerilor cu urmatoarele persoane

	foarte bune	bune	rele	foarte rele	nu pot aprecia
Colegii de clasa	43,6%	49,7%	1,8%	0,6%	4,4%
scoala internat	42,4%	49,7%	2,3%	0	5,6%
gimnaziu	44,8%	49,7%	1,2%	1,2%	3,0%
Profesorii	36,5%	51,2%	2,0%	0,9%	9,4%
scoala internat	43,8%	43,8%	1,7%	0,6%	10,1%
gimnaziu	28,7%	59,1%	2,4%	1,2%	8,5%
Dirigintele de clasa	54,7%	31,1%	2,4%	2,7%	9,2%
scoala internat	56,3%	26,1%	2,8%	4,5%	10,2%
gimnaziu	53,1%	36,4%	1,9%	0,6%	8,0%
Personalul auxiliar	31,3%	42,5%	3,9%	0,9%	21,4%
scoala internat	42,4%	37,8%	2,9%	0	16,9%
gimnaziu	19,4%	47,5%	5,0%	1,9%	26,3%
Directorul institutiei	46,1%	35,7%	1,8%	0,6%	15,8%
scoala internat	60,1%	23,7%	1,7%	0	14,5%
gimnaziu	31,3%	48,5%	1,8%	1,2%	17,2%

Sursa: Elaborat de autor

Din tabel poate fi observat faptul că relațiile tinerilor absolvenți ai gimnaziilor internat sunt foarte bune cu directorul instituției 60,1%, urmat de diriginte 56,3%, profesorii 43,8 %, personal auxiliar 42,4% și colegii 42,4%. Comparativ cu ei tinerii din școlile din comunitate au relații foarte bune cu dirigințele 53,1%, colegii de clasă 44,8%, director 31,3%, profesori 28,7% și personal auxiliar 19,4%. Această diferență poate fi explicată prin faptul cu directorul gimnaziului internat este tutorele legal al copiilor plasați în instituția rezidențială, iar diriginții și profesorii sunt cei care îi ajută în luarea deciziilor, le oferă informațiile de care tinerii au nevoie, sunt persoanele de referință care înlocuiesc familiile tinerilor plasați în aceste instituții. Pe cind în cazul copiilor în școala din comunitatea ei majoritatea vin din familii care le oferă suport, asistență și la școală tind să comunice mai mult cu colegii lor de clasă.

Concluzionând asupra datelor obținute în baza anchetei poate fi observat faptul că tinerii chestionați sunt integrați școlar deoarece în toate cazurile relațiile tinerilor cu ceilalți actori implicați în procesul instructiv educativ peste 70% sunt apreciate ca fiind foarte bune sau bune, fără mari diferențe între tinerii din mediul rezidențial comparativ cu cei din mediul familial. În peste 52,8 % din cazuri copiii le place la școală. În cazul diferenței tineri din instituții rezidențiale și tineri din mediul familial observam faptul că tinerii din mediul rezidențial: „*Vin la școala cu mare placere*”, „*Le place să învațe*”, „*Modul de predare al profesorilor îi ajută să înțeleagă temele*”, „*Modul de predare al profesorilor mă ajută să înțeleg temele*”, „*Cunoștințele obținute sunt importante pentru viitorul meu și sun aspect negativ*”. Și sub aspect negativ tinerii din mediul rezidențial au un procentaj mai ridicat comparativ cu tinerii din mediul familial: „*Școala îmi crează sentimente de furie*”, „*În școala nu mă simt în siguranță*”.

Chiar dacă rezultatele cercetării ne prezintă o situație nu foarte negativă la nivel de integrare școlară a tinerilor mai este foarte mult de lucru la toate aspectele studiate pentru a obține indicatori mai buni. Atît ministerul de resort cît și școlile ar trebui să mai lucreze pentru a mări gradul de satisfacție al tinerilor față de școală, materii predate, modul de predare, îmbunătățirea relațiilor dintre profesori și elevi, elevi-elevi. De-a diminua sentimentul de furie al tinerilor față de școală și nesiguranța față de mediul școlar.

ANALIZA TEORETICO-CONCEPTUALĂ A CONTROLULUI CIVIL ASUPRA FORTELOR ARMATE

VASILACHI Ludmila, lector superior universitar,
Academia Militară a Forțelor Armate „Alexandru cel Bun”

Abstract: *The institutionalization and unfolding of the civilian democratic comprehensive control over security and defense structures, in particular over the Armed Forces, is absolutely necessary for ensuring democracy, stability and safety. The new requirements of internal and external security environment have caused, in the sphere of military- civilian concerns, the emergence of distinct areas of military activity. In this regard, the need for the Armed Forces to provide support to central and local authorities as well as to the civilian population in areas of armed conflict or in areas where natural disasters have occurred, led to the emergence of new concepts of which the most important is civil- military cooperation. This syntagma defines the actions taken to collaboration and cooperation between military and civilian component of the social system, with a larger area of coverage, touching also the political sphere.*

Astăzi, datorită globalizării, caracteristică specifică secolului XXI, ne găsim în situația ca apărarea intereselor de peste mări să reprezinte o prioritate și să ducă la apărarea teritoriului național. Interesele unei națiuni sau ale unei alianțe nu mai sunt strict ancorate în interiorul național, ci transcend granițele printr-o multitudine de canale economice, politice și sociale. Avem de-a face deci cu o asimetrie pe de o parte între ideea de teritoriu național, apărarea sa, iar, pe de altă parte între formele războiului așa cum sunt ele definite de sute de ani și metodele de ducere a acestui război.

În contextul noului tip de război, a noilor tipuri de riscuri și vulnerabilități, apar următoarele întrebări noi: Cât și cum interferează elementul civil în luarea deciziilor militare? Și invers: cât și cum interferează elementul militar în luarea deciziilor politice?

Pe de o parte, societățile civile conștiente par a se teme de prea multele intervenții ale militarilor în viața publică, care au dus deseori la efecte grave, uneori chiar la disoluția statelor, pe de altă parte nu trebuie neglijat rolul pozitiv al militarilor în reformele politice. Forțele armate au avut, dintotdeauna, o poziție distinctă în cadrul societății, datorită faptului că sunt deținătoare de arme, fiind concepute, clădite și organizate omogen. Totodată, fiind un element de stabilitate și ordine, o eventuală lipsă de claritate a rolurilor și misiunilor care-i revin poate genera unele tendințe negative la nivel macrosocial¹. În scopul înțelegerii principalelor aspecte ale noțiunilor de „control civil” a fost necesar să le analizăm din punct de vedere lingvistic.

Dicționarul explicativ al limbii române² definește termenul „control” ca 1) *Verificare permanentă sau periodică a unei activități, a unei situații etc., pentru a urmări mersul ei și pentru a lua măsuri de îmbunătățire.* 2) *Instituție sau grup de persoane care supraveghează anumite activități;* 3) *Comandă, reglaj.* Noțiunea de *control* rezultă din limba franceza veche *controle-* ce semnifică listă dublă. În Antichitate, un *statu-quo* anume era verificat prin înregistrarea dublă a documentelor. În limba engleză cuvântul are un înțeles mai larg, sensul de bază de „control și verificare” *The power to influence or direct people’s behavior or the course of events*³. Cu toate acestea, cuvântul *control* este utilizat cu sensul de „a exercita puterea, a conduce, a ordona”.

Termenul *civil* (din lat. *civilis* – civil, nemilitar) denotă relațiile dintre cetățeni – între ei, cu structurile și organizațiile de stat (în special militare)

Conceptul „Civil” - *Care privește pe cetățenii unui stat (cu excepția militarilor și a reprezentanților bisericii) sau care aparține, este specific acestor cetățeni; care se referă la raporturile juridice ale cetățenilor între ei (cu excepția militarilor și a reprezentanților bisericii), precum și la raporturile economice ale acestora cu organele și organizațiile statului*⁴.

În etapa inițială a cercetărilor teoretice a concepției relațiilor civil-militare, *controlul civil*, prevedea stabilirea relațiilor dintre cetățeni și putere (cei care sunt la putere) și organele de drept ce se ocupă de securitate.

Cu toate acestea, traducerea termenului englez *civil control* în limba română poate avea două variante: control civil (care exprimă sensul „clasic” al termenului englez) și control social – o situație similară întâlnim în limba rusă în cazul termenilor гражданский контроль și общественный контроль. Un asemenea dualism în ceea ce privește perceperea termenului inițial a devenit motivul interpretării simpliste a semnificației acestuia, termenii „control civil”, „control civil-democrat” și „control social” au început să fie percepuți drept sinonime. Astfel, în Concepția reformei militare, adoptată de Parlamentul Republicii Moldova în anul 2002, se aplică termenul „control de către societatea civilă” și „control democratic”⁵.

Controlul civil democratic asupra forțelor armate este o trăsătură definitorie a statului de drept și reprezintă ansamblul prerogativelor conferite de Constituție și de lege autorităților societății politice, de a stabili cadrul normativ privind organizarea, funcționarea și responsabilitățile forțelor armate, de a fixa limitele lor de acțiune, precum și de a verifica modul în care activitatea acestora este conformă dispozițiilor legii și hotărârilor autorităților civile competente.

Analiza esenței controlului civil asupra domeniului militar, în linii generale, este o metodă de reglementare socială, în care scopul final este identificarea fenomenelor negative din cadrul domeniului militar, facilitarea soluționării problemelor și contradicțiilor emergente, dar și a colectării informațiilor cu transmiterea ulterioară către structurile competente. Din acest punct de vedere, controlul civil asupra domeniului militar este un sistem de instituite de stat și sociale și al măsurilor implementate de acestea, care asigură legalitatea și raționalitatea politicii militare a statului, transparența maximă a domeniului militar, caracterul democratic al relațiilor civil-militare în stat.⁶

¹ Gabriel I. NĂSTASE, Nicolae Mihai MICADOR, *Provocări ale mileniului III – elemente ale reformei armatei și ale reconversiei industriei de apărare*, București, Societatea Scriitorilor Militari, 2006. p. 17.

² Dicționarul explicativ al limbii Române on-line, pe <http://dexonline.ro/definitie/control>, accesat pe 28.03.2015, 19.51.

³ Oxford Dictionaries on-line, Definition of noun “Control”, pe http://www.oxforddictionaries.com/definition/american_english/control?q=control, accesat pe 28.03.2015, 20.04.

⁴ Dicționarul explicativ al limbii Române on-line, pe <http://dexonline.ro/definitie/civil>, accesat pe 28.03.2015, ora 20.10.

⁵ Hotărârea Parlamentului Republicii Moldova cu privire la aprobarea Concepției reformei militare nr.1315-XV din 26.07.2002, în Monitorul Oficial al Republicii Moldova nr.117-119/975, 15.08.2002.

⁶ Vitalie MARINUȚA, *Relațiile civil-militare în contextul edificării statului de drept*, Centrul de studii strategice de apărare și securitate, Chișinău, 2013, p.25.

Controlul civil este elementul institutelor sociale care asigură respectarea normelor sociale, cerințele normative și limitele în ceea ce privește comportamentul. Element al conducerii sociale, controlul civil funcționează după principiul legăturii inverse

Conceptul de implementare a controlului civil a fost înaintat încă în sec. XVII în Marea Britanie drept formă de luptă a parlamentului cu monarhia pentru influența asupra armatei. Cum monarhia reprezenta o instituție civilă, la fel ca și parlamentarii, se ducea lupta pentru consolidarea controlului parlamentar și nu civil asupra armatei¹. Discuțiile au continuat și în lucrările unor autori, cum ar fi: John Locke, care menționa că legea include atât principiile pe care indivizii le respectă prin contractul social, cât și cele formulate de suveran, savantul englez Albert V. Ducey a consemnat sintagma *autoritatea legii*, iar profesorul Samuel Huntington a identificat mai multe tipuri de control civil, care au sau nu au în vedere intervenția statului: control civil subiectiv, control civil prin clasa socială, control civil obiectiv etc.².

Adaptarea trăsăturilor democratice de către controlul civil s-a produs în contextul dezvoltării democrației în țările din Europa Occidentală și SUA. Drept rezultat a avut loc o evoluție internă a conceptului de *control civil*, care a obținut însemnătatea implicită de cea a controlului democratic, adică formele de organizare a relațiilor civil-militare prin care societatea, prin intermediul organelor puterii de stat, organizațiilor neguvernamentale etc., participă în procesul de adoptare a deciziilor în domeniul securității naționale și asigură dezvoltarea armonioasă a acestuia.

Calificativul *civil* înseamnă, mai întâi, „tipic cetățeanului conștient”, „direcționat în favoarea societății”, și doar în ultimul rând „civil, nemilitar”. Altfel spus, controlul democratic este o pârgie pentru cetățean, un element activ și indispensabil al societății civile. O particularitate a celei din urmă este prezența cetățenilor capabili să-și decidă soarta.

Cu scopul de a depăși problemele ce țin de adaptarea la noile realități de securitate, șefii de state și de guverne din 52 de țări care au participat la Summitul pentru securitate și colaborare în Europa, la Budapesta, în decembrie 1994, au elaborat *Codul deontologic* al Organizației pentru Securitate și Cooperare Europeană (OSCE) ce cuprinde aspectele securității.³ Documentul dat a devenit baza de identificare a direcției și principiilor de reglementare a activității naționale și internaționale a statelor în domeniul politico-militar. O particularitate a acestui document o constituie prevederile referitoare la controlul politic, democratic și principiile de exploatare ale FA, ale formațiunilor militare și ale forțelor interne de securitate și poliție. Codul deontologic reglementează aspectele care în trecut intrau în jurisdicția internă a statului. Scopul acestui document este de a transmite controlul asupra tuturor forțelor și serviciilor care participă în realizarea monopolului statului în ceea ce privește aplicarea sau pericolul aplicării forței în cadrul statului sau în afara hotarelor acestuia prin institutele independente create în conformitate cu legea. Toate forțele și serviciile care fac parte din cadrul sistemului de asigurare a securității și apărării statului trebuie să respecte principiile legale, democratice, ale neutralității, să respecte drepturile omului, de asemenea să se respecte normele dreptului internațional umanitar..

Modificarea termenului control civil în control democratic sau control politico-democratic, a avut loc în urma axării cercetărilor problematice relațiilor civil-militare asupra faptului că sarcina principală a democrației la etapa inițială trebuie să fie implementarea controlului asupra structurilor militare de către organele puterii de stat. Conceptele menționate se referă la controlul realizat de structurile de stat ce au fost alese pe o cale democratică, însă era ignorat un asemenea detaliu precum faptul că odată cu schimbările din cadrul societății și principiile de formare a puterii de stat se modifică și armata. Necesitățile de a asigura în egală măsură participarea atât a societății civile, cât și a statului la elaborarea politicii de securitate și apărare, axarea activității organismului militar asupra creării condițiilor corespunzătoare pentru asigurarea unei dezvoltări democratice durabile a statului a devenit rezultatul aplicării termenului „control democrat-civil”.

¹Alexandru ROȘCA, Laurențiu TURBATU, *Considerații privind tradițiile anglo-saxone și continentale ale conceptului „stat de drept”*, în Revista de filozofie, sociologie și științe politice, nr. 1 (155), Chișinău, 2011, p. 102-103.

² Samuel HUNTINGTON, *Securitatea națională și relațiile civil-militare, în Armata și societatea*. Culegere de texte de sociologie militară. Coord.: Sava Nicu Ionel, București, 1998, p. 213-335.

³ Кодекс поведения, касающийся военно-политических аспектов безопасности. Принят на Форуме СБСЕ по сотрудничеству в области безопасности, в Будапеште 3 декабря 1994 года (документ СБСЕ DOC.FSC/1/95). Отдельное издание СБСЕ. Серия «Программа немедленных действий», № 7, 1994, с. 12.

În țările cu regim sociopolitic instabil este dificil de întreținut controlul civil democratic asupra armatei. Întreg domeniul militar trebuie să fie sub control, ceea ce include serviciile de informație, acțiunile militare, adoptarea bugetului militar, asigurarea materială a militarilor, starea infrastructurii militare, dotarea tehnică a trupelor militare.

Conceptul potrivit căruia doar organele centrale ale puterii de stat au dreptul să implementeze controlul civil democratic este eronat deoarece există mai multe elemente care sunt subiecți ai controlului civil democratic. Acesta nu poate fi o prerogativă a unei singure instituții sau a unui institut de stat. Dacă un asemenea tip de control va fi creat, atunci va deveni o concentrare de atribuții periculoasă pentru societate. În astfel de condiții controlul va fi civil, însă nedemocratic. Pericolul desfășurării evenimentelor după un asemenea scenariu se explică prin faptul că într-un stat aflat în proces de tranziție (în cazul dat Republica Moldova) în condițiile formării societății civile, puterea este predispusă să aplice metode de conducere conservative (distanțate de cele democratice).

În lumea contemporană, conceptul de control civil democratic asupra Forțelor Armate nu mai este suficient; noile cerințe ale mediului intern și extern de securitate au determinat ca, în sfera de preocupări militar-civilă, să apară domenii distincte ale activității militare. În acest sens, necesitatea ca Forțele Armate să ofere sprijin autorităților centrale și locale, dar și populației civile din zonele de conflict armat sau din zonele unde s-au produs calamități naturale, a condus la instituționalizarea a noi concepte dintre care cel mai important este acela de cooperare civili – militari. Această sintagmă definește acțiunile întreprinse în scopul colaborării și cooperării între componenta militară și cea civilă a sistemului social, cu o arie mai largă de cuprindere, atingând și sfera politicului.

Prin urmare, principalele direcții de implementare a formei de tranziție a controlului civil democratic asupra sferei militare vor include următoarele propuneri:

- voința politică a legiuitorilor statului în vederea demarării acțiunilor de formare a unui sistem de securitate națională sigur, care s-ar extrapola în funcție de acțiunile șefilor ministerelor și departamentelor de resort; elaborarea unei strategii complexe (concepții) de reformare a sferei militare;
- crearea unui mecanism care să includă instituțiile de stat, normele legale și procedurile corespunzătoare în scopul definirii abordării unice a domeniului militar și edificării relațiilor civil-militare.
- se impune o cooperare strânsă între legislativ și societatea civilă, nemaivorbind de trasarea direcțiilor strategice de reformă prin modernizarea sectorului național de securitate și apărare pentru a asigura valorificarea intereselor naționale
- este necesar de a se identifica și promova echilibrul rațional, conceptual-structural, pentru a evita, pe de o parte, intervenția și tendințele către subordonarea instituțiilor de resort, iar pe de alta, de a asigura transparența și funcționalitatea lor eficientă.
- exercitarea controlului civil democratic este indispensabilă și se include în lista priorităților de edificare a statului de drept și a societății deschise, democratice, obiectiv asumat de Republica Moldova
- preluarea experienței specialiștilor din alte țări; implicarea reprezentanților structurilor analitice neguvernamentale, a comunității civile la toate etapele procesului de reformare.
- de a organiza seminare informative în cadrul Academiei Militare a Forțelor Armate „Alexandru cel Bun”, pentru reprezentanții mass-media (specializați în domeniul securității și apărării), unde să fie invitați lectori autohtoni și străini, specialiști cu experiență de administrare în structurile de forță.
- promovarea de către conducerea Armatei Naționale a unui parteneriat va permite realizarea cu mai mare ușurință a intereselor naționale fundamentale, în concordanță cu evoluția proceselor de integrare europeană și euro-atlantică. (Exemplu, Cursul postuniversitar de perfecționare în domeniul apărării și securității naționale, desfășurat pe baza Academiei Militare a Forțelor Armate)
- în contextul sporirii eficacității calității de administrare a sferei militare, o soluție ar constitui adoptarea deciziei privind crearea unui institut al funcționarilor civili în vederea pregătirii pentru desemnarea în posturile de conducere a specialiștilor civili și funcționari de stat (cu un nivel de pregătire corespunzător). În acest scop poate fi creată o rezervă de cadre (bază de date) a funcționarilor de stat.

Bibliografie:

1. HUNTINGTON Samuel, *Securitatea națională și relațiile civil-militare, în Armata și societatea*. Culegere de texte de sociologie militară. Coord.: Sava Nicu Ionel, București, 1998.

- MARINUTA Vitalie, *Relațiile civil-militare în contextul edificării statului de drept*, Centrul de studii strategice de apărare și securitate, Chișinău, 2013.
- MOȘTOFLEI Constantin, SARCINSCHI Alexandra, *Militar–nonmilitar în securitatea națională. Dilema armatei*, București, Editura Universității Naționale de Apărare, 2004.
- NĂSTASE Gabriel, MICADOR Nicolae, *Provocări ale mileniului III – elemente ale reformei armatei și ale reconversiei industriei de apărare*, București, Societatea Scriitorilor Militari, 2006.
- POPESCU Ciprian, *Cooperarea civili-militari, o responsabilitate atât civilă, cât și militară*, în *Forțele Terestre. Buletin de teorie militară*. Editat de Statul Major al Forțelor Terestre, București, nr. 1 (9), 2011.
- ROȘCA Alexandru, TURBATU Laurențiu, *Considerații privind tradițiile anglo-saxone și continentale ale conceptului „stat de drept”*, în *Revista de filozofie, sociologie și științe politice*, nr. 1 (155), Chișinău, 2011
- Dicționarul explicativ al limbii Române on-line, pe <http://dexonline.ro/definitie/control>, accesat pe 28 .03. 2015, 19.51
- Oxford Dictionaries on-line, Definition of noun ”Control”, pe http://www.oxforddictionaries.com/definition/american_english/control?q=control, accesat pe 28 .03. 2015, 20.04.
- Кодекс поведения, касающийся военно-политических аспектов безопасности. Принят на Форуме СБСЕ по сотрудничеству в области безопасности, в Будапеште 3 декабря 1994 года (документ СБСЕ DOC.FSC/1/95). Отдельное издание СБСЕ. Серия «Программа немедленных действий», № 7, 1994.

FORMAREA PROFESIONALĂ CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE: VIZIUNI COMPARATIVE

AFANAS Aliona, doctor în pedagogie,
Institutul de Științe ale Educației, AȘM

Résumé: *L'article présente la formation tout au long de la vie dans l'espace francophone, qui est un continuum entre la formation initiale, générale ou professionnelle, et l'ensemble des situations où s'acquièrent des compétences: actions de formation continue, activités professionnelles, implications associatives ou bénévoles. Elle inclut les démarches d'orientation, de bilan, d'accompagnement vers l'emploi, de formation et de validation des acquis de l'expérience. La formation continue des enseignants en France demeure très faiblement développée. Dans un contexte économique en évolution rapide, les compétences demandées aux enseignants de la filière professionnelle devraient pourtant être gérées de façon évolutive, en anticipant les avancées techniques.*

Lumea în care trăim plasează o mare parte a populației în medii de muncă noi, solicitante, ceea ce reclamă noi abilități și atitudini. În multe țări europene, predarea se orientează spre pregătirea indivizilor pentru ca aceștia să devină persoane care învață pe tot parcursul vieții, echipându-l cu abilități de învățare încă din învățământul primar. În unele state membre ale Uniunii Europene, sistemul de învățământ este mai avansat în privința implementării unui stil de predare atractiv și a sprijinirii dezvoltării abilităților de învățare, inclusiv în cazul educației adulților, în timp ce în alte state membre sistemul de învățământ este prea puțin pregătit pentru o astfel de abordare.

În Franța implicarea cadrelor didactice în dezvoltarea profesională continuă nu este exprimată în termeni de îndatorire profesională. Cu toate acestea, în Franța, dezvoltarea profesională continuă este în mod clar legată de progresul în carieră. În toate celelalte sisteme de educație, chiar dacă dezvoltarea profesională continuă nu este necesară în mod explicit pentru promovare, constituie un important avantaj. În multe țări, participarea la activitățile de dezvoltare profesională continuă este considerată în mod pozitiv în evaluarea cadrelor didactice.

- Școlile sunt de obicei obligate să aibă planuri pentru dezvoltarea profesională continuă

În majoritatea sistemelor educaționale europene, este obligatoriu ca școlile să aibă un plan de dezvoltare profesională continuă. Dezvoltarea unui astfel de plan este, de obicei, responsabilitatea directorului școlii, a echipei de management școlar sau a unui cadru didactic desemnat să coordoneze activitățile de dezvoltare profesională continuă din școală.

- Promovarea reprezintă principalul stimulente pentru participarea cadrelor didactice la dezvoltarea profesională continuă

Participarea la dezvoltarea profesională continuă este în mod clar legată de promovare sau de un sistem de avansare la un grad profesional superior. Mai mult decât atât, în nouă sisteme educaționale, profesorii nu pot fi luați în considerare pentru promovare fără să participe la activități specifice de dezvoltare profesională continuă. Cu toate acestea, dezvoltarea profesională reprezintă rareori singura condiție pentru avansare. Aceasta este mai degrabă doar una dintre cerințele necesare sau este considerată ca fiind un avantaj important. În general, dezvoltarea profesională continuă este un aspect important în evaluarea performanțelor cadrelor didactice. În schimb, Belgia (comunitățile flamandă și franceză) nu oferă cadrelor didactice niciun fel de stimulent explicit pentru a încuraja participarea acestora la dezvoltarea profesională continuă¹.

- *Anumite forme de sprijin financiar sunt oferite pentru dezvoltarea profesională continuă*

Există trei modalități principale de sprijin pentru dezvoltarea profesională continuă; acestea includ acoperirea costurilor furnizorului de dezvoltare profesională continuă, alocarea de fonduri pentru școli sau rambursarea directă a cheltuielilor cadrelor didactice. Oferirea de cursuri gratuite reprezintă mijlocul prin care majoritatea țărilor europene preiau povara financiară a cadrelor didactice pentru participarea la activitățile de dezvoltare profesională continuă. Aproape toate sistemele de educație acoperă costurile furnizorilor, astfel încât cadrele didactice pot participa gratuit la unele cursuri de dezvoltare profesională continuă. Nu este o normă însă ca toate activitățile de dezvoltare profesională continuă să fie gratuite, astfel de cursuri nereprezentând un drept automat. Într-adevăr, există multe diferențe între țări în ceea ce privește tipurile de cursuri care sunt finanțate astfel. De obicei, autoritățile educaționale acoperă costurile furnizorilor pentru activitățile de dezvoltare profesională continuă care sunt considerate obligatorii pentru profesori sau care se încadrează în teme sau domenii prioritare stabilite de către autoritățile superioare. De exemplu, în Belgia (Comunitatea franceză), dezvoltarea profesională continuă obligatorie este gratuită. În Belgia (Comunitatea flamandă), acesta este cazul pentru cursurile autorizate în cadrul domeniilor prioritare. Uneori, accesul la cursuri gratuite de dezvoltare profesională continuă depinde de organizarea administrativă a țării.

De exemplu, în Belgia (Comunitatea flamandă), majoritatea școlilor finanțează cheltuielile de transport și materialele didactice pentru activitățile plătite din grantul școlii.

În șase sisteme educaționale europene există inspectorate specifice pentru dezvoltarea profesională continuă, care efectuează acreditarea. Poate fi o singură instituție sau o rețea de inspectorate regionale. De exemplu, în Franța sunt implicați inspectorii școlari, inspectoratele școlare regionale și inspectorii școlari asociați instituțiilor numite académies. În șase sisteme educaționale europene există un organism independent de acreditare a dezvoltării profesionale continue care activează în numele autorității publice. Adesea, acesta este principalul organism responsabil pentru acordarea de sprijin educațional și programe de dezvoltare profesională continuă.

În Belgia (Comunitatea franceză), fiecare rețea de învățământ este responsabilă pentru acreditarea dezvoltării profesionale continue, însă "Institutul de Educație Continuă" (Institut de la Formation en cours de carrière) este responsabil pentru dezvoltarea profesională continuă în cadrul rețelelor educaționale.

- *Nu toate țările europene au scheme transnaționale pentru mobilitatea educațională a cadrelor didactice*

Majoritatea țărilor au în vigoare măsuri de politică educațională pentru implementarea Programului UE pentru Învățarea pe tot Parcursul Vieții (LLP). Cu toate acestea, schemele naționale de mobilitate pentru încurajarea cadrelor didactice să participe la activități de învățare în altă țară europeană (învățare transnațională) nu sunt răspândite în toate țările europene. În câteva țări, oportunitățile cadrelor didactice de a fi implicate în activități educaționale transnaționale sunt corelate în mod specific cu învățarea limbilor străine. În Franța, mobilitatea cadrelor didactice este încurajată în cadrul politicii de promovare și diversificare a limbilor moderne.

Puține țări, în principal în partea sudică a Europei, organizează concurs pe bază de examen, de exemplu concursuri publice, organizate la nivel central în vederea selecției candidaților pentru profesia didactică. În Franța aceasta este singura metodă folosită pentru recrutarea cadrelor didactice. De

¹ Date cheie privind cadrele didactice și conducătorii de școli din Europa. Comisia Europeană/EACEA/Eurydice, 2013. Ediția 2013. Raport Eurydice. Luxemburg: Oficiul pentru publicații al Uniunii Europene. In: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>

asemenea, în Franța politicile educaționale recente se concentrează mai mult pe sprijinul acordat individual elevilor de către profesori, mai degrabă decât de către specialiști.

Franța: La nivelul învățământului liceal timpul de predare variază în funcție de statutul profesorului. Majoritatea sunt certifiés (certificați) și au 18 ore de predare.

Franța: La nivelul învățământului primar, salariile minime și maxime se referă la veniturile prevăzute de lege pentru Professeur des écoles și includ indemnizația de cazare. La nivelul învățământului gimnazial și liceal, salariile minime și maxime se referă la veniturile prevăzute de lege pentru Professeur certifié și includ bonusul de tutorat și bonusul pentru timpul suplimentar de predare.

În final, în Franța salariile maxime ale profesorilor sunt aproape sau mai mult decât duble în comparație cu cele ale profesorilor debutanți și sunt necesari aproape 20 de ani pentru obținerea acestora.

Jumătate dintre țări oferă indemnizații financiare asociate cu amplasarea geografică a școlii în care lucrează cadrele didactice. În general, aceste ajustări sunt sub formă de stimulente menite să încurajeze cadrele didactice să accepte posturi în regiuni îndepărtate, rurale sau defavorizate social și sunt definite la nivel central. Pot fi oferite și alte indemnizații pentru lucrul în regiuni cum ar fi capitalele, cu un cost de trai superior mediei. Criteriile de eligibilitate variază considerabil de la o țară la alta. Pe de altă parte, criteriile pot fi și de natură economică (costul foarte ridicat de trai), precum în Danemarca, Franța, Finlanda și Marea Britanie (Anglia); sau de natură socială (zone afectate de excludere socială considerabilă, zone cu risc ridicat și zone cu o proporție mare de elevi care provin din medii etnice sau lingvistice minoritare), în cazul Greciei, Spaniei, Franței, Italiei și Ungariei.

Franța: Prin reforma începută în noiembrie 2010, vârsta de pensionare a cadrelor didactice va crește progresiv. Ca urmare, tuturor cadrelor didactice născute începând cu 1 ianuarie 1956 li se va permite să se pensioneze numai la împlinirea vârste de 62 de ani.

În șaptesprezece țări, evaluatorii externi efectuează evaluarea cadrelor didactice, fie în mod regulat sau numai în anumite condiții. Acest lucru se întâmplă de multe ori, în plus față de alte proceduri, cum ar fi evaluarea de către directorul școlii. Inspectoratele au principala responsabilitate pentru evaluarea cadrelor didactice din Franța.

Al doilea domeniu de luare a deciziilor analizat aici se referă la managementul resurselor umane, inclusiv selecția și demiterea cadrelor didactice, stabilirea atribuțiilor și a responsabilităților cadrelor didactice și alegerea directorului școlii. În acest domeniu, în Europa, directorii/organismele de management al școlii sunt responsabile în principal pentru luarea deciziilor. În puține țări, autoritățile educaționale responsabile iau astfel de decizii; acest lucru fiind valabil în special în țările din Europa de sud, precum Grecia, Spania, Franța, Italia, Cipru și Malta, unde autoritățile competente din domeniul educației iau decizii cu privire la toate sau aproape toate aspectele enumerate mai sus.

În general, formarea pentru conducere este necesară în 21 de țări sau regiuni. În cele mai multe dintre țări, această formare are loc înainte de numire în funcție a unei persoane. În Republica Cehă, Franța, Austria, Slovacia și Suedia, noii directori de școli o pot realiza ulterior numirii, până la un anumit termen.

Competența este rezultatul unui proces dinamic, este specifică unei situații și poate fi adaptată în alte situații. Ph. Jonnaert menționează că o competență se definește printr-un context; o persoană sau un grup de persoane; un cadru situațional: o situație și familia ei de situații; o sferă de experiențe trăite anterior de o persoană sau un grup de persoane; un cadru de acțiune: categorii de acțiuni incluzând un anumit număr de acțiuni realizate de una sau mai multe persoane în această situație; un cadru al resurselor: resurse utilizate pentru dezvoltarea competenței; un cadru de evaluare: rezultate obținute, transformări observate în situație și la persoanele în cauză și criterii care permit să se afirme că prelucrarea situației este completă, reușită și acceptabilă din punct de vedere social¹. Analizând conceptul de competență, deducem următoarele caracteristici: 17 - competența nu se manifestă niciodată direct; - competența este indisociabilă de activitatea subiectului și de singularitatea contextului în care ea se exercită; - competența este structurată în mod combinatoriu și dinamic; - competența este construită și evolutivă; - competența este o dimensiune metacognitivă; - competența are o dimensiune în același timp individuală și colectivă². În literatura de specialitate se analizează trei

¹ Jonnaert Ph., Ettayebi M., Defise R. Curriculum și competențe: un cadru operațional; trad. din fr. Iulia Mateiu. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2010, p. 68.

² Legendre M.-F. La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires: effet de mode ou moteur de changements en profondeur, in F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon (Eds), Compétences et contenus. Les curriculums en questions. Bruxelles: De Boeck Université, 2008, p.

logici în legătură cu noțiunea de competență: o logică a acțiunii în situație, o logică curriculară și o logică a învățării¹. Logica curriculară se axează, mai degrabă, pe teoriile actuale ale curriculumului și precizează elementele care trebuie prevăzute în programele de studii, pentru ca elevii să dezvolte realmente competențe. Această logică se sprijină pe o înțelegere a ceea ce realizează o persoană în situație pentru a deveni competentă. Logica acțiunii în situație generează logica curriculară.

Reforma în domeniul educației adulților se înscrie într-o nouă paradigmă care pune accentul pe rolul activ al adultului în învățarea sa. Cognitivismul, constructivismul și socioconstructivismul prezintă concepțiile învățării în dependență de fiecare curent pedagogic. La nivel global, acestea permit definirea și înțelegerea construcției cunoștințelor care se axează pe o concepție integrată a cunoștințelor (savoirs) și pe acțiunea cognitivă și metacognitivă a adultului.

Conform concepției cognitiviste, persoana adultă învață și se dezvoltă, structurând informația pe care o prezintă mediul său fizic, social și educativ. Învățarea este considerată un proces activ și constructiv care se sprijină pe stabilirea legăturilor cu cunoștințele anterioare, pe de o parte, și legături explicite între informații, pe de altă parte. Conform concepției constructiviste, o persoană își dezvoltă inteligența sa și construiește cunoștințele sale prin acțiune și situație, prin reflecție asupra acțiunii și asupra rezultatelor sale, învață noi situații cu ajutorul a ceea ce știe deja și modifică cunoștințele sale anterioare pentru a se adapta situației existente. Fiecare adaptare la o situație permite de a extinde și de a îmbogăți rețeaua sa de cunoștințe; această progresie continuă contribuie la analiza situației din ce în ce mai complexe. Adultul nu doar acumulează cunoștințele, el învață, de asemenea, să le adapteze la situațiile existente în realitate.

Cuvântul **adaptare** pune accentul pe noutate, mai degrabă, decât pe aspectele similare ale situațiilor diferite. Raportul între profesor și persoana în formare este similar cu raportul în consultarea cunoștințelor și nu cu simpla transmitere a cunoștințelor. O competență se exersează și se dezvoltă prin situație².

Competența contribuie la prezentarea adecvată a situațiilor de viață: multiplicarea prezentărilor adecvate de situații crește competența și invers. În acest proces, cunoștințele sunt considerate ca resurse mobilizate în timpul exersării competențelor. Dezvoltarea unei competențe se sprijină pe construcția cunoașterii: competența se formează când cunoștințele noi sunt construite și mobilizate, într-un mod pertinent, prin situație.

Socioconstructivismul derivă din constructivism și accentuează interacțiunile sociale în învățare. Conform acestei concepții, adultul construiește cunoștințele în situații și contexte sociale care influențează construcțiile sale personale, acestea din urmă reflectând natura socială a situațiilor și a contextelor. Iată de ce socioconstructivismul insistă asupra caracterului social al interacțiunilor adulților cu mediul lor, interacțiuni care par a fi mai mult individuale, dar care sunt socializate și marcate prin convenții sociale.

O formare centrată pe integrarea TIC reprezintă un obiectiv prioritar în domeniul educațional, al inserției sociale și a calificării. În formarea continuă implementarea TIC vizează dezvoltarea capacităților de a utiliza adecvat un calculator, utilizând resursele cele mai recente, în general, iar, în particular, vizează dezvoltarea capacităților de funcționare a calculatorului, vocabularul uzual în acest domeniu, recunoașterea unui sistem de exploatare, de clasare a fișierelor. Cunoașterea Internet vizează dezvoltarea capacității adultului de a efectua cercetări eficiente, prelucrarea informației, determinarea validității diferitor surse de informare și transmitere a rezultatelor. Profesorul și adultul în interacțiune din perspectiva socioconstructivismului, înseamnă a învăța să construiești sau să realizezi cunoștințele în conținuturi, unde adultul este actorul central în formarea sa și este în interacțiune cu mediul său.

Actualizările în situații contextualizate sunt fundamentale pentru adult și îi permite de a utiliza resurse și competențe de care el dispune deja, pentru a evidenția elementele complexe de situație, pentru a le ajusta din punct de vedere al sporirii gradului său de adaptare la situație. A plasa adultul în situația de învățare înseamnă a-l angaja într-un proces dinamic și adaptiv construcției de adaptare, de integrare sau de repunere în cauză și de dezvoltare a cunoștințelor.

27-50.; Jonnaert Ph., Ettayebi M., Defise R. Curriculum și competențe: un cadru operațional; trad. din fr. Iulia Mateiu. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2010. p. 27 – 32.

¹ Jonnaert Ph., Ettayebi M., Defise R. Curriculum și competențe: un cadru operațional; trad. din fr. Iulia Mateiu. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2010. p. 83.

² Formarea centrată pe dezvoltarea competențelor. În: www.mels.gouv.qc.ca/adultes ultima vizualizare la 23 martie 2015.

Adultul dezvoltă competențele sale angajând resursele sale în situația de învățare pe care i-o propune profesorul; el este chemat să acționeze în raport cu elementele situației pentru a-și construi cunoștințe noi sau de a le perfecționa pe cele de care dispune pentru a ridica nivelul său de competență. În situația de învățare, comportamentele adultului sunt în esență, de trei tipuri⁶:

✓ *angajarea în situație*, utilizând resursele sale și competențele pe care deja le posedă. Astfel, el poate da un sens, un conținut situației care i se propune pentru a începe un proces de construcție. Fără angajare, situația riscă de a nu avea nicun sens pentru el. În și prin acțiune și reflecție asupra acțiunilor sale adultul se definește ca o persoană în situația prin care acesta se manifestă. Acest tip de comportament corespunde funcției de asimilare la Piaget: pentru a intra într-o situație și a-i da sens, persoana trebuie să activeze cadrul cognitiv de care dispune. Prin asimilare, adultul transformă (interpretează) situația;

✓ *adaptarea resurselor și a competențelor la elementele situației*. Adultul ajustează propriile sale resurse și competențe pentru a se acomoda mai bine la elementele situației. Realizând aceste ajustări, mai mult sau mai puțin importante, el transformă și alimentează mijloacele de care dispune. Acțiunile care relevă ajustările și reflecția asupra acestor acțiuni corespund funcției de acomodare în teoria lui Piaget. În cazul reflecției adultul este cel care se transformă prin elementele situației;

✓ *construcția resurselor noi sau a competențelor* permițând o mai mare adaptare la situație; se observă o dinamică a schimbărilor între resursele interne și elementele externe ale situației în care adultul progresaază în construcțiile sale.

În concluzie, menționăm:

1. accentuarea motivației rezultă din angajamentul persoanei în raport cu sarcinile stimulante, care răspund nevoilor sale. De unde importanța, în formarea destinată adulților, de a centra învățarea pe situații autentice de viață, atât în programele de studii, cât și în cursurile și activitățile de învățare propuse.
2. Abordarea prin competențe adoptată în *Programul de formare a bazei comune (a trunchiului comun)* și situațiile problematice de viață sunt factorii motivaționali de prim plan.
3. Accentuarea unei pedagogii diferențiate permite de a răspunde nevoilor de grup foarte diversificate și adaptarea activităților de învățare la ritmul individual al adultului. Intervenția pedagogică cu referire la grupurile, mai mult sau mai puțin, eterogene necesită ca profesorii să recurgă la un set de metode de învățare – predare centrate pe diferite nevoi de formare.

AUTORITATEA COMANDANTULUI ÎN COLECTIVUL MILITAR

LEANCĂ Viorica, dr, profesor universitar,
Academia Militară a Forțelor Armate „Alexandru cel Bun”

DACIN Octavian, locotenent colonel în rezervă,
Academia Militară a Forțelor Armate „Alexandru cel Bun”

Abstract: *Contemporary Theory and Practice emphasize the fact that organizations and groups need leaders. The authority's influence within the military staff at the contemporary period of the community development is extremely high, especially at the organization and the military staff formation stage, taking into account that the leader-officer, who has full authority, can lay the foundation for staff development, who in their turn will become the subject of educating the young soldier on the background of the entire staff.*

Cuvinte-cheie: *autoritate, leader, leaderism, stil de conducere, pseudoautoritate, grup militar.*

Diferite etape istorice de dezvoltare a societății semnificativ au acționat și acționează pînă în prezent la formarea calităților moral-psihologice înaintate față de armată. Așa dar în armata țaristă influența autorității ofițerului se baza pe credința soldaților în Dumnezeu, devotamentul țarului și patriei; pe comportarea tiranică și totalitară de conducere a societății; în armata sovietică pe ideologia înaltă moral-psihologică, componenta vieții spirituale a societății; în perioada contemporană influența

autorității în primul rând se bazează pe calitățile personale ale ofițerului-conducător, posibilitatea acestuia să preia “inimile și sufletul” colectivului, să poată combina severitatea cerințelor și a manifesta grija față de subalterni, ațrănarea cu stimă față de militarii de diferite confesii religioase și abilități psihice, posibilitatea de a fi flexibil în diferite situații.

Autoritatea este inerentă doar ființei umane. Nu putem să unim așa noțiuni ca: leader, om cu autoritate, conducător. Ele au un sens apropiat, dar în realitate deferă unul de altul.

Leaderul – membrul grupului, ai cărui autoritatea și puterea sunt recunoscute implicit de ceilalți membri ai grupului, gata să-l urmeze. Noțiunea de liderism – comportarea liderului unui grup mic, acumularea sau pierderea calităților de lider, executarea de acesta a obligațiilor sale¹. De aici reiese că liderul este un individ concret, iar liderismul este comportamentul acestuia în grup.

Profesorul I.I. Rudskoi dă următoarea noțiune: „Autoritatea – un fenomen social psihologic, ce reprezintă pe de o parte influența socială al unui individ(unui grup) asupra colectivului în virtutea respectării acestuia (acestora) calitățile subiective ale cerințelor obiective ale activităților, pe de altă parte prezentarea voluntară în acest sens”². Autoritatea ca un fenomen psihologic se manifestă numai în procesul de interacțiune și relații umane. Acesta este determinat de factori obiectivi (sociali) și factorii subiectivi (psihologici).

Astfel, un ofițer ajungând în colectivul militar primar, după cum am relatat anterior, nu poate avea autoritate. Autoritatea este manifestată de la primul minut de sosire în colectiv, acumulând-o prin faptele și acțiunile sale. Aici cel mai important factor este de a nu încerca să acaparezi o autoritate imaginară sau falsă.

Liderii din punct de vedere a autorității și stilului lor de conducere³ posedă:

- autoritatea adevărată, ce combină caracteristicile unității de comandă și a democrației;
- predominant autoritar, bazându-se pe puterea autorităților, ordenilor militare;
- predominant liberal, predispuși la o supraestimare a forțelor publice, de a exercita o anumită timiditate în procesul de luare a deciziilor;
- pseudoautoritar, bazată pe factorul de cucerire a autorității false.

Există multe exemple de influență a autorității ofițerului asupra echipei, opiniei colective asupra societății în întregime. De acea știința militară modernă se bazează pe lucrările și experiențele comandanților ca: Sun Tzi, Machiavelli, Petru I, P.A. Rumeanțev, A.V. Suvorov, M.I. Kutuzov, M.V. Frunze, G.K. Jucov ș.a. În același timp, fiecare dintre ei s-au bazat întotdeauna pe autoritatea ofițerului în colectiv militar primar. În lucrările lor despre pregătirea militară și educație au atras atenție deosebită la calitățile personale ale comandanților inferiori, atitudinea lor față de soldat. A.V. Suvorov a subliniat în lucrarea sa "în regimente", comandanții de companie, luptându-se cu neajunsurile subalternilor, trebuie să încerce "să-i convingă, apoi aplicând sancțiuni moderate, să evite neajunsurile date"⁴. Pedepsă moderată în comun cu lămurile clare și concise interpretate mai degrabă va afecta pozitiv soldatul ambițios, decât violența, ceea ce duce la disperarea acestuia. Pedagogia militară progresivă a învățat ofițerii militari să fie șefi pretențioși, moderat severi, empatici și îngrijitori, pentru a evita în relațiile cu subordonații cruzime. A.V. Suvorov menționa că severitatea are nevoie de milă, altfel severitatea se transformă în tiranie.

În „Îndrumarul ofițerului infanterist în ziua bătăliei” (1812), a subliniat că soldații nu trebuie să fie ofenșați de gradul de severitate al șefului, în cazul în care acesta este corect. Ofițerul sever, dacă el este corect, atent la subordonații săi, "poate câștiga cu ușurință onorabilul grad militar, prietenul soldatului." Dragostea lor față de soldați și marinari, comandanții progresivi de oști și ofițeri au arătat-o prin preocuparea părintească pentru satisfacerea nevoilor și cerințelor acestora. Ei au avut în permanență grijă de hrană, îmbrăcăminte și încălțăminte, de sănătatea subalternilor, stabilirea unor condiții de viață și de igienă normale în locurile de dislocare, de odihnă și petrecerea timpului liber a personalului, remunerarea efectivului ce s-a evedențiat. Cerințe dure și corecte poate avea doar un ofițer care iubește soldații, respectă demnitatea lor umană. La întrebarea, ce este secretul succesului său, Suvorov răspundea: "Să iubești soldatul și el te va iubi. În acesta este misterul".

¹ Фрунзе М. В., Избранные произведения / Предисл. М. Гареева. — М.: Воениздат, 1977. 480 с.

² Рудской И. И., Манько В. Н., Общая и военная психология: учебник в 2-х частях. – М.: Граница, 2004, p.256

³ Pânișoară Ion-Ovidiu, Comunicarea eficientă. Ed. Polirom 2006, p.261.

⁴ Суворов А.В., «Наука побеждать»(Великие полководцы мира) М.: Эксмо, 2011, 480с.

Să analizăm exemplul autorității false "autorității presiunii fizice". Un ofițer din unitatea militară a construit relații cu subordonații, pe baza presiunii fizice; obicei preluat de comandanții inferiori. Rezultatul - un nivel ridicat de hărțuire, încercări la actele de sinucidere repetate; eschivări de la serviciu prin simularea de boală, etc. Pe baza celor expuse mai sus, putem concludiona: influența autorității ofițerului în colectivele militare primare este extrem de mare, mai ales la etapa inițială de dezvoltare și poate să aibă efecte atât pozitive, cât și negative. Confor acestor delimitări, definim care sunt tipurile de autoritate și modul lor de caracterizare.

Tipurile de autoritate și modul în care acestea sunt caracterizate:

- Autoritatea de funcție - este determinată de locul de muncă. Ea este asigurată de regulamentele militare.
- Autoritatea morală - este un semn de respect și încredere de către subordonați, aceasta depinde în primul rând de calitățile personale ale persoanei.
- Autoritatea profesională - se caracterizează prin pregătirea profesională a individului, competența sa ca un specialist, un expert în domeniul dat.
- Autoritatea publică - autoritatea unui stat, al oamenilor, al organizației publice.
- Autoritatea colectivă - autoritatea de echipă de la cel mai mare colectiv la cel mic.
- Autoritatea individuală - este autoritatea unei persoane.
- Autoritate reală (adevărată) - autoritatea care este câștigată prin acțiuni, metode, cerințe relevante ale regulamentelor militare și a normelor morale, și care se bazează pe calitățile personale înalte ale militarului (leader).
- Autoritatea falsă (imaginară) se realizează într-un mod contrar regulamentelor militare și normelor morale, caracterizată de slabe cunoștințe și experiență, prezența a numeroaselor calități personale negative ale unui militar.

Tipuri de autoritate falsă la comandanți(șefi):

- Pseudoautoritatea de înjosire se manifestă prin demonstrare, că postura ocupată de șef îi permite să țină subalternii într-o tensiune înaltă de așteptare că vor fi pedepsiți.
- Pseudoautoritatea de distanță se manifestă prin dorința de a ține subalternii la o oarecare distanță, cât mai rar este posibilul și numai oficial de a comunica cu ei, a fi pentru efectiv inaccesibil și mister.
- Pseudoautoritatea de fală se manifestă prin afirmarea formală și condescendentă față de subalterni, nu pătrunde în necesitățile și cerințele acestora. Prin înfățișarea și comportamentul sau umilește destinul subalternilor, subliniind exclusivitatea persoanei sale, intolerant reacționează la critică.
- Pseudoautoritatea pedanteră se manifestă prin crearea de către șef a unui șir de dispoziții relevante pentru efectiv, însuflarea artificială a unor tradiții ce aduc la formarea în colectiv a unei atmosfere pedante, mici neîțelegeri permanente, incertitudinea efectivului în acțiunile sale, rigiditate și tensiune.
- Pseudoautoritate de logică-tocare se manifestă la unii ofițeri-conducători prin demonstrarea unor însușiri omnisciente, enervă subordonaților predicții interminabile, duc discuții lungi și plictisitoare sincer așteptând că aceste notații sunt principalul mijloc de educație.

Pseudoautoritatea democrată are tipurile sale:

- Autoritate de bunătate (tip camașă);
- Autoritate de luare de mită, promitere.

Ele se bazează pe reducerea cerințelor față de subordonați, manifestarea apologiei acestora.

Tipuri de autoritate falsă la militarii în termen:

- Autoritate falsă om "experimentat" – de ea au parte soldații ultimului an de serviciu (perioadă) și cei cu o experiență negativă de viață, luptând pentru superioritate asupra tineriilor soldați;
- Autoritate falsă "avocat" - se exprimă prin disponibilitatea de a sacrifica principiile și iartă colegilor infracțiunile săvârșite, sare în ajutor, îl protejază de atacurile comandanților și a camarazilor;
- Autoritate falsă "presiune fizică" – cel mai negativ și periculos tip de autoritate falsă. Acest tip se manifestă la soldații care încă de la civilitate iubeau să-și supună colegii fizic, utilizând forța pentru a atinge scopurile lor meschine, egoiste;
- Autoritate falsă "postura estetică" – se manifestată în cîrcotași ostentativ, eroism fals, bravadă de caracteristici negative ale acestora, indiferență ostentativă a propriei soarte;

- Autoritate falsă "merit imaginar" - se exprimă prin utilizarea unor merite inexistente, acte îndrăznețe și curajoase săvârșite prelabil sau în unitatea militară. În același sens adesea folosesc meritele rudelor reale sau imaginare, sau a prietenilor.

Aceste tipuri de autoritate falsă nu acționează întotdeauna în formă "pură". Adesea, ele sunt în strânsă interacțiune și interdependență.

Din cele expuse mai sus considerăm că autoritatea unui ofițer în colectivul militar poate fi adevărată și falsă. Formarea autorității la ofițer trebuie să se bazeze pe metodele și tehnicile cerințe relevante ale regulamentelor militare, normelor și principiilor morale care se bazează pe calitățile personale ridicate ale unui militar¹. Ca urmare, ofițerii trebuie să-și îmbunătățească calitățile profesionale, pentru a deveni o personalitate pentru subalterni.

Etape principale de formare a autorității unui ofițer:

- 1 etapă - pregătitoare - începe cu sosirea ofițerului la locul de serviciu;
- 2 etapă - formarea autorității - începe cu prima întâlnire cu efectivul subunității și continuă până în momentul în care marea majoritate a subordonaților au o opinie relativ puternică despre el;
- 3 etapă - se caracterizază prin faptul că subordonații acționează în conformitate cu opinia predominantă în etapa a doua.

Astfel, autoritatea e necesar de a o forma și acest lucru este posibil. Trebuie de ținut minte: în primul rând, persoana lucrează pentru autoritate, apoi autoritatea lucrează pentru persoană. Ofițerul necesită o combinație de calități², cum ar fi cerințe față de subordonați și a democrației, cerințe față de el însuși, capacitatea de a asculta subordonații și unitatea de comandă. Ofițerul trebuie permanent să lucreze asupra îmbunătățirii calităților profesionale, creșterii culturii spirituale și calităților moral-psihologice, pentru a evita obiceiuri proaste, să ducă un stil de viață sănătos și să-l promoveze.

Calitatea persoanei, care contribuie la formarea autorității demonstrează, că ofițeri cu autoritate înaltă, la etapa actuală de dezvoltare a armatei, elimină în primul rând, trăsături de personalitate, cum ar fi sensibilitatea la subordonați, combinația de rigoare și corectitudine, responsabilitate profesională înaltă: "ai promis – îndeplinește; nu ești sigur - nu promite", cultură estetică ridicată, profesionalism, performanță înaltă, aptitudini organizatorice, inițiativa ș.a.

Despre modul de formare a autorității unui ofițer într-un colectiv militar ar trebui să începă pregătirea pentru a lucra cu subordonații, cu mult timp înainte de sosire în trupe³. În primul rând, este necesar să devii o personalitate, pentru a îmbunătăți toate părțile lumii de fenomene psihice, de a elimina calitățile sale negative și de a le dezvolta pe cele pozitive, de a lupta cu viciile personale. În activitatea sa, este necesar să se aloce principalul, să nu se grăbească și să nu se arunce dintr-o parte în alta, de chibzuit bine mecanismul de desfășurare a activităților, de menținut principiul de gradualism în toate aspectele.

Din cele expuse am luat în considerare trăsăturile personale ce contribuie la formarea autorității adevărate, căile de formare a autorității a unui ofițer în cadrul colectivului militar. Formarea autorității trebuie să se bazeze pe o conștientizare a importanței lucrului efectuat, pe spriginul subordonaților cu o autoritate performantă în colectiv. Este necesar ca acțiunile și hotărârile comandantului să fie clare subalternilor. Deciziile trebuie să poarte un caracter sistematic, dar nu "de la ocazie - la ocazie."

Relațiile dintre ofițer-conducător și echipă în timpul desfășurării activităților de luptă⁴ necesită ridicarea calităților psihologice a militarilor, încurajează comandanții de toate nivelurile să ia măsuri speciale pentru a crea și a menține stabilitatea psihologică în timpul desfășurării activităților de serviciu și de luptă în unități. De la influența autorității ofițerului asupra subordonaților, depind progresele înregistrate în procesul de luptă a subunității. Formarea de înțelepciune colectivă în unitate militară depinde de activitate intenționată a comandanților și șefilor, și de autoritatea lor. Ofițeri experimentați folosesc diferite forme de educație, au tendința ca fiecare soldat să se afle nu numai sub influența opiniilor direcționale pozitive, dar și singur să fie purtătorul acestora. Starea de spirit

¹ Pancu Sorin. Formarea și dezvoltarea capacităților de conducere ale liderului militar. În: http://www.revista.forter.ro/2008_3/01-trsf/01.htm (accesat la 27.04.2015, ora 18.00)

² Marin Loredana, Inserția profesională a tinerilor absolvenți. Teza de doctor. În: <http://www.unibuc.ro/studies/Doctorate2009Noiembrie/Marin%2520Loredana%2520> (accesat la 27.04.2015, ora 20.00).

³ Arădăvoice Gheorghe, Liderul militar, Ed. Militara, București, 2011.

⁴ Arădăvoice Gh., Comandantul și arta de a conduce, Ed. Sylvi, București, 2000.

colectiv, care reprezintă reacția de evaluare emoțională poate, de asemenea, exprima atitudinea deosebită a majorității membrilor echipei față de alții, crearea unei atmosfere psihologice, care afectează percepția evenimentelor militare, influenței educaționale. În afară de acestea, starea de spirit publică acționează pozitiv la formarea reacțiilor individuale și stări stabile a militarilor.

Există o mulțime de mijloace diferite pentru a menține o atitudine veselă și pașnică într-o echipă: gestionarea stării de spirit a militarilor, ajută într-un timp util, pedagogic și psihologic de a reacționa competent la evenimentele de interes pentru militari, informații detaliate cu privire la realizările societății, armatei și a colectivului militar. Starea de spirit în colectivul militar depinde de starea de spirit a ofițerilor. Aceștea sunt concepuți pentru a da un exemplu de entuziasm, optimism și vigoare subordonaților săi. Starea de spirit, de asemenea depinde de progresul muncii subordonaților și modul de viață într-o unitate militară. Dacă ofițerii activează ritmic, se mențin cerințele regulamentare, suficient este organizat serviciul conform planului, prin aceasta să creeze moralul echipei. Spasme pe fleacuri, locuri de muncă papură, etc, cresc vigilența colectivului, iritabilitatea acestuia și acționează deprimant. Prin urmare, o mare importanță joacă îmbunătățirea stilului de lucru al ofițerilor. Cele mai sigure mijloace de a menține o stare de spirit bun într-un colectiv militar - o preocupare constantă a efectivului. Ea se manifestă în diferite forme. Aceasta sunt: satisfacția de bunurile materiale și a nevoilor spirituale a militarului, răspunsuri la solicitările personale. Se mai întâmplă că nu întotdeauna și nu toate cererile pot fi îndeplinite, dar o perspectivă adâncă de a pătrunde în esența lor, de a înțelege necazurile care-i frământă, de ai sfătui ce să facă, un ofițer cu autoritate înaltă întotdeauna este în stare s-o facă. Formarea și consolidarea tradițiilor sănătoase este una dintre modalitățile de a uni colectivul militar. Autoritatea lor este atât de mare încât ele tind să fie acceptate necondiționat pentru conducerea subalternilor, dar orice abatere neregulamentară cu strictețe se condamnă. Sarcina primordială ce stă în fața ofițerilor este de a conduce cu formarea și dezvoltarea tradițiilor și obiceiurilor, precum și de localizarea a celor negative¹.

Formarea micro grupelor în cadrul unui colectiv militar este un fenomen obiectiv. Sarcina primordială a ofițerului este de a studia și a examina prompt interesele comune, compoziția și dacă este necesar, a le ajuta să dobândească o astfel de direcție, care ar îndeplini obiectivele colectivului militar. Potrivit ofițerilor a diferitor unități, cele mai multe dintre aceste grupuri joacă un rol pozitiv. Microgrupele cu îndreptări negative, mențin un conducător inerent pronunțat, iar ușile pentru alți militari în ele sunt închise. Toate aceste cazuri creează un teren pentru responsabilitate reciprocă, apariția unui fel de etică de grup, opinii divergente și evaluări. Prin studierea orientării și componenței acestor grupuri, este important să se găsească cea mai slabă verigă a lor - acei militari cu sufletul împovărit că aparțin unui astfel de grup și de lucrat cu ei individual în această direcție. Scopul - de a convinge persoana că el poate și trebuie să aibă locul său în echipă, de sprijinit primii pași de-a lungul acestui drum. În același timp, ar trebui să fie studiați, factorii pe care se bazează autoritatea de leader, pentru a determina calitatea reală a personalității acestuia. În cele mai multe cazuri aceasta are anumite avantaje care pot fi utilizate pentru re-educare.

Astfel, aceste zone nu acoperă întreaga varietate de forme, metode, tehnici, activități ai comandanților pentru a aborda astfel de probleme importante precum consolidarea grupurilor militare multinaționale, oferindu-le o stare morală și psihologică sănătoasă. Această postură necesită creativitatea personală a ofițerului, aptitudinile pedagogice, capacitatea de a studia subordonații și colectivul, de a vedea punctele forte și deficiențele în educația acestora, de a sprijini tot ce este valoros și de a ajuta să scape de dezavantaje. Cea mai importantă sarcină a ofițerilor - formarea unei atmosfere prielnice, care ar permite executarea misiunilor de serviciu pe timp de pace și pe timp de război. Formarea autorității ofițerului este un proces complex, creativ și variat. Pentru a o căpăta ofițerul va trebui să muncească cu abnegație fiecare zi, oră, minut. Este necesar de a o dovedi în mod constant prin munca și faptele sale.

Astfel, influența ofițerului într-un colectiv militar primar este extrem de mare și este rezultatul muncii asupra calităților și perseverenței acestuia. Autoritatea poate fi formată și modul de a o construi sunt o mulțime. Formarea de autoritate este strâns legată de procesul de instruire și educație a personalului militar. Din cele expuse putem constata, că nivelul de bogăție și conduita morală a ofițerilor nu îndeplinesc cerințele moderne a creșterii semnificative. De a ajuta ofițerul în perfecțiune

¹ Carp Simion ș.a., Tradiții militare. Chișinău: Bons Offices, 2011.

morală, această chestiune subțire și foarte delicată, poate lucra grijuliu și persistent asupra acestuia. "Avem nevoie de a ne îmbunătăți. Orice personaj poate fi schimbată. Răbdare, abilitate, chiar forță fizică – toate acestea pot fi dezvoltate în sine însuși, în cazul în care într-adevăr dorești acesta, dar dacă nu-ți vei face indulgență"- a scris M.V. Frunze¹.

PREMISE ALE ABORDĂRII EDUCAȚIEI ȘI SOCIALIZĂRII INDIVIDULUI ÎNTR-O EPOCĂ A MARILOR SCHIMBĂRI

AXENTII Ioana, dr., conferențiar universitar,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul

Abstract: *The social perspective on education is one of the modern school imperatives, and consists in shaping civic skills, modeling socio-moral behavior of individuals in terms of openness to multiple values. Socialization is a much broader process than education because it is carried out through actions and influences that are exerted without an educational purpose.*

Education in schools should be done in such a way as to become a factor of democratic stability and reducing conflicts in social environment, providing training for personality development that would be open to intercultural dialogue in the context of national and universal assumed values.

Pe fundalul unor provocări și vibrații ale vieții omului în societatea contemporană considerăm că pedagogia - știința a educației este pe deplin îndreptățită să facă o examinare a problemelor cu care se confruntă omul și societatea: a omului pe care ea încearcă și intenționează să-l formeze, a societății în care ea urmează să pătrundă și să funcționeze. Astăzi, când omul trăiește din ce în ce mai mult, într-o societate și o lume în mișcare este tot mai des preocupat de a găsi răspunsuri la dificultățile cu care se confruntă la moment s-au la a găsi soluții pentru rezolvarea proiectelor ce țin de rezolvarea lor într-un viitor. În aceste condiții pedagogia trebuie să contribuie la formarea unor indivizi productivi timpului în care trăiesc, a unor persoane împlinite.

De remarcat că în această mișcare a vieții, a societății și a omenirii pătrunde și mișcarea gândului. Conceptele, chiar dacă, poate, își păstrează aspectul exterior, capătă - datorită neliniștii spiritului - conținuturi, înțelesuri noi. În acest context știința educației urmează să-și sistematizeze și să-și prezinte problemele în virtutea acestor temeuri, iar, în final, să propună soluții rezonabile și dezirabile legate de formarea și transformarea umană².

Din perspectiva integrării sociale formarea individului constituie unul din scopul deosebit de important al educației întrucât aceasta se petrece în societate, și prin societate. Educația se adresează ființelor ce constituie ele însele un mediu social, și pe de altă parte sunt predominant influențate de ambianța socială. De aceea perspectiva socială a educației nu poate fi nici înlăturată, nici negată³.

Conturarea deprinderilor cetățenești, modelarea socio-morală a comportamentului individual în scopul participării conștiente și responsabile la viața socială reprezintă dezideratele educaționale ce nu pot fi ignorate.

Comportamentul individului în societate este reglementat de valori și norme, de tradiții și obiceiuri stabilite de generațiile anterioare, toate acestea constituind factori generatori de conduită. În aceste condiții educația din punct de vedere al receptivității la valori multiple constituie o intervenție pe deplin motivată, întrucât vizează o mai bună integrare a ființei umane într-o lume spirituală, polimorfă și dinamică. În aceste condiții încadrarea activă a individului la viața comunității căreia îi aparține este condiționată de conștientizarea și asumarea acestor repere, de nivelul dezvoltării socioculturale a personalității sale, asigurat prin influențe de natură educativă provenite din întreg mediul social în care trăiește. Ansamblul acestor influențe configurează dimensiunile procesului de integrare socială.

Educația în spiritul exigențelor vieții sociale moderne presupune asimilarea valorilor culturii, în particular a valorilor morale, ca o necesitate vitală pentru ființa umană, pentru evoluția lui și al societății în care este integrat. Valorile însușite se situează într-un orizont al trebuințelor individuale și

¹ Frunze M. V., Избранные произведения / Предисл. М. Гареева. — М.: Воениздат, 1977.

² Albu G. Introducere într-o pedagogie a libertății. Iași: POLIROM, 1998, p.7

³ Narly C. Pedagogia generală. București: Ed. Cultura românească, 1938, p.62

sociale. Valorile culturale inserate la nivelul subiectivității umane au un rol orientativ pentru individ. Acestea stau la baza unor modele acționale în diverse împrejurări ale vieții.

Socializarea individului are la bază transmiterea unui sistem de valori de la o generație la alta, căci, după cum arată R. Linton (1968): „Fără cultură n-ar putea să existe nici sisteme sociale de tip uman, nici posibilitatea noilor membri de a se adapta la ele”¹. Sistemul social poate fi privit și ca o configurație de modele culturale, care furnizează individului tehnici de viață în grup, de interacțiune și integrare socială, conform unor așteptări sau cerințe indispensabile în perspectiva conviețuirii sociale.

Desigur, fiecare cultură posedă propriile sale modele de comportament, care pot fi străine oamenilor din alte medii culturale. De aceea, ea trebuie studiată în termenii propriilor înțelesuri și valori, evitându-se, însă, *etnocentrismul*, care reprezintă „judecarea altor culturi prin comparație cu cea căreia îi aparții”².

La nivelul societății pot fi identificate structuri axiologice, ce înglobează valori, norme și atitudini generalizate. Procesul de integrare socio-culturală a individului poate fi înțeles în termeni de dobândire și interiorizare a acestor elemente structurale, general umane sau specifice grupurilor sale de apartenență. Odată sedimentate în structura personalității sale, aceste valori, norme și atitudini îi servesc drept repere orientative în viața cotidiană, drept criterii evaluative în relațiile interpersonale, drept standarde în funcție de care se iau decizii acționale.

Ele se vor constitui în ceea ce Constantin Cucos (2002) numește „referențial axiologic», termen prin care este desemnată „...totalitatea mobilurilor (schimbărilor) individuale și a normativelor supraindividuale, interiorizate de subiect, care se actualizează în orice act de valorizare. El antrenează atât aspectele relativ stabile, consubstanțiale individului cât și elemente variabile ce țin de contextul valorizării (climat socio-cultural, cadru ideologic sau elemente accidentale)”. Așadar, acest „referențial” care asigură autonomie și competență axiologică individului, el însuși o valoare culturală dobândită, se instituie prin asimilarea individualizată a reperelor valorice dorite, dar, totodată, rămâne permeabil la noi stimuli culturali, la noi reajustări. În acest context școala trebuie să fie mai întâi culturală și apoi interculturală [ibidem].

Prin esența sa, educația este un proces complex de socializare. Sfera celor două concepte, cel de „educație” și cel de „socializare”, nu se află într-un raport de identitate și anume: educația nu se reduce la socializare, ea concretizându-se și în individualizarea și personalizarea ființei umane, după cum nici socializarea nu este reductibilă la educație.

Socializarea este un proces mult mai amplu, care se realizează inclusiv prin acțiuni și influențe ce se exercită fără un scop educativ. Totuși, în bună măsură, ele prezintă multe, puncte de convergență (orientate în aceeași direcție)³.

Prin educație, individul este format în raport cu anumite finalități și norme sociale, prin intermediul unor mijloace și instituții sociale. În aceste condiții asimilarea de către individ a experienței socioculturale și formarea unor trăsături pozitive ale personalității sale în urmărirea relațiilor cu ceilalți vor facilita integrarea lui progresivă, organizată și sistematică în societate.

În același timp nu este de neglijat faptul că într-o societate deschisă, în care are loc astăzi educația, *relațiile umane se abstractizează*: contactele intime, deschise dintre oameni se reduc foarte mult sau au o durată foarte scurtă; mulți dintre ei nici n-ajung să aibă astfel de relații, trăind în anonimat și izolare. Nu există sau se constituie foarte greu o viață comună, de grup, reală, adevărată; interesele personale și divergente devin principalul obstacol în calea realizării concrete a relațiilor umane. Ele capătă doar o aparență de prietenie și o spoială de sinceritate, în realitate fiind vorbade răceală și indiferență, la care se adaugă o destul de puternică doză de *suspiciune subtilă*⁴. În aceste condiții observăm că apare și se accentuează *fenomenul izolării*. Oamenii se confruntă cu probleme la tot pasul; *ei sunt nevoiți să aleagă și să decidă în permanență*. Viața ne cere un efort și un discernământ continue, străduința de a fi raționali, de a ne autosupraveghea și a ne asuma responsabilități; uneori, de ne lăsa nesatisfăcute anumite nevoi emoționale.

În acest context merită atenție concepția lui René Hubert (1961) care face tangență între educația morală a individului și socializarea lui.

¹Linton R. *Fundamentul cultural al personalității*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1968, p.63.

²Giddens A. *Sociologie*. București: Editura ALL, 2000, p.133.

³Păun E. *Sociopedagogie școlară*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1982.

⁴Fromm E. *Texte alese*. București: Editura Politică, 1983, p.137

În opinia cercetătorului „întreaga educație morală este, în primul rând, o socializare deoarece pentru a dobândi conștiința de sine trebuie să te deosebești de celălalt și pentru a te deosebi de altul trebuie să te reprezinti în uniune cu el”. Dacă prin moralitate ființa ajunge la dezvoltarea ei plenară, atunci educația morală trebuie să urmeze pas cu pas evoluția acesteia. În realizarea ei, vor fi parcurse mai multe etape:

- a) mai întâi, copilul este ajutat să iasă din sine și să se adapteze la grupuri mici, în care exercită diferite roluri (familia, grupul de prieteni, școala);
- b) apoi, educația morală îl ajută să-și dezvolte conștiința obligațiilor profesionale;
- c) în final, ea îl va ajuta pe individ să devină el însuși, prin a se regăsi ca membru al umanității și ca participant la acea lume a valorilor spirituale, care susțin această umanitate¹. De unde apare și întrebarea *ce este socializarea ca creștere și formare a copilului?*

O definiție centrată pe înțelegerea socializării ca o creștere și formare a copilului ne oferă Anthony Giddens (2000): „socializarea reprezintă procesul prin care copilul neajutorat 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 cu grija sa: de la naștere, copilul este o ființă activă”².

Astfel, observăm că relațiile de comunicare multidimensionale care se stabilesc între individ și diferiți agenți ai societății: familia, școala, instituțiile culturale, mass-media etc. au ca rezultat pregătirea acestuia pentru viață într-un mediu socio-cultural dat. Individul asimilează elementele socio-culturale ale mediului: *valori, simboluri, abilități sociale, norme de conduită etc.* specifice grupului din care face parte sau societății în ansamblul său, pe care le integrează în structura personalității sale și, prin aceasta, se adaptează la mediul social în care urmează să trăiască.

În viața oricărui individ există o succesiune de situații și de evenimente, în cadrul cărora este pregătit să participe la viața societății căreia îi aparține. Această pregătire reprezintă esența procesului de socializare unde, socializarea presupune dobândirea abilităților de participare la viața socială, dezvoltarea capacității de a lua decizii în mod responsabil sau a capacității de a exercita în mod adecvat roluri sociale. În aceste împrejurări socializarea nu trebuie privită ca un proces de adaptare pasivă, mecanică, sub influența unor factori instituționalizați și neinstituționalizați, ci și ca o raportare activă, creativă la astfel de exigențe.

Societatea, printr-o serie de agenți educaționali, după cum am remarcat mai sus, transmite tinerei generații un bagaj cultural și pretinde anumite comportamente considerate normale în respectiva cultură³. Această transmitere este determinantă pentru formarea personalității individului, pentru formarea identității de sine, dar și a ființei sale sociale. În acest context sunt semnificative și afirmațiile cercetătorului Vl. Pâslaru (2003), conform căruia ”necesitatea conservării/ dezvoltării identității este conjugată astfel cu educația pe valorile culturii naționale și a celei universale, formarea / conștientizarea, dezvoltarea identității fiind corelată cu educarea unei atitudini pozitive față de alteritate”⁴.

În același timp cercetările psihologilor și sociologilor, dar și experiența cotidiană demonstrează că oamenii sunt diferiți, au nevoi, interese, motivații și concepții diferite. Prin extensie, putem spune că și grupurile lor de apartenență prezintă astfel de caracteristici.

De remarcat că în interiorul fiecărei societăți există în același timp comunități diferite ca obiceiuri, norme și valori. O societate dominată de un sistem politic totalitar este monistă. Ea este dominată de un centru de autoritate unic și atotcuprinzător sub aspect normativ, care stabilește modul în care oamenii trebuie să trăiască și scopurile pe care trebuie să le urmărească. Prin urmare, orice intervenție umană, orice libertate individuală este perturbatoare și demolatoare. Nimic nu justifică și, deci, nu cere schimbarea. Orice individ născut și crescut într-o asemenea societate nu va avea altceva de făcut decât să preia și să transmită obiceiurile, tabu-urile și credințele comunității sale. Într-un astfel de mediu social individului îi sunt impuse și menținute aceleași norme, valori, reguli, tradiții și cutume, *societatea închisă exclude inițiative din interior și influențe din exterior*; ea induce și conservă o mentalitate inflexibilă, necritică, supusă, străină asumării.

¹apud Albușescu I. Morală și educație. Cluj-Napoca: Editura EIKON, 2008, p.209.

²apud Giddens A. Sociologie. București: Editura ALL, 2000, p.33.

³Iluț P., Rotariu T. Sociologie. Cluj-Napoca: Editura Mesager, 1996.

⁴Pâslaru Vl. Principiul pozitiv al educației. Chișinău: Ed. CIVITAS, 2003, p.115.

Opusul societății moniste este societatea pluralistă. În societățile pluraliste influențele vin, în mod legitim, din partea unei multitudini de factori: familia, comunitatea locală, cultura tradițională, sfera politică etc. Oamenii au dreptul de a fi diferiți, iar sistemele sociale care respectă ființa umană au grijă să nu limiteze diversitatea, căci conformismul, omogenizarea, uniformizarea sunt considerate trăsături negative¹.

Societățile democratice sunt cele care asigură condițiile optime pentru manifestarea diversității, a pluralismului social, cultural și politic. Cetățenii au posibilitatea să aleagă ce este mai bine pentru ei și ceea ce consideră că este justificat să urmeze ca principii și moduri de viață. În așa mod pluralismul dezvoltă un spațiu social care afirmă toleranța și predispoziția pentru recunoașterea reciprocă².

Intr-o societate pluralistă, oamenii ar trebui să fie de acord cu faptul că diversele înțelesuri ale conținutului moralei au implicații diferite, cel puțin în cazul în care morala, în sensul la care ne-am referit, se afirmă ca fenomen sau ca instituție socială. Ideile morale sunt exprimate în discursurile publice, inclusiv despre educație, adesea în forma normelor ca de exemplu să-țiții promisiunile!; să nu faci rău altor persoane! etc. De aceea, morala privită în acest fel are, într-o oarecare măsură, același rol precum legea³.

Crearea unei sfere publice pluraliste în oricare societate este tot mai dependentă de cultivarea diversității și a pluralismului la nivel internațional, pentru că toate societățile sunt din ce în ce mai mult afectate de fluxurile de informație și de comunicare asupra cărora orice stat are doar un control limitat.

Acceptarea pluralității culturilor și discursurilor constituie o dimensiune esențială a culturii postmoderne, în centrul căreia se regăsește acceptarea caracterului pluralist al experiențelor sociale, al identităților și standardelor de adevăr sau de corectitudine morală. O clarificare sintetică a semnificației termenului de „pluralism”, în contextul societății contemporane, ne oferă G. McLennan (1998), pentru care „... pluralitatea pare să fi devenit un fenomen global al vieții postmoderne, identificabil la nivelul formării conceptelor, atitudinilor și practicilor sociale, instituțiilor societății civile etc.”⁴. El vorbește despre trei tipuri de pluralism: *metodologic*; *sociocultural* și *politic*. Toate fiind strâns legate între ele.

Primul dintre acestea, cel metodologic, se referă la probleme de natură filosofică și de interpretare, susținând diverse puncte de vedere cu privire la cunoașterea vieții sociale. Prin urmare, se promovează ideea conform căreia există și au validitate o multitudine de metode de cercetare, o multitudine de paradigme de interpretare, mai multe adevăruri și mai multe lumi. Potrivit pluralismului sociocultural, există și se manifestă numeroase tipuri de relații sociale importante, numeroase subculturi, identități și euri multiple. Pluralismul politic promovează atașamentul față de diversitate în organizarea politică: recunoașterea diferenței socioculturale, facilitarea acesteia și reprezentarea ei în toate structurile importante de luare a deciziei⁵.

Pe fundalul acestor trei tipuri de manifestare a pluralismului educația socio-culturală invită la auto-reflecție, la înțelegerea altor culturi, pentru a gestiona diferențele culturale, iar finalitatea ei trebuie să constituie competența socio-culturală considerată cheia pentru o activitate de integrare cu succes în societate. Competența socio-culturală trebuie să fie proprie fiecărui cetățean și membru al societății într-o lume multiculturală

În special în instituțiile de învățământ educația trebuie orientată spre integrarea cetățenilor de diferite culturi în societate, de a putea trăi în mediul intercultural, așa precum este stipulat și în unul din aspectele conținutului idealului educației în Legea Codul educației al RM (2014) și anume *formarea personalității care să fie deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate*⁶. Firește, stabilirea contactului cu o persoană ce face parte din altă cultură necesită, în primul rând, cunoașterea limbii străine, pentru a facilita stabilirea unor relații interculturale.

Ceea ce urmărește să demonstreze G. McLennan este sintetizat în următoarele idei: pluralismul nu constituie doar un bogat „filon” al gândirii științifice despre societate, ci și o expresie importantă a condiției intelectuale și morale a omului ce trăiește în societățile democratice

¹Karpinski J. *A. B. C. - ul democrației*. București: Editura Humanitas, 1993, p.56.

²Albulescu I. *Morală și educație*. Cluj-Napoca: Editura EIKON, 2008, p.215.

³Ibidem.

⁴McLennan G. *Pluralismul*. București: Editura Du Style, 1998, p.30

⁵McLennan G. *Pluralismul*. București: Editura Du Style, 1998, p.31

⁶Lege Codul educației al Republicii Moldova. nr.152 din 17.07.2014. Monitorul Oficial nr.319-324/634 din 24.10.2014, p.10

contemporane. Recunoașterea și acceptarea pluralismului înseamnă abordarea societății și a ceea ce se întâmplă în interiorul ei ca diversitate, multiplicitate, eterogenitate; înseamnă o deplasare a accentului de pe discursul centrat pe ceea ce este abstract, general și universal, pe discursul care aprofundează ceea ce este concret, particular, specific, contingent, contextualizat și în continuă schimbare. Vechile credințe în centralismul social, în determinismul economic, în orizontul cultural europocentric, în conservatorismul psihic și sexual etc. sunt considerate, ca inadecvate pentru societățile contemporane de tip democratic. Sfârșitul sistemului comunist european nu este privit doar ca un simplu eșec politic, ci ca o adevărată „revoluție socială în favoarea pluralismului sociocultural” și a diversității aspirațiilor politice, condițiilor materiale și punctelor de referință morale. Pentru toate acestea nu mai există adevăruri absolute, ci doar puncte de vedere mai mult sau mai puțin plauzibile, mai mult sau mai puțin convingătoare, în funcție de situație și de subiectivitatea fiecăruia. Orice luare de poziție este privită ca o opțiune și nu ca o dogmă exclusivistă¹.

Datorită sistemului mass-media o multiplicare uimitoare de viziuni ale lumii a avut loc într-un timp relativ scurt. Minorități de tot felul iau cuvântul și prezintă celorlalți culturi și sub-culturi dintre cele mai diverse. Această pluralizare face imposibilă conceperea lumii în funcție de niște puncte de vedere unitare. Lumea comunicării generalizate „explodează ca o multiplicitate de raționalități locale” după Gianni Vattimo (1995)².

Minoritățile etnice, sexuale, religioase sau culturale nu mai pot fi reduse la tăcere, nu mai pot fi reprimite de ideea că există o singură formă de umanitate de realizat, în dauna particularităților, a individualităților limitate, efemere, contingente. Această eliberare a diversităților este un act prin care minoritățile iau cuvântul și se prezintă celorlalți, în așa fel încât să se facă recunoscute și acceptate.

În concluzie putem menționa că educația poate fi considerată garantul socializării, poate deveni drept o condiție care poate determina stabilitatea democratică și care poate reduce situațiile de conflict în mediul social. Pentru realizarea acestui deziderat școala, ca instituție trebuie să contribuie la formarea la elevi a unor comportamente precum ar fi: vocația de a putea comunica (a asculta și a vorbi); cooperarea și instaurarea încrederii în sânul unui grup social de muncă, de joacă etc.; autoaprecierea propriei persoane și al altora, toleranța față de opiniile diferite, capacitatea de a ocoli altercațiile; acceptarea responsabilității altora și a propriului eu; luarea de decizii în chip democratic; soluționarea problemelor interpersonale; stăpânirea emoțiilor primare etc.

Într-o societate a schimbării este necesară o educație de calitate care presupune promovarea și introducerea inovației în mediul școlar, care angajează toate elementele organizaționale instituționalizate la nivel de sistem și de proces cum ar fi: calitatea proiectelor de politică a educației și a factorilor care asigură coerența acestora; personalitatea profesorului și cultura acestuia; experiența colectivului și capacitățile lui; competența tehnică a structurilor didactice și extra didactice; responsabilitatea tuturor managerilor, plasați în funcții de tip strategic, tactic, operațional etc.

FACTORII DETERMINANȚI AI SUCCESULUI ACADEMIC ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL UNIVERSITAR

LUCHIAN Teodosia, lector superior universitar,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul

Abstract: *The present article deals with the issue of students' academic success. In the present study it is pointed out that the academic success of students emerges as a result of a multitude of internal and external factors which can act at the same time or in succession, influencing the academic results directly or indirectly.*

La etapa actuală tot mai mult are loc conștientizarea necesității de schimbări în învățământul superior. Este important să se asigure șanse de succes (reușită) academic tuturor studenților.

¹apud Albușescu I. Morală și educație. Cluj-Napoca: Editura EIKON, 2008, p. 220.

²Vattimo G. *Societatea transparentă*. Constanța: Editura Pontica, 1995

Prevenirea insuccesului academic și a consecințelor lui depinde de organizarea procesului de învățământ, ținând cont de criteriile științifice psihologice și pedagogice.

Rezultatele obținute de studenți produc acestora anumite reacții, care își au nemijlocit originea în trăirea psihologică a rezultatului ca succes sau insucces și acest sentiment în continuare va funcționa ca bază energetică, ca motiv (pozitiv sau negativ) al activității de învățare.

Succesul (insuccesul) este componenta interioară ce va pune în mișcare aspirațiile, așteptările, motivațiile, autoaprecierea „Eu – lui”, satisfacția (insatisfacția) studentului.

Reușita academică este o condiționare complexă. Factorii care o determină, pot fi grupați în două categorii: *factori externi* și *factori interni*. Cei externi se împart în: *factori sociali* (mediul academic cu interacțiunile, relațiile și climatul lui, mediul extrauniversitar, în special cel familial, cu totalitatea condițiilor lui (socioeconomice, socioculturale și socioemoționale); *factori pedagogici* (personalitatea cadrului didactico-științific, strategiile sale de predare și evaluare, cerințele pe care le formulează, calitatea conținuturilor informaționale selectate pentru a fi comunicate).

Factorii interni se subîmpart în: a) factorii *biofizici* (potențialul genetic, dezvoltarea fizică generală, echilibrul fiziologic, particularitățile organelor de simț, starea generală de sănătate); *factori psihoindividuali* care țin de personalitatea studentului și pot fi împărțiți, la rândul lor, în două grupe:

1. **Factori intelectuali sau cognitivi**

2. **Factori nonintelectuali**

Psihologia învățării și a dezvoltării se interesează îndeosebi de studiul acestor factori printre care putem enumera: nivelul de cunoștințe, cantitatea și calitatea experienței anterioare; capacitatea de a învăța, scopurile, perspectivele, motivele (interesele, necesitățile, concepțiile, convingerile, aspirațiile, idealurile, visele de perspectivă, credința); prezența sau absența deprinderilor de a învăța; particularitățile spiritului de observație, organizarea percepti-motorie; calitățile atenției; memorie, voinței; nivelul și modul de utilizare al inteligenței; calitatea stării de pregătire pentru învățare, orientarea profesională, etc.

Cu cât acești factori sunt mai dezvoltați și mai reușit folosiți cu atât învățarea va fi realizată mai temeinic.

În acest studiu ne vom referi doar la unii factori psihoindividuali care pot fi determina succes sau insucces academic. Cunoaștem toți, că obiectul și subiectul activității de învățare în învățământul superior este studentul. Specific studentului este ceea ce conturează chiar definiția lui, adică angajarea variată într-o multitudine de roluri în învățare, în cercetare – mai apropiată sau mai îndepărtată de profesia pentru care se pregătește – în familie, în activități politice, culturale sau sociale etc.¹ Din această angajare nu lipsesc conflictele, desigur, care își pun amprenta asupra personalității sale și se evidențiază unii factori psihologici care pot duce la succes / insucces.

Angajarea studenților în multiple roluri tinde treptat să conțină o inerție, în raport cu schimbarea. Studentul nu acceptă prea ușor schimbarea, deoarece aceasta implică modificarea structurală a întregului model explicativ, valoric și acțional.

Comparativ cu alte perioade de vârstă tânărul (studentul) se caracterizează printr-un șir de particularități psihologice care-i pot determina succes în învățare. La această etapă de vârstă se constată cea mai mare viteză a memoriei operative și mobilitatea atenției, a rezolvării problemelor logico-verbale.

Gândirea tânărului este vastă, profundă, sistematică, riguroasă.

Noutatea care apare acum este *marea adaptabilitate mentală* la obiectivele profesionale specifice. Se constată că profesiile intelectuale conservă și dezvoltă mai departe abilitățile cognitive.

Aceasta se caracterizează prin:

- *Gândirea relativă*, adică tinerii înțeleg faptul, că în asimilarea cunoștințelor contează și perspectivă subiectivă a conducătorului și spun adesea: „Depinde din ce unghi de vedere privești lucrurile”;
- Acceptarea și manifestarea convingerii că o problemă poate fi rezolvată în mai multe moduri;
- Desfășurarea gândirii depinde mult de premisele de la care pleacă.

¹ Vințanu, Nic., *Educația universitară*, „Aramis Print”, București, 2001, p. 88.

Studentii demonstrează că au și o gândire dialectică, adică acceptă și rezolvă contradicțiile dintre idei și puncte de vedere opuse, că pot găsi o idee sau integratoare care să cuprindă într-un tot diversitatea și contradicțiile. De asemenea, lor le este caracteristică gândirea sistematică ce ajunge la idei integratoare și explorează minuțios și riguros faptele, folosind pentru aceasta scheme mentale generalizate și stabilizate.

În cazul studenților putem observa că nivelul intelectual nu este omogen, având aici zone întinse, unde se operează corect și eficient cu cocepte și care asigură succes academic și zone unde o astfel de activitate este în curs de dezvoltare. Ca atare, nu se poate face abstracția de modul cum se evoluează în cazul studenților conținutul pregătirii, fondul de informații științifice asimilate în procesul de pregătire universitară, ca și structura gândirii propriu-zise. Astfel se constată o degradare masivă a unor cunoștințe asimilate în școală și rămase fără întrebuințare în activitatea studenților.

În perioada studenției se constată, de asemenea, că tinerii, care au avut în adolescență o memorie bună, o păstrează și acum, fiind un factor important al succesului academic.

Se evidențiază două tipuri de achiziții:

- Conținuturi cognitive corespunzătoare unor interese științifice și culturale largi;
- Cunoștințe legate de sarcinile de muncă, dezvoltându-se amplu memoria profesională, care este puternic susținută de motivația profesională – factor important al succesului academic.

În tinerețe se atinge gradul cel mai înalt de păstrare a celor memorate¹. În general, informațiile legate de profesie se asimilează cu ușurință, atât datorită adaptării cognitive, cât și motivației profesionale.

Imaginația studenților ajunge la desăvârșire din punctul de vedere al combinatoricii imaginative și al procesărilor speciale, care duc la depășirea știutului și cunoscutului.

Datorită motivației profesionale poate să crească mult originalitatea imaginației creatoare și să se desfășoare în condițiile unor relații mai strâne cu gândirea, ceea ce dă un spor de calitate și de rigoare produselor ei. Și în acest studiu, imaginația contribuie mult la succes academic și la realizarea funcțiilor proiective al personalității studentului. Așa dar, vârsta studențească se caracterizează prin achiziționarea rezultatelor superioare, bazate pe procesele anterioare ale dezvoltării biologice, psihologice, sociale.

Dacă cercetăm studentul ca personalitate, putem determina că această perioadă de vârstă se caracterizează ca fiind cea mai activă în planul dezvoltării morale și estetice, formării și stabilizării caracterului și, ce este deosebit de important, posedarea întregului complex de roluri sociale ale adultului: civice, profesionale, etc.

Cu această perioadă e în strânsă legătură începutul așa numitei „activități economice”, prin care demografia înțelege includerea omului în activitatea productivă independentă, începutul biografiei de muncă și crearea familiei proprii.

Modificarea motivației, a întregului sistem orientativ de valori pe de o parte, formarea intensivă a aptitudinilor speciale ca o consecință a profesionalizării, pe de altă parte, evidențiază această perioadă ca etapă centrală în stabilirea caracterului și intelectului – factori interni importanți ai succesului academic.

Vârsta studențească se mai caracterizează și prin faptul că se ating multe optimumuri ale dezvoltării forțelor intelectuale și fizice. Însă uneori se observă contradicții între aceste posibilități și realizarea lor. aici se ascund și iluzii, că creșterea forțelor creatoare, intelectuale și fizice va continua „veșnic”, că toată viața fericită e înainte, că ceea ce te-ai gândit se poate ușor de realizat.

Cercetările psihologice efectuate de B. G. Ananiev, I. S. Kon, V. F. Lisovschi, E. Erixon, U. Șchiopu, E. Verza etc. Evidențiază, că o trăsătură caracteristică a dezvoltării morale a personalității în această perioadă este consolidarea motivelor conștiente ale conduitei.

Esențial se consolidează acele trăsături, care nu erau bine dezvoltate în anii de liceu: perseverența, hotărârea, insistența, independența, inițiativa, stăpânirea de sine, eficacitatea de sine, conștiinciozitatea.

Rezultatele unor cercetări din ultimii ani (Farsides, Woodfield, 2002; Conard, 2006) și alții relevă corelații semnificative între succesul academic și acești factori de personalitate.

¹ Șchiopu, U., Verza, E., *Psihologia vârstelor. Ciclurile vieții*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1997, p. 271.

Tineretea – perioadă a autoanalizei și autoaprecierilor. Autoaprecierea se realizează prin compararea „Eu-lui” ideal cu cel real. Dar „Eu-l” ideal nu e bine determinat și poate fi întâmplător, iar „Eu-l” real însă nu e apreciat multidimensional de însăși personalitate.

Această contradicție obiectivă în dezvoltarea personalității tânărului student poate produce neîncredere internă în sine și poate fi însoțită uneori de agresivitate, lipsă de genă, obrăznicie sau sentimentul de neînțelegere.

Vârsta tinereții, după E. Erixon, coincide cu criza *identității* care include o serie de alegeri sociale și personal-individuale, identificări și autodeterminări.

Dacă tânărul nu-și poate rezolva aceste obiective, la el se dezvoltă o identitate neadecvată.

În această perioadă, de asemenea foarte activă este conștiința apartenenței la generație. Aceasta este susținută de identitatea pe care tinerii au dobândit-o, de confirmarea practică a ceea ce sânt și pot, de conștiința capacităților lor și de ceea ce vor să fie coparticipanți la progresul social. Dacă simt că generația adultă le minimalizează posibilitățile și-i marginalizează, ei protestează puternic și luptă deschis pentru cucerirea drepturilor lor la locul de muncă sau în cadrul organizațiilor sociale și politice¹.

Psihologul român S.Chelcea evidențiază câteva caracteristici de ansamblu ale structurii de personalitate a tinerilor:

- a) energie și dinamism;
- b) orientarea expresă spre nou și viitor;
- c) aspirații înalte;
- d) generozitate și încredere în lații;
- e) curaj și temeritate;
- f) prețuirea onoarei și spiritul de dreptate, dar și a banilor și confortului

Există însă și o reprezentare socială asupra tinerilor care accentuează mai mult unele slăbiciuni și defecte și anume: a) încăpăținarea și credința că știu mai bine totul decât ceilalți; b) înclinația de a face numai ce le place; c) narcisism și egocentrism; d) au o anumită doză de iresponsabilitate în angajările lor; e) păstrează încă exaltarea adolescenței și lipsa de măsură² la un Congres Internațional din 1986 s-a subliniat că pe de o parte tinerii beneficiază de avantajele dezvoltării social-economice și culturale pe de altă parte și de urmările negative ale supraindustrializării, globalizării considerabile a circulației internaționale etc.

S-a considerat, că această generație este mai bine instruită, are largi competențe, stăpânește informația și comunicarea prin mijloacele performante de acum, dar prezintă o rămânere în urmă în ceea ce privește planul socioafectiv și relațional. Lor le-ar fi caracteristice următoarele particularități: a) demonstrează mai degrabă caracteristicile unei adolescențe prelungite; b) au trebuințe crescute de cunoaștere, afectivitate relaționare; c) sunt „sătui material, dar flămânzi spiritual”; d) parcurg o criză specială de afișare pentru că se simt mai degrabă beneficiarii civilizației actuale și mai puțin răspunzători de dezvoltarea ei; e) cer asiduu să aibă sarcini importante și să se manifeste activ, deși apoi refuză adaptarea și integrarea reală, manifestând deci un entuziasm efemer urmat de o profundă descurajare; f) apare un fel de refuz nevrotic al responsabilității și așa - numitul „sindrom Peter Pan”, de a refuza să se maturizeze³.

Se știe că înmatricularea în instituția de învățământ superior consolidează încrederea tânărului în forțele proprii și capacitățile proprii, trezește speranța pentru o viață interesantă.

În același timp la sfârșitul anului I, în anul II-III uneori apare întrebarea despre alegerea corectă a instituției de învățământ, specialitate, profesie. La sfârșitul anului III-IV pe deplin se rezolvă problema despre autodeterminarea profesională. Însă sunt și situații când se iau decizii de a nu activa în conformitate cu specialitatea (în gr. FFE – 1401, FEF – 1401 - 26% spun că nu vor lucra după specialitate).

De multe ori alegerea profesională astăzi e determinată de factori întâmplători. Acest fenomen nu e dorit la alegerea facultății, deoarece așa greșeli influențează negativ personalității și societății. de aici orientarea profesională a tinerilor care urmează să fie înscriși la facultate e foarte importantă. (Azi puțin se realizează)

La determinarea aptitudinilor necesare pentru acea sau altă profesie e necesară descrierea prezentativă a profesiogramelor.

¹ Rădulescu, S., *Sociologia vârștelor*. București: Hyperion, 1994, p. 96.

² Chelcea, S., *Personalitatea și societatea în tranziție*. București: Societatea Știință și Tehnică, 1994, p. 109.

³ Crețu, T., *Psihologia vârștelor*, Polirom, Iași, 2009, p. 327.

În conformitate cu cerințele profesiogramei față de psihicul omului, se evidențiază trei niveluri: 1) absolut necesare; 2) relativ necesare; 3) de dorit. Experiența unor instituții de învățământ indică că aceste profesiograme dau rezultate pozitive.

Nivelul reprezentărilor studenților despre profesie include cunoașterea cerințelor, care necesită profesia și condițiile activității profesionale. Rezultatele cercetărilor lui V.T.Lisovski, A.A.Verbițki indică, că nivelul reprezentărilor studentului despre profesie (adecvat - neadecvat) nemijlocit se raportează cu nivelul atitudinii lui față de învățare: cu cât mai puțin studentul dispune de cunoștințe despre profesie, cu atât e mai scăzută atitudinea lui față de învățare¹.

Pentru studenții contemporani este specifică orientarea la profesie constituită din: motivația alegerii profesiei, orientările valorice în sfera profesională, reprezentările despre profesie, montajul social pentru continuarea studiilor.

În baza acestor caracteristici, studenții contemporani pot fi convențional împărțiți în 3 grupe:

Grupa I - studenții cu orientarea pozitivă la profesie, pe care o păstrează până la finele studiilor la facultate - 68%;

Grupa II – studenții care nu au o motivație clar determinată și o atitudine definită, nu posedă informația deplină despre profesie, le lipsește activismul -20%;

Grupa III – studenții cu atitudine negativă față de specialitate, reprezentările față de specialitate sunt amorfe, neclare, lipsește practic activismul pe întreaga perioadă de instruire - 0-12%.

Observăm aceasta și pe baza unei cercetări efectuate la facultatea noastră (gr. PS – 1401, PP-1401) – 62% - atitudine pozitivă – interes pedagogic pozitiv, activitate pedagogică, aptitudini pedagogice (Chestionarul „Studierea orientărilor profesionale a viitorului pedagog prin metoda autoaprecierii”), 28% - nu au motivație clar determinată, 10% - reprezentări amorfe, neclare, nedeterminate (proba determină structura orientării profesionale a viitorului pedagog).

Așa dar 38% din studenți nu-s convinși în alegerea corectă a profesiei sau au atitudine negativă.

Un indicator esențial al studentului - subiect al activității de învățare - este competența lui de a realiza toate felurile și formele ei.

Observările asupra activității de învățare a studenților permit să determinăm că mulți studenți nu pot asculta și face notițe la curs, conspecta sursele bibliografice, realiza rezumate, referate, nu știu să ia cuvânt în fața unui auditoriu, să participe la dezbateri, să efectueze sinteze, să dea o apreciere analitică unei probleme (mai ales anul I).

Reieșind din aceasta noi cadrele didactice avem obiectivul de a forma studentul ca subiect al activității de învățare, care presupune mai întâi de toate necesitatea de a-l învăța să-și programeze, să-și organizeze corect activitatea proprie. Pentru aceasta trebuie determinate acțiunile de învățare, necesare pentru o învățare cu succes, programul realizării lor pe baza materialului de învățare concret și organizarea clară a exercițiilor.

Aceasta e necesar la anul I când se observă greutățile perioadei de adaptare.

În concluzie menționăm, că succesul academic se conturează ca rezultată a unei multitudini de factori interni și externi, care pot acționa în același timp sau succesiv, influențând nemijlocit sau mijlocit rezultatele academice.

ANALIZA CURRICULUMULUI DE EDUCAȚIE TIMPURIE DIN ROMÂNIA

STANCIUC Zinaida, dr., cercetător științific,
Institutul de Științe ale Educației, AȘM

Abstract: *The article presents a detailed analysis of learning for early education of children with the age between birth and 6/7 years. It elucidates the priorities that underline the development of learning. It describes the specifics, principles, characteristics of the education of children from birth to 7 years in Romania.*

¹ Stolarencu, L., D., *Pedagogie psihologică*, „Fenix”, Rostov-na-Donu, 2008, p. 166.

În România, curriculumul pentru educația timpurie a copiilor cu vârsta cuprinsă între naștere și 6/7 ani, este un model pedagogic, care realizează politica educațională a statului. Acesta desemnează sistemul documentelor de tip reglator și normativ, sistemul de procese decizionale, manageriale și de monitorizare care preced, însoțesc și urmează proiectarea, elaborarea, implementarea, evaluarea și revizuirea permanentă și dinamică a setului de experiențe de învățare oferite în instituția de învățământ. Fiind conceput în baza teoriei factorilor și a teoriei axiologice, curriculumul definește acele obiective, conținuturi prestabilite care trebuie realizate pe parcursul perioadei respective.

Curriculumul pentru educația timpurie a copiilor cu vârsta cuprinsă între naștere și 6/7 ani din România a fost elaborat în anul 2008 și conține *cadru de referință general* în care sunt expuse: introducerea; perspectiva istorică asupra conceptului și domeniului educației timpurii; documentele care au marcat direcția preocupărilor și investițiilor în educația timpurie; evenimentele internaționale și naționale care au contribuit la promovarea educației timpurii; argumentele generale pentru demonstrarea necesității elaborării unui curriculum pentru educația timpurie; valorile și principiile de bază în elaborarea și aplicarea curriculumului; obiectivele generale ale educației timpurii a copilului de la naștere la 6/7 ani; structura curriculumului ¹.

Educația timpurie este considerată o activitate sistematică realizată în instituțiile specializate de tipul grădinițelor. Odată cu apariția conceptului de „educație pe tot parcursul vieții” se evidențiază ideea că, educația începe de la naștere. Astfel, conceptul de educație timpurie s-a extins incluzând domenii precum: educație, protecție și sănătate. Acest fapt a condus la un nou discurs în politicile privind copilul mic, printr-o abordare convergentă a domeniului social, educațional, sanitar (sănătate și nutriție).

De asemenea, curriculumul românesc abordează o nouă viziune cu privire la rolul pe care îl are familia și rolul femeii în societate. Totodată, noile descoperiri și teorii asupra dezvoltării copilului au impulsionat un alt discurs al guvernelor multor țări privind serviciile integrate și au condus la o orientare a preocupărilor specialiștilor și ale celor care reconstruiesc strategii și politici socio-educative către ideea: Oportunitatea îngrijirii copilului mic în afara familiei precum servicii publice denumite servicii de îngrijire și educație în afara familiei („out of family”) ².

Noua perspectivă privind familia și copilul mic, precum și momentele la nivel politic, au contribuit semnificativ la conturarea principiilor de bază ale Convenției Națiunilor Unite pentru Drepturile Copilului, prin care se subliniază că, bunăstarea și dezvoltarea copilului este rezultatul unor abordări convergente, incluzând sănătatea, educația și protecția copilului ³.

Curriculumul românesc enumeră, atât o serie de documente legislative la care a aderat țara, cât și evenimentele internaționale și naționale care au marcat direcțiile de politică educațională în domeniul educației timpurii.

Totodată, curriculumul românesc preșcolar promovează așa valori precum: drepturile fundamentale ale copilului; dezvoltarea integrată a copilului; incluziunea, ca proces de promovare a diversității și toleranței; non-discriminarea și excluderea inechității sociale, culturale, economice și de gen.

Pentru o viziune unitară asupra întregii perioade a copilăriei timpurii, în aplicarea curriculumului se respectă următoarele principii și cerințe: abordarea holistică a dezvoltării copilului; promovarea și practicarea unei educații centrate pe copil și pe dezvoltarea globală a acestuia; adecvarea întregului proces educațional la particularitățile de vârstă și individuale; evitarea exprimării și a prejudiciilor de tip discriminator; promovarea și aplicarea principiilor incluziunii sociale; luarea în considerare a nevoilor educaționale individuale specifice ale copiilor; celebrarea diversității; centrarea demersurilor educaționale pe nevoile familiei; valorificarea principiilor învățării autentice; respectarea coerenței și a continuității curriculumului; respectarea standardelor.

Obiectivele generale ale educației timpurii a copilului de la naștere la 6/7 ani presupun dezvoltarea liberă, armonioasă a personalității copilului în funcție de ritmul propriu și de trebuințele sale; sprijinirea formării autonome și creative a copilului; dezvoltarea capacităților de a interacționa cu alți copii, cu adulții și cu mediul pentru a dobândi cunoștințe, deprinderi, atitudini și conduite noi; încurajarea explorărilor, exercițiilor, încercărilor și experimentărilor ca experiențe autonome de învățare; descoperirea, de către fiecare copil a propriei identități, a autonomiei și dezvoltării unei

¹ Curriculumul pentru educația timpurie a copiilor cu vârsta cuprinsă între naștere și 6/7 ani. România, 2008

² Legea privind concediul matern/parental pentru îngrijirea copilului. România, 1997

³ Convenției Națiunilor Unite a Drepturile Copilului. UNICEF, România, 2003

imagini de sine pozitive; sprijinirea copilului în achiziționarea de cunoștințe, capacități, deprinderi și atitudini necesare acestuia la intrarea în școală și pe tot parcursul vieții.

Curriculumul este structurat după nivelul de vârstă 0-3ani și 3-6/7 ani, respectiv primul nivel are intervalul de 0-1 și 1-3 ani numiți ante-preșcolari, al doilea nivel are intervalul de 3-5 ani și 5-6/7 ani numiți preșcolari. Conținutul curriculumului are o viziune unitară, coerentă și pledează pentru o pregătire și dezvoltare bună a copilului din toate punctele de vedere pentru intrarea lui în școală și în viață¹.

Finalitatea educației în perioada copilăriei timpurii este dezvoltarea globală a copilului din acest considerent curriculumul fiind structurat pe domenii de dezvoltare. Aceste domenii se intersectează, au o participare inter-relațională ce influențează semnificativ progresele copilului, asigurându-i dezvoltarea plenară, completă permițând observarea lui în evoluție. Fiind niște instrumente pedagogice, domeniile de dezvoltare permit realizarea unei educații individualizate, atât prin identificarea dificultăților copilului în educație și învățare, cât și valorificarea aptitudinilor creative. Abordarea dezvoltării copilului pe domenii de dezvoltare urmărește evoluția acestuia în funcție de creșterea și maturizarea sistemului nervos corelat cu procesul de achiziții în plan psihologic.

Domeniile de dezvoltare incluse în curriculum au fost numerotate după alfabet și fiecare domeniu conține o mică caracteristică și include dimensiunile acestuia.

Astfel, domeniul A. *Dezvoltarea fizică, sănătatea și igiena personală* include dimensiunea dezvoltării fizice care presupune: dezvoltarea grosieră; dezvoltarea motricității fine; dezvoltarea senzorio-motorie. O altă dimensiune a domeniului A este sănătatea și igiena personală care include: promovarea sănătății și nutriției; promovarea îngrijirii și igienei personale; promovarea practicilor privind securitatea personală.

Domeniul B. *Dezvoltarea socio-emoțională* cuprinde dimensiunea dezvoltării sociale cu următoarele componente: dezvoltarea abilităților de interacțiune cu adulții și semenii; respectarea diversității; dezvoltarea comportamentelor prosoziale. Dimensiunea în cauză presupune: acceptarea conceptului de sine; dezvoltarea controlului și al expresivității emoționale.

Domeniul C. *Dezvoltarea limbajului, și a comunicării și a premiselor citirii și scrierii* înscrie, la fel ca și în cazul domeniului A, două dimensiuni, prima fiind dezvoltarea limbajului și a comunicării cu dezvoltarea capacității de ascultare, înțelegere și dezvoltarea capacității de vorbire și comunicare, iar a doua dimensiune - dezvoltarea premiselor citirii și scrierii care cuprinde: participarea în experiențe cu cartea, cunoașterea și aprecierea cărții; dezvoltarea capacității de discriminare fonetică, asocierea sunet-literă; conștientizarea mesajului vorbit/scriș; însușirea deprinderilor de scris, folosirea scrisului pentru transmiterea unui mesaj.

Domeniul D. *Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii* are dimensiunile: dezvoltarea gândirii logice și rezolvarea de probleme; cunoștințe și deprinderi elementare matematice, cunoașterea și înțelegerea lumii cu specificarea pe reprezentări matematice elementare și cunoașterea și înțelegerea lumii.

Domeniul E. *Capacități și atitudini de învățare* înglobează dimensiunile: curiozitate și interes; inițiativă; perseverență în activitate și creativitate².

Curriculumul pentru educația timpurie a copiilor cu vârsta cuprinsă între naștere și 6/7 ani are formulate *obiectivele cadru și obiectivele de referință* în baza fiecărui domeniu de dezvoltare. În elaborarea acestor obiective s-a respectat nivelul de dezvoltare a copilului, fiind elucidate în documentul de politici educaționale *reperele fundamentale privind învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului între naștere și 7 ani*, care reflectă contextul internațional al cercetărilor și preocupărilor la nivel mondial în domeniul educației timpurii, precum și cerințele și prioritățile la nivel național.

Deoarece nivelele de la naștere la 3 ani și 3-6/7 ani au aspecte esențiale, curriculumul precede un cadru de referință specific. Astfel, pentru intervalul de vârstă de la naștere la 3 ani, corespunzător obiectivelor, curriculumul sugerează și exemple de activități, iar pentru intervalul de vârstă 3-6/7 ani include ariile curriculare. Acestea sunt pentru a sprijini, prin conținutul lor, atingerea obiectivelor proiectate și facilitarea activității cadrelor didactice în realizarea unei educații de calitate.

O altă componentă a curriculumul românesc de educație timpurie este metodologia de aplicare a planului de învățământ pentru copiii cu vârsta cuprinsă între naștere și 7 ani. Aici sunt

¹ Curriculumul pentru educația timpurie a copiilor cu vârsta cuprinsă între naștere și 6/7 ani. Romania, 2008

² Curriculumul pentru educația timpurie a copiilor cu vârsta cuprinsă între naștere și 6/7 ani. Romania, 2008

elucidate mai multe aspecte, cum ar fi: planul de învățământ ca o abordare sistemică, în vederea asigurării continuității; intervalele de vârstă precum tipurile și numărul de activități; tipurile de activități care includ rutinele, tranzițiile și activitățile de învățare; jocul ca activitate fundamentală; activitățile didactice/de învățare, opționale. Numărul minim și maxim de activități pe săptămână înglobat în planul de învățământ este dat în dependență de grădiniță: cu program normal, prelungit sau săptămânal și este valabil pentru toate tipurile de servicii de educație și îngrijire, inclusiv copiilor cu dezabilități din grupurile de intervenție timpurie.

Cadrul de referință pentru educația copiilor cu vârsta cuprinsă între naștere și 3 ani prezintă caracteristici din perspectiva nu numai a îngrijirii, dar și a educației. Sunt aduse date incontestabile și verificate privind competențele pentru învățare a copilului, făcându-se trimiteri, atât la teorii științifice, cât și practici internaționale cu privire la acordarea de servicii diversificate de educație și îngrijire. De asemenea, sunt expuse idei cu privire la specificul învățării copiilor de la naștere la 3 ani. Pentru a forma niște deprinderi este necesar de a repeta și relua unele activități.

Concomitent, sunt prezente date cu privire la elaborarea curriculumului de această vârstă și anume: importanța primilor trei ani în dezvoltarea ulterioară a individului; dezvoltarea și creșterea copilului se face într-un ritm rapid; dezvoltarea fizică, senzorială, emoțională, cognitivă, a limbajului și a comunicării evoluează integrat, toți copiii parcurg aceleași stadii de dezvoltare, dar ritmul diferă de la un copil la altul; siguranța și confortul emoțional este cerința pentru organizarea achizițiilor copilului.

De asemenea, sunt aduse argumente ce susțin necesitatea unui curriculum pentru acest nivel. Curriculumul educației copilului de la naștere la 3 ani include aspectele: de dezvoltare fizică și psihologică a copilului care este puternic determinată de experiențele primelor ani, de abordare convergentă a dezvoltării copilului prin acoperirea nevoilor de igienă și sănătate, tehnici care oferă siguranță fizică și emoțională copilului, activități care promovează sentimentul succesului și rolul activ al copilului în achiziții și experiențe în interacțiune cu adultul.

În curriculum sunt specificate activitățile cotidiene ale copilului de la naștere la 3 ani și de la 3 la 6/7 ani care sunt grupate după conținut în: activități de învățare, rutinele și tranzițiile. Sunt prezente și cerințe pentru organizarea spațiului fizic cum ar fi: *asigurarea sănătății copilului prin luminozitate, aerisire, căldură; prezența spațiului fizic, fără riscuri de accidente; posibilitatea de interacțiune și colaborare între copii; prezența zonelor de activități și a materialelor didactice; dotări cu echipamente confortabile, ușor de manipulat; asigurarea accesului și siguranței copiilor cu cerințe educaționale speciale; reflectarea diversității culturale a copiilor*¹.

Programa pentru copiii de la naștere la 3 ani are inclus domeniul anterior nominalizat, urmat de obiectivul cadru și un tabel în care sunt reprezentate intervalul de vârstă, obiectivul de referință și exemple de activități.

Pentru educația timpurie a copiilor cu vârsta cuprinsă între 3 și 6/7 ani de asemenea este un cadru de referință specific alcătuit din trei componente. Primul este *introducere – cadru istoric și legislativ* care include: legea învățământului nr. 84/1995 cu precizarea faptului că „idealul educațional al școlii românești constă în dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome și creative”; finalitatea învățământului este formarea personalității umane.

A doua componentă oglindită este *Dezvoltarea și educația copilului în intervalul 3-6/7 ani*. Aici sunt evidențiate o varietate de componente de valoare: educația timpurie are un efect pozitiv asupra abilităților copilului și asupra viitoarei sale cariere școlare și integrări sociale; mărirea grupei să fie de 25 copiii maxim; influența formării și supervizării personalului asupra dezvoltării copiilor prin organizarea grupei în diferite arii unde pot să-și dezvolte abilitățile sociale și de limbaj prin introducerea diverselor tipuri de materiale accesibile și adecvate copiilor cu sugestii pentru variate activități; implicarea activă a familiilor în educație și în promovarea participării lor.

A treia componentă include: *accente noi prezente în curriculumul revizuit* care enumeră următoarele: *triada copil-mediul educațional-cadru didactic; conexiunea dintre curriculumul; corelarea dintre domenii; diversitatea strategiilor de predare – învățare – evaluare; mediul educațional; rolul familiei; ariile curriculare vizate de noul curriculum*.

¹ Curriculumul pentru educația timpurie a copiilor cu vârsta cuprinsă între naștere și 6/7 ani. Romania, 2008

Ca și în cazul programei de la naștere la 3 ani, în curriculum sunt prezente și prezentate sub formă de tabel: domeniul; obiectivul cadru, iar obiectivul de referință este redat în paralel cu aria curriculară preponderent implicată. În final este dat un suport bibliografic.

Analizând curriculumul de educație timpurie din România putem menționa că, aceasta este o curriculum axată pe valorile de ultimă oră din domeniul educației. Reperete, principiile, obiectivele rezidă din realitățile și tendințele renovatoare ale politicii în educația timpurie care se realizează, fiind orientată spre un progres continuu înaintat de societate. Astfel, documentele de politică educațională sunt de calitate; au coerență și continuitate; abordează global și holistic dezvoltarea copilului; promovează educația centrată pe copil; promovează principiile incluziunii sociale; celebrează diversitatea; valorifică principiile învățării autentice; centrează demersurile educaționale pe nevoile familiei; axează procesul educațional pe particularitățile de vârstă și individuale ale copiilor; respectă standardele educaționale. Totodată, un interes aparte prezintă coerența și consecutivitatea dintre obiectivele educaționale, conținut, repere (standarde). O oportunitate prezintă reflectarea planului de învățământ și metodologia de aplicare a acestuia pentru copiii cu vârsta cuprinsă între naștere și 7 ani.

PARTICULARITĂȚI METODOLOGICE ALE PROCESULUI DE PROIECTARE STRATEGICĂ CALITATIVĂ A INSTITUȚIEI DE ÎNVĂȚĂMÂNT

COJOCARI-LUCHIAN Snejana, dr., conferențiar universitar interimar,
Universitatea de Stat „Bogdan Petricicu Hasdeu” din Cahul

IURESCU Diana, magistrul în științele educației,
Liceul teoretic s. Țibirica

***Abstract:** The strategic planning of any educational institution aims to identify strategic issues and basic problems of institutional policy by exploring the internal and external environment of the institution. This can be achieved with the help of basic design and development instruments: classical analysis SWOT, PESTE of quantitative and qualitative information, complex analysis of the community that deals with identification of opportunities, risks, strong and weak points of an institution.*

Reforma educațională din ultimii ani, presupune o abordare strategică a sistemului educațional, având ca rezultat schimbarea societății în ansamblu.

O analiză retrospectivă asupra evoluției învățământului în ultimii ani ne permite să afirmăm compatibilitatea acesteia cu tendințele internaționale în dezvoltarea sistemelor educaționale. În acest context, problema cadrului managerial, adecvat învățământului modern, devine una centrală în schema largă a demersurilor inovatoare în evoluția învățământului din Republica Moldova.

Conceptul managementului educațional, din perspectiva democratică și a integrării europene, promovează un management strategic, care:

- implică o nouă viziune asupra organizației școlare;
- abordează într-o nouă perspectivă funcțiile manageriale;
- reliefează în mod specific procesele de schimbare și implicare a resurselor umane.

Schimbările de anvergură în învățământ necesită abilități manageriale adecvate din partea conducătorilor, care în perspectivă, urmează să devină lideri.

Actualmente, învățământul are nevoie de manageri care să promoveze un management strategic centrat pe calitate, adecvat unei societăți democratice, bazate pe cunoaștere și informare.

Dezvoltarea dinamică a învățământului, accelerarea ritmului de viață, schimbarea și reînnoirea viziunilor, fenomenele de criză, autonomizarea instituțiilor de învățământ au necesitat analiza proceselor declanșate în școală din perspectiva noii gândiri și conștiințe manageriale, de asemenea elaborarea strategiei și tacticii managementului educațional în Republica Moldova.

Pentru ca rolul și destinația instituției școlare să corespundă cerințelor societății, managerul școlar trebuie să contribuie la dezvoltarea instituției, să poată elabora o strategie realistă în baza unor

operații logice consecutive, adică să realizeze strategia activității pentru stoparea fenomenelor de criză și transferarea școlii în regim dezvoltativ.

Prin urmare, proiectul instituțional este un instrument al politicii manageriale al administrației școlare, centrat pe schimbare, inovare și dezvoltare în plan structural și funcțional, este un instrument de coordonare a activităților în condiții de incertitudine.

Precizăm că aceasta determină o nouă abordare a dezvoltării strategice la nivel de instituție școlară și o reevaluare a funcției de proiectare- evaluare¹.

Pentru a proiecta strategic instituția echipa managerială trebuie să exploreze mediul din afara instituției, pentru a identifica atât șansele cit și riscurile, mediul din interiorul instituției pentru a identifica atât punctele tari cât și cele slabe.

Șansele și riscurile pot fi descoperite prin monitorizarea unei varietăți de forțe și tendințe politice, economice, sociale, tehnologice, educaționale. Pe lângă tendințele de monitorizare, echipa de proiectare strategică trebuie să monitorizeze și anumiți acționari externi mai ales pe cei care afectează instituția (direct sau indirect). Să țină cont de concurență, forțe concurențiale și surse de avantaje pentru concurență, de colaboratori, forțe de colaborare și surse potențiale de avantaje pentru colaboratori².

Acestea conduc la identificarea problemelor strategice, probleme fundamentale de politică instituțională, provocări ce afectează misiunea, valorile unei instituții, produsul, nivelul serviciilor, clienții, finanțarea, organizarea și managementul.

În procesul de evaluare a mediului extern se oferă informații despre punctele forte și cele slabe ale instituției în legătură cu șansele și riscurile cu care se confruntă. Punctele forte și cele slabe ale organizației sunt de obicei interne, se referă la starea prezentă a instituției, în timp ce șansele și riscurile sunt externe și orientate spre viitor, un instrument de proiectare strategică este analiza clasică SWOT³ - stadiu ce explorează mediul din afara instituției pentru a identifica șansele și riscurile cu care se confruntă instituția.

În acest context se monitorizează trei categorii: forțe și tendințe, resurse, concurenți sau colaboratori actuali sau potențiale forțe, care afectează competiția, colaborarea, avantajele concurențiale și colaborative accesibile instituției. Aceste trei categorii reprezintă punctele centrale ale unui sistem eficient de examinare a mediului⁴.

Forțele și tendințele sunt politice, economice, sociale, tehnologice (PESTE). Evaluarea mediului intern are drept scop de a identifica punctele forte și slabe (acele aspecte ale instituției care ajută/pun în pericol realizarea misiunii poate conduce la clasificarea competențelor principale ale instituției), cele trei categorii majore care trebuie evaluate - elementele de bază ale unui model de sisteme simple: *resursele* (input), *strategia* (proces) și *performanța* (output).

Aceste categorii sunt elementele pentru evaluarea internă a instituției și categoriile fundamentale în jurul cărora ar trebui construit un management instituțional eficient⁵ ⁶. Identificarea problemelor strategice constituie centrul procesului de proiectare strategică. Problema strategică este definită ca o problemă fundamentală a politicii instituționale, o provocare la adresa misiunii, valorile instituției, nivelului produsului (copilul), serviciilor, la adresa clienților, beneficiarilor, a managementului. Scopul acestui stadiu este identificarea problemelor fundamentale de politică instituțională „agenda problemelor strategice” aflate în fața instituției⁷.

Modul de formulare acestor întrebări are un efect profund asupra deciziilor care definesc ceea ce este instituția, cultura organizațională determină problemele ce intră în „agendă” determină ce opțiuni strategice vor fi luate în considerație în stadiul următor, formularea strategiei și elaborarea proiectului⁸.

Nevoia de a schimba cultura organizațională poate deveni astfel o problemă strategică, dacă respectiva cultură împiedică instituția să observe problemele importante și posibilitățile de acțiune.

¹ Cancea P. Conducerea strategică a procesului de dezvoltare a școlii. Teză de doctor în pedagogie, USM, 2008, p. 102.

² Țoca I. Management educațional. București: Didactică și Pedagogică R.A., 2002, p. 31.

³ Bryson J. Planificarea strategică pentru organizații publice și non profit. Chișinău: Arc, 2002, p.93.

⁴ Ghidul facilitatorului local privind planificarea strategică. Chișinău: Știința, 2003, p. 97.

⁵ Хозе С. Е. Директор школы из опыта работы. Москва: Просвещение, 1979, p. 604-610.

⁶ Velzen V. ș. a.. Marketing școlar. București: EDP, 1985, p. 227-238.

⁷ Pîun E. Școala abordare sociopedagogică. Iași: Polirom, 1999, p. 116.

⁸ Herson L. J. R. the Politics of Ideas, Prospect Heights, Ill., Waveland Press, 1984; Schein E.H. Organizational Culture and Leadership. (ed.a II-a), San Francisco, Jossey-Bass, 1992, p. 118.

Diagnoza mediului intern și extern al instituției se referă la analiza nevoilor indivizilor, grupurilor și ale comunității în general prin raportare la situația concretă a comunității și la resursele disponibile în comunitate. Diagnoza se referă atât la mediul intern al organizației, cât și la mediul extern. Mediul intern cuprinde factorii de mediu care afectează direct funcționarea instituției, cel extern cuprinde factorii de mediu care nu influențează decât indirect instituția¹.

Formele principale de diagnoză și de analiză a nevoilor sunt:

- *analiza informațiilor de tip cantitativ* - numărul probabil de potențiali beneficiari ai ofertelor educaționale, date cantitative despre mediul de proveniență al beneficiarilor (structura ocupațională, rata șomajului, rata delincvenței etc) situația spațiilor și starea clădirilor, nivelul de dotare cu diferite resurse materiale și tehnologice, date referitoare la personal, dacă ocupații posturilor au nivelul de calificare etc;
- *analiza informațiilor de tip cantitativ* - relațiile dintre diferite categorii de personal, ambianța din cadrul organizației, date calitative referitoare la mediul de proveniență a beneficiarilor, calitatea personalului, modul de comunicare în organizație, calitatea și circulația informațiilor, calitatea managementului etc;
- *cunoașterea grupurilor de interes*- domeniile în care acționează;
- *analiza complexă a comunității* - identificarea componentelor comunitare (dimensiuni fizice, sociale, economice, politice), explorarea nevoilor și problemelor comunitare, relația dintre organizație și comunitate (dacă și în ce măsură serviciile acesteia satisfac nevoile comunitare), integrarea organizației în strategia comunitară (dacă aceasta există), analiza resurselor, elaborarea politicilor, programelor în rezolvarea acestor probleme;
- *analiza scopurilor actuale ale activității instituției* - măsura în care acestea răspund nevoilor individuale, de grup, comunitare, dar și măsura în care respectă standardele naționale;
- *analiza PEST(E) și analiza SWOT* - prin care sunt sintetizate o serie întregă de informații utile în dezvoltarea unei strategii.

Analiza de tip PEST(E) presupune o radiografiere a aspectelor referitoare la:

- *contextul politic* se referă cu precădere la politicile sociale, educaționale promovate în societate la nivel național, regional, local, și mai puțin la distribuția puterii dintre diferite partide politice;
- *contextual economic* se referă la resursele existente la nivelul analizat (național, regional, local); dacă există expansiune sau recesiune economică, ce ramuri economice sunt prioritare, ce resurse pot oferi ele instituției, care este dinamica pieței forței de muncă;
- *contextual social* se referă atât la existența problemelor sociale (șomajul, sărăcia, delincvența) și la modul în care acestea sunt abordate, la nivel național, local, teritorial;
- *contextual tehnologic* se referă la posibilitățile de utilizare a noilor tehnologii; dacă există în zonă posibilități de accesare a surselor multimedia, dacă există dotare cu aparatură eficientă;
- *context ecologic* este un domeniu mai recent, apărut ca o consecință a erei industrializării, se referă la calitatea mediului și la felul cum aceasta influențează calitatea vieții oamenilor dintr-o anumită regiune [ibidem, p. 122].

Analiza de tip SWOT oferă o bună ocazie de evaluare a organizației (pregătirea și calitatea personalului, motivația acestuia, resursele materiale și financiare disponibile) a partenerilor (disponibilitatea pentru cooperare, resursele pe care le pune la dispoziție) și a beneficiarilor direcți (starea acestora, gradul de implicare, dorința de a-și rezolva probleme, resursele de care dispun pentru atingerea obiectivelor organizației, riscurile la care sunt supuși), este una dintre cele mai utilizate metode în identificarea nevoilor, urmărind două dimensiuni:

- punctele tari și punctele slabe se referă la mediul intern al instituției, resurse umane și materiale, motivația personalului, expertiza, experiența profesională;
- oportunitățile și amenințările se referă la mediul extern al instituției; relațiile cu administrația locală și alte instituții din regiune/comunitate și care pot afecta activitatea instituției [ibidem, p. 123].

Dintr-o altă perspectivă, punctele tari și oportunitățile constituie *avantajele* (resursele strategice) care vin în sprijinul instituției, iar punctele slabe și amenințările constituie *dezavantajele* (țintele strategice), care pot crea piedici sau riscuri în funcționarea instituției, care trebuie înlăturate sau evitate în acțiunile întreprinse de instituție. Cea mai bună cale de a identifica punctele forte,

¹ Хозе С. Е. Директор школы из опыта работы. Москва: Просвещение, 1979, p.121.

punctele slabe, amenințările, oportunitățile este de a le analiza în raport cu proiectul instituțional/strategic.

S. Baciuc propune ca activitatea instituției de învățământ să se desfășoare în conformitate cu proiectul instituțional de dezvoltare a instituției de învățământ luând în considerație următorii *indicatori de performanță*:

- proiectarea este sistemică și cuprinde patru niveluri principale: stabilirea misiunii, nivelul strategic, nivelul tactic, nivelul operațional;
- proiectarea corespunde următoarelor cerințe: relevanță, pronosticare adecvată, raționalitate, fezabilitate, consistență internă și externă;
- proiectarea respectă etapele esențiale: stabilirea politicilor și a strategiilor, diagnoza mediului intern și extern, explorarea viitorului apropiat, stabilirea obiectivelor, identificarea și alocarea resurselor, operaționalizarea și definitivarea planului de acțiuni concrete în timp și spațiu;
- proiectele conțin finalități clare evaluabile, care sunt analizate în termenii raportului cost-rezultate;
- proiectarea valorifică rațional, dezvoltă resursele reale și potențiale (umane, informaționale, materiale, financiare, de timp);
- monitorizarea proiectelor are caracter permanent;
- proiectarea implică resurse umane cu statut diferit (cadre didactice, părinți, copii, parteneri educaționali etc.) în cadrul proiectelor inițiate în instituția de învățământ¹.

În concluzie. Pentru a identifica problemele strategice, probleme fundamentale de politică instituțională, managerii instituțiilor de învățământ trebuie să exploreze mediul intern cit și extern al instituției, acționarii externi care afectează instituția, să țină cont de concurență, prin monitorizarea tendințelor politice, economice, sociale, tehnologice, educaționale.

În construirea unui management strategic instituțional eficient, drept instrumente pot fi utilizate: analiza clasică SWOT, PESTE, informațiilor de tip cantitativ, informațiilor de tip calitativ, analiza complexă a comunității.

EVOLUȚIA ÎN CARIERĂ – PREMISĂ A EDUCAȚIEI PERMANENTE A ADULȚILOR

MALDUR Inga, doctorand,
Universitatea de Stat din Moldova

Abstract: *An important role in the formation of the need to design career has system of values and attitudes. It largely determines the complexity of personality, and therefore needs. The need for education is a social need. It is determined by the social environment. For educational content to be achieved and will be achieved certain finality, the actors must mobilize the educational process need education. This reasoning is based on the assumption that the process of career development will achieve the aims only if educational factors will need to be made to achieve this educational content and beneficiaries - will be made need to "consume" this kind of educational services and awareness of the need to create a guide for functional / design career.*

În condițiile societății actuale crește rolul educației, devenind o primă condiție a ființării omului ca entitate socială. Percepută și conștientizată ca prioritară, educația este abordată sub aspect conceptual și la nivel de politici educaționale. Educația permanentă trebuie privită ca resursă teleologică a procesului educațional. Aceasta înseamnă pregătirea fiecărui educat, responsabilitățile pe care urmează să și le asume în cursul vieții ca ființă autonomă, ca membru al unei familii și al unei colectivități, integrarea tuturor eforturilor și resurselor pedagogice școlare, extrașcolare, organizate, spontane realizată succesiv în timp și simultan în orice moment și în orice spațiu al existenței în diferite contexte, printr-o experiență reînnoită continuu.

¹ Baciuc S. Management educațional: Ghid de formare a cadrelor didactice de liceu. Chișinău: Știința, 2007, p. 56.

Accentuarea preocupărilor pentru caracterul permanent al educației, vine de la „schimbările vizibile în politica educației, influențată atât de obiective culturale și sociale, cât și de raționamente de ordin economic”¹.

Educația joacă un rol fundamental în dezvoltarea individului și a societății. Abordarea noului statut al dezvoltării umane depășește modul îngust de a privi educația: care are alt scop decât acela de a furniza economiei mână de lucru calificată: ea trebuie pusă în slujba ideii că ființa umană nu este mijlocul, ci însăși justificarea dezvoltării. Scoaterea la lumină a talentelor, a aptitudinilor latente în fiecare individ reprezintă ducerea la bun sfârșit a misiunii fundamentale umaniste a educației.²

Educația permanentă încearcă realizarea a două finalități majore: dezvoltarea personală și integrarea socială. În condițiile unor relații complexe cu habitusul, integrarea socială este în esență profesională, iar evoluția în carieră este considerată parte integrantă a educației permanente.³

Conceptul de ghidare vocațională este cunoscut prin sintagma educație pentru carieră, care este definită ca un proces de pregătire pentru viață și ca o poziție activă în context profesional.

Noțiunea de educație permanentă ajută la înțelegerea și îmbunătățirea relației dintre nevoile de educație și cerințele de educație. Tocmai la acest nivel poate interveni educația permanentă, cu toate resursele ei normative, strategice și operaționale. Educația permanentă oferă posibilitatea teoretică, metodologică și practică de rezolvare a conflictului între nevoile individuale și cerințele sociale.

O influență deosebită asupra teoriei și practicii ghidării vocaționale a avut-o D.E. Super. În anul 1963 publică studiul *Career Development*, în care schimbă accentul în esența conceptului. Pornind abordarea fenomenului de la domeniul de cercetare, D.E. Super precizează obiectul cercetării în situația când este utilizat termenul vocațional, considerat de către el sinonim cu profesional și obiectul cercetării, în situația când este utilizat termenul carieră. „Psihologia vocațională a fost esențialmente o psihologie a profesiunilor. Profesiunea constituia subiectul, iar persoanele care o practicau erau tratate doar ca surse. Profesiunea era studiată prin examinarea caracteristicilor persoanelor care o practicau sau care obțineau succese practicînd-o”⁴.

Din cele expuse, se menționează faptul că accentul deplasează prioritatea profesiei, a ocupației profesionale spre prioritatea persoanei care exercită activitatea profesională. Din aceste considerente, D.E. Super invocă necesitatea cunoașterii modelului de carieră. Modelul carierei este abordat prin prisma dezvoltării individuale și a mobilității profesionale. Substituirea sintagmei dezvoltare vocațională/profesională prin sintagma dezvoltarea în carieră constituie un semnal al schimbării esenței procesului. Dacă modelul profesional se referă în fond la „potrivirea” unei profesii cu o persoană și că odată cu potrivirea s-a făcut „perechea” care va fi fericită pentru totdeauna, modelul carierei presupune pronosticul carierei. Cariera este o succesiune de profesii, slujbe și poziții pe care le poate deține în mod probabil o anumită persoană. D.E. Super susține că este inutil de a face prognoza tuturor succesiunilor – din leagăn pînă la sfârșitul vieții – și chiar de la liceu la colegiu pînă la pensie. Înțelegerea naturii și a factorilor determinanți ai acestei succesiuni, precum și organizarea sistematică a acestor date astfel încît să faciliteze prognoza pozițiilor în perioada de studiu și la începutul carierei, a activității profesionale, vor avea o valoare practică mare pentru pedagogii care realizează ghidarea în carieră pentru elevi și clienți.

D.E. Super susține că „modelul carierei este necesar în ghidarea evolutivă în carieră, este cel în care individul se consideră ca și cum parcurgînd una dintre căile posibile ale sistemului educațional, pătrunzînd în și prin lumea muncii. Punctul său de plecare este statutul socioeconomic al părintelui; însă el urcă pe o anumită porțiune treptele sistemului de învățămînt la o viteză determinată în mare parte de caracteristicile psihologice și sociale proprii”⁵.

E. Herr susține teoria dezvoltării ca reper conceptual al ghidării în carieră, sintetizînd cauzele și argumentele trecerii de la psihologia ocupațiilor/vocațională/profesională la psihologia carierei și, respectiv, la schimbarea accentelor în procesul realizat: de la ghidarea profesională la ghidarea în carieră.

¹ Dandara O. Reperes teoretiques et methodologiques de la planification de la carriere dans la context de l'education pendant la vie. In: Studii și cercetări științifice. Seria : Științe socio-umane. Bacău : Universitatea Bacău, 2007, ne.11, p.283.

² Delors J. Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în sec. XXI. București: Polirom, 2000, p.63.

³ Dandara O., Dimensionas of Career Planning in the Context of Lifelong Learning. In: the 4 International conference EDU WORLD 2010. Education Facing Contemporary World Issues. Pitești: Editura Universității din Pitești, 2010, p.503.

⁴ Davitz J., Ball S. Psihologia procesului educațional. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978, p. 425.

⁵ idem p. 428

1. scopurile vocaționale/profesionale, deciziile, acțiunile au rezultate, dacă previziunile proceselor și evenimentelor generează noi procese și evenimente;
2. scopurile, atitudinile și deciziile sînt determinate de un complex de factori: mediul social, valorile familiale, contextul economic, aprecierea de sine, precum și de oportunitățile de descoperire și dezvoltare a intereselor, abilităților, accesul la diverse oportunități educaționale și profesionale; persoana învață experiența de a achiziționa noi responsabilități și a înfrîna noi obstacole și oportunități, își revizuieste individual valorile și deciziile, își ajustează la scopul final stitul de viață.¹

Din cele expuse se remarcă faptul că evoluția în carieră plasează accentul pe persoană și pe dinamica dezvoltării acesteia. Evoluția în carieră se axează nu doar pe aspectul profesional, dar și pe cel educațional. Axarea pe persoană, pe client, permite conturarea conceptului de proiectare a carierei (career planning), care este un proces de creare a contextului pentru luarea deciziei profesionale, în baza informării și deprinderilor, intereselor și valorilor individuale.

Abordînd problema orientării profesionale, cercetătoarea C. Platon, arată legătura strînsă dintre orientarea profesională și orientarea școlară – orientarea școlară fiind considerată un fel de preorientare profesională. Orientarea școlară remarcă C. Platon, pregătește treptat orientarea profesională. Aceasta nu șterge particularitățile specifice ale fiecăreia și nu împiedică tratarea separată în unele cazuri.² Autoarea lucrării este de acord cu limitele de vîrstă caracteristice procesului de orientare și cu opinia că orientarea se realizează prioritar în școală.

Educația pentru carieră reprezintă o intervenție educațională de dezvoltare, în avans, a deprinderilor și abilităților necesare tinerilor pentru dezvoltarea și managementul propriei cariere.³ În ultimii ani, în literatura franceză este des folosită și sintagma bilanțul competențelor, care presupune o tehnică complexă, un proces de durată în contextul căruia persoana, cu susținerea consilierului, își determină competențele ce le deține, proiectîndu-și și parcursul dezvoltării profesionale.

În aceste condiții intervine și termenul *accompagnement* (însoțire), mai cu seamă în sfera resurselor umane. Unii cercetători arată că însoțirea/ghidarea noilor angajați, în parcursul profesional favorizează formarea, inserția, în luarea deciziilor. Acest termen se utilizează în practica de consiliere care, în fața incertitudinilor epocii, favorizează dezvoltarea.⁴

Noțiunea însoțire are sensul de a interveni într-un mod cît mai reușit și a propune persoanei care parcurge drumul său profesional în momentul adecvat, modalități de a progresa. D. Castro consideră că conceptul însoțire este utilizat pentru orientarea adulților și este binevenit în proiectarea traseului profesional.⁵

Ghidarea în carieră constă într-un sistem de acțiuni educative, bazate pe repere metodologice pe care le realizează educatorul pentru susținerea discipolului în procesul de proiectare a carierei. Scopul major al procesului de ghidare în carieră constă în prevenirea și anihilarea discordanței dintre dimensiunile de personalitate ale individului și favorizarea unui sens ascendent dezvoltării personalității sub aspect profesional, astfel încît omul potrivit să ajungă la locul potrivit. Proiectarea carierei este un proces permanent, încadrat în limitele de viață conștientă a individului, un ansamblu de acțiuni subordonate unor finalități prosociale clar definite, orientate spre identificarea posibilităților de maximă valorificare a potențialului individual în contextul profesional.⁶

Un reper al ghidării și proiectării carierei este marcat în doctrina filosofică a lui Jh. Dewey. Viața trăită în evoluția ei, devine o categorie esențială a pragmatismului. Pragmatismul afirmă natura biologică și socială a omului, natura este procesuală, instabilă, iar schimbările predomină permanența. Fiecare experiență se constituie prin interacțiunea dintre subiect și obiect. Legătura dintre „eu” și lume se produce prin faze diferite ale unei interacțiuni continue, variate, a omului și mediului. În același context se încadrează conceptul de „situație” care este inseparabil de cel de interacțiune, experiența fiind ceea ce este cauza unei tranzacții dintre individ și mediul său înconjurător. În acest sens Jh. Dewey stipulează: „Cred că latura psihologică și cea socială sunt legate organic și că educația nu poate

¹ Herr E.L. Vocational Guidance and Human Development. Boston: HMC, 1971, p.264.

² Platon C. Orientarea școlară și profesională. Chișinău: CEP USM, 1994, p.5.

³ Lemeni G., Mihalcea L. ș.a. Consiliere și orientare, ghid de educație pentru carieră. Activități pentru clasele I-IV. Cluj-Napoca: ASCR, 2005, p. 9.

⁴ Bernaud J.-L., Lemoine C. Traité de psychologie du travail et des organisations. Paris: Dunod, 2007, p.87.

⁵ Castro D. Les interventions psychologiques dans les organisations. Paris: Dunod, 2004, p. 62.

⁶ Dandara O., Proiectarea carierei. Dimensiuni ale procesului educațional. Chișinău: CEP USM, 2009, p. 7.

fi privită ca un compromis între ele sau ca o suprapunere a uneia asupra alteia. Trebuie să concepem individul ca fiind activ în relațiile sociale”¹

Deducând reflecțiile filozofice în baza realităților societății industriale, Jh. Dewey menționa: „Este imposibil să pregătim copilul pentru un ansamblu precis de condiții. A-l pregăti pentru viață în viitor înseamnă a-i da putere de a se stăpîni pe sine însuși, să-l pregătim în așa fel încît să-și poată utiliza plener și prompt toate capacitățile, iar puterea sa de acțiune să se pregătească să acționeze în mod economic și eficient”²

Condițiile socioeconomice determină modalitatea de elaborare a unui program de viață de către o persoană. Condițiile de viață duc la redimensionarea unor concepte, precum: cunoașterea, abilitatea profesională, șomajul, etc. și la condiționarea reciprocă a fenomenelor desemnate de aceste concepte. De exemplu: în epoca industrială, funcțiile profesionale erau necalificate, fie necesitau atît de puțină pricepere, încît puteau fi repede învățate, oricine putea ocupa orice slujbă.

A. Toffler consideră acest lucru imposibil, motiv pentru care o parte din șomaj este incurabil, deoarece mulți dintre șomeri nu pot să presteze muncile disponibile, fără a deține capacitățile și cunoștințele adecvate exigențelor profesionale ale acelor munci. Aptitudinile cerute pe piața muncii sînt actualmente atît de diversificate și atît de rapid schimbătoare, încît muncitorii nu mai pot fi interschimbați atît de ușor și de ieftin ca în trecut. Persoanele au nevoia, dar și dreptul moral de a li se oferi asistență publică, în primul rînd de implicare în procesul de ghidare în carieră. În acest sens, A. Toffler menționează: „Orice strategie eficientă de încadrare a persoanelor în cîmpul muncii, de valorificare a potențialului individual într-o economie suprasimbolică depinde mai puțin de alocarea bogăției materiale și mai mult de alocarea cunoașterii”³

Necesitatea instruirii permanente devine astăzi o condiție pentru realizarea cu succes a rolurilor profesionale. La o primă reflecție asupra problemei, se apelează la reperatele ce țin de psihologia muncii, însă acest domeniu este preocupat preponderent de relația individ-mediul de activitate profesională. Se constată influența unor teorii ale psihologiei muncii care au constituit un reper important în evoluția conceptului de ghidare în carieră – taylorismului, care își pune drept scop optimizarea industrială prin selectarea reușită a personalului și prin evaluarea compatibilității dintre persoană și activitatea ei profesională. În lucrarea sa de referință F.W Taylor lansează următoarele principii de management:

- înlocuirea muncii bazate pe reguli instituționale cu studiul științific al sarcinii muncii;
- selecția științifică, instruirea și formarea fiecărui muncitor, în loc de a-l lăsa să progreseze singur;
- cooperarea cu muncitorii pentru a se garanta respectarea metodelor științifice în procesul de producție;
- împărțirea sarcinilor între manageri și muncitori, astfel încît primilor le revine sarcina de promova principiile științifice, iar celorlalți îndeplinirea sarcinilor de muncă.⁴

Meritul lui F.W. Taylor constă în promovarea ideii cu privire la necesitatea implicării în proiectarea și evoluția în carieră a persoanei. Din perspectiva psihologiei muncii se valorifică preocuparea și reperatele teoretice ale relației dintre individ și organizație, care constituie o problemă-cheie în ghidarea în carieră a adulților. În condițiile de creștere a complexității structurii organizației, diversificării rolurilor profesionale în instituție, tendinței de integrare a diversității și complementarității funcționale a subdiviziunilor, a fazelor de producere și oferire de servicii, rolurile profesionale au o semnificație destul de complexă. Dintr-o abordare teoretică a cercetătorului P. Busch, sunt și aspecte care trebuie luate în calcul în procesul de ghidare în carieră, printre care:

- dezvoltarea carierelor individuale;
- necesitatea unei instruirii de bază;
- interacțiunile personale la serviciu;
- abilitățile și competențele individuale;
- cunoștințele specifice fiecărui loc de muncă;
- stabilirea/evaluarea/constatarea de exigență decizională.⁵

¹ Dewey Jh. Fundamente pentru o știință a educației. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1992, p.47.

² idem, p.48.

³ Toffler A. Puterea în mișcare. București: Antet, 1995, p.79.

⁴ Popa M. Introducere în psihologia muncii. București: Polirom, 2008, p. 21.

⁵ idem, p. 37.

Apresiasi actualitatea transferului terminologic, se consideră util preluarea unui concept din psihologia muncii, și anume, fiabilitatea umană. Acest concept definește capacitatea unei persoane de a îndeplini anumite sarcini în conformitate cu obiectivele proiectate/propuse, rezistența la factorii perturbatori și lipsa unor conduite care ar compromite atingerea obiectivelor. Această definiție generală face referire implicită la stabilitatea comportamentului uman, aflat sub influența unor surse de destabilizare.

Fiabilitatea umană reprezintă capacitatea de a avea o atitudine pozitivă, de a fi responsabil de adoptarea unei conduite care nu aduce prejudicii. Această idee-cheie poate fi plasată la baza elaborării unui proiect de carieră, deoarece constituie esența managementului carierei.

Autorealizarea profesională prin prisma succesului realizat în stabilirea unei compatibilități om-profesie, adaptarea persoanei la locul de muncă reprezintă un proces cu substrat psihologic accentuat. De fapt, prin ghidarea în carieră, educatorul îl asistă pe educat în proiectarea carierei, astfel încât contextul profesional ales să favorizeze integrarea lui prin adaptarea la muncă.

Din perspectiva psihologiei muncii, adaptarea se produce prin valorificarea a două concepte: mediul de muncă, mediul organizațional care guvernează activitățile de muncă și personalitatea profesională, resursele și caracteristicile individuale angajate în procesul muncii. Adaptarea este implicată în faza inițială a integrării într-un mediu de muncă și ulterior, ori de câte ori apare o schimbare la nivelul acestuia. Schimbări pot să apară și la nivelul individual, maturizarea, modificări ale aspirațiilor și motivației personale, afectând starea de adaptare și generând presiuni de reconfigurare a acesteia.

Reperetele psihologice ale evoluției în carieră vizează necesitatea susținerii persoanei și a ajutorului acordat pentru depășirea ambiguităților și incertitudinilor. Unul dintre obiectivele principale ale ghidării constă anume în depășirea indeciziilor în ceea ce privește traseul profesional. Pornind de la reperetele psihologiei muncii, care are ca obiect de studiu relația dintre organizație și individ, în centrul preocupărilor rămâne persoana.¹

În procesul ghidării în carieră sînt colectate informații noi sau sînt restructurate cele deja cunoscute. Informația are scopul de a dezvolta discernămîntul beneficiarului și de a-i crea o viziune multiaspectuală despre el însuși și despre posibilele trasee profesionale ale lui. În acest sens, se simte necesitatea prezenței de repere teoretice ale psihologiei personalității, care abordează personalitatea, după cum menționează M. Golu ca pe „un sistem dinamic deschis”.² În acest context se pune în aplicare paradigma integraționist-sistemică, în care se recunoaște și se operează atît cu partea, cît și cu întregul, fără a reduce partea la întreg sau întregul la parte.³

Pentru procesul de ghidare în carieră, ținînd cont de esența și de specificul lui, o importanță deosebită are orientarea dinamică, întemeiată pe admiterea caracterului devenit și evolutiv al organizării interne a personalității și a principiului variabilității temporale individuale. Din punct de vedere psihologic este esențial să se pună în evidență, să se caute și să se descopere legitățile dinamicii situaționale și temporale ale comportamentului.

Un rol important în formarea nevoii de proiectare a carierei o are sistemul de valori și atitudini. Acesta determină în mare parte complexitatea personalității, deci și nevoile. Nevoia de educație este o nevoie socială. Ea este determinată de mediul social. Pentru ca un conținut educațional să fie realizat și să fie atinse anumite finalități, actanții procesului educațional trebuie mobilizați de nevoia de educație. Acest raționament are la bază ipoteza că procesul de evoluție în carieră își va atinge finalitățile doar dacă factorilor educaționali le va fi formată nevoia de a realiza acest conținut educațional, iar beneficiarilor – le va fi formată nevoia de a „consuma” acest gen de servicii educaționale și conștientizarea nevoii de creare a unui context funcțional de ghidare/proiectare în carieră.

¹Castro D. Les interventions psychologiques dans les organisations. Paris: Dunod, 2004, p. 66.

²Golu M. Dinamica personalității. București: Paideea, 2005, p. 20.

³idem, p. 30.

ANALIZA PRACTICILOR INTERNAȚIONALE DE ELABORARE/ DEZVOLTARE A STANDARDELOR EDUCAȚIONALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR

DUMINICĂ Stella, cercetător științific,
Institutul de Științe ale Educației, AȘM

Abstract: *For connecting education preschool child in preschool modern trends in design activities and personality development of the child requires a comprehensive analysis of educational policy framework in terms of curricular standards in preschool education at national and international level.*

Învățământul preșcolar ca parte componentă a sistemului educațional din R. Moldova, este considerat tot mai frecvent nu numai ca o treaptă necesară a sistemului de învățământ, ci și o parte integrantă a structurilor educative generale. Conform realităților cotidiene din țara noastră și *Codului educației al Republicii Moldova*, aprobat de Parlament la 17 iulie 2014, educația timpurie constituie nivelul de start al sistemului de învățământ din Republica Moldova, având drept scop principal dezvoltarea multilaterală a copilului și pregătirea pentru integrarea în activitatea școlară.

Pentru racordarea educației copilului de vârstă preșcolară în cadrul instituțiilor preșcolare la tendințele moderne în proiectarea activităților și dezvoltarea personalității copilului este nevoie de o analiză amplă a cadrului de politici educaționale curriculare din perspectiva *standardelor educaționale preșcolare* la nivel internațional și național.

Analiza practicilor mondiale de elaborare/dezvoltare a standardelor educaționale arată că cele mai dinamice preocupări în acest sens se manifestă astăzi în țări precum *Statele Unite ale Americii, Marea Britanie, Canada, Germania, Rusia* ș.a. Principala cauză a dezvoltării standardizării în educație o constituie procesul de globalizare și internaționalizare a relațiilor economice, politice și culturale, iar motivele pentru aceste preocupări sînt multiple: de la șanse egale, condiții și cerințe unice față de pregătirea copiilor de vârstă preșcolară până la grija pentru creșterea calității în învățământul preșcolar și asigurarea unui spațiu educațional unic¹.

Demersul propriu-zis al studiului în analiza practicilor internaționale de proiectare a standardelor în educație a vizat următoarele *obiective*:

- analiza practicilor de proiectare și elaborare a standardelor educaționale ale învățământului preșcolar în următoarele țări: *România, Rusia*.
- evidențierea unor specificități în practicile de proiectare/elaborare a standardelor în educație în cadrul acestor țări.

Standardele educaționale în România. În România specialiștii operează cu noțiunea de *repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului* (RFÎDT). RFÎDT au fost elaborate printr-un proces comprehensiv și colaborativ care a implicat multe surse de informație, expertiză și sprijin².

Elaborarea primei variante (2007) de RFÎDT în conformitate cu valorile naționale ce doresc să le promoveze prin educația, îngrijirea și protecția copilului de la naștere pînă la vîrsta de 7 ani, au fost stabilite: *unicitatea copilului/diversitate, dezvoltare plenară, bunăstare, sănătate, interculturalitate, autocontrol, respect (de sine și față de semenii), independență, demnitate, identitate, creativitate, responsabilitate, ordine interioară, grijă față de mediu, solidaritate față de comunitate*.

Fundamente legislative ale standardelor din România sunt elaborate în baza: *Convenția cu privire la drepturile copilului (1990), Obiectivele de Dezvoltare ale Mileniului (The Millennium Development Goals) pînă în 2015, Mișcarea Globală pentru Copii (Global Movement for Children) Strategia Națională pentru Educație Timpurie, Noua Lege a Educației (2009) etc.*

Toate aceste evenimente și documente de politică în domeniul dezvoltării copilului creează premise pentru elaborarea de politici integrate la nivel național în România. Pentru aceasta, este necesară crearea unui reper comun care să orienteze eforturile tuturor instituțiilor guvernamentale și

¹ Achiri, I., Bolboceanu A., Guțu V., Hadârcă M. Evaluarea standardelor educaționale. Chișinău. 2009.

² Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani. coord. Mihaela Ionescu, Carmen Anghelescu, Cristiana Boca, etc. București, Vanemonde, 2010, 88p.

neguvernamentale privind serviciile publice de îngrijire, protecție și educație destinate copilului în perioada timpurie.

Funcțiile de bază a RFIDT sunt:

✓ *de a orienta* adulții (cadre didactice și părinți) în procesul lor de participare și sprijinire a creșterii și dezvoltării normale și depline ale fiecărui copil, fiind repere generale ale dezvoltării acestuia;

✓ *de a fi aplicate* ca o bază pentru observarea copiilor și realizarea *unui profil al grupei de copii* în privința domeniilor de dezvoltare care au fost mai mult solicitate prin activitățile realizate de cadrul didactic;

✓ *de a sta la baza elaborării* instrumentelor de evaluare a competențelor cadrelor didactice.

În România au fost elaborate RFIDT cu scopul de a construi un întreg sistem de repere fundamentale în abordarea integrată a educației, îngrijirii și dezvoltării copilului mic, întreaga perioadă a copilăriei timpurii: **naștere-7 ani**. (a) *naștere-18 luni*; b) *19-36 luni*; c) *37-60 luni*; d) *61-84 luni*.)

Vârsta indicată la care fiecare copil atinge fiecare indicator reprezintă un jalon orientativ. Date fiind caracteristicile individuale ale copiilor, așteptăm și acceptăm diferențe în momentul și modalitatea în care copiii ating indicatorii propuși. Nu toți copiii vor atinge indicatorii în intervalul de timp specificat. Unii vor ajunge mai repede la achiziționarea lor, în timp ce alții vor ajunge în alt ritm, altă ordine, sau nu vor ajunge deloc. În toate aceste cazuri, intervalul de timp este un cadru, un reper cu funcția de informare și nu are rolul de a constrânge cursul natural al dezvoltării unui copil.

Întregul proces de elaborare a RFIDT, precum și implementarea lor se bazează pe anumite **principii**:

1. Bunăstarea copiilor și respectul pentru familiile lor au cea mai mare prioritate în implementarea RFIDT.
2. RFIDT trebuie utilizate pentru a sprijini dezvoltarea copiilor, proiectarea programului de educație timpurie și practicile educaționale din familie.
3. RFIDT trebuie utilizate judicios și în scopul pentru care au fost create.
4. RFIDT trebuie revizuite și actualizate cel puțin o dată la cinci ani.
5. Implementarea RFIDT trebuie evaluată pentru a se asigura utilizarea ei adecvată de către familii, unitățile de educație timpurie și comunități.
6. Pentru utilizarea și implementarea optimă a RFIDT trebuie să se asigure suport tehnic și resurse adecvate.

În România, în elaborarea politicilor publice în domeniul dezvoltării copilului, se consideră *copilul* reperul cel mai important și investiția în această perioadă de vârstă este cea mai eficientă. De aceea, în această țară, toate politicile publice prin instrumentele lor de implementare se referă la orientarea, coordonarea și convergența tuturor activităților desfășurate de adulții din jurul copilului, în baza unei viziuni comune, indiferent de statutul pe care adultul îl ocupă în viața acestuia: părinte/tutore, cadru didactic, asistent social, asistent maternal, asistent medical, medic etc. Pentru asigurarea unei convergențe în formularea și implementarea politicilor publice privind dezvoltarea copilului, s-a elaborat acest document, care creează premise ale unei abordări unitare a dezvoltării copilului de către trei actorii responsabili și implicați în educația, îngrijirea și protecția copilului mic.

Standardele educaționale în Rusia. *Standardele din Rusia* au fost elaborate și implementate de la 1 ianuarie 2014 în toate instituțiile preșcolare. *Standardele* sunt concepute ca **instrument de realizare a politicii educaționale a statului**. Reieșind din cerințele standardelor educaționale se elaborează toate celelalte documente normative privind organizarea și desfășurarea învățământului preșcolar¹.

Funcțiile standardelor:

- ✓ realizarea dreptului copilului la un învățământ preșcolar deplin și de calitate;
- ✓ asigurarea unui spațiu educațional unic în țară;
- ✓ asigurarea unei continuități eficiente între treptele de învățământ preșcolar și învățământ primar;
- ✓ funcția criterial-evaluativă - standardele orientează și dezvoltă sistemul educațional;
- ✓ majorarea obiectivității evaluării rezultatelor la debutul școlar.

¹ Концепция федеральных государственных стандартов общего образования. Под редакцией А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. Москва: Просвещение, 2008.

Fundamentele legislative ale standardelor din Federația Rusă se bazează pe: *Convenția Drepturilor Copilului, aprobată de ONU; Constituția Federației Ruse, art. 43; Legea Educației din Federația Rusă (2007); Pactul Internațional privind drepturile economice, sociale și culturale, art.13.*

Structura componentelor de bază ale standardului. Este elaborat un set de documente normative și reglatoare referitoare la:

I. Cerințele privind structurarea programelor de bază la treapta de învățământ preșcolar.

a) Nucleul fundamental al conținuturilor în învățământul preșcolar include: partea invariantă (obligatoriu) și variațională.

✓ Conținutul programului trebuie să includă obligatoriu următoarele domenii educaționale: *dezvoltarea comunicativ-personală; dezvoltarea cognitiv-verbală; dezvoltarea estetic-artistică; dezvoltarea fizică.*

✓ Conținutul programului trebuie să reflecte *aspectul social* al dezvoltării copilului de vârstă preșcolară: să exploreze obiecte din mediul educațional (să manifeste atitudine pozitivă față de obiectele din mediu înconjurător); să colaboreze cu adulți și copii (să manifeste atitudine pozitivă față de adulți, copii și față de sine însuși).

Ambele părți sunt complementare și sunt necesare în implementarea cerințelor standardului.

II. Cerințele privind condițiile de realizare a programelor educaționale de bază:

Se elaborează în plan normativ: sistemul de cerințe igienice; sistemul de cerințe privind baza instructiv-materială, necesară pentru realizarea standardelor la domeniile respective: lista suportului didactic recomandat, necesar realizării programelor de învățământ preșcolar; lista mijloacelor de învățământ pentru instituțiile preșcolare; cerințe privind amenajarea localurilor instructive și administrative ale instituției de învățământ.

III. Cerințele privind rezultatele preconizate ale valorificării programelor educaționale de bază.

✓ Cerințele privind rezultatele obținute în baza programelor preșcolare sunt formulate ca obiective educaționale, care sunt niște caracteristici psiho-sociale ale evoluției copilului la debutul școlar.

✓ Cerințele privind minimumul obligatoriu al conținuturilor programei de bază de învățământ preșcolar.

✓ Cerințe privind experiența acumulată de către cadrele didactice în cadrul activităților.

✓ Cerințele privind nivelul de pregătire a copilului de vârstă preșcolară pentru activitatea școlară:

- să manifeste *inițiativă* și *autonomie* în diverse activități de joc, comunicare, construcții, etc.;
- să fie *încăzut în sine*, deschis spre lumea exterioară, să manifeste o atitudine pozitivă față de sine și ceilalți, să-și arate sentimentul demnității celorlalți.;
- să posede *imaginație bogată* în diverse activități, în special în cadrul jocului. Să respecte diferite reguli și norme sociale, să facă distincția între situațiile imaginare și viața reală, inclusiv în cadrul jocului și în procesul de învățare etc.;
- să manifeste *abilități creative* în desen, inventând povești, dans, cantece etc.;
- să depună *efort volitiv* în diverse activități, depășind implsurile exterioare, și poate să execute un lucru de la început până la sfârșit în cadrul activității;
- să manifeste *curiozitate*, să adreseze cât mai multe întrebări despre obiectele și fenomenele din lumea înconjurătoare (*cum? de ce? de ce?*), să-și exprime propriile păreri despre fenomenele naturale și să argumenteze acțiunile umane. Copilul să fie capabil să ia propriile decizii, să posede și să aplice cunoștințele și competențele în diverse situații ale vieții.

Aceste cerințe din standarde sunt ca repere: pentru manageri ai instituțiilor preșcolare pentru alcătuirea politicilor educaționale la nivelurile corespunzătoare, ținând seama de obiectivele educației preșcolare, comune tuturor instituțiilor din Federația Rusă; pentru cadre didactice și metodiști din instituțiile preșcolare pentru a rezolva următoarele sarcini: să alcătuiască un *Program educațional*; să analizeze activitățile realizate de cadrele didactice să colaboreze cu familiile copiilor. Pe baza lor se elaborează nivelurile de capacitate a copiilor la debutul școlar și este un bun reper pentru autorii de programe educaționale; pentru cercetători ce alcătuiesc programe de cercetare și studiază particularitățile copiilor de la 2 luni până la 8 ani în procesul educației; pentru părinți (reprezentanți

legali) copiilor de la 2 luni până la 8 ani, în scopul de a se familiariza cu obiectivele educației preșcolare pentru toate instituțiile din Federația Rusă; pentru toată societatea din Federația Rusă.

Analiza practicilor de elaborare a standardelor în aceste țări (*România, Rusia*) permite formularea următoarelor **concluzii**:

1. Rolul principal al standardelor este acela de a contribui prin multiplele utilizări pe care le presupun, la o educație, îngrijire și dezvoltare cât mai sănătoasă a copilului în acord cu ceea ce ne dorim să fie copiii când vor crește. Ele se adresează tuturor părinților, instituțiilor care oferă programe de îngrijire și educație a copiilor mici, instituțiilor care formează resursele umane ce vor lucra cu copiii mici, precum și factorilor de decizie din sectoarele de educație, îngrijire și sănătate. Știind cum ne dorim să fie copiii noștri, vom ști mai bine cum să le oferim toate condițiile pentru a ne împlini așteptările.

2. Statele definesc *standardele (România și Rusia)* pentru a sprijini creșterea și dezvoltarea copiilor de la naștere până la intrarea în școală (România) și copiilor de la 2 luni până la 8 ani (Rusia), în cadrul instituțiilor de învățământ. Ele reprezintă o resursă, *un document* ce informează asupra așteptărilor pe care le pot avea educatorii, părinții și societatea civilă, toți acei care participă la creșterea, dezvoltarea și educația copiilor.

3. Pentru cadrele didactice, formularea standardelor de dezvoltare și învățare reprezintă un punct de referință în organizarea și proiectarea activităților instructiv - educative. Observarea în baza standardelor și a indicatorilor are ca scop (în România) conturarea *unui profil al grupului de copii pentru* a cunoaște la ce domenii de dezvoltare apelează ei mai puțin în activitățile desfășurate, ceea ce permite să se intervină în proiectarea viitoarelor activități. În Federația Rusă sînt menționate doar rezultatele copilului necesare și suficiente la debutul școlar.

4. Referitor la structura standardelor (*România*) pot fi evidențiate următoarele elemente: indicații la domeniul de dezvoltare, standardul propriu, indicatori de performanță, exemple de activități sau comportamente care permit constatări de realizare a standardului în procesul de educație. Practica de elaborare a standardelor atestată în *Federația Rusă* prezintă interes prin caracterul lor multiaspectual, or, prin cele trei tipuri de standarde (de conținut, de realizare și pedagogice) toate contribuind la asigurarea unei educații de calitate.

GESTIONAREA EMOTIILOR ȘI SENTIMENTELOR LA ADOLESCENȚI ÎN CONTEXTUL ÎNVĂȚĂRII PE TOT PARCURSUL VIEȚII

MIHAILOV Veronica, cercetător științific,
Institutul de Științe ale Educației, AȘM

Abstract. *Managing emotions and feelings, their psychological analysis, has a great impact on the integrity of personality development in the context of lifelong learning.*

A variety of theories and concepts were employed to describe and explain nature, typology and operation of feelings and emotions in personality development. To a considerable extent, emotional-affective processuality may be intercepted in description of their emotional development and management of the adolescents.

Age teenage frames a time when emotions' influence on the spiritual life is more highlighted. Behind every teenager feeling there is always a need which is satisfied or not. Management of your own feelings is about identifying emotions and expressing the needs, values and expectations that they have at some time in an honest manner, open so that neither they nor others are not harmed.

In the context of lifelong learning psychological assistance may opt for emotional intelligence development in adolescents by creating a working group. The working group focused on developing skills related to emotional intelligence can provide a fairly effective way by which the parent, the teenager may have access to emotional life and the development of skills related to managing those emotions and feelings.

Sintagma *învățare pe tot parcursul vieții* a părut uneori a fi un slogan, alteori a fi o nevoie determinată de ritmul alert de dezvoltare socio-economică, cu alte cuvinte extrinsecă individului.

Învățarea pe parcursul întregii vieți a devenit mai mult decât o nevoie generată din exteriorul persoanei, o nevoie interioară și un proces care oferă satisfacția cunoașterii indiferent de vârstă sau de statutul social.

Analiza psihologică a *gestionării emoțiilor și sentimentelor* are un mare pact asupra dezvoltării personalității întregi în contextul învățării pe tot parcursul vieții. Cercetările riguroase și de profunzime au îmbinat experimentul și studiile corelaționale cu investigațiile calitative de teren, ce îmbină cât mai strâns teoriile cu argumentele empirice ce au șanse de a facilita înțelegerea acestei complexități în continuă devenire.

În literatura științifică ce vizează bogatul și fascinantul teritoriu al emoțiilor și sentimentelor, de multe ori cei doi termeni sunt interșanjabili dar mai frecvent se întâmplă ca tot ce ține de reacțiile emoționale spontane, de stările de spirit și de sentimente propriu-zise să figureze sub titlul generic de *emoții*¹. Abordarea problematică a locului și rolului emoțiilor, a dispozițiilor sufletești ale sentimentelor în geneză pot fi evidențiate mai multe dimensiuni ale spațiului emoțional afectiv.

E greu de pus la îndoială că esența vieții noastre sunt emoțiile, stările de spirit și sentimentele. Din numeroase motive – printre care și confundarea, în marile ideologii religioase și științifice, a emoțiilor cu hedonismul individual, cu lipsa de control și subminarea raționalității, după desprinderea lor din filosofie și cu deosebire în plin secol XX, științele sociale au neglijat studierea sistematică a problematicii emoțiilor și afectelor, atât pe plan individual cât și la nivel mezo- și macrosocial. Începând cu anii 1970, psihologia, psihologia socială și sociologia și-au focalizat atenția prin teorii și studii empirice, asupra acestei dimensiuni sociumane, încât recente decenii sunt definite de foarte mulți analiști ca fiind ale cercetării emoțiilor².

Vârsta adolescentină îmbină o perioadă când influența emoțiilor asupra vieții spirituale este mai evidențiată. Retrăirile devin mai profunde, sunt mai evidențiate sentimente persistente, un cerc mai larg de reprezentări sociale aparente îl fac pe adolescent a fi neindiferent și-i provoacă diferite emoții³.

În spatele fiecărui sentiment la adolescent există întotdeauna o nevoie, care este satisfăcută sau nu. Gestionarea propriilor emoții se referă la identificarea și exprimarea nevoilor, valorilor și așteptărilor pe care le au la un moment dat într-un mod onest, deschis astfel încât nici ei, nici ceilalți să nu fie lezați.

De cele mai multe ori, atunci când o nevoie nu le este satisfăcută, sau o valoare nu le este respectată, adolescenții au tendința să gândească și să spună că ceva nu este în regulă cu ceilalți, mai degrabă decât să se autoanalizeze și să se exprime clar ce nevoi nesatisfăcute au⁴.

Când ei refuză sau nu reușesc să-și identifice nevoile și să-și asume, exprime sentimentele care decurg din nesatisfacerea lor, energia sentimentelor refulate sau negate se va transforma în violență. Judecățile, criticile, etichetările și interpretările legate de ceilalți sunt de fapt, expresii denaturate ale propriilor lor nevoi nesatisfăcute. Eliberarea emoțională presupune asumarea întregii responsabilități a sentimentelor, a faptului că adolescenții, în fiecare moment sunt singurii responsabili de stările pe care aleg să le trăiască. Este important ca ei să devină conștienți că ce spun sau ce fac cei din jurul lor poate fi un stimul dar nu și cauza sentimentelor proprii. Este foarte important pentru a învăța cum să-și gestioneze emoțiile și sentimentele la această perioadă de vârstă.

O multitudine de teorii și concepte, ce aparțin autorilor din diferite țări, au fost angajate în a descrie și explica natura, tipologia și funcționarea emoțiilor și sentimentelor în dezvoltarea personalității. Într-o măsură considerabilă, procesualitatea emoțional-afectivă poate fi surprinsă în descrierea dezvoltării emoționale și gestionării lor.

A gestiona emoțiile implică sentimentul în mod mai direct. **Leslie Cameron Bandler**⁵ prezintă în cartea ei *The Emotional Hostage* șapte părți ale emoției care pot fi modificate. Printre ele se numără ritmul, tempoul, intensitatea, cadrul temporal și implicarea personală. Autoarea sugerează de a face modificări similare emoțiilor ca să le schimbi direct. De exemplu, anxietatea are de obicei un ritm rapid, inegal și este întotdeauna legată de viitor. Dacă se reduce ritmul la o valoare constantă de 120

¹ Atkinson L. R., Atkinson R.C., Smith E.E., Bem D.J. *Introducere în psihologie*. București:Ed. Tehnică, 2002, p.491.

² Iliț P., *Psihologie socială și sociopsihologie*. Iași, Polirom, 2009, p.568.

³ Панфилова М.А., *Эмоционально-поведенческая коррекция детей*, Москва, 2013, p.46.

⁴ Adams G., Berzonsky M. *Psihologia adolescenței. Manualul Blackwell*, Iași: Polirom, 2009.

⁵ <http://www.nlpexplorer.ro/articole/articole-nlp/gestionarea-emoțiilor-prin-metode-si-tehnici-nlp/> vizitat 24.04.2015.

bătăi/secundă, sentimentul se schimbă în ceva mai confortabil. În cazul când îți poți imagina a fi într-un moment ulterior evenimentului, anxietatea dispare, etc. Se poate de construit o experiență extremă prin aplicarea metodelor NLP (.Programare Neuro- Lingvistică), un program foarte recunoscut propus de această autoare. NLP-ul studiază modalitatea prin care ne *adunăm* gândurile, cum știm ceea ce știm și cum ne construim propriile experiențe. Experiențele noastre subiective diferă de ale celorlăți. La rândul lor, experiențele celorlăți diferă între ele.

Marshal B. Rosenberg¹ consideră că atunci când cineva ne comunică un mesaj negativ – verbal sau nonverbal – putem alege între următoarele posibile reacții:

Iresponsabil:

- Ne culpabilizăm accepdând judecata celuiilalt. Vom simți culpabilitate, rușine și deprimare.
- Dăm vina pe partener. Vom avea sentimente de furie, indignare, înverșunare, întristare.

Responsabil:

- Ne identificăm propriile nevoi și sentimente din acel moment și devenim conștienți că sentimentul pe care îl avem are ca substrat nevoia respectivă și nu este cauzat de cele spuse de partener. În acest fel, ne vom asuma sentimentele și nu vom acționa sub imperiul lor.
- Ne concentrăm atenția pe sentimentele și nevoile exprimate de partener prin mesajul respectiv și ținem cont de ele în relație. Putem întreba: *Te simți...pentru că vrei să.....?*

Dr. **Judith Orloff**² evidențiază existența *tiparelor emoționale*. În funcție de categoria în care ne încadrăm percepem lumea într-un anumit fel, reacționăm la diversele situații ce apar în viața noastră și implicit putem gestiona emoțiile care nu ne ajută.

Tiparul emoțional se poate schimba în diverse momente ale vieții sau poți avea comportamente specifice mai multor tipare, dar recunoscând tiparul specific, ai capacitatea de a controla emoțiile în orice situație.

Psihologul **Carolyn Saarni**³ consemnează *4 elemente structurale* care stau nemijlocit sub semnul socioculturalului, atât la nivel macro, cât și mezzo (comunitatea, grupul de similaritate, familia, școala):

1) *Situațiile provocatoare*, inductoare de emoții, care sunt în cea mai mare parte definite sociocultural, anumite contexte și persoane fiind private drept cauze tipice ale unor categorii de emoții specifice;

2) *Stările emoționale*, care se referă la schimbările biochimice și fiziologice, însoțite surescitarea emoțională, se află și ele sub influența social.

3) *Exprimarea emoțională*, care înseamnă că prin socializare ne însușim reguli referitoare la unde și când să ne manifestăm anumite emoții, față de ce persoane și în ce situații;

4) *Experiența emoțională*, angajează mai pronunțat latura cognitive, cee ace presupune accesul la limbajul emotional, reflecții și cunoștințe despre emoțiile proprii și inferențe cu privire la emoțiile altora.

În opinia autoarei ultimile două componente reprezintă o *hartă* emoțională care ne ghidează cee ace am numi comportamentul nostru emotional afectiv și cât de complete este această hartă și cât de efficient putem s-o folosim constituie *competența emoțională*, ale cărei trăsături sunt:

- a fi conștient de propriile stări emoționale și de ale altora;
- abilitatea de a folosi limbajul emotional din propria cultură;
- capacitatea de a fi empatic și de a simpatiza pe ceilalți;
- de a face față circumstanțelor adverse și a înlătura sau tempera emoțiile negative;
- a instrumenta emoțiile, astfel încât să contribuie la eficacitatea sinelui și la moralitate.

După cum aprecizează și **Jan E.Stets**⁴ *competența emoțională* este foarte similară cu conceptual de *intelegență emoțională* care se caracterizează prin:

- capacitatea de a exprima și emoțiile;
- integrarea emoțiilor în gândire;
- înelegerea emoțiilor;
- managementul emoțiilor.

¹ <https://psytraining.wordpress.com/2013/06/26/> vizitat 20.04.2015.

² Orloff J. *Libertate emoțională*. Pitești, ed., Paralela 45, 2012.

³ Apud Iliț P., *Psihologie socială și sociopsihologie*. Iași, Polirom, 2009, p.575.

⁴ Ibidem.

Studiile arată că inteligența emoțională este cel mai bun predictor pentru achizițiile viitoare ale copiilor/adolescenților, pentru succes, față de inteligența tradițională, cognitivă și abilitățile tehnice.

Dinamica schimbărilor sociale contemporane solicită o bună capacitate de adaptare a individului la mediu care se poate realiza numai dacă înțelegem rolul extraordinar pe care îl are folosirea inteligență a emoțiilor.

Teoriile moderne despre inteligență s-au dezvoltat prin observarea faptului că persoana, de-a lungul vieții, este într-o permanentă dezvoltare. Pentru a avea succes trebuie să îndeplinească anumite condiții. Aceste condiții de obținere a succesului în viață depind de abilități care se formează pe tot parcursul educației formale sau cel puțin ar trebui să fie urmărite ca obiective, dincolo de discipline.

Termenul de *intelență emoțională* a fost formulat pentru prima dată în S.U.A. de **Wayne Leon Payne** în anul 1985, care considera că *intelență emoțională implică o relaționare creativă cu stările de teamă, durere și dorință*¹. Cel mai important element al inteligenței emoționale îl constituie emoțiile Ele sunt foarte importante deoarece asigură:

Supraviețuirea – emoțiile noastre ne atenționează atunci când ne lipsește impulsul natural; când ne simțim singuri, ne lipsește nevoia de a comunica cu alți oameni; când ne este frică ne simțim respinși, lipsește nevoia de a fi acceptați.

Luarea deciziilor – sentimentele și emoțiile reprezintă o valoroasă sursă de informații, ajutându-ne să luăm hotărâri.

Stabilirea limitelor – sentimentele noastre ne ajută să tragem niște semnale de alarmă atunci când ne deranjează comportamentul unei persoane.

Comunicarea – sentimentele noastre ne ajută să comunicăm cu ceilalți. În cadrul comunicării dintre oameni, comunicarea nonverbală reprezintă cel puțin 60%, iar adevărul în privința emoțiilor se află mai mult în „cum” spune persoana decât în „ceea ce” spune ea.

Unitatea – sentimentele noastre sunt probabil cea mai mare sursă de unitate a tuturor membrilor speciei umane. Sentimentele sunt universale trecând peste granițele religioase, politice și culturale, cum ar fi sentimentele de empatie, compasiune, cooperare și iertare. Acestea au potențialul de a ne uni ca specie.

Din lucrările oamenilor de știință despre inteligență se observă interesul special acordat inteligenței emoționale și sociale care se referă la abilitatea de a te înțelege pe tine și de a-i înțelege pe ceilalți. Un număr tot mai mare de educatori și cercetători în domeniul educației recunosc faptul că la sfârșitul anilor de școală, absolvenții sunt nepregătiți să facă față provocărilor vieții de fiecare zi, atât la nivel personal, cât și ca membrii ai societății. Abordarea prin excelență cognitivă a demersurilor curriculare și didactice nu este suficientă pentru a avea succes și a fi fericit. În consecință, la ora actuală, aria învățării emoționale se dezvoltă pe baza cercetărilor în domeniu, respectiv al noilor teorii privind natura emoțiilor și a inteligenței în relație cu succesul și fericirea.

Prin învățare socială și emoțională, inteligența emoțională a indivizilor este dezvoltată, constituind un bagaj enorm pentru viitorul lor personal și profesional.

Dezvoltarea capacităților emoționale presupune abilitatea de a identifica și înțelege sentimentele proprii și pe ale celorlalți, de a regla și exprima emoțiile și de a le utiliza pentru planificarea flexibilă, gândirea creativă, redirecționarea atenției și motivație².

Adolescenții au nevoie de un *vocabular al emoțiilor*, mai elaborat, pentru a învăța să fie atenți la sentimentele lor și ale celorlalți. Astfel, furia este una dintre stările emoționale cel mai frecvent trăite, atât de adulți, cât și de copii/adolescenți și se bazează pe reacțiile de tip *luptă sau fugă*. Când ia naștere furia, cel mai mic eveniment reprezintă un nou impuls care o susține și o intensifică, iar când furia atinge un anumit nivel, devine extrem de greu de controlat. **D. Goleman**³ numește acest fenomen *suprastimulare emoțională*. Pentru gestionarea furiei, educația bazată pe stimularea inteligenței emoționale dispune de două tehnici importante: *amprentele emoționale* care îl învață pe adolescent să recunoască primele semnale trimise de corp când începe să se simtă nervos și *detectorul de probleme* care îl ajută să depisteze situațiile care îl fac să-și piardă calmul și să identifice momentul în care a devenit conștient de ceea ce se întâmplă.

¹ Roco, M., *Creativitate și inteligență emoțională*, Polirom, Iași, 2001.

² <http://www.nlpexplorer.ro/articole/articole-nlp/gestionarea-emoțiilor-prin-metode-si-tehnici-nlp/> vizitat 24.04.2015.

³ Goleman D., *Inteligență emoțională*, Editura Curtea Veche, București, 2001.

Unii adolescenți au din naștere un temperament deosebit de dificil, iar alții dobândesc o asemenea structură în urma unor experiențe dureroase de viață¹. Este important să reținem că ei nu vor să fie răi. Un adolescent „rău” nu este fericit, el încearcă, deși fără succes, să se descurce cu problemele vieții. El trebuie ajutat să-și însușească un mod adecvat, acceptat social, de a trăi în această lume – care înseamnă, de fapt, a învăța auto-disciplina, responsabilitatea, inteligența socială și emoțională.

Dezvoltarea inteligenței emoționale ne permite să ne punem în valoare aptitudinile intelectuale, creativitatea. Ne asigură reușita, atât în plan personal, cât și în cel profesional².

Accesul și înțelegerea vieții emoționale, dezvoltarea inteligenței emoționale pot conduce adolescentul spre regăsirea unui simț al echilibrului, spre detensionarea conflictelor, spre înțelegerea a ceea ce se află în el, dar și în celălalt, spre repararea unor relații proaste sau spre restabilirea unor relații cât mai potrivite și mai funcționale.

Prin cunoașterea propriilor sentimente și emoții, prin dezvoltarea empatiei, prin gestionarea propriilor trăiri putem oferi adolescenților un echilibru care să le aducă autodisciplină, o imagine de sine pozitivă și puternică, aptitudini sociale și emoționale, simțul responsabilității, respectul de sine, respectul față de celălalt, sentimentul de încredere în sine și multe alte aspecte care să îi ajute să crească și să se dezvolte în mod echilibrat atât pentru sine, cât și pentru cei cu care intră în contact (familie, grup de prieteni, grup de colegi etc.).

În contextul învățării pe tot parcursul vieții asistența psihologică poate opta pentru dezvoltarea inteligenței emoționale la adolescenți prin crearea unui *grup de lucru*. Grupul de lucru axat pe dezvoltarea abilităților ce țin de inteligența emoțională (grup de dezvoltare personală, diferite ateliere sau activități de grup care abordează o astfel de tematică) poate oferi o modalitate destul de eficientă prin care părintele, adolescentul poate avea acces la viața emoțională și la dezvoltarea acelor abilități legate de inteligența emoțională.

De obicei, astfel de activități pot fi întâlnite în cadrul cabinetelor de psihologie, unde specialiștii formați într-o terapie de grup vă pot crea spațiul și cadrul adecvat pentru abordarea acestei laturi ce ține de dezvoltarea noastră ca ființe umane, dar totodată aceste activități se pot aplica în cadrul unui *curs de dezvoltare personală* accesibil adolescenților.

Prin intermediul acestor grupuri adolescenții pot exersa și cunoaște mult mai bine ceea ce este empatia, cunoașterea și denumirea propriilor emoții și sentimente, modalități de a putea gestiona emoțiile și sentimentele, precum și învățarea a diferitelor modalități de a acționa eficient călăuziți înțelegerea propriilor sentimente, sau de cele ale celor din jurul lor. Tot în astfel de grupuri de lucru se poate învăța ceea ce este o relație pozitivă sau eficientă, precum și diferite modalități de a dezamorsa tensiunile sau conflictele din relații. Toate acestea pot transforma într-o persoană mult mai echilibrată și mai liniștită pe adolescent, poate aduce – atât în familie cât și în afara ei – o îmbunătățire a relațiilor, o adaptare mai bună la viață, o cale spre succes și performanță.

DEZVOLTAREA PRITENERIATULUI PĂRINTE-COPIL PENTRU EFICIENTIZAREA PROCESULUI DE EDUCAȚIE

COMAN Liliana, cercetător științific stagiar,
Institutul de Științe ale Educației, AȘM

Abstract: *In this article we examined the relationship between psychosocial developments of children better due to an active involvement, more responsible fathers in children's early education. We will review some reasons why fathers do not get involved as much as mothers in the education and upbringing of children, sent the following key idea: it will never replace the role of the mother, not fully complete a child's emotional need of having with his father in his eyes he was supporting his friend, the authority which can call any time and in any situation problem. Also come up with some concrete recommendations and practical, that will help you more involved in their child's life and education.*

¹ Ziglar Z. *Putem crește copii buni într-o lume negativă*, Ed. Curtea-veche, București, 2000

² Goleman D., *Inteligența emoțională*, Editura Curtea Veche, București, 2001.

Keywords: *parental attitudes, commitment, responsibility for child positive affective involvement, types of father-child relationships.*

Tata este prima persoană importantă în viața copilului după mama, în varianta clasică a sistemelor familiale. Însă, în zilele noastre mamele au ajuns să-și diversifice responsabilitățile rolului de persoană de referință în viața copilului și tații sunt cei care pot să completeze într-o manieră dezirabilă uniunea complexă a familiei. Este evident că secolul vitezei a determinat schimbări în contextele noastre de viață și acestea sunt resimțite și la nivelul nucleului familial¹.

Implicarea taților, adesea, este conceptualizată în termeni de *angajament, accesibilitate și responsabilitate* față de copii susține D.Ausubel². Angajamentul taților se referă la interacțiunea dintre aceștea și copii, dând dovadă de grijă și jovialitate. Accesibilitatea definește disponibilitatea tatălui pentru nevoile și activitățile copilului susțin savanții A.Gray în 2006 și Pleck & Masciadrelli în 2004. Responsabilitatea implică activități de gestionare și organizarea timpului și programului copilului. Implicarea tatălui adesea se rezumă la angajamentul și accesibilitatea acestuia în viața copilului. În timp ce mamele sunt mai implicate în asumarea responsabilităților de gestionarea și organizarea a activităților copiilor³.

Studiile de specialitate a lui S.Belskey în 1984 și P.Pleck în 2007 arată că implicarea taților în viața copiilor este corelată cu o serie de factori contextuali, incluzând satisfacția profesională a acestuia, relația sa cu tatăl său, starea mintală de bine și atitudinile sale parentale. Calitatea relației dintre tatăl și mama copilului este probabil cel mai puternic predictor al calității și cantității timpului petrecut de tata cu copilul. Tații care au o stare de bine în relația de cuplu sunt mai predispuși să dea dovadă de căldură și senzitivitate în interacțiunea cu copilul. Situațiile în care mamele îi percep pe tați ca fiind competenți menționează B.McBride în 2005 reprezintă o altă alternativă care favorizează timpul petrecut de tați cu copiii lor⁴.

Atunci când tații sunt activ implicați în educația copiilor, cei mici au o mai bună părere despre propria persoană, au performanțe academice mai bune și se feresc de probleme susțin Amato & Rivera, 1999; G.Flouri, 2005; Sarkadi et al. 2008. Calitatea timpului petrecut de tați cu copiii este mai importantă decât cantitatea. O relație apropiată și de susținere între tată și copil este un factor de protecție pentru viitorul copilului, indiferent dacă aceștea locuiesc împreună sau nu Dunn et al. 2004. Comportamentele taților care contribuie la rezultatele pozitive ale copiilor sunt cele care rezidă din adoptarea unui stil parental democratic sau flexibil. Cercetătorii au evidențiat și situații în care comportamentul taților influențează negativ dezvoltarea copilului, în astfel de situații o implicare mai mare determină rezultate negative semnificative⁵.

Politicile și practicile europene cu privire la starea de bine a familie susțin semnificativ implicarea taților în dezvoltarea și educația copiilor.

Doi părinți înseamnă mai mult decât unul susține T.Crețu, în mod constant cercetările de specialitate sugerează un echilibru în dezvoltarea copiilor atunci când în mod constant beneficiază de iubire și grijă din partea ambilor părinți⁶.

În cercetările lui D.Gillym rolul taților este adaptativ și are determinante multiple – studiile de specialitate arată că tații sunt senzitivi la influențele contextuale într-o manieră diferită de mame. Ceea ce nu înseamnă că tații nu sunt la fel de capabili ca mamele pentru a contribui la îndeplinirea nevoilor fiziologice și emoționale ale copiilor. Cercetările arată că tații și mamele sunt în mod egal potriviți pentru rolul de persoană de referință în viața copilului⁷.

După părerea psihologilor U.Șchiopu, M.Verza ații sunt parte importantă a familiilor. Paternitatea este determinată de actul însemințării în timp că rolul de tată implică interacțiunile de relaționare dintre tată și copil, tată și parteneră, tată și părinții acestuia, tată și angajatori, tată și prieteni, tată și membrii familiei extinse⁸. Toate aceste relații influențează comportamentul tatălui atunci când

¹ Rudica T. "Dialogul familial", Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.

² Ausubel D.D. "Theory and Problems of Child Development", New York, 1958

³ Della Torre A. "Greșelile părinților", Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980.

⁴ Adler A. "Psihologia școlarului greu educabil", Editura "IRI", București, 1995.

⁵ Osterrieth P. "Copilul și familia", Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973

⁶ Crețu T. "Psihologia vârștelor", Editura Universitară, București, 1994

⁷ Gillym D. "Climatul educativ familial", Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978

⁸ Verza E. "Psihologia vârștelor", Editura Hyperion, București, 1993

acesta locuiește total sau parțial cu copilul. Studiile de specialitate sugerează că cel mai bine înțelegem comportamentul taților dacă conceptualizăm sistemul de apartenență al acestora. Mai mult decât atât, cele mai eficiente intervenții sunt cele care țin seama de nevoile familiei precum și ale tatălui¹.

A. Binet în lucrările sale afirmă că chear mamele reprezintă cheia implicării taților în viața copiilor. Numeroase studii de specialitate evidențiază faptul că implicarea taților în viața copiilor este semnificativ influențată de calitatea relației dintre cei doi părinți. Un tată care se înțelege bine cu mama copiilor este mult mai probabil să se implice activ în dezvoltarea copiilor².

Pe de alta parte D. Ausubel promovează ideea că majoritatea familiilor europene continuă să perceapă rolul tatălui ca întreținător al familie. Din fericire sau nu, încă mulți părinți aleg diviziunea tradițională în ceea ce privește educația copiilor și susținerea financiară a familiei. Chiar dacă acest trend se află într-o ușoară schimbare, 91% din tații care trăiesc în UK sunt angajați și 83% au normă întreagă. Probabil situația este asemănătoare și în Moldova, motiv pentru care specialiștii trebuie să depună eforturi considerabile pentru a dezvolta servicii de tip parenting pentru tați³.

Din punctul de vedere a lui A. Berger unii tați sunt *suficient de buni*, în timp ce alții au nevoie de mai mult sprijin. Studiile de specialitate arată că acei tați care se implică activ în educația copiilor se bucură și de mai multă satisfacție în relația de cuplu și mai puține conflicte în familie. Prin comparație tații, care resimt un nivel scăzut de satisfacție maritală, nivel crescut de conflict familial, sănătate mintală vulnerabilă și lipsa unui loc de muncă au nevoie de sprijin de specialitate, dar din păcate sunt foarte puțin dispuși să solicite sau să beneficieze de acest tip de servicii.

Serviciile dezvoltate pentru implicarea taților în viața copiilor trebuie să se bazeze pe o solidă teorie a schimbării care să fie empiric corelată cu îmbunătățirea vieții copiilor;

Serviciile axate pe familie sunt mult mai eficiente pentru implicarea taților în viața copiilor decât serviciile axate doar pe comportamentul taților⁴.

Orice schimbare necesită timp, cunoaștere și adaptare, probabil că suntem mult în urma altor state europene, dar dacă începem să-i apreciem, educăm și încurajăm pe tați. Acum generațiile viitoare se pot bucura mai mult de ceea ce noi am citit doar în cărți sau am văzut în serialele străine.

Responsabilitatea pentru această schimbare ne aparține și noua specialiștilor în sănătatea mintală a copilului și familiei, în calitatea de promotori ai trend-urilor de sănătate psihologică putem insera în ce în ce mai mult în interacțiunile noastre ideea de *tatăl responsabil* și atunci când întâlnim astfel de părinți îi putem recompensa verbal pentru ceea ce fac⁵.

Când mergi în parc cu cel mic, câți tătici și câte mămici vezi însoțindu-și copilul? Cel mai probabil, numărul mamicilor este mai mare decât al tăticilor. Copilul tău cui cere de mâncare când sunt ambii părinți acasă? Mamei sau tatălui? Dar ajutor pentru a se îmbraca? Dacă vom continua cu întrebările de acest fel, este foarte posibil să obținem același răspuns: “mamei”. Discutăm mai departe despre principalele motive pentru care tații nu se implică la fel de mult ca mamele în educația și creșterea copiilor⁶.

Unele motive ar putea fi următoarele:

1. Lipsa unor modele de bărbați care se implică în educația copiilor. Generațiile anterioare au fost obișnuite ca mamele să se ocupe de educația copilului, în timp ce tații erau preocupați în a-și învăța băieții, deseori, abilităților practice care sunt necesare în afara casei. Deși în prezent, și în țara noastră, tații sunt încurajați să se implice mai mult în educația copiilor și au preocupări legate de parenting, tăticii care fac aceste lucruri nu sunt majoritari încă.

Recomandare: Încercați să vă amintiți care sunt lucrurile care v-au plăcut la parinții voștri. În plus, gândiți-vă cum v-ar fi plăcut să se comporte în anumite situații și căutați să reacționați într-un mod diferit, mai bun. Petreceți timpul vorbind cu copiii voștri, pentru a descoperi ce activități puteți face împreună și discutați cu partenera de viață, oferindui ajutorul în problemele legate de educația copiilor.

¹Șchiopu U., Verza M. "Psihologia vârștelor", Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981

² Binet A. "Idei moderne despre copii", Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975

³ Ausubel D.D. "Theory and Problems of Child Development", New York, 1958

⁴ Berge A. "Profesiunea de părinte", Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977

⁵ Killen H. "Copilul maltratat", Editura Eurobit, Timișoara, 1998

⁶ Rudica T. "Familia în fața conduitelor greșite ale copilului", Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981

2. Locul de munca nu permite prea mult timp liber. Mulți tați ajung seara târziu acasă, prea obosiți pentru a interacționa prea mult cu copilul. Imaginea clasică a tatălui modern venit de la muncă după câteva minute de conversație despre școală sau teme, se așează în fața televizorului/computerului pentru a se relaxa până când este gata cina. Chiar dacă nu este exact aceeași situație la voi în familie, probabil că dacă ar avea un program mai lejer sau mai scurt, tatăl ar petrece mai mult timp cu copilul.

Recomandare: Weekend-ul este ocazia perfectă pentru tați dacă în timpul săptămânii nu pot petrece prea mult timp împreună cu copilul. Dacă cel mic are cursuri extrașcolare, tatăl îl poate duce și lua acasă, dacă trebuie făcute cumpărături, tatăl poate merge împreună cu copilul, iar dacă duminica este zi de mers în parc, tatăl poate propune copilului un joc pe care să îl realizeze împreună în aer liber. Cel mai simplu este să stabiliți că anumite activități să fie realizate de copil împreună cu tatăl, ca un fel de tradiție a acestora (plimbarea în parc, joaca cu mingea, desenatul etc.).

3. Stereotipurile comunității din care facem parte. Dacă în societățile sau comunitățile mai dezvoltate, nu este o rușine ca tata să stai acasă și să își iei concediu de creștere a copilului, în cele mai conservatoare, rolurile sunt bine definite: bărbatul muncește, iar femeia are grijă de casă. Recomandare: Ideal ar fi să nu ne lăsăm atât de închiși între regulile societății din care facem parte, ci să ne conducem după principiul asumării responsabilității. Cu alte cuvinte, chiar dacă cei din jur nu ar înțelege că alegi să te implici în educația copilului mai mult decât ceilalți tați din grupul vostru, nu înseamnă că nu este o idee bună să faceți acest lucru. În timp, cei din jur se vor obișnui cu noua voastră atitudine.

4. Frica de a nu greși. Nu puțini sunt tații cărora le este frică să își țină pentru prima dată copilul în brațe, să le dea de mâncare (“Dacă se înecă?”), să rămână singuri acasă cu cei mici (“Dacă nu mă voi descurca? Dacă plânge prea mult? Dacă nu înțeleg ce anume îți dorește?”etc.). Apoi, după ce copilul a crescut deja și motivele de teamă nu mai sunt valabile, tații pot rămâne la fel de puțin implicați în creșterea copiilor pentru simplul motiv că s-au obișnuit astfel de la bun început.

Recomandare: Oricărui părinte îi este frică atunci când se confruntă cu o situație nouă. Și mama are emoții atunci când spală prima dată bebelușul sau când acesta se îmbolnăvește prima dată. Acesta însă nu este un motiv pentru a evita implicarea în creșterea și îngrijirea copilului, ci dimpotriva.

Așadar, soluția este ca ambii părinți să se informeze despre cele mai importante aspecte ale creșterii copiilor și, pe cât posibil, să se implice în egală măsură în îngrijirea acestora.

Psihologul american William James spunea: “Dacă îți dorești o calitate, comportă-te ca și cum deja ai avea-o”. Asta înseamnă că dacă îți dorești să fii un tată bun, lasă telefonul pentru câteva minute deoparte și fă o plimbare cu copilul tău. Renunță la calculator și joacă-te ce vrea cel mic. Ascultă-și copilul atunci când vorbește și privește-l. Lasă televizorul deoparte și caută să faci propriul film împreună cu copilul tău. Procedând astfel în fiecare zi, vei descoperi că, fără să îți dai seama, ai început să fii un tată mai implicat¹.

Concluzii

Relația cu tatăl este foarte importantă atât pentru copil cât și pentru familie. Tatăl devine un model pentru copii și un suport pentru mama copiilor săi, ceea ce duce la o armonie în familie și la o dezvoltare psihologică normală a celui mic.

Pentru conceperea unui copil este nevoie de doi oameni atunci și pentru creșterea acestuia este nevoie și de mama și de tata, fiecare cunoscându-și atribuțiile ca părinte. Din păcate în societatea actuală asistăm la tot mai multe separări, divorțuri, certuri care nu au cum să nu influențeze negativ dezvoltarea psihologică a copiilor.

Specialiștii au ajuns la concluzia că neimplicarea sau absența tatălui din viața copilului duce la interiorizare, la un comportament deviant, la abandon școlar. Într-un cuvânt la apariția problemelor de adaptare socială a copiilor de vîrstă fragedă, mai ales în cazul băieților. Mai mult copilul devine foarte răsfățat, egocentric și consideră că lui i se cuvine orice fără să țină cont de cei din jurul său. Altfel spus devine un copil cu probleme care nu se pot repara ușor și care îl vor urmări toată viața.

¹ Osterrieth P. "Introducere în psihologia copilului", Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976

Bibliografie:

1. Adler A. "Psihologia școlarului greu educabil", Editura "IRI", București, 1995.
2. Ausubel D.D. "Theory and Problems of Child Development", New York, 1958.
3. Berge A. "Profesiunea de părinte", Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.
4. Binet A. "Idei moderne despre copii", Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975.
5. Crețu T. "Psihologia vârstelor", Editura Universitară, București, 1994.
6. Della Torre A. "Greșelile părinților", Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980.
7. Gillym D. "Climatul educativ familial", Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978.
8. Killen H. "Copilul maltratat", Editura Eurobit, Timișoara, 1998.
9. Osterrieth P. "Copilul și familia", Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973.
10. Osterrieth P. "Întroducere în psihologia copilului", Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976.
11. Rudica T. "Familia în fața conduitelor greșite ale copilului", Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.
12. Rudica T. "Dialogul familial", Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.
13. Stahl H.H., Matei I. "Manual de prevedere și asistență socială", Editura Medicală, București, 1962.
14. Șchiopu U., Verza M. "Psihologia vârstelor", Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.
15. Verza E. "Psihologia vârstelor", Editura Hyperion, București, 1993.
16. Vincent R. "Cunoașterea copilului", Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972

CADRUL LEGAL EUROPEAN CU REFERIRE LA STUDIAREA LIMBILOR STRĂINE ÎN GRĂDINIȚĂ

STRAISTARI-LUNGU Cristina, cercetător științific
Institutul de Științe ale Educației, AȘM

Abstract: *Linguistic and cultural diversity of the EU is one of its major strengths, but also one of the main challenges. Over the last decade, European policy on multilingualism has been guided by the goals set by the Council in Barcelona in March 2002, which aims to improve basic skills, in particular, through the study of at least two foreign languages from a very early age.*

„Studiile arată că învățarea unei limbi străine aduce îmbunătățiri în gândire indiferent de vârsta la care are loc acest eveniment”. / Dr. Basetti/

Cele mai relevante documente pentru studiul prezent, care reflectă situația actuală internațională a limbilor străine în general, a limbilor străine din domeniul educației timpurii în particular, sunt:

- Comunicarea Comisiei din 2008 privind multilingvismul, care reafirmă obiectivul strategic al predării eficiente a mai multor limbi străine, de la o vârstă fragedă;
- Rezoluția Consiliului din 2008 privind o strategie europeană în favoarea multilingvismului;
- Regulamentul nr. 1 de stabilire a regimului lingvistic al Comunității Economice europene;
- Raportul privind modernizarea educației și formării: o contribuție vitală la prosperitatea și coeziunea socială a Europei;
- Program de lucru detaliat privind urmărirea obiectivelor sistemelor de educație și formare din Europa;
- Date de referință privind predarea limbilor în școlile din Europa 2012;
- Convenția culturală europeană;
- Cadru european comun de referință pentru limbi;
- Centrul european pentru limbi moderne.

Vorbind despre importanța comunicării într-o limbă străină, nu trebuie să neglijăm faptul că aceasta este una din competențele-cheie prevăzute de Comisia Europeană pentru Limbi. Acum câțiva ani, un eveniment a schimbat radical atitudinea față de limbile străine din lume, în primul rând în Europa. Este vorba de apariția, în 2001, a **Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi (CECRL)**: învățare, predare, evaluare și a **Portofoliului European al Limbilor** «Ghid pentru profesori și formatori ai cadrelor didactice». Aceste două documente au rezoluționat concepția studierii limbilor străine, propunând o scară de eșalonare a cunoștințelor și mai ales a competențelor în domeniul studierii limbilor. CECRL oferă o bază comună pentru elaborarea programelor de limbi străine, a documentelor de referință, a conținutului examenelor și criteriilor de examinare a manualelor în Europa. La toate profilurile figurează cel puțin o limbă străină oficială/în UE.

În ceea ce privește limbile moderne, activitatea Consiliului de Cooperare Culturală a Consiliului Europei, a fost bazată pe aderarea la trei principii:

– „patrimoniul bogat, pe care îl reprezintă diversitatea lingvistică și culturală în Europa, constituie o resursă prețioasă comună, care trebuie protejată și dezvoltată și că eforturi considerabile se impun în domeniul educației, pentru ca această diversitate, în loc de a fi un obstacol în calea comunicării, să devină o sursă de îmbogățire și înțelegere reciprocă” ;

– „doar prin o mai bună cunoaștere a limbilor moderne se va reuși a facilita comunicarea și schimburile între cetățenii Europei, limba maternă a cărora este diferită, contribuind pe această cale la extinderea mobilității, la înțelegerea reciprocă și cooperarea în Europa, precum și la eliminarea prejudecăților și a discriminării”;

– „Statele membre, adoptând sau elaborând o politică națională în domeniul predării și învățării limbilor moderne, ar putea reuși s/ă atingă un grad mai înalt de convergență la nivel european, grație dispozițiilor având drept scop o colaborare permanentă între ele și o coordonare constantă a politicilor lor¹.

În scopul realizării acestor principii, Comitetul Miniștrilor invită guvernele Statelor membre să:

– „Promoveze cooperarea pe scară națională și internațională a instituțiilor guvernamentale și neguvernamentale, antrenate în activitatea de elaborare a metodelor de predare și evaluare în domeniul limbilor moderne, producerii și utilizării materialului didactic, inclusiv a instituțiilor care activează în domeniul producerii și utilizării materialelor audiovizuale (multimedia)”.

– „Să facă tot ce este necesar pentru a duce la bun sfârșit crearea unui sistem european eficient de schimb de informații, care înglobează toate aspectele procesului de învățare și predare a limbilor moderne și a cercetării științifice în acest domeniu, utilizând pe scară largă tehnologiile informaționale de vârf.”

În consecință, activitățile Consiliului sus-numit au fost focalizate spre încurajarea, sprijinirea și coordonarea eforturilor Statelor membre și a organizațiilor neguvernamentale în vederea perfecționării studierii limbilor în conformitate cu aceste principii fundamentale și, în special, a activităților concrete întreprinse de aceștia în scopul implementării măsurilor generale:

1. A face tot posibilul, pentru ca toate categoriile populației să dispună de mijloace reale de însușire a limbilor altor State membre (sau a altor comunități etnice din propria lor țară) și să dobândească deprinderi de utilizare a acestor limbi în măsura în care aceste deprinderi le vor permite de a satisface nevoile lor de comunicare;

2. A promova, încuraja și sprijini eforturile profesorilor și elevilor, care tind să aplice la toate nivelurile, în funcție de situația lor, principiile elaborării sistemelor de învățare a limbilor;

3. A promova programele de cercetare și dezvoltare având drept scop introducerea, la toate nivelurile de predare, a metodelor și materialelor celor mai adaptate, pentru a permite diferitelor categorii de elevi să-și dezvolte o aptitudine de comunicare, care ar corespunde nevoilor lor individuale².

Diversitatea lingvistică și culturală a Uniunii Europene este una dintre atuurile sale importante, dar, de asemenea, una dintre principalele provocări. De-a lungul ultimului deceniu, politica europeană privind multilingvismul a fost ghidată de obiectivele stabilite de către Consiliul de la Barcelona din martie 2002, care a propus, în scopul îmbunătățirii abilităților de bază, în special, prin

¹ Consiliul Europei, 2001, Cadrul european Comun de Referință pentru Limbi: Învățare, Predare, Evaluare (CECRL). Cambridge: Cambridge University Press.

² Consiliul Europei, 2001, Cadrul european Comun de Referință pentru Limbi: Învățare, Predare, Evaluare (CECRL). Cambridge: Cambridge University Press.

studiul a cel puțin două limbi străine de la o vârstă foarte fragedă. Acest obiectiv, a fost, de asemenea, enunțat de Comunicarea Comisiei - "Multilingvismul: un avantaj pentru Europa și un angajament comun" (2008) și prin Rezoluția Consiliului referitoare la o Strategie Europeană pentru Multilingvism (2008). Aceste documente strategice au stabilit politica lingvistică drept o temă transversală ce contribuie la toate celelalte politici ale UE. Îmbunătățirea calității și eficienței învățării limbilor străine a devenit unul dintre obiectivele-cheie ale Cadrului Strategic pentru Educație și Formare Profesională ("ET 2020"). Cadrul subliniază necesitatea de a permite cetățenilor să comunice în două limbi străine pe lângă limba maternă, precum și necesitatea promovării predării limbilor străine și oferirea emigranților oportunitatea de a învăța limba țării gazde. Învățarea limbilor străine a dobândit, de asemenea, un loc important în cadrul inițiativelor emblematiche integrate în strategia de ansamblu a Uniunii Europene - "Europa 2020" - promovarea creșterii inteligenței, durabilă și favorabilă incluziunii. În special, competențele lingvistice, ca un mijloc de încurajare a mobilității transfrontaliere a cetățenilor UE, joacă un rol crucial în cadrul inițiativei: Tineretul în Mișcare și Agenda pentru Noi Competențe și Locuri de Muncă. În scopul oferirii unui sprijin suplimentar pentru învățarea limbilor străine în Europa, Consiliul de la Barcelona a solicitat stabilirea unui indicator privind competențele lingvistice. Această etapă a fost urmată, în 2009, de o propunere de a stabili un punct de referință în acest domeniu. Procesul de definire a unui cadru de referință a fost facilitat de un studiu important - Sondajul European privind Competențele Lingvistice. Sondajul a avut drept scop măsurarea competenței elevilor în comunicarea în limbi străine, elevii fiind înscriși în ciclul final al învățământului secundar inferior. Rezultatele sondajului - lansat în iunie 2012 - a oferit, pentru prima oară, o imagine asupra nivelului realist de competențe lingvistice pe care elevii din Europa îl posedă.

Învățarea obligatorie a primei limbi străine începe la vârste cuprinse între 6 și 9 ani în majoritatea statelor europene

În cele mai multe state, vârsta de începere a studiului primei limbi străine drept disciplină obligatorie este cuprinsă între 6 și 9 ani. În Belgia (Comunitatea Germanofonă), toți elevii încep să învețe o limbă străină de la o vârstă mai mică de 3 ani, în momentul începerii învățământului preprimar. În Spania, elevii încep învățarea unei limbi străine, în al doilea ciclu de învățământ preprimar. În 10 din cele 17 comunități autonome, tuturor copiilor de la vârsta de 3 ani ce sunt înscriși în cadrul învățământului pre-primar le este predată o limbă străină. În Regatul Unit al Marii Britanii (Anglia, Țara Galilor și Irlanda de Nord), în cazul în care toți elevii încep învățarea unei limbi străine drept disciplină obligatorie la vârsta de 11 ani atunci când încep ciclul de învățământ secundar. Școlile din Estonia, Finlanda și Suedia au o oarecare libertate pentru a determina clasa în care este introdusă prima limbă străină ca disciplină obligatorie. Autoritățile educaționale centrale definesc un interval de vârstă (sau clasa școlară), pentru introducerea limbilor străine: între 7 și 9 ani, în Estonia și Finlanda, precum și între 7 și 10 în Suedia. Conform datelor statistice, în Suedia, 57,3% dintre elevii cu vârsta de 9 ani studiază cel puțin o limbă străină. Unele state introduc în prezent reforme pentru a reduce vârsta de începere a studiului primei limbi străine ca disciplină obligatorie. În Cipru, din septembrie 2011, toți elevii trebuie să învețe limba engleză drept disciplină obligatorie de la vârsta de 6 ani. Cu toate acestea, în unele școli, învățarea obligatorie a limbii engleze începe de la vârsta de 5 ani, iar această cerință ar trebui să fie extinsă la toate școlile până în septembrie 2015. În Germania, cerința de a învăța o limbă străină drept disciplină obligatorie este implementată în toate școlile pentru elevii cu vârste cuprinse între 8 și 10 ani. În unele landuri, cum ar fi Baden-Württemberg, elevii trebuie să înceapă învățarea primei limbi străine ca materie obligatorie de la vârsta de 6 ani. În Slovacia, din 2008/09, școlile introduc predarea obligatorie a unei limbi străine de la vârsta de 8 ani. În 2010/11, cu toate acestea, această reformă nu fusese încă pusă în aplicare pentru toți elevii cu vârsta de 9 ani. În plus față de aceste trei state, Letonia va introduce o reformă în 2013/14, prin care prima limbă străină va fi obligatorie de la vârsta de 7 ani. Irlanda și Regatul Unit (Scoția) sunt singurele state în care învățarea unei limbi străine la școală nu este obligatorie. În Irlanda, toți elevii învață limba irlandeză și limba engleză, nici una dintre ele fiind privită drept limbi străine. În Regatul Unit al Marii Britanii (Scoția), unde nu există nici o programă școlară statutară, școlile au obligația de a pune la dispoziție studiul unei limbi străine, dar elevii nu au obligația de a o învăța. Olanda: Este obligatorie învățarea unei limbi străine în cadrul învățământului primar, în practică, acest lucru se întâmplă numai în cazul elevilor cu vârste cuprinse între 10 și 12 ani dar școlile pot pune la dispoziție predarea unei limbi străine de la o vârstă mai timpurie. În majoritatea statelor, învățarea a două limbi străine este

obligatorie pentru toți elevii din învățământul general, la un moment dat în timpul școlarizării lor. Vârsta la care elevii trebuie să înceapă să învețe o a doua limbă străină variază în mod semnificativ între state, pornind de la 10 până la 15 ani în cele mai multe state. Luxemburg se remarcă, aceasta deoarece toți elevii trebuie să învețe o a doua limbă străină de la vârsta de 7 ani. În Estonia, cum este cazul cu prima limbă străină, autoritățile centrale din domeniul educației cere școlilor să introducă această disciplină într-un interval de vârstă bine definit (între 10 și 12 ani). În mai multe state, învățarea unei a doua limbi străine drept disciplină obligatorie începe de la trei sau mai puțin de trei ani de la începerea studiului primei limbi obligatorii. Acest lucru este cazul în special în Luxemburg și Islanda, unde elevii încep învățarea unei a doua limbi străine de la un an de când au început să o învețe pe prima. Reforme au loc în prezent în cele două state. În Slovenia, cerința pentru toți elevii în vârstă de 12 ani și 15 ani să învețe o a doua limbă străină era, în 2010/11, în procesul de a fi introdusă în școli. Cu toate acestea, ca urmare a unei decizii adoptate în noiembrie 2011, această reformă a fost pusă în așteptare. În Slovacia, toți elevii din învățământul general, ar trebui să învețe două limbi străine între 11 și 19 de ani. Această cerință, cu toate acestea, este încă în curs de implementare pentru elevii cu vârsta între 13 și 14 ani. Luxemburg și Islanda sunt singurele state în care toți elevii din învățământul general trebuie să studieze trei limbi. Cu toate acestea, durata de învățare diferă foarte mult: cinci ani (între 14 și 19 ani) în Luxemburg și un an, în Islanda (între 17 și 18 ani). În unele state, elevii ce optează pentru anumite trasee educaționale sau anumite tipuri de școli trebuie să studieze limbi străine suplimentare și, uneori, de la o vârstă mai mică. Mai mult, în unele state, autonomia de care beneficiază școlile le permite să introducă mai multe limbi străine în programa școlară.

Raportul Eurydice a competențelor cheie în școlile din Europa: provocări și oportunități pentru politică.

Limbile străine. Mai puțin de jumătate din țările (sau regiunile) europene, au o strategie națională în vigoare pentru a încuraja dezvoltarea de competențe lingvistice. Un exemplu este programul pe termen lung pentru limbi străine care a fost introdus în Spania. Programul Cuprinzător de Învățare a Limbilor Străine (2010-2020) pus în aplicare de Ministerul Spaniol al Educației, Culturii și Sportului, în colaborare cu comunitățile autonome, se axează pe promovarea învățării limbilor străine de la o vârstă fragedă și este prima politică publică cuprinzătoare pentru îmbunătățirea cunoștințelor de limbi străine. În plus, Planul de Stimulare a Învățării de Limbi Străine are ca scop promovarea îmbunătățirii învățării limbilor străine¹.

Despre sistemul educațional spaniol cu privire la studierea timpurie a limbilor străine

Centre bilingve. În 1996 Ministerio de Educación și British Council au semnat un acord de colaborare care are ca și obiectiv dezvoltarea unui program de educație bilingvă în centre publice spaniole având la bază un curriculum integrat spaniol-britanic, pentru copii de la 3 la 16 ani. Din datele de care dispun se pare că participă în acest program 82 de colegii publice și 42 de institute de educație secundară².

Scopul predării limbii engleze pentru Ciclul 1 (Spania)

Scopul predării limbii engleze în Ciclul 1 Educația de bază (3 preșcolar și primar 1 și 2), este ca studenții să fie sensibilizați la existența altei limbi, decât materne și să se familiarizeze cu ea pentru a dezvolta abilități specifice, a practicilor sociale ale limbajului de rutină și familiar, prin interacțiune între ele și textele orale și scrise din medii sociale diverse.

Prin urmare, așteptările pentru acest ciclu sunt:

- recunoașterea existenței altor culturi și limbi;
- formarea unei atitudini motivate și pozitive față de limba engleză;
- inițierea în dezvoltarea abilităților de comunicare de bază, în special cele receptiv;
- angajarea unor resurse lingvistice și non-lingvistice pentru a oferi informații despre ei înșiși și mediul lor.

La realizarea acestui curriculum s-a ținut cont de următoarele **principii**:

a) Profilul de absolvent și setul de trăsături pe care studenții ar trebui să le dețină la absolvirea fiecăruia dintre ciclurile preșcolar, primar și secundar.

¹ EACEA/Eurydice, 2012. Date cheie privind educația în Europa 2012. Bruxelles: EACEA P9 Eurydice.

² Leopoldo F. Rodríguez Gutiérrez., Noemí García García. Las Ciencias Naturales en Educación Básica: formación de ciudadanía para el siglo XXI. Argentina, 2011. http://www7.uc.cl/sw_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/biblioteca/LIBROS/LibroAgustin.pdf

b) Competențe de viață trebuie să fie dezvoltate la toate cele trei niveluri de educație de bază, pentru a participa la dezvoltarea societății și de a rezolva probleme practice, îmbunătățind modul în care oamenii trăiesc și interacționează într-o societate din ce în ce mai complexă.

c) Așteptările să fie realizate, care exprimă competențele dorite și să presupună, nivelul de dezvoltare sintetic, cunoștințe, abilități și atitudini și valori care oricine poate obține în rezultatul studiului unui conținut de program, ca consecință a limbii engleze ca educație de bază în preșcolar, primar și secundar.

Studiul limbii engleze se realizează în două etape: una pentru contact și de familiarizare (Ciclul 1), al cărei scop principal este de a sensibiliza elevii în ceea ce privește limba engleză, să se angajeze în practici sociale de limbă și competențe specifice planificate cu grijă și care constituie baza pentru învățarea pe tot parcursul vieții; celălalt merge la formative. Predarea limbii engleze (Cicliurile 2, 3 și 4), în cazul în care elevii dobândesc abilități de a utiliza limba engleză în mod eficient, competențe prin participarea la competențe specifice definite pentru și de practicile sociale - profil în diferite medii de învățare socială.

PARTICULARITĂȚILE DE COMUNICARE ALE TINERILOR DELINVENȚI

ȘLEAHTIȚCHI Mihail, dr. în psihologie, dr. în pedagogie

VÎRLAN Maria, dr., conferențiar universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Abstract: *This article highlights the particularities of communication of adolescents with delinquent behavior.*

Underdeveloped communication skills is one of the causes of the dissatisfaction of communication with their peers need of the adolescents with deviant behavior, who encounter difficulties in communicating with others.

It was highlighted the following difficulties in communication of the adolescents with deviant behavior: inability to speak in front of peers, lack of ability to listen, difficulty in convincing the interlocutor in their point of view, have a poor vocabulary. Many delinquent teenagers don't know the rules of politeness in society and accept forms of behavior that are taken from the people who surround them.

In conclusion conveys the idea that adolescents with delinquent behavior have a low level of communication skills and enormous lapses in communication knowledge and skills.

Nevoia de comunicare apare timpuriu, încă de la naștere și este o condiție necesară pentru dezvoltarea psihică generală a copilului, iar odată cu evoluția personalității se intensifică. Lipsa societății semenilor încă la vârsta preșcolară se reflectă negativ asupra dezvoltării capacităților comunicative și a conștiinței de sine.

În vârsta adolescentă nevoia de comunicare cu semenii capătă o notă deosebită—după conținut, după formele de exprimare și după rolul pe care-l are în trăirile, concepțiile adolescentului. Apartenența la grupul de referință are un rol deosebit în autodeterminarea adolescentului și în determinarea statutului lui social.

Comunicarea cu persoanele de aceeași vârstă influențează adaptarea psihosocială. Drept consecință a faptului că adolescentul nu este observat ori este respins de prieteni pot fi încălcările de lege, narcomania, depresia (Moran și Eckenrode, 1991).

În comunicare se formează și se modifică relațiile interpersonale. Aceste relații determină în mare măsură autoaprecierea adolescentului, dar deoarece autoaprecierea contribuie la reglarea activității lui de învățare, de relațiile și particularitățile comunicării cu colegii depinde reușita și comportamentul acestuia. De aceea comportamentul deviant rezidă în caracterul relațiilor de comunicare ale adolescentului cu persoanele referente (I.Novikova, 1983).

Dorința de a fi recunoscut de către colegi facilitează tendința adolescentului de a corespunde cerințelor acestora și are o influență deosebită asupra dezvoltării morale ale lui. O mare influență asupra comportamentului îl au normele stabilite stihic în grupul de prieteni (I.V. Dubrovina, 1999).

Cercetările lui Ia. L. Kolominski arată că nesatisfacerea nevoii de comunicare cu colegii influențează atât comportamentul adolescentului, cât și succesul lui școlar.

Și în cercetările autorului V. D. Mendelevici (2001) se subliniază că dereglările de comportament deseori pot fi condiționate de dificultățile în comunicare. Dificultățile în contactele cu semenii, părinții, profesorii reflectă atât cauze obiective, cât și cauze subiective. La cauzele obiective autorul atribuie particularitățile relațiilor stabilite între adolescent cu cei din jur, condițiile educației și instruirii lui; iar la cele subiective – particularitățile individual-psihologice ale personalității.

În cercetarea de față ne-am propus drept scop evidențierea particularităților de comunicare ale adolescenților cu comportament delincent.

Subiecții experimentați au fost distribuiți în două loturi: I lot – adolescenți aflați în conflict cu legea din cadrul Birourilor de probațiune, al II – lea lot – adolescenți cu comportament norma.

Distribuția de rezultate, privind nivelul nevoii de comunicare a adolescenților cu semenii este ilustrată în figura 1.

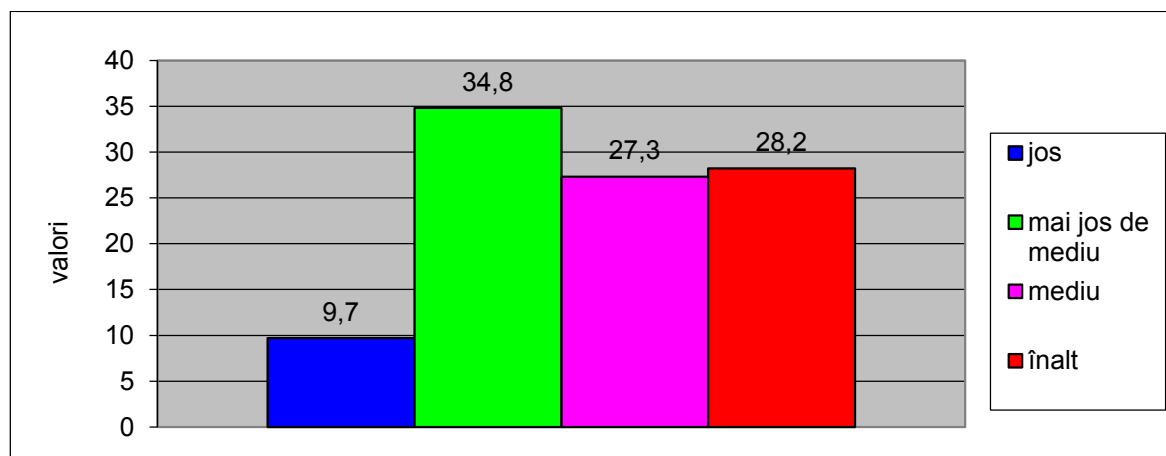


Fig. 1. Nivelul nevoii de comunicare cu semenii a subiecților din ambele loturi

Datele enunțate denotă faptul, că la vârsta adolescență necesitatea de comunicare cu semenii este destul de mare (28,2% - nivel înalt, 27,3% - nivel mediu, 34,8% - nivel mai jos de mediu și doar 9,7% - nivel scăzut). Dacă în vârsta școlară mică, satisfacerea necesităților emoționale a copiilor foarte puțin depinde de comunicarea lor cu semenii, atunci în vârsta adolescență situația este cu totul alta. Comunicarea cu semenii este un factor important, care influențează formarea personalității și a comportamentului adolescentului. Ea reprezintă un mijloc specific de obținere a informațiilor, de unde adolescentul află multe lucruri interesante, pe care, din anumite cauze, nu i le comunică adulții (A.V. Mudric, 1987). Maturizarea sexuală este însoțită de: emoții specifice, deosebite de cele existente; dorința de a obține libertatea emoțională; independența de părinți; tendința adolescenților spre semenii. În opinia autorilor Papini, Farmer (1990), adolescentul preferă să-și împărtășească emoțiile cu prietenii. Prin comunicare adolescentul stabilește contactul emoțional cu semenii.

În scopul evidențierii nivelului dezvoltării capacităților comunicative, am utilizat chestionarul “Aptitudini comunicative și organizatorice” (ACO) (variante modificată).

Comunicativitatea este “ușurința” și plăcerea de a vorbi, comunica, lipsa dificultăților de a iniția o convorbire și de a aborda probleme personale.(Dinu M., 1997) Comunicativitatea, ca trăsătură de caracter, se dezvoltă pe baza sociabilității, care fixându-se în conduită, constituie o premiză pentru formarea unor calități de personalitate, precum tendința spre comunicare, interesul pentru oameni, percepția socială, reflexia, empatia.

Rezultatele obținute sunt prezentate în mod sugestiv în figura 2.

La diferențierea distribuției rezultatelor în aceste două loturi experimentale, am constatat, că valorile maxime, privind nivelul capacităților comunicative, le dețin adolescenții din al II-lea lot experimental. Cei cu comportament social adecvat, au obținut marea majoritate (90,4%) nivel mediu și

înalț. Pe ei îi caracteristică lipsa de bariere în comunicarea cu cei din jur, sunt comunicabili, preferă să joace rol de organizatori, se deosebesc prin expresivitate. Le este specifică empatia și reflexia, care sunt dezvoltate la un nivel înalt. Sunt destul de competenți și erudiți. Dintre adolescenții cu comportament deviant doar 2,8% au nivel înalt al capacităților comunicative, pe cînd 20,5% au nivel jos, caracterizându-se prin manifestarea destul de joasă a tendinței spre comunicare, prin reflexie slab dezvoltată, lipsa de empatie, incapacitatea de a menține o discuție, capacități expresive slab dezvoltate. Tocmai 50,5% dintre ei au nivel mai jos de mediu, nu tind spre comunicare, se simt izolați în grup, nu pot depăși complexul de a ieși în fața auditoriului, nu manifestă inițiativă în comunicare.

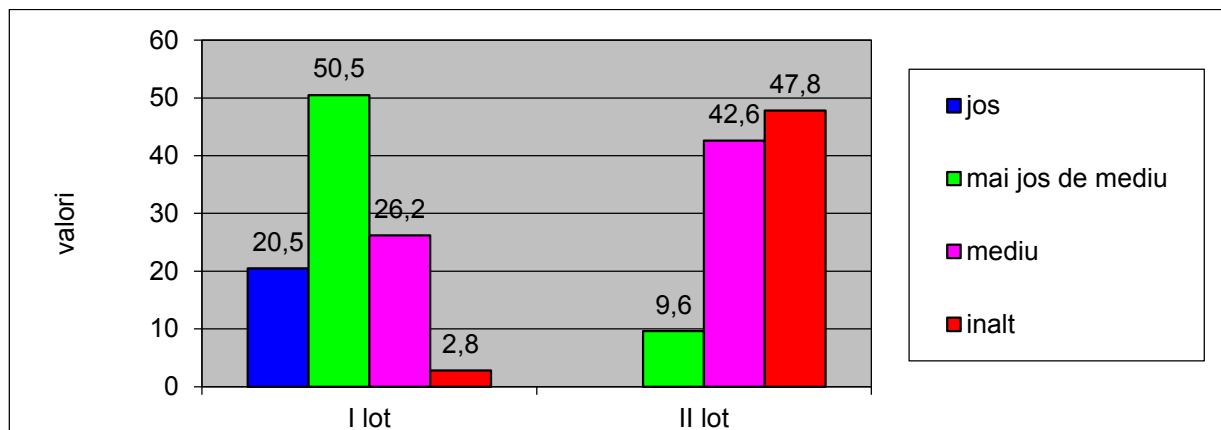


Fig.2. Distribuția de date privind nivelul capacităților comunicative

Din lotul al II-lea 42,6% adolescenți denotă nivel mediu al capacităților comunicative, spre deosebire de cei din lotul I experimental, unde acest nivel îl ating doar 26,2%. Adolescenții cu nivel mediu se caracterizează prin tendința spre noi relații, contacte, dar această tendință este instabilă. Ei nu sunt suficient de hotărâți. Nu se pot adapta la condițiile schimbătoare din mediu.

În urma analizei am obținut diferență statistică semnificativă: $t=13,2$ la un prag de semnificație $p<0,001$ între rezultatele obținute de subiecții I-lui lot și cele obținute de cei din al II-lea lot în ceea ce privește nivelul capacităților comunicative.

Datele empirice, obținute la metoda „Aptitudini comunicative și organizatorice”, sînt valide, deoarece există o corelație mare între rezultatele la această tehnică și scala *capacități comunicative* (apreciere), metoda Dembo-Rubinștein: $r=0,711$, la un prag de semnificație $p<0,001$ pentru adolescenții cu comportament deviant, și $r=0,666$, la un prag de semnificație $p<0,001$ (Pearson correlation) pentru adolescenții cu comportament social adecvat.

În vederea stabilirii legăturii între nivelul capacităților comunicative și relațiile interpersonale ale adolescenților și nivelul satisfacerii nevoii de comunicare am efectuat corelația acestor variabile. Rezultatele sînt reflectate în tabelul 1.

Tabelul 1. Corelația nivelului capacităților comunicative (ACO) cu relațiile adolescenților în colectiv și nivelul satisfacerii nevoii de comunicare pe întreg eșantionul (Pearson correlation)

Variabila	Variabila	Coefficient de corelație (r)	Prag de semnificație (p)
Capacități comunicative (ACO)	- relațiile interpersonale în grup (sociometria)	0,381	$p<0,001$
	- relațiile cu colegii (apreciere Dembo-Rubinștein)	0,340	$p<0,001$
	- satisfacție de comunicare (apreciere Dembo-Rubinștein)	0,326	$p<0,021$

Coefficienții de corelație obținuți ne permit să constatăm o dependență directă între nivelul capacităților comunicative și relațiile interpersonale în grup ($r=0,381$ (sociometria); $r=0,340$ (Dembo-Rubinștein, apreciere), la praguri semnificative înalte $p<0,001$).

Cu cât capacitățile comunicative ale adolescenților sunt mai slab dezvoltate, cu atât ei au un statut sociometric mai jos, ocupînd o poziție nefavorabilă în colectivul clasei și cu atât mai greu stabilesc relații cu colegii, mai greu își satisfac necesitatea de comunicare. Însă, dat fiind faptul că un procent destul de considerabil al adolescenților cu comportament delincvent denotă un nivel scăzut (20,6%) și nivel mai jos de mediu (50,5%) al capacităților comunicative, ei sînt în marea majoritate izolați (48%) și nu sunt satisfăcuți de comunicarea cu colegii de clasă. Ca urmare, ocupînd poziția de izolat în colectiv, adolescenții nu pot să-și dezvolte capacitățile comunicative. Deci între relațiile interpersonale și nivelul capacităților comunicative există o interdependență.

Capacitățile comunicative slab dezvoltate prezintă una din cauzele nesatisfacerii nevoii de comunicare cu semenii a adolescenților cu comportament delincvent, care întîmpină anumite dificultăți în comunicarea cu cei din jur.

Din figura 3 este cert că din toți adolescenții cu comportament delincvent, care au aspirații înalte la scala “Comunicare cu semenii”, 55,9% sînt atribuiți nivelului jos de autoapreciere la aceeași scală. Acești subiecți aspiră și își doresc o mai bună comunicare cu colegii de clasă, ei consideră că ar putea ajunge la un așa nivel de comunicare, care i-ar satisface. Există, însă, anumite bariere în calea lor, care provoacă inaccesibilitatea unei comunicări adecvate.

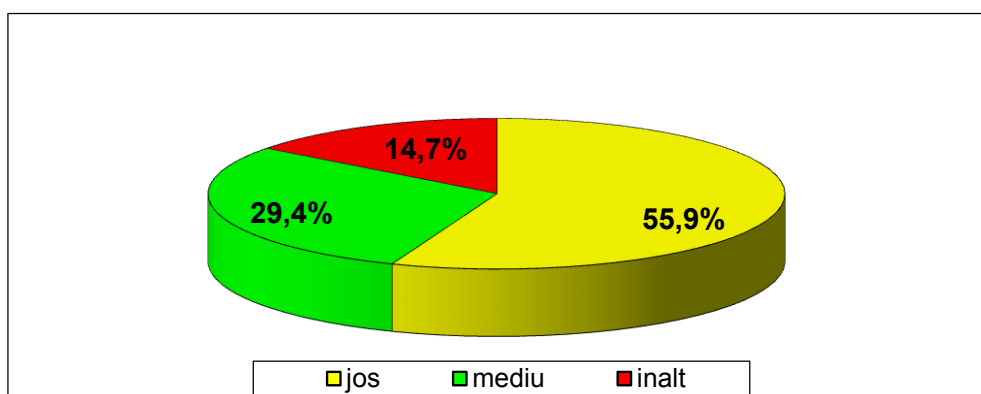


Fig. 3. Nivelul autoaprecierii adolescenților din I lot cu aspirații înalte la scala “Comunicare cu semenii” (Dembo-Rubinștein)

În cercetarea noastră ne-am înaintat drept obiectiv să evidențiem dificultățile pe care le întîmpină adolescenții cu comportament delincvent în comunicare. Pentru a realiza obiectivul dat am elaborat o anchetă.

Am evidențiat următoarele dificultăți în comunicare la adolescenții cu comportament delincvent: incapacitatea de a vorbi în fața colegilor (88% subiecți), lipsa capacității de a asculta (78%). O mare parte din adolescenții cu comportament delincvent întîlnesc dificultăți de a convinge interlocutorul în punctul lor de vedere (56,5%). Adolescenții afirmă, că în comunicare le lipsește tonusul emoțional (55,5%), capacitatea de a vorbi deschis și încrezut (62%). Posedă un vocabular sărac 85% din subiecții experimentați. Incapacitatea de a se saluta, prezentă în situațiile de stabilire a relațiilor de prietenie, comunicare, este caracteristică la 51% subiecți. Mulți adolescenți nu cunosc normele de politețe în societate și acceptă forme de comportament pe care le preiau de la persoanele ce-i înconjoară (părinți, prieteni, etc.)

Din cele relatate putem concluziona că adolescenții cu comportament deviant posedă un nivel scăzut al capacităților comunicative și lapsusuri enorme în cunoștințe, priceperi și deprinderi de comunicare.

Bibliografie:

1. Dinu M. *Comunicare*, București, 1997.
2. Moran, P. & Eckenrode, J. Gender differences in the costs and benefits of peer relationships during adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 6, 1991.

3. Дубровина И.В. *Психология*, Москва, Академия, 1999.
4. Коломинский Я.Л. *Психология детского коллектива: Система личных взаимоотношений*, Минск, Народна асвета, 1984.
5. Менделевич В.Д. *Психология девиантного поведения*, Москва, 2001.
6. Мудрик А.В. *Общение школьников*, Москва, 1987.

MATURITATEA ȘCOLARĂ A COPIILOR CU DEFICIENȚE SEVERE DE VEDERE

FRUNZE Olesea, lector universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Abstract: *Comparative studies of blind preschool children and those without vision problems, proves that the development of children with blindness follows the same regularities of development as for children with normal vision. Nevertheless, due to the lack of vision they manifest some peculiarities in perception, spatial orientation, formation of spatial representations and those of object, a special way in the evolution of movements. These observations are present at such scholars as Krucinin V.A. (1991), A. Ghergut (2001), C.Bodorin (2011). Actually, blindness produces an imbalance at the behavioral level, influencing negatively the relations of the preschool with the environment. Many researchers, however, are skeptical to support the hypothesis that those with visual lack show significant delays regarding the school maturation, compared to children without blindness.*

Conceptul de - „pregătire,, („maturitate,,) este prezentat în cercetările contemporane de A. Bolboceanu (1996) și M.Vrânceanu (1996) ca un schimb realizat de ansamblul proceselor psihice, care deschide calea unei depășiri și a unor achiziții noi.

Noțiunea de „maturitatea școlară,, după T.N. Dubrovina și N.V. Bichir (1992) vizează gradul de dezvoltare biologică a organismului copilului, adică dezvoltarea acelor mecanisme fiziologice ce asigură realizarea activității de învățare. Mecanismele neurofiziologice care asigură desfășurarea rezultativă a învățării sunt: prezența anumitor reflexe condiționate, nivelul de dezvoltare a excitației și inhibiției, labilitatea funcțiilor nervoase, gradul de dezvoltare al vorbirii, vorbirea fluidă, psihomotricitatea înaltă, capacitatea realizării cu exactitate a mișcărilor și acțiunilor ce țin de musculatura fină, capacitatea de coordonare a mișcărilor în general.

Potrivit schemei maturității școlare după E. Bernart (2000), personalitatea matură pentru școală trebuie să se caracterizeze prin următoarele momente :

- maturitate fizică - rezistența la efort ;
- maturitate mintală - capacitatea de analiză și planificare, înțelegerea normei, a regulii, a cantităților;
- maturitate volitivă - capacitatea de autoreglare, de a-și inhiba impulsurile și de a-și regla trebuințele;
- maturitate socială - trebuința de apartenență la grup, conduită socială adecvată în grup;
- maturitate morală - sentimentul datoriei și al responsabilității, conștiința sarcinii;
- maturitate pentru muncă - capacitatea de concentrare, atenția și perseverența, trebuința de performanță.

Studiile comparative asupra copiilor orbi și a celor văzători de vârstă preșcolară au demonstrat că dezvoltarea copiilor cu cecitate se supune acelorași legități de dezvoltare ca și copiii cu vederea normală. Însă în lipsa vederii la ei se manifestă unele particularități în percepție, în orientarea în spațiu, în formarea reprezentărilor spațiale și a celor obiectuale, o manieră deosebită în evoluția mișcărilor, aceste constatări sunt prezente la așa savanți ca Krucinin V.A (1991), A. Ghergut (2001), C.Bodorin (2011).

Cecitatea produce de fapt un dezechilibru la nivel comportamental, influențând, negativ, relațiile preșcolarului cu mediul înconjurător. Mulți cercetători totuși sunt sceptici în emiterea ipotezei conform căreia deficienții vizuali prezintă întârzieri semnificative în planul maturității școlare în comparație cu copii văzători.

Așa savanți ca Solnțeva L.I (1999), Sternina Ȃ.M (1980), Litvak A.G.(1989, 1991, 1999), Ermakov V.P (2000), Iakunin V.A (1990) evidențiază *trei particularități* caracteristice în dezvoltarea preșcolarului orb:

1. Prima caracteristică rezidă în *reținerea în dezvoltarea psihică* generală a copiilor orbi spre deosebire de copiii valizi. Reținerea se manifestă în dezvoltarea psihomotrică, senzorială și intelectuală. Dezvoltarea generală mai lentă a copilului orb este provocată de sistemul reprezentativ mai sărac în conținut, motricitatea insuficient antrenată, spațiu aproape necunoscut și, cel mai important, un activism scăzut în cunoașterea mediului ambiant. Copilul orb este cel mai mult iritat de stimulenții cu care intră în contact, fapt ce-i îngustează sfera de acțiune, îi diminuează câmpul de activitate și cantitatea de stimulenți. Aceste limitări la rândul lor contribuie la scăderea iritabilității preșcolarului orb, dar tot odată îi scade activismul cognitiv.

2. A doua caracteristică a preșcolarilor orbi și a celor slabvăzători o constituie *particularitățile perioadelor de dezvoltare* în comparație cu copii văzători. Această distincție ține de faptul că copilul orb este impus de circumstanțe de a-și elabora mijloace proprii de cunoaștere a lumii obiectuale, ceea ce nu le este specific văzătorilor. Până când copilul nu-și va elabora mecanisme de compensare a cecității sau a vederii slabe, mijloacele de cunoaștere a obiectelor uzuale vor fi niște reprezentări elementare, incomplete, fragmentare obținute din mediul extern prin intermediul altor persoane. În așa caz copilul se dezvoltă mult mai lent decât semenii văzători.

3. A treia particularitate de dezvoltare a preșcolarilor orbi o constituie *heterocronia*. Acesta se manifestă prin faptul că trăsăturile și funcțiile personalității care cel mai puțin sunt afectate de deficiența de vedere (limbajul, gândirea etc.) se dezvoltă mai rapid, deși specific, altele mai lent (motricitatea, cunoașterea spațială). Heterocronia este favorizată și de lipsa unor abilități și mecanisme de compensare.

Unele incongruențe și discrepanțe în funcționarea sistemului senzorial provoacă modificări în cunoașterea emoțională, având efecte și asupra sensibilității diferitor analizatori, asupra percepțiilor și reprezentărilor. Exista în literatura teoria propusa de Aidinova M.B (1988) ce demonstrează că copiii cu tulburări severe de vedere încă din perioada antipreșcolară nu sunt apti de a se concentra asupra obiectelor, în timp ce la preșcolarul văzător atenția este orientată, focalizată și concentrată asupra obiectelor și fenomenelor în vederea reflectării lor adecvate. Deci, nivelul dezvoltării preșcolarului cu cecitate, de cele mai dese ori, nu corespunde nivelului de dezvoltare a semenilor văzători, fapt care, credem noi, conduce spre apariția particularităților specifice în maturitatea școlară a acestuia.

La vârsta preșcolară copilul începe activ să se familiarizeze cu mediul înconjurător, iar la copii cu cecitate familiarizarea realității este resimțită prin prisma defectului. Acesta în consecință lasă amprenta asupra relații lui cu cei din jur și în particular asupra comunicării lui cu cei de seama sa și cu adulții. V.Preda (2004) în lucrările sale referitor la explorarea tactil- kinestezică susține că preșcolarii nevăzători sunt dezavantajați din punctul de vedere al percepției lumii deoarece trebuie să se limiteze la senzațiile tactile și kinestezice, deoarece colaborarea cu adulții și semenii privind familiarizarea cu mediul înconjurător este dificilă.

Dezvoltarea preșcolarului este în mare măsură determinată de particularitățile cunoașterii lumii obiectuale. Copilul asimilează etaloanele senzoriale prin intermediul cărora se percep obiectele, caracteristicile lor, fapt ce face posibil de a explora și a observa voluntar aceste obiecte. Gândirea preșcolarului, fiind intuitiv - plastică, reflectă particularitățile esențiale ale obiectelor și fenomenelor.

La preșcolarul cu cecitate sub incidența influențelor insistente ale adulților ca urmare a dezvoltării trebuințelor de cunoaștere, a curiozității, a unor preferințe și înclinații deosebite, se manifestă și forme de atenție voluntară; activitatea de joc creează condiții și cerințe pentru dezvoltarea atenției și a însușirilor acesteia: stabilitatea, concentrarea, mobilitatea, volumul atenției. Educarea atenției preșcolarului orb este necesar să urmărească dezvoltarea unei mobilități diferite de instabilitatea specifică atenției copilului mic, precum și creșterea caracterului voluntar al atenției.

Sensibilitatea vizuală redusă sau lipsa totală a acesteia influențează negativ nu doar asupra exactității informației primite pe cale vizuală, dar și asupra calității informației primite prin intermediul altor analizatori, scade activismul cognitiv.

Una din cauzele diminuării nivelului de dezvoltare a operațiilor de gândire este reducerea fluxului informațional, care ia amploare în lipsa sensibilității vizuale și a posibilităților perceptivă a celorlalte sisteme senzoriale. Analizatorul tactilo-chinestezic, deși este esențial în lipsa celui vizual,

cedează în cunoașterea mediului ambiant și a obiectelor uzuale. Posibilitățile perceptive a receptorilor sunt reduse considerabil de zona acțiunii mâinilor, chiar dacă persoanele cu cecitate ar putea să se amplaseze în spațiu, să utilizeze diverse obiecte (cunoașterea instrumentală), totuși se află într-un spațiu redus. Alături de spațiul perceptiv restrâns, sărac în conținut, copilul cu tulburări severe de vedere posedă și un câmp redus, un unghi îngust al vederii. Toate acestea conduc spre scăderea influenței stimulenților noi, care, la rândul său, sunt esențiali în dezvoltarea necesităților perceptive, a intereselor cognitive și formarea unei poziții active a subiectului cunoașterii.

La copilul cu tulburări de vedere încep să apară și forme ale percepției succesiunii timpului. Desprinderea unor însușiri mai importante ale obiectelor, întărirea lor prin cuvinte constituie premisa formării reprezentărilor care, la această vârstă, sunt încărcate de însușiri concrete și situaționale. Ele un rol imens în viața copilului, pentru că, pe de o parte, îl ajută să cunoască obiectele în absența lor (animale, plante), iar pe de alta, să-și reactualizeze experiența și s-o integreze. Acest lucru este demonstrat de datele obținute de Morozova N.G (1998) în cercetarea particularităților acțiunilor interne (capacitatea de a opera în minte) a copiilor cu cecitate sau cu tulburări severe de vedere, experimentele realizate de către Golovina T.N. (2001) în vederea formării unui mod generalizat de gândire, cercetările efectuate de Ufimteva L.P (2003) în scopul formării capacității de generalizare la copiii slab văzători sau orbi. Toate datele experimentale au dovedit că rezolvarea cu succes a problemelor bazate pe activitatea intensă a gândirii, nivelul de generalizare la copiii cu deficiențe severe de vedere depind de nivelul dezvoltării percepției și a reprezentărilor care sunt fragmentare, schematice, insuficient diferențiate și succesive.

După cum afirmă Morozova N.G (2001) , Ufimteva L.P (2002), Nazarova T.P (2004), V.Preda (2004) la preșcolarii văzători memoria are un caracter spontan, datorită dezvoltării gândirii și, mai ales, a limbajului interior, la cei cu deficiențe de vedere memoria se dezvoltă mai ales atunci când informațiile au semnificație pentru copil și sunt în strânsă legătură cu sarcinile de joc. La ei datorită dezvoltării progresive a limbajului, memoria începe să capete anumite caracteristici, devenind o memorie pe bază verbală. Atât în planul fixării, păstrării, recunoașterii și reproducerii acțiunilor (memorie motorie), cât și al impresiilor (memorie afectivă) și al situațiilor (amintirea), memoria preșcolarului orb progresează mult și se caracterizează prin creșterea trăinicieii asociațiilor, în deosebi prin contiguitate.

Predomină memoria involuntară, caracterizată de asociații de moment și nu comparativ-analitice. Condițiile activității în general și jocul, în special, creează necesitatea căutării și utilizării unor procedee de reproducere a încercării active a preșcolarului de a-și aminti.

Totuși, în opinia autorilor sus-enumerați, preșcolarii cu cecitate dovedesc un nivel scăzut de formare a noțiunilor, a acțiunilor mintale, a operațiilor și formelor de gândire în comparație cu semenii văzători.

În lucrările autorului Stașevskii S.V.(1990) sunt prezentate date care demonstrează că la copiii cu cecitate, spre deosebire de cei cu vedere normală, datorită imperfecțiunii mecanismelor perceptive, se conturează mai târziu operațiile de analiză, sinteză, generalizare și clasificare.

Copilul cu deficiențe ale analizatorului vizual întâlnește dificultăți în realizarea comparațiilor [Plaksina L.I, 1985, Solnțeva L.I ,1997]. Imposibilitatea sau dificultatea de a primi date senzoriale în cazul de cecitate stă la baza deosebirii și diferențierii obiectelor și, corespunzător, a comparării lor. Compararea superficială și recunoașterea deficitară la nivel senzorial nu poate să nu-i influențeze gândirea copilului cu cecitate. Familiarizarea inexactă, afectată de îngustarea sferei cunoașterii senzoriale conduce deseori spre constatarea unor asemănări sau a unor deosebiri după caracteristici generale și esențiale sau de detaliu, neesențiale.

În cercetările sale Kostiuček N.S (1967) a demonstrat că la preșcolarilor cu cecitate le lipsește capacitatea de a realiza corect clasificarea și sistematizarea noțiunilor. Modul în care părinții își ajustează limbajul pentru a corespunde nivelului de înțelegere al copilului joacă un rol deosebit în asimilarea acesteia.

În cadrul cercetării unor aspecte particulare ale vorbirii Zemțova M.I. (1960) susține că în însușirea vorbirii preșcolarului cu cecitate este o perioadă marcată de tatonări continue din partea copilului în vederea stabilirii concomitenței, coincidenței dintre simbolurile personale de tip sonor și cuvintele ce conțin aceleași sunete utilizate de persoanele din mediul său. Principalii factori sunt: imitația, dorința de comunicare și de a stabili contacte sociale. Copilul este avid de afecțiune, de a afla

ce se petrece în jurul său și, totodată, de a spune ce i s-a întâmplat. Excluderea analizatorului vizual conduce spre lipsa sau dezvoltarea insuficientă a capacității de a face comparații și clasificări spre deosebire de cei văzători. [3, p.44]

Înșușirea vorbirii de către preșcolarii cu cecitate este condiționată de:

- *componenta senzorio-motorie*: imitația modelelor sonore este raportată nu numai la acțiunea materială ci și la reprezentarea ei; acțiunile verbale se detașează de cele materiale, se interiorizează și poartă amprenta mintală;

- *componenta intelectuală*: pe măsura repetării, cuvintele se raportează la acțiunile materiale și devin educative, reprezentative ca și gesturile. P. Osterrieth afirmă că sunetele, sunt chiar gesturi de o natură specială, sincretică a realității iar cuvintele rămân global simbolice, puțin diferențiate;

- *componenta afectivă*: încărcătura afectivă a relațiilor cu mama, cu cei din jur, atmosfera cu care participă la jocurile vârstei, sprijină pronunția, înțelegerea, fixarea cuvintelor.

În procesul comunicării se exersează toate funcțiile limbajului, dar cea mai expresivă este cea ludică. De la jocul vocal la jocul verbal bazat pe repetiții de silabe, cuvinte, pe formarea unor cuvinte, pe efectuarea unor asociații. Limbajul nu poate fi separat de contextul în care este utilizat. Conform concepției lui Brunner (1983) limbajul e un produs secundar și un vehicul al transmiterii culturii. Este important de creat condiții ce vor contribui la dezvoltarea comunicării și în care copilul cu cecitate se va simți confortabil, trebuie ajutat copilul să-și creeze un cerc mare de relații necesar pentru o adaptare socială reușită și pentru o încadrare școlară eficientă.

Toate cele menționate mai sus ne permit să conchidem că la copiii cu cecitate procesele cognitive se dezvoltă cu dificultăți esențiale spre deosebire de cei cu vederea în normă ceea ce are impact negativ asupra maturității școlare a copiilor cu deficiențe severe de vedere.

Nivelul mai scăzut de dezvoltare este provocat de o serie de factori, precum: lipsa sau imaginea neclară a obiectelor, ființelor, fenomenelor, fragmentarea, recunoașterea înceată și imprecisă a obiectelor; insuficiența dezvoltării necesităților perceptivă și a intereselor cognitive, insuficiența dezvoltării necesităților de cercetare vizuală. Toate acestea cu siguranță generează o incetinire a maturității școlare la copiii cu deficiențe severe de vedere. Se cere crearea unui spațiu, a unui mediu securizat de înțelegere față de preșcolarul orb, pentru ca evoluția personalității să ducă la o cât mai buna integrare și la un confort psihic al acestor copii și să faciliteze inserția școlară.

Iar astăzi există în lumea civilizată dezideratul pedagogic ce reclamă că acești copii trebuie să se bucure de facilitățile educaționale destinate majorității iar educația lor trebuie axată nu atât pe deficiență cât pe posibilitățile de care ei dispun, în ciuda deficienței.

Bibliografie:

1. Preda V., Psihologia deficiențelor vizuale, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj Napoca, 1993.
2. Preda V. Explorarea Vizuala. Cercetări fundamentale și aplicative, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1998
3. Солнцева, Л. И. Введение в тифлопсихологию раннего дошкольного и школьного возраста / Л. И. Солнцева - М.: Полиграфсервис. 1997 - 124 стр.
4. Солнцева, Л. И. Модели интегрированного обучения детей с нарушением V зрения / Л. И. Солнцева // Дефектология - 1997 - № 2.

ASPECTE PSIHOLOGICE ALE DEPISTĂRII ȘI SOLUȚIONĂRII PROBLEMELOR COMPORTAMENTALE LA ADOLESCENȚI DIN PERSPECTIVA ÎNVĂȚĂRII PE TOT PARCURSUL VIEȚII

GOLOVEI Lilia, cercetător științific,
Institutul de Științe ale Educației, AȘM

***Abstract:** Modern society is characterized by a multitude of serious problems with universal, global and complex character. Being propagated by the mass media level, they amplify emotional problems, communication, relationships, behavior of people, including teenagers. The problems affect*

not only the wellbeing of individuals but also the quality of education and adulthood - the quality of work performed. More and more employers are interested in the problem-solving skills in potential employees. This article proposes an analysis of psychological assistance in different countries on chapter detecting and solving behavioral problems in adolescents.

Schimbările de pe mapamond la nivel economic, cultural, mod de viață etc., dezvoltarea tehnologiilor informaționale influențează atitudinea oamenilor față de procesul de instruire și modifică cerințele societății față de nivelul de instruire a adulților. Dacă tradițional peste hotare student era considerată persoana cu vârsta sub 25 ani, cu fiecare an vârsta persoanelor care fac studii crește. În prezent a face studii nu este un lux ci o necesitate pe tot parcursul vieții în condițiile unei societăți informaționale ce tinde spre globalizare. Practica internațională demonstrează că *instruirea înlesnește integrarea socială a persoanelor, reduce rata criminalității și netezește consecințele inegalității sociale, ajută în lupta cu sărăcia*, asigurând astfel *stabilitatea societății civile*.¹

Învățarea pe parcursul vieții a devenit o caracteristică esențială a societății informaționale. Diploma de studii nu este un argument serios pentru angajare, pentru construirea unei cariere de succes și pentru un serviciu asigurat până la pensie. Angajatorii moderni sunt în căutarea persoanelor flexibile care posedă deprinderi de gestionare a timpului, **abilități de de soluționare a problemelor**, capacități de adaptare la schimbările din societate.

Trăim într-o lume ce se caracterizează printr-o multitudine de probleme mari, cu caracter universal, global și complex. Este o lume a schimbării care propune mereu noi tipuri de organizări, asocieri și conexiuni ale activităților de producție. În acest context, se pot identifica astfel de probleme ca: dezvoltarea rapidă a tehnicii și tehnologiilor informaționale, expansiunea terorismului, subminarea echilibrului ecologic, încălcarea drepturilor omului, explozia demografică, proliferarea conflictelor dintre națiuni, amplificarea fenomenelor de sărăcie, foame, șomaj, etc. Aceste probleme reprezintă câteva aspecte ale unui fenomen complex numit *problematika lumii contemporane*.² Fiind propagate la nivel de mass-media, aceste probleme influențează apariția și amplificarea problemelor emoționale, de comunicare, relaționare, comportamentale etc. Devin tot mai actuale așa fenomene ca anxietatea, depresia, tendințele suicidare, stresul, comportamentul deviant, sindrom-ul burn-out, dependențele de alcool, droguri, fumat, internet etc.

În acest context cei mai vulnerabili sunt copiii și adolescenții, deoarece de multe ori necesitățile, dorințele, opiniile lor nu sunt acceptate și nici chiar auzite de adulți - persoanele care au menirea să-i educe, să-i ghideze și să-i ajute să se adapteze la schimbările vertiginoase. În rezultat apar probleme comportamentale uneori cu consecințe fatale.

Problemele, inclusiv ale adolescenților, sugerează o mulțime de direcții de acțiune. Una din direcții o constituie asistența psihologică în sistemul educațional care înlesnește depistarea și soluționarea problemelor comportamentale la copii și adolescenți, contribuind astfel la formarea unei personalități *cu simț critic, cu capacitatea de a înțelege și răspunde adecvat diverselor provocări din partea societății, de a deveni tot mai mult agent al propriei formări care să-și organizeze, să-și structureze singur cunoașterea, să descopere singur având formată judecata și responsabilitatea viitoare*.³

Conform DSM-IV problema este definită ca *un comportament semnificativ clinic sau un sindrom sau patern care apare la o persoană și care este asociat cu un distres sau o disfuncție sau cu un risc ridicat de a cauza suferință, durere, disfuncție*. Problemele comportamentale se referă la problemele, legate de dificultățile în a respecta normele și principiile acceptate de societate și de a se comporta în corespundere cu aceste norme și principii. Problemele de acest tip sunt deosebit de pronunțate în perioada adolescenței, deoarece în această perioadă:

- modificările fiziologice, psihice și emoționale decurg într-un tempou extrem de rapid și nu întotdeauna sensul și necesitatea lor sunt înțelese de adolescent;
- maturizarea sexuală influențează autopercepția, autoaprecierea și identitatea adolescentului;
- există o diferență semnificativă între cerințele societății înaintate adolescenților și adulților, între drepturi și obligații lor;

¹ Шленов Ю., Мосичева И., Шестак В. Непрерывное образование в России, p. 37

² Arhip A., Papuc L. Noile educații -imperative ale lumii contemporane.

³ Delors J. Comoara lăuntrică: Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI.

- adolescentul conștientizează diferențele poziției sale în cadrul familiei;
- devin evidente carențele educative din copilărie, iar existența unor probleme serioase în familie amplifică mult efectul negativ al acestor carențe.¹

După J. Rousselet (1969) pentru a se afirma adolescentul manifestă 3 tipuri de conduite:

- *conduita revoltei* – adolescentul manifestă atitudine negativistă și revoltă față de părinți, școală ceea ce i se impune;
- *conduita închiderii în sine* – adolescentul se îndepărtează de realitate și se închide în sine, cenzurând sever sentimentele, atitudinile și acțiunile proprii;
- *conduita exaltării și afirmării* – adolescentul dorește să înfrunte lumea, se confruntă cu alții pentru a-și evalua abilitățile fizice și intelectuale, se face remarcat prin vestimentație extravagantă etc.

Dorința de autoafirmare și afirmare uneori aduce adolescentul într-un anturaj nepotrivit pentru dezvoltarea armonioasă a personalității. Principiile de bază ale acestor grupuri sunt dezordinea, alcoolul, drogurile, huliganismul etc. - vicii care pot provoca probleme comportamentale majore.

Problemele sus-numite sunt comune pentru majoritatea țărilor. Fiecare țară are un sistem de asistență psihologică mai mult sau mai puțin dezvoltat orientat fie spre preîntâmpinarea apariției acestor probleme, fie spre depistarea și soluționarea lor.

În **Uniunea Europeană** există 2 modele de asistență psihologică care interacționează eficient:

- centre psihologice care asigură asistența psihologică a copiilor și părinților;
- asistența psihologică în școli.

Sănătatea, starea de bine și chiar viața adolescenților din Uniunea Europeană este pusă în pericol de un șir de amenințări: alcoolul, consumul de tutun, lipsa de activitate fizică, sexul neprotejat, expunerea la violență, HIV/SIDA, suicidul, dependența de calculator etc. În ultimul timp se promovează echipele multidisciplinare care includ specialiști din diverse medii care au scopul de a soluționa integral problemele beneficiarilor.

În **Slovacia** funcția de bază a psihologului școlar este consilierea. El activează în instituții școlare (grădinițe, școli primare, școli secundare, universități) și are ca sarcină oferirea consilierii psihologice copiilor, tutorilor legali și personalului pedagogic pentru soluționarea probleme de învățare și aplicarea programelor de intervenție pentru soluționarea problemelor comportamentale ale elevilor în colaborare cu cadrele didactice.

În **Germania** începând cu 1974 unui psiholog îi revin 5000 persoane. Din această cauză postul de psiholog școlar în cele mai multe instituții este vacant. Totodată multe landouri federale au optimizat funcția de psiholog din cauza problemelor financiare. Respectiv elevii, cât și alți beneficiari, nu primesc asistență psihologică atunci când au nevoie să-și soluționeze problemele. Psihologii școlari oferă consiliere inclusiv în soluționarea problemelor de învățare și comportamentale ale elevilor și sprijinirea în situațiile de criză.

În **Franța** psihologul școlar activează în școli și în circumscripțiile departamentale ale învățământului primar, atașat unei circumscripții. Sarcinile profesionale vizează: anticiparea eșecului școlar, adaptarea și socializarea copilului etc. Psihologul colaborează cu cadrele didactice în scopul soluționării problemelor comportamentale ale elevilor.

Asistența psihologică în **Federația Rusă** are la bază 3 idei:

- susținerea științifico-metodologică psihopedagogică a procesului de instruire în școală;
- susținerea psihologică a elevilor care se confruntă cu diverse dificultăți de natură psihologică sau socio-psihologică, **depistarea, prevenirea și soluționarea acestor probleme;**
- asistența psihologică a elevilor pe tot parcursul instruirii școlare.

Indiferent de ideea care stă la baza unui sau altui model de asistență psihologică, unul din rolurile principale ale asistenței psihologice constă în soluționarea problemelor cu care se confruntă elevul în perioada aflării în școală. În Rusia au fost implementate experimental 2 modele de asistență psihologică:

- activitatea de consultanță, desfășurată de psihologul practician în cadrul centrelor la nivel raional/orășenesc a demonstrat anumite limite în soluționarea nemijlocită a problemelor;
- introducerea unității de psiholog practician nemijlocit în instituțiile preuniversitare de învățământ a permis soluționarea eficientă a problemelor.¹

¹ Колесов Д., Мягков И. Учителю о психологии и физиологии подростка.

Printre activitățile prioritare ale asistenței psihologice în Rusia este psihoprofilaxia care se desfășoară pe 3 nivele: primară, secundară și terțiară în dependență de gravitatea problemelor de învățare, comportamentale sau emoționale. Asistența psihologică a elevilor presupune conlucrarea eficientă a psihologului cu cadrele didactice, pentru a ajuta elevii care întâmpină anumite probleme de învățare sau comportamentale. Diagnostica psihologică este desfășurată de psiholog cu scopul de a identifica abaterile de la normele acceptate. Reieșind din rezultatele psihodiagnosticului, psihologul selectează un program de psihocorecție și remediere psihologică. În cazul adolescenților ea este orientată spre dezvoltarea sferei emoțional-volitive (formarea deprinderilor de autoreglare emoțională și comportamentală, ridicarea nivelului stimei de sine etc.) Ulterior împreună cu pedagogul se elaborează un program de măsuri, orientate spre soluționarea problemelor, inclusiv comportamentale, depistate la elevi.²

Asistența psihologică școlară în SUA este distribuită pe 3 nivele.³ Nivelul al II-lea este orientat spre acordarea ajutorului psihologic elevilor cu necesități educaționale speciale, dar și a elevilor cu probleme comportamentale și de învățare. Fiecare școală are acces la serviciile unui psiholog școlar, deși unii psihologi activează în două sau mai multe școli, fapt care poate reduce accesul elevilor la asistența psihologului în situațiile de criză.

Toți copiii și tinerii periodic se pot confrunta cu probleme de învățare, comportamentale, relaționale, luarea deciziilor dificile, gestionarea emoțiilor (depresia, anxietatea, izolarea etc.). Consumul de substanțe, încălcarea regulilor școlare, delincvența în rândurile adolescenților sunt probleme de interes național în SUA. Riscul angajării în comportamente problematice crește semnificativ în rândurile adolescenților care provin din familii cu venituri sociale mici, ale minorităților naționale, din familii în proces de divorț etc. Aceste și alte riscuri provoacă eșecul școlar, delincvență, probleme de sănătate etc. Problemele comportamentale cresc dramatic în timpul adolescenței.

Psihologii școlari americani au sarcina de a ajuta elevii, familiile acestora, educatori și alți membri ai comunității **să depisteze și să soluționeze problemele cu care se pot confruntă**. Psihologii sunt o resursă de înaltă calificare care poate și trebuie să ajute elevii să prospere în școală, acasă și în viață. De asemenea se elaborează programe care contribuie la diminuarea problemelor comportamentale prin dezvoltarea abilităților sociale, îmbunătățirea climatului în sala de clasă etc.

În Japonia consilierea școlară este asigurată de psihologi clinicieni, psihiatri și alți profesioniști cu experiență în probleme de sănătate mintală. Consilierul școlar vizitează școala o dată pe săptămână pentru a oferi elevilor sfaturi despre diverse probleme cu care se confruntă. Psihologii școlari sunt experți în psihologie și educație. Ei oferă servicii pentru soluționarea problemelor educaționale, emoționale, sociale și comportamentale ale elevilor; contribuie la educarea și dezvoltarea abilităților de a face față problemelor. Se axează pe prevenirea și intervenția timpurie, pentru a limita impactul negativ al problemelor în viața copiilor și succesul școlar. Deși prezența psihologilor în școală sunt importante în prevenirea și soluționarea problemelor elevilor, nu toți psihologii sunt angajați în școli.

Specialiștii din România susțin ideea deschiderii cabinetelor psihologice în fiecare unitate de învățământ, pentru a asigura depistarea și soluționarea problemelor de învățare, comunicare, adaptare sau comportamentale ale elevilor. Art. 21, 28 și 34 al *Procedurii de atestare în conformitate cu Normele metodologice de aplicare a Legii 213/2004*⁴ prevede că în competențele psihologului școlar intră:

- realizarea intervenției primare, secundare și terțiare direcționate înspre promovarea stării de bine și **prevenirea apariției unor probleme;**

- realizarea serviciilor de consiliere psihoeucațională a copiilor și tinerilor aflați în situații de criză familială, de inadaptare școlară, socială, eșec școlar, abandon școlar, absentism etc., precum și a celor cu tulburări de comportament și disciplină.

Accentul principal în asistența psihologică a elevilor, inclusiv a adolescenților, este pus pe consiliere care este confidențială și gratuită. Accesul la serviciile psihologice este condiționat de acordul în scris al părinților. De cele mai multe ori elevii solicit rezolvarea problemelor

¹ Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе.

² Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе, р. 201

³ Bardon J., Bennet D. School Psychology.

⁴ **Colegiul Psihologilor din România.** Proceduri de atestare în conformitate cu Normele metodologice de aplicare a Legii 213/2004

comportamentale acasă sau la școală (violență, furt, minciună, consum de tutun, droguri, alcool etc.), probleme sentimentale, de autocunoaștere și dezvoltare personală, probleme de relaționare, probleme legate de separarea părinților (divorț, deces, doliu) etc.

Moldova care peste 25 de ani trece printr-o perioadă de tranziție, de asemenea, se confruntă cu un șir de probleme care afectează nu doar adulții, ci și copiii. Codul Educației prevede instituirea funcției de psiholog în fiecare instituție de învățământ preșcolar și preuniversitar. De asemenea, au fost deschise Servicii de asistență psihologică în fiecare raion și municipiu. Există un șir de organizații neguvernamentale („Amic-ul”, „La strada”, „Ave copiii” etc.) care se specializează în depistarea și soluționarea problemelor, inclusive comportamentale, ale copiilor, adolescenților și adulților. Totuși la momentul asistenței psihologice beneficiază un număr mic de persoane.

Deși lista problemelor cu care se confruntă societatea în prezent sunt comune pentru majoritatea țărilor, există diferite modele de asistență psihologică. Există țări în care asistența psihologică este insuficient subvenționată de stat (Germania). Într-un șir de țări psihologul se ocupă preponderent de consilierea beneficiarilor (Slovacia, România). Federația Rusă, Japonia se axează nu doar pe consilierea beneficiarilor, ci și pe activitatea de psihoprofilaxie. În unele țări în fiecare școală există psiholog (SUA, Slovacia, Franța), în alte țări psihologul activează în câteva instituții simultan (Germania, Japonia). În multe țări sunt implementate 2-3 modele de asistență psihologică (Franța, Uniunea Europeană, Federația Rusă). Moldova pune accentul pe implementarea a 2 modele de asistență psihologică: în centre specializate și în instituțiile de învățământ. Iar analiza experienței altor țări va asigura creșterea eficienței asistenței psihologice a beneficiarilor în domeniul preîntâmpinării, depistării și soluționării problemelor comportamentale ale copiilor și adolescenților, contribuind astfel la educația unei societăți capabile și apte de a învăța pe tot parcursul vieții.

Bibliografia:

1. Arhip A., Papuc L. (1996) Noile educații - imperative ale lumii contemporane.– Chișinău: FEP „Tipografia centrală”.
2. Bolboceanu A., Bucun N., Paladi O. ș.a. (2013). Asistența psihologică în educație: practici naționale și internaționale. Ch.: Tipografia „Print-Caro”. – 118 p.
3. Colegiul Psihologilor din România (2007). Proceduri de atestare în conformitate cu Normele metodologice de aplicare a Legii 213/2004 //Pe: www.copsi.ro/comisia-de-psihologie-educationala/regulament (vizitat 20.04.2015)
4. Bardon J., Bennet D. School Psychology. New.-York, 1974.
5. Delors, Jacques, (2000), Comoara lăuntrică : Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI, Polirom, Iași, 238 p.
6. European Federation of Psychologists Associations EFPA (2010). Education, Training, Professional Profile and Service of Psychologists in the European Educational System. European School Psychologists Improve Lifelong Learning-ESPI. 96 p. //Pe: <http://www.nepes.eu/files/EN%20VERSION%20ESPIL%20PAPER.pdf> (vizitat 20.04.2015)
7. Rousselet J. (1969). Adolescentul, acest necunoscut. București: Editura Politică.
8. School psychology. //Pe: http://en.wikipedia.org/wiki/School_psychology (vizitat pe 21.04.2015)
9. Simons-Morton B., Crump A., Haynie D., Saylor K. (1999). Student-school bonding and adolescent problem behavior. //În: Health Education Research. p. 99-107. //Pe: <http://her.oxfordjournals.org/content/14/1/99.full> (vizitat 20.04.2015)
10. Yamazaki T. (1994). Intergenerational interaction outside the family. Educational Gerontology, 20(5), p. 453-462.
11. Битянова М.Р. (1997) Организация психологической работы в школе. Москва: Совершенство. 298 с.
12. Колесов Д., Мягков И. (1986) Учителю о психологии и физиологии подростка. М.: Просвещение. 80 стр.
13. Шленов Ю., Мосичева И., Шестак В. (2005). Непрерывное образование в России //În: Высшее образование в России, nr. 3. с. 36-49//Pe: <http://cyberleninka.ru/article/n/nepreryvnoe-obrazovanie-v-rossii> (vizitat 18.04.2015)

VALORIFICAREA RESURSELOR INTERNE A PSIHOLOGILOR: MODALITATE DE EFICIENTIZARE A CALITĂȚII ASISTENȚEI PSIHOLOGICE ÎN SISTEMUL EDUCATIONAL

BATOG Mariana, cercetător științific,
Institutul de Științe ale Educației, AȘM

Abstract: *The quality and efficiency of psychological assistance is a significant link in the whole educational system and designates the quality of the education system as a whole. The valuation of school psychologists' inner resources is an efficient way to assure a high quality psychological support in education.*

Keywords: *psychological assistance; psychological resources, psychological ways to streamline; quality in education.*

Calitatea în educație desemnează un complex de principii și practici ce traversează întregul mediu educațional, în totalitatea componentelor sale, orientat spre obținerea de rezultate superioare, raportate la standarde și spre satisfacerea nevoilor și așteptărilor beneficiarilor educației¹. Cercetările recente invocă necesitatea acută de asistență psihologică calitativă astăzi în sistemul educațional care este perceput atât de copii, cât și de părinți, psihologi școlari, cadre didactice, manageri școlari.

Actualmente promovarea unui sistem de asistență psihologică de calitate în educație ce ar asigura sănătatea psihică a copiilor, securitatea și confortul psihologic adecvat pentru învățare și dezvoltarea personalității copiilor devine o condiție *sine qua non* în școala de azi. Astfel, o intervenție psihologică calificată a specialistului va contribui la crearea condițiilor adecvate pentru optimizarea activității psihosociale, dezvoltarea independenței, proceselor intelectuale; formarea unui sistem de valori și orientări în raport cu particularitățile de învățare și dezvoltare psihice, mentale și fizice ale copilului. Starea psihologică de bine este o **valoarea psihosocială** care reprezintă finalitatea asistenței psihologice, având în vedere importanța acestei stări pentru eficacitatea subiectului².

În viziunea A. Bolboceanu, dr. hab. în psihologie, astăzi necesitatea asistenței psihologice de calitate este conștientizată de părinți, copii, profesori, persoane cu înalte responsabilități publice, cetățenii de rând ai Republicii Moldova³. În prezent, la Institutul de Științe ale Educației din Chișinău, în sectorul *Asistența Psihologică în Educație* se promovează studii care ar facilita dezvoltarea unui serviciu de asistență psihologică de calitate în Republica Moldova și ar corespunde necesităților și intereselor tuturor beneficiarilor: copii, părinți, cadre didactice.

Asistența psihologică în câmpul educativ se impune prin diversitatea domeniilor de intervenție, prin multitudinea instrumentelor aplicate, prin contribuirea la menținerea sănătății psihice și intereselor educaționale ale copiilor și tineretului, prin pluralitatea rolurilor care îi revin psihologului întru soluționarea problemelor cu care se confruntă elevul în procesul de învățământ (T. Paliuc, 2005)⁴. Asistența psihologică în procesul educațional mai poate fi definită ca un sistem de acțiuni orientate spre crearea și menținerea unui fundal psihologic favorabil copiilor și adolescenților în procesul educațional pentru învățare eficientă și creștere personală⁵. Un rol esențial îi revine psihologului școlar. Psihologul școlar este un specialist în psihologie educațională și/sau consiliere psihologică, care investighează problemele de natură psihologică specifice mediului școlar; explică și promovează înțelegerea procesului de dezvoltare a copilului/adolescentului și a relațiilor dintre acest proces, comportament și învățare; selectează, administrează și interpretează instrumente standardizate de evaluare psihologică; stabilește și comunică diagnosticul; elaborează și implementează planuri individualizate/de grup cu caracter preventiv și/sau de intervenție; oferă consiliere psihologică

¹ Dogaru, M. Calitate în educație. Modul 6. Inovație și performanță în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din mediul urban. București: 2011, p. 3.

² Bolboceanu, A. Sensuri actuale ale educației și dezvoltarea serviciilor de asistență psihologică. *Revista Univers Pedagogic*. nr. 4, 2014.

³ Bolboceanu, A.; Rusnac, V. etc. *Asistența psihologică în educație: practici internaționale și naționale*. Monografie. Chișinău: Print-Caro, 2013, p. 81.

⁴ ibidem

⁵ Bolboceanu, A.; Rusnac, V. etc. *Asistența psihologică în educație: practici internaționale și naționale*. Monografie. Chișinău: Print-Caro, 2013, p. 100.

specializată în domeniul educațional; desfășoară activități de cercetare psihologică¹. Valorificarea resurselor personale a psihologilor din instituțiile educaționale constituie o modalitate de asigurare a unui serviciu psihologic de calitate în cadrul sistemului educațional.

Calitatea și eficiența sistemului de asistență psihologică este o verigă semnificativă a întregului sistem educațional și desemnează și calitatea sistemului educațional în ansamblu. Valorificarea resurselor personalității a tuturor actorilor educaționali reprezintă o componentă al **procesului de dezvoltare personală**, specificat în EDUCATIA 2020, STRATEGIA SECTORIALĂ DE DEZVOLTARE PENTRU ANII 2014 – 2020. (comp. IV, Contextul European).

drept repere științifice pentru elaborarea acestui articol au servit cercetările autorilor autohtoni și de peste hotare: H.B. Тарабрина (2001); М.М. Решетников (2006); И.Г. Малькина-Пых (2010); A. Bolboceanu, N. Bucun, O. Paladi (2012); Zaharia A. (2012); V. Rusnac, A. Cucer (2013) etc.

În scopul susținerii psihologilor în educație și dezvoltării asistenței psihologice din țară este nevoie de a identifica problemele psihologilor, a cunoaște opiniile lor și necesitățile. În cadrul unui studiu realizat în anul 2012, în cadrul IȘE, în Sectorul *Psihosociologia Educației și Incluziune Școlară* au fost relevate complicațiile resimțite de psihologii școlari² din republică în procesul activității sale profesionale:

- structura depășită a asistenței psihologice în școală și managementul insuficient
- lipsa documentelor reglatorii
- documentație și înregistrări voluminoase și sofisticate
- pregătirea profesională superficială
- suprasolicitarea, volumul mare de lucru
- deficit de timp și spațiu pentru promovarea activităților de intervenție sistematică
- posibilități reduse de creștere profesională etc.

În același context menționăm ca, optimizarea asistenței psihologice în școală, în opinia psihologilor școlari ar ține de: implementarea managementului modern al asistenței psihologice în educație: crearea unui sistem de coordonare bine organizat al activității psihologului școlar la toate nivelurile, atribuții clar determinate a psihologului școlar; programe performante de calificare și recalificare; posibilitatea de creștere profesională etc.

Oferind susținere psihologică specialiștii în domeniu ajută alte persoane în soluționarea problemelor de ordin psihologic, consumând resursele sale interne, ajungând la un moment dat la epuizarea lor. *Agenția Europeană pentru Securitatea și Sănătatea Muncii* estimează faptul că o treime dintre medici și o pătrime dintre psihologi suferă de burnout, iar 10% dintre ei ajung să manifeste deteriorări grave ale stării de sănătate, cum ar fi depresia severă sau alte tulburări psihiatrice, boli degenerative, abuzul de alcool sau droguri, fapt care confirmă necesitatea și actualitatea studierii problemei date³. Adesea, aceste persoane aleg să se retragă. În cazul medicilor, și al psihologilor mulți se refugiază în munca lor, în studiu și evită viața socială. Însă aceasta izolare le agravează și mai mult sănătatea mintală.

Identificarea resurselor proprii, transformarea neajunsurilor în oportunități, autocunoaștere, cunoaștere, responsabilitate, inițiativă, creativitate desemnează **valori psihosociale**, importante pentru asistența psihologică în educație⁴. În literatura rusă **resursele de personalitate** sunt definite ca totalitatea sprijinelor vitale, de care dispune o persoană și care îi permit să-și asigure nevoile de bază⁵. Cele mai importante nevoi de bază în acest context sunt expuse în Figura 1.

Aceleași surse stipulează divizarea resurselor în **resurse sociale și resurse personale**, sau **interne și externe**. **Resursele externe** constituie bunurile materiale, statutul social (rolul) și relațiile sociale, ce îi oferă susținere în societate, ajută persoana din exterior. **Resursele interne** reprezintă potențialul personal psihologic, caracterul și abilitățile umane ce oferă sprijin din interior. Resursele menționate anterior, dar și alte resurse sunt interdependente: în cazul pierderii resurselor externe treptat are loc pierderea resurselor interne. Triada *autoapreciere, locus control, încredere* - nu se

¹ Psihologul școlar. http://www.cponline.ro/exemplu/exemplu_de_profil_occupational.pdf

² Pogolșa, L.; Bucun, N.; Bolboceanu, A. etc. *Optimizarea învățământului în contextul societății bazate pe cunoaștere*. Materialele Conferinței științifice cu participare internațională, 2-3 noiembrie 2012, IȘE. Ch: Print-Caro, 2012. p. 312.

³ http://www.topexperti.ro/experti/Cristina-Mihaela-Zaharia_348/articole/Consecintele-stresului-in-meseriile-responsabile-pentru-tratarea-acestuia_1143

⁴ *ibidem*

⁵ Ресурсы личности. <http://psy-practice.com/publications/prochee/resursy-lichnosti/?fbpp=N>

formează de la sine, dar numai în procesul de dobândire a resurselor externe, în cadrul interrelaționării sociale, serviciu, artă, studii, respectului și dragostei din partea altor persoane.

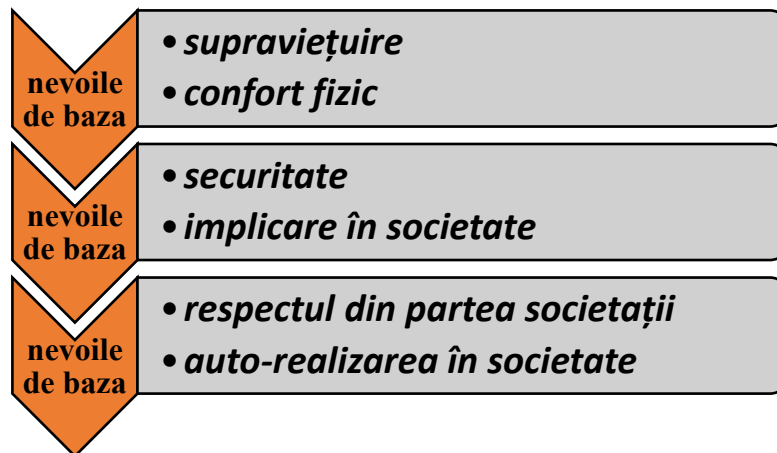


Figura 1. Nevoile de bază asigurate de resursele de personalitate

O persoană nu poate exista doar din contul resurselor interne o perioadă de timp îndelungată, el trebuie să găsească un mediu adecvat și să intre cu el într-un schimb de energie și acestea să-i permită satisfacerea unor nevoi, începând cu nevoile primare și finisând cu cele superioare, altfel după un timp, resursele interne ajung să se epuizeze.

Astfel, în mod ideal, ar fi important și necesar să avem întotdeauna grijă de întreținerea și construirea resurselor personale. Posedarea unor resurse interne durabile, permit construirea rapidă a resurselor externe. Și odată cu fortificarea resurselor externe, are loc și creșterea, dezvoltarea resurselor interne. Resursele necesită o interrelaționare imuabilă cu mediul, dezvoltare continuă și actualizare. **Resursele personale** sunt prezentate în literatura de specialitate prin următoarele sintagme: *voința fermă, carismă, motor al inimii, rezerve de energie, rezervă de autonomie*.

H.B. Тарабина evidențiază o regulă de bază necesară de a fi respectată de psihologi în activitatea sa – *atitudine binevoitoare față de sine*¹. În psihiatria **occidentală** este răspândită expresia „*grija specialistului clinician pentru sine*”². Conștientizarea limitelor resurselor personale; încercarea de a verbaliza emoțiile proprii și neliniștea personală; acordarea atenției la propriile reacții somatice: dureri de cap, insomnii, transpirații; acceptarea faptului că fiecare emoție are un debut, evoluție și sfârșit; acceptarea faptului că totul este în schimbare și trecutul nu poate fi modificat; necesitatea oferirii unui *time out* pentru a percepe stărilor emoționale proprii, a le analiza și a te calma, recupera înainte de a continua activitatea profesională; receptivitatea față de colegii de serviciu, crearea unei comunități profesionale; utilizarea și dezvoltarea propriilor modalități de relaxare și odihnă sunt unele dintre oportunitățile de a menține și valorifica resursele personale a psihologilor³.

Unele **măsuri de profilaxie** benefice în păstrarea resurselor psihologice a specialistului în opinia lui M.M. Решетников sunt următoarele:

- supervizarea sistematică și respingerea în așa mod a experienței traumatiche;
- susținerea reciprocă în mediul profesional la nivel de simple relații umane;
- limitarea numărului de pacienți asistați concomitent cu traume psihice în aceeași zi (nu mai mult de șase în dependență de pragul de toleranță individual al specialistului);
- în zonele de traumatizare masivă a populației se recomandă ca asistența psihologică acordată de specialist să nu depășească numărul de 10 clienți pe zi și solicitarea unei zile de odihnă la fiecare 3 zile lucrate;
- durata de activitate a specialistului în acest context să fie limitată la 3 săptămâni, fiind urmată de o perioadă de reabilitare psihologică⁴.

¹ Тарабина, Н.В. *Практикум по психологии посттравматического стресса*. Монография. СПб.: Питер, 2001.

² Решетников, М.М. *Психическая травма*. СПб.: Восточно - Европейский институт психоанализа. 2006. p. 99.

³ Аруд Тарабина, Н.В. *Практикум по психологии посттравматического стресса*. Монография. СПб.: Питер, 2001. p.111.

⁴ Решетников, М.М. *Психическая травма*. СПб.: Восточно - Европейский институт психоанализа. 2006. p. 101.

Un factor semnificativ, util de a fi menționat ar fi asigurarea limitelor între viața de familie și cea profesională. Acest aspect ar fi necesar să fie direcționat spre acordarea priorității relațiilor interumane, maritale, parentale față de cele profesionale (implicarea în discuții la alte teme, activități comune, hobby). Preferabilă ar fi situația existenței în familie a unui specialist în acest domeniu - partenerul fiind din altă profesie; existarea distanței teritoriale dintre locul de serviciu și locul de trai; antrenarea abilităților de comutare a atenției; stimularea emoțiilor concurente implicând odihna la aer liber, plimbări, călătorii scurte și excursii sistematice; frecventarea expozițiilor de artă, teatre, cinema, vizionarea filmelor de comedie¹.

În timpul serviciului să ne oferim pauze, să practicăm exerciții fizice; să ne permitem să dormim pe parcursul zilei, să profităm de plimbări la aer liber. În afara orelor de serviciu să găsim oportunități de a ne manifesta altfel, decât suntem la serviciu. Dacă specialitatea practică ne cere să fim calculați, să urmăm reguli stricte, e benefic să găsim locul unde am putea fi spontan, liber de gânduri și neordinar². Abordările prezentate de *Evans, Villavisanis* (1997) preconizează recuperarea sau crearea **nivelului optim de comunicare** în scopul reducerii influenței extenuării profesionale³. Autorii recurg la premisa că un semn inițial a problemei menționate anterior se constată în disfuncțiile apărute în cadrul procesului de comunicare, fiind o parte componentă esențială a relațiilor interpersonale. *Evans, Villavisanis* propun trei etape de restabilire a comunicării în grup:

- *Interacțiunea socială* ce se axează pe comunicarea nestructurată în cadrul unui picnic sau prânz, afirmând că mediul dat ajută la „spargerea gheții”.
- *Schimbul în cadrul grupului*: moderatorul treptat atribuie discuției o formă structurată la subiectul arderii profesionale și impactul lui.
- *Reîntoarcerea la discuții nestructurate* în cadrul cărora se realizează schimbul de impresii și se stabilesc contactele sociale.

O altă modalitate de valorificare a resurselor personale a psihologilor din sistemul educațional reprezintă **studiile pe parcursul întregii vieți**: cursurile de formare; recalificare, conferințele naționale și internaționale, simpozioane, mesele rotunde, workshop-urile, școlile de vară, treningurile etc. Formarea continuă și perfecționarea sunt esențiale pentru asigurarea calității activității profesionale a psihologilor școlari, dar și pentru menținerea și dezvoltarea resurselor sale de personalitate. În SUA, Franța, Marea Britanie psihologii sunt susținuți în această privință de Asociațiile Profesionale sau Naționale a psihologilor. În SUA pentru a face față creșterii diversității etnoculturale de beneficiari, psihologii sunt nevoiți să studieze mai multe limbi străine.

În SUA există peste 200 de programe de formare profesională a psihologilor școlari: specialiști, magiștri și doctori în știință. Spre deosebire de sistemul de învățământ European, în SUA nu există programe de instruire a psihologilor școlari în cadrul colegiilor și universităților - se pregătesc specialiști numai la nivelul studiilor de masterat⁴.

În **Israel** Centrele de Asistență Psihologică în care activează psihologii oferă angajaților săi oportunitatea de creștere profesională și dezvoltare prin organizarea în incinta sa a cursurilor de calificare profesională, supervizare de grup, seminare, discutarea cazurilor complicate, familiarizarea cu metode noi din timpul orelor de serviciu. Pentru a fi protejați și susținuți psihologii din Israel beneficiază de asigurare profesională obligatorie.

Studiile asupra practicilor de pregătire a psihologilor practicieni din **Anglia, Franța, Israel, Romania, Rusia, Statele Unite ale Americii**, etc. arată că pe lângă licență și masterat, este nevoie de o pregătire individuală specială cu **supervizare**, fie că acesta va fi mentorat sau stagiu, aplicat mai frecvent în domeniul psihologic⁵. Modelul pregătirii prin supervizare a psihologului va asigura eficiența înaltă a pregătirii specialistului.

Binevenit este în acest context și un aforism care postulează „Oricine renunță să învețe este bătrân, chiar dacă are 20 sau 80 de ani. Oricine continuă să învețe rămâne tânăr. Cel mai important lucru în viață este să-ți păstrezi propria minte tânără.” (Henry Ford)⁶.

¹ Решетников, М.М. *Психическая травма*. СПб.: Восточно - Европейский институт психоанализа. 2006. p. 101.

² Малькина-Пых, И.Г. *Психологическая помощь в кризисных ситуациях*, Москва. : Изд-во Эксмо, 2010.p. 871.

³ Аруд Малькина-Пых, И.Г. *Психологическая помощь в кризисных ситуациях*, Москва. : Изд-во Эксмо, 2010.

⁴ Bolboceanu, A.; Rusnac, V. etc. *Asistența psihologică în educație: practici internaționale și naționale*. Monografie. Chișinău: Print-Caro, 2013.p.45.

⁵ Bolboceanu, A. Sensuri actuale ale educației și dezvoltarea serviciilor de asistență psihologică. *Revista Univers Pedagogic*. nr. 4, 2014.

⁶ <http://cuvintcelebre.ro/subiecte/invatare/>

În aceasta arie de idei, tindem să menționăm că psihologul în urma asistenței persoanelor cu diverse tipuri de probleme psihologice este predispus spre epuizarea resurselor interne și dezvoltarea multiplelor tulburări ce țin de stres. Este important să remarcăm necesitatea susținerii psihologice a specialiștilor din domeniu prin supervizare, schimbul de experiență și atitudini dintre specialiștii din cadrul unei organizații sau comunități, sesizarea și implicarea asociațiilor profesionale a psihologilor prin organizarea activităților de susținere complexă, informare, consiliere și terapie, organizarea activităților de relaxare, dar și formare, dezvoltare profesională și personală etc. Valorificarea resurselor personale a psihologilor reprezintă o modalitate de eficientizare a calității asistenței psihologice în sistemul educațional.

RELAȚIA DINTRE NIVELUL INTELIGENȚEI SOCIALE ȘI REUȘITA ACADEMICĂ LA STUDENȚI

ILICIEV Maxim, doctorand., lector universitar,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul

***Abstract:** Social Intelligence is of more importance in the present life style due to growing tensions stresses and various complexities. It can be learned, developed and used as an effective life skill for managing personal life, interpersonal relationships and achieving success in all the walks of life. In the present era, which is marked with social confrontations due to diminishing social norms, it is difficult to lead a successful life in a society without social intelligence. An individual's social intelligence can be known or measured only from his adjustability. To be well adjusted, an individual has to be intelligent so that he can think rationally, act purposefully and deal effectively with the environment. Social intelligence is the capacity of a man to understand the feelings and emotions of other and react according to the circumstances. It enables them to express their view points strongly and make others agree upon it. The students being in the adolescent period generally are aggressive, frustrated, disobedient, irritated, notorious, and are unable to manage social relationships. The need of the hour demands that they have to be educated about social norms and traditions so that they are in a better position to manage social relationships. They have to be trained in acquiring social intelligence skills which are the basis of adjustment.*

Dezvoltarea intelectuală este strâns legată de impactul factorilor socio-culturali: învățare, educație, activități practice, limbă (L. Vîgotski, M. Cole).

Dezvoltarea mentală a adolescenților este strâns legată de o astfel de neformațiune importantă precum este identitatea. Anume în această perioadă, se observă o dezvoltare rapidă a proceselor de auto-cunoaștere și orientarea personală către auto-evaluare¹. Cu toate acestea, este clar exprimată necesitatea de a evalua în mod corespunzător și util oportunitățile disponibile, în primul rând ne referim la reușita academică, de a-și crea și dezvolta capacitățile necesare, aducându-le la nivelul celor adulți.

Inteligența socială este o structură intelectuală multi-componențială, dezvoltarea și funcționarea căreia asigură individului o creștere a eficienței atât în ceea ce privește comunicarea, și reușita academică cât și interacțiunea cu alte persoane. În structura inteligenței sociale pot fi evidențiate de fapt momentele de natură cognitivă - capacitatea de a analiza și a evalua în mod adecvat comportamentul și personalitatea proprie, precum și comportamentul și caracteristicile personale ale altor oameni. La fel, există și componentele emoțional-volitive: empatie, compasiune, pe de o parte și controlul comportamentului personal, pe de altă parte. Nu excludem existența unui domeniu legat de competența experienței de comunicare. Se poate presupune că formarea diverselor componente ale inteligenței sociale nu se produce în mod egal. Dinamica reală de vârstă a diferitelor subunități a inteligenței sociale este reflectată, de exemplu, într-un studiu realizat de Л. Ясюкова и О. Белавина, care au folosit metoda secțiunii transversale, prin intermediul căreia sunt evidențiate particularitățile

¹ Матюхина М.В., Гамезо М.В. Возрастная и педагогическая психология. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121 "Педагогика и методика нач. обучения". Москва: Просвещение, 256 с., 1984.

de vârstă iar diferențele individuale sunt nivelate. În general, studiul a relevat o dinamică de vârstă pozitivă a inteligenței sociale în cazul adolescenților. Înaintând în vârstă, copiii dobândesc experiența de auto-ajutorare și de soluționare individuală a problemelor, ceea ce reduce din dependența lor față de adulți și din răspuns emoțional-agresiv la situațiile de conflict ¹.

Inteligența socială permite înțelegerea comportamentului și acțiunilor oamenilor, înțelegerea produselor vocal-lingvistice a acestora, precum și reacțiile lor non-verbale (expresii faciale, posturi și gesturi). Deseori, formarea IS este stimulată de începutul studiilor universitare. În această perioadă crește arealul de interacțiune socială a studentului, i se dezvoltă senzualitatea și capacitatea social-perceptivă, abilitatea de a-l empatiza pe celălalt fără percepția directă a sentimentelor acestuia și capacitatea de a se decentra (capacitatea de a susține punctul de vedere a altei persoane și de a distinge opiniile personale de opiniile altor persoane), ceea ce și reprezintă drept bază a inteligenței sociale. Încălcarea sau pierderea acestor abilități pot duce la apariția comportamentelor anti-sociale, sau la creșterea predispoziției de a recurge la astfel de comportamente ².

Inteligența socială este înțeleasă ca abilitatea de a efectua operații raționale, de gândire, ca obiect de interes al cărora sunt procesele de interacțiune interpersonală. Totuși, se presupune o autonomie psihologică și o independență a individului, ce va asigura o posibilă rezistență la presiunile altor persoane și circumstanțe ³.

Este evident că inteligența socială în cazul studenților, contribuie la facilitarea comunicării cu ceilalți, permițându-le în afara interacțiunii directe cu cei din urmă, să rezolve sarcini, în cazul în care condiția, sine qua non, de a atinge rezultatul dorit, depinde de încorporarea, nuanțarea și evidențierea factorului uman. În plus, inteligența socială permite persoanei să-și evalueze propriile sale forțe și punctele personale slabe, pentru a-și potrivi faptele sale cu standardele morale și profesionale auto-asumate, totodată, aceasta reprezintă o condiție necesară pentru interacțiune interpersonală eficientă și de adaptare socială de succes a personalității date.

Adolescența este caracterizată printr-un interes sporit față de alte persoane și față de sine. Potrivit psihologilor, acest "alter" devine pentru adolescent, drept criteriu și o măsură de cunoaștere a propriului "Eu", criteriul de adevăr. Adolescența este o etapă caracterizată printr-o dorință sporită pentru auto-cunoaștere și auto-evaluare, ceea ce contribuie la formarea unui concept consistent de "Eu" ⁴.

Formarea stimei de sine, are loc în procesul de activitate și interacțiune interpersonală. Societatea joacă un rol semnificativ în procesul de formare a personalității. Conform A. Кравченко, cel mai mare impact asupra stimei de sine a adolescenților îl au astfel de elemente precum, evaluarea didactică, părinții, statut socio-psihologic al acestuia în colectivul de colegii. Rezultatele a numeroase studii a vârstei adolescente, prezentate atât în literatură națională cât și în cea internațională, arată o scădere marcantă a influenței părinților și intensificarea presiunii de grup a semenilor, ca grup de referință în ceea ce privește stima de sine a adolescenților.

Astfel, apare ca drept scop, crearea unui cerc mai larg de comunicare, mai diversificat și mai bogat. Drept "obiect", ce va avea misiunea și menirea de a fi incorporate în sistemul de valori personale, pot fi personalitățile remarcabile, ale căror detalii sunt cuprinse în curriculum.

În mod normal, adolescenții capătă mai multe reușite academice, la fel ca și din caracteristicile de interacțiunii sociale, elemente ce sunt în concordanță cu obiectivele de vârstă ⁵.

Un rol deosebit de important în dezvoltarea adolescenților, îl joacă spațiul instructiv-educativ. Acesta totodată, îndeplinește funcția de "stabilizator" și regulator de relații în cadrul grupului de studenți - unde au fost stabilite și adoptate regulile de relaționare. Mediul de instruire și stilul educațional afectează formarea inteligenței sociale și emoționale ⁶.

Modificările a inteligența socială depind de astfel de neoformațiuni ca determinarea la maturitate și căutarea de identitate, care la rândul său, duc la o schimbare de selectivitate și la

¹ Ясюкова Л. А., Белавина О.В. Возрастная динамика социального интеллекта младших школьников. Москва, с.47-62, 2008.

² Михайлова (Алешина) Е.С. Методика исследования социального интеллекта (Адаптация теста Дж.Гилфорда и М. Салливена): руководство по использованию. СПб., с. 53, 1996.

³ Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. Учебник для вузов. СПб.: Питер, 544 с., 2001.

⁴ Немов Р.С. Психология. Москва: Просвещение, 301 с., 1990.

⁵ Левченко И.Ю., Забрамноу С.Д. Психолого-педагогическая диагностика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва, с. 134, 2006.

⁶ Кудинова И.Б., Кудинов С.И., Вотчин И.С. Социальный интеллект: психологические аспекты становления: монография (Естественно-научное исследование). Новосибирск, с. 121, 2007.

schimbarea activității de bază, de la student la tânăr specialist în cazul reușitei academice înalte. Abilitățile socio-intelectuale și acțiunile socio-comportamentale sunt calitativ diferite. În procesul de maturizare, un adolescent descoperă unele diferențe intrapersonale și începe să separe atitudinea față de sine, în calitate de student și atitudinea față de sine, în calitate de adult.

În directă legătură cu acest proces, în conținutul inteligenței sociale se actualizează abilitățile analitice. Astfel, adolescentul începe a compara în fond bazele relațiilor de colegialitate și a relațiilor de prietenie, care apar atât în rândul adulților cât și în rândul adolescenților;

El se concentrează pe asemănările și diferențele dintre expresiile emoționale în aceleași situații la copii și adulți; Identifică și clasifică stilurile speciale de comportament și comunicare în cazul celor adulți.

Adolescenții au tendința de a percepe relațiile umane, mai mult din punct de vedere vizual decât auditiv. Prin urmare, are loc reorientarea funcțiilor inteligenței sociale: de la învățare și reflecție spre analiză și comparare. Totodată, se modificări și calitatea inteligenței sociale. Aceasta începe să activeze în baza principiul de distilare: din structura relațiilor sunt alese acele elemente ce sunt oferite adolescentului ca și în cazul unei persoane adulte și nu a uni copil.

Inteligența socială, în acest context suportă modificări de ordin calitativ, rezolvând niște sarcini esențiale în ceea ce privește precizarea consecințelor acțiunilor sociale. Adolescenții, care aspiră la maturitate, sunt încurajați să utilizeze unele abilități ale inteligenței sociale personale, pentru a rezolva probleme mai complexe. Dacă la vârsta școlară, predicția de situații se efectua conform diagramei liniare "cauză-efect", atunci studenții deja încep să observe că în aceleași circumstanțe consecințele sunt diferite, și în multe cazuri, predictibilitatea rezultatelor depinde de vârsta participanților și perspective de evoluție a situației și relației date, pe termen lung. În acest context apare o contradicție, eliminarea căreia depinde de capacitatea rezolutivă a inteligenței sociale: unilateralitatea sau varietate de variante. Tendința adolescenților spre maturitate, îi încurajează să se îndepărteze de la unilateralitatea și să tindă spre implicarea unui număr cât mai mare de factori, care vor permite anticiparea cât mai eficientă a consecințelor. În aceeași ordine de idei, devine tot mai complexă și o astfel de capacitate a inteligenței sociale precum este capacitatea de a pătrunde în sentimentele sociale și valorile spirituale ale altor oameni. Ca și în cazul comparației dintre adulți și copii, adolescenții au început să recunoască diferența dintre sentimentele copiilor și sentimentele adulților. Ei intră în esența emoțiilor, inaccesibile anterior. La fel, aceștia încep să fie interesați de diferite nuanțe sentimentale¹.

Totodată, se depistează unele diferențe de gen din perspectiva inteligenței sociale. În cazul adolescenților, putem vorbi despre dezvoltarea abilităților de relaționare interpersonală și afecțiune, iar la adolescenții se dezvoltă capacitatea de a anticipa și de a controla mediul înconjurător. Potențialul comunicativ-personal este mai dezvoltat la domnișoare. Ele sunt mai susceptibile, în comparație cu tinerii, în a-și descrie sentimentele personale, sunt mai preciși în definirea sentimentelor altora și exprimă empatie. Adolescențele obțin mari succese din perspectiva compatibilității și reușitei comunicative și celei academice. Prin contrast, adolescenții-băieți își controlează mai bine propriile sentimente și sunt capabili să-și controleze propriile stări emoționale.

Simțindu-se mai maturi, adolescenții devin mai sensibili la nevoile și doleanțele altor oameni. Ei devin capabili să înțeleagă raportul dintre comportamentul extern și stările interne a celor din jur.

Performanțele academice se referă la gradul de asimilare a cunoștințelor, aptitudinilor, abilităților, setate la nivel curricular, din punct de vedere al gradului de conștientizare a acestora, completitudinii, profunzimii și puterii. Performanța academică este reflectată în notele de evaluare. Marcatorii de date comparative a notelor obținute în cadrul unor discipline particulare, caracterizează întreg sistemul de învățământ superior și instituția de învățământ superior în totalitate. Nivelul înalt al performanței academice, a formabililor se realizează prin intermediul unui sistem de mijloace didactice și educaționale, prin organizarea optimă a activităților de studiu.

Totodată, performanța academică poate fi descrisă ca o activitate, eficiența căreia depinde de mai multe componente principale: resurse, motivație și satisfacție. Resursele studenților (biologice, intelectuale și psihologice), în general, pot fi identificate ca potențialul său de învățare și adaptare. Nivelul intelectual al studentului este un factor predictiv al performanței personale².

Abilitatea de învățare, în procesul de instruire se rezumă la abilitatea de a asimila cunoștințele. Încă nimeni nu a fost capabil să evidențieze abilitatea de învățare, ca o aptitudine generală

¹ Реан А.А. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития. СПб.: "прайм-ЕВРОЗНАК", 416 с., 2005.

² Попова Т.А. Школьная успеваемость. Изд-во: Эксмо, с. 25, 2003.

incompatibilă cu inteligența generală. Din această cauză intelectul este văzut ca o abilitate ce stă la baza activității de învățare, ne fiind totodată un factor predictiv al reușitei școlare/de învățare. Corelarea testelor de inteligență generală cu criteriile abilității de învățare, oscilează între valorile de la -0.03 până la 0.61.

Există totuși condiții ce ne fac să credem, că principalul motiv al nereușitei în procesul de învățare al studenților, este datorată formării insuficiente, a cele de a doua componente a dezvoltării mentale - capacități mentale generale destinate procesului de însușire a cunoștințelor.

Datele cercetării, efectuate de З. Калмыкова confirmă aceste rezultate. Studiul a fost realizat în baza tehnicii orientate spre diagnosticarea capacități mentale generale la învățatură. Compararea acestor date cu rezultatele reușitei academice a acelorași subiecți, au arătat că 94% din studenți cu un nivel înalt al reușitei școlare au rate ridicate și la nivelul dezvoltării mentale generale. Ei posedă, de obicei, un bogat fond de cunoștințe, sunt formate calitățile mintale pozitive, menționate mai sus¹.

Astfel, potrivit opiniei cercetătorilor, nivelul reușitei academice corelează cu nivelul dezvoltării mintale, însă aceasta nu ne permite să stabilim o legătură durabilă între inteligența generală și cea socială. Ținând cont de dinamica evoluției, la nivel de vârstă, a inteligenței sociale, putem presupune că între nivelul dezvoltării inteligenței sociale poate exista o relație neordinară cu nivelul reușitei academice.

Т. Тихомирова и Д. Ушаков sunt de părere că, deși, de reputația celui mai fiabil predictor al evaluării performanțelor de învățare, fac abuz teste de inteligență generală, totuși încă se mai poate presupune existența unei relații între performanța academică și inteligența socială. Inteligența socială îi permite studentului să construiască relații mai inteligibile cu profesorii, contribuind asupra faptului că, în acele notări a performanțelor academice demonstrate de student, este implicată nu doar componenta obiectivă (evaluarea cunoștințelor, aptitudinilor și deprinderilor) dar și cea subiectivă (simpatiile cadrului didactic)².

În prezent, conceptul de "inteligență socială" și problema diagnosticării acestuia a atras atenția unui număr tot mai mare de cercetători și practicieni. Anume cu inteligența socială sunt asociate succesele în activitățile profesionale (în special în activitățile în care o importanță majoră se atribuie situațiilor de interacțiune cu oamenii), inteligența socială este considerată a fi una din componentele ale actului de creație (cum ar fi capacitatea de a propulsa idei). Ar trebui de remarcat că necesitatea diagnosticării "inteligenței sociale", "competenței sociale" este condiționată, în principal de nevoia de dezvoltare a acestora. Mulți cercetători sunt de acord cu această accepțiune, recunoscând "inteligența socială" drept cea mai favorabilă calitate, necesară a fi dezvoltată. "Inteligența socială" este dezvoltată atât la copii cât și la adulți, legându-o cu reușita în situații de interacțiune socială. După părerea lui Д. Ушаков " nu poate fi prea multă inteligență socială" fiind necesară fiecărei persoane, deoarece vom interacționa cu ceilalți în orice situație sau caz, chiar dacă activitatea noastră profesională ține de un alt domeniu decât cel al relațiilor și interacțiunilor sociale³.

În baza procesului de dezvoltare a inteligenței sociale, ca abilitatea de a percepe, înțelege și anticipa comportamentul oamenilor, a recunoaște intențiile acestora, sentimentele și starea emoțională a unei persoane, prin intermediul expresiilor non-verbale și verbale, suntem în stare să-i înțelegem schimbările naturale în timp, exprimate prin modificări cantitative și calitative.

În baza definirii conceptului de inteligență socială și componentelor sale structurale, se poate presupune că dezvoltarea sa, poate avea un traseu natural, fiind rezultatul acumulării experienței de viață, formării cunoștințelor comune și însușirii activităților estetice.

Erudiția generală reperzintă un rezervor al cunoștințelor sistematizate de ordin umanitar, referitoare la istorie și cultura interacțiunii umane, pe care-l posedă un individ⁴. Așa cum deja a fost menționat, problema dezvoltării inteligenței sociale ține de procesul de învățământ.

¹ Калмыкова З. И. К проблеме диагностики умственного развития школьников. Журнал "Вопросы психологии" 82'2, с.74, 2003.

² Тихомирова Т. Н., Ушаков Д.В. Измерение социального интеллекта у школьников. М.: Институт психологии РАН, с. 67, 2002.

³ Ушаков Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта: теория, измерение, исследование. Москва: Институт психологии РАН, с. 88-96, 2004.

⁴ Князева Н.Н. Изучение социального интеллекта у школьников и студентов. Материалы межрегиональной научно-практической конференции "Развитие личности как стратегия гуманизации образования". Омск: Северо-Кавказский государственный технический университет, 2008.

CĂI VIABILE PENTRU A STIMULA INTELIGENȚA SPIRITUAL-MORALĂ LA ELEVII TREPTEI PRIMARE DE STUDII

ZOLOTARIOV Elena,

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *In the era of globalization, when we are faced with so many types of crisis (crisis of spiritual and moral values, crisis of education, crisis of family) that affect us now, spiritually-moral dimension of our development as human beings requires significant attention. This article, which is inspired by the author's own investigations universe, is trying to invite the reader to build appropriate strategies to cultivate the ability to be intelligent people spiritually and morally to the new generations, because it is of utmost importance that such an ability comes with a complete education.*

Cuvinte-cheie: inteligență spiritual-morală, educația spiritualului, alternativă educațională, demers inovator, tehnologie inovațională.

Situația obiectivă solicită astăzi introducerea armoniei în viață socială, alături de familie, este prima etapă căreia îi revine această misiune., schimbarea lumii spre bine, începând cu schimbarea spirituală (fină) a omului, a calităților lui interioare. Învățământul din cadrul instituțiilor educative oficiale, alături de familie, este prima etapă căreia îi revine această misiune. După părerea experților, sarcina centrală a învățământului în condițiile de astăzi este îndepărtarea omenirii de lumea materială obiectivă, care de fapt și-a epuizat deja rezervele, și înălțarea ei spre „împărăția spiritului”, unde pot fi găsite adevăratele valori și unde Eu-l suprem va exista, în scopul de a se deschide și de a se auto-realiza¹.

În ceea ce privește menirea învățătorului, ea constă în a deschide lumea, nu doar transmiterea cunoștințelor absolute, nu învățarea elevului a unei sume de cunoștințe concrete, ci stimularea spre descoperirea propriului său potențial creativ și explorativ.

Discipolul să se învețe a lucra cu rațiunea, să se orienteze spre sfera imaterială, modurile, formele, metodele de gândire, spre viziunea lumii dinăuntru².

Mulți ani de practică arată că, din păcate, școala tradițională subestimează importanța vieții spirituale a omului, copilul fiind lăsat de capul lui în constituirea lumii spirituale și a modului de viață în ea. Ca urmare, experiența social-morală, sentimentele și conștiința sunt procesate de elevi în mod spontan, aceasta fiind cea mai mare provocare pentru ei. Prin urmare, sistemul de învățământ etic acum este la un nivel scăzut de eficiență. Deci, de multe ori ne confruntăm cu cel mai periculos, potrivit experților, rezultat al școlii contemporane – oamenii bine informați nu sunt „împovărați” de conștiință (morală).

Această stare de lucruri este o expresie clară a deficiențelor practicii educative existente, pe dimensiunea spiritual-morală. Una dintre constrângeri ar putea fi nereflectarea de către școala contemporană a filosofiei timpului său – a „duhului” Postmodernismului, specific epocii globalizării pe care o parcurgem.

Scopul articolului vizează punerea în evidență a tehnologiei pedagogice inovaționale, dezvoltate prin cercetare, pentru a putea facilita formarea personalității libere și autonome, capabile să gândească și să acționeze în baza principiilor responsabilității morale. În această privință încercăm să adunăm contribuțiile oamenilor de știință, dar abordate dintr-un punct de vedere nou, dezvoltând rezultatele cercetărilor reflectate în publicațiile noastre de până acum.

O analiză a calității învățământului din Republica Moldova denotă, în opinia multor experți, izolarea acestuia de normele moralei și de spiritualitate. În consecință, tânăra generație de azi rămâne privată de reperele de orientare pe baza valorilor spirituale. Tineretul crește, în general, fără tendințe spirituale și idealuri, ajungând să fie preocupat doar de atingerea succesului personal în plan material. În urma unei asemenea atitudini sunt neglijate dimensiunile spirituale ale personalității umane, fapt care generează diverse crize sociale și care afectează lumea în epoca globalizării.

¹ Бейли А. От интеллекта к интуиции (пер. с англ.). – Новочеркасск, 1994.

² Рудик Т.А. Семь «патовых ситуаций» в современной школе. In: Făclia, 15 mai 2015, p. 6.

Lăsarea deoparte a dimensiunii spirituale în procesele educative oficiale este recunoscută de autori drept o mare greșeală. După părerea filosofului Francesc Torralba, dacă nu vom stimula sensibilitatea spirituală și morală, ea rămânând „într-o stare de probabilitate”, noile generații vor rămâne închise într-o lume materială, îngustă și limitată. O educație completă impune în mod necesar, să se ia în considerare educația spirituală, să se acorde mai multă atenție acestei dimensiuni¹.

Oamenii de știință accentuează semnificația specială a unei educații a spiritualului, a ceea ce este definit „principiu vital interior”. După părerea gânditorului francez Jacques Maritain, expusă în lucrarea *Pour une philosophie de l'éducation* (1959) spiritualitatea este esența educației. Nu poate fi nici măsurată, nici cuantificată, dar pe ea se bazează procesul educativ. A uita această dimensiune esențială înseamnă a reduce procesul de învățare la ceva mecanic, fără semnificație umană, în slujba randamentului.

În viziunea autorului citat agentul determinant al educației se află în viața spirituală a discipolului. Educatorul trebuie să trezească capacitățile spirituale ale discipolului, să le dezvolte. Mai mult, această trezire interioară nu poate fi transmisă ca un obiect al cunoașterii, ci pe calea experienței².

Prin urmare, la momentul actual, a devenit o necesitate stringentă reorientarea învățământului național, regândirea conținuturilor și a discursurilor pedagogice în conformitate cu solicitările postmodernității. Problema constă în identificarea posibilităților pentru a scoate în prim plan programele de studiere a problemelor-cheie de viață; a valorilor vieții umane, naturii unei vieți morale demne și spiritualității.

Reprezentanții generației în creștere merită o educație care ar contribui la echilibrul dintre trup și spirit, afectat în epoca postmodernă. Dacă tinerii vor pași în viață, având nu numai cunoștințe academice, dar și virtuți impecabile, valorile cunoașterii și ale moralității vor fi un tot întreg și vor înnobila inimile și aspirațiile discipolilor. Implementând încă din copilărie respectul față de virtute, față de frumosul pe plan moral, vom ajunge să educăm personalități, care din adâncul sufletului vor aspira către bunătate, echitate, dreptate și aplicarea standardelor morale în viața de zi cu zi.

Ne confruntăm, deci, cu noi provocări, care, în esență, reprezintă o posibilitate de a crea noi abordări, noi tehnologii, nou vocabular profesional. Ghidați de această idee, am demarat un studiu de cercetare, care a culminat cu scrierea și susținerea tezei de doctorat în 1993³ (Moscova, Rusia), publicarea materialelor aferente în limbile română⁴ și rusă⁵.

Spre deosebire de alte studii, lucrarea în cauză reflectă o nouă abordare a educației, care presupune axarea eforturilor școlii de toate nivelurile pe dominantă spiritual-morală, prin *spiritualizarea și inspirarea* învățământului (termeni împrumutați de la A. Ahmatov)⁶. Ideea a fost alimentată de concepțiile filosofice și umaniste, religioase sau nereligioase, cu privire la viața omului⁷. Aceste teorii pun în valoare spiritul, definindu-l drept calitate inerentă „omeniei” – condiție indispensabilă a existenței și activității omului.

Analiza literaturii de specialitate relevă că problema studierii condițiilor de eficacitate a procesului pedagogic care promovează formarea sferei spiritual-morale a individului constituie subiectul multor publicații. Cu toate acestea, până în prezent, mai există multe lacune în teoria și practica de organizare a activităților educaționale, care asigură formarea unei motivații cu adevărat morale și capacitatea educabililor de a fi ghidați de ea în viața de zi cu zi.

S-a pornit de la premisa că morala, în funcția sa de ghid al comportamentului uman, nu se afirmă de la sine, reprezentând o chestiune de voință, dar și de inteligență. Întreaga dezvoltare a inteligenței este sarcina practicii educative. Stimularea vieții interioare a minții și spiritului și a relației ei cu ființa umană este, conform sugestiilor oamenilor de știință, condiția, calea și modul potrivit pentru educarea corectă a unei persoane inteligente din punct de vedere spiritual și moral.

¹ Torralba F. Inteligența spirituală. – București, 2012, p. 250-252.

² Ibidem, p. 73-74

³ Золотарева Е. Педагогические условия осознания ребенком дошкольником нравственной ценности поступка: Автореф. дис... канд. пед. наук. Рос. Акад. образования. Исслед. центр семьи и детства. – М., 1993.

⁴ Zolotariov E. A Vedeă cu Inima. În două volume. – Chișinău: Editura Biblioteca „Meșterul Manole”, 2014

⁵ Золотарева Е. К вершинам нравственности. Системная модель инновационного образования. – Кишинэу: Изд-во Библиотека „Meșterul Manole”, 2012.

⁶ Ахматов А. Нравственность и одухотворенное образование. In: Педагогика, № 8, 2003, с. 35-41

⁷ Dialogul civilizațiilor: etică, educație, libertate și responsabilitate într-o lume în schimbare. – Chișinău: Sn., 2013 (Tipogr. „Almor-Plus”).

În viziunea creatorilor termenului *intelență spirituală* (Zohar D., Marshall I., 1997) aceasta întregeste *intelența emoțională* și pe cea *logico-rațională* și oferă capacitatea de a înfrunta și de a transcende suferința și durerea și de a crea valori, oferă abilități de a găsi semnificația și sensul acțiunilor noastre¹.

În contextul acestei definiții studiul nostru se focalizează pe posibilitatea inițierii ființei umane în cultura conștientizării valorii morale a faptelor, aliniindu-se la idealul universal, cu referință la treapta primară de studii, care acoperă faza de copilărie de la 5-6 până la 11-12 ani. Accentul de bază este pus pe formarea unei anumite activități interne, care să asigure funcționarea mecanismului psihologic responsabil pentru o astfel de conștientizare.

Preocuparea-cheie, inspirată din lucrările experților, vizează furnizarea mijloacelor potrivite pentru ca discipolii să se poată autoguverna inteligent pe plan moral, în așa fel încât gândurile și acțiunile lor să fie organizate, coerente și adecvate atât nevoilor lor interne, cât și nevoilor celor din jur². Finalitatea scontată: nu anumite cunoștințe, abilități, forme de comportament, ci *modelul de judecată* care oferă ființei umane în devenire capacitatea de a autoactualiza criteriile esențiale ale idealului moral în situații specifice; de a asocia valoarea (sensul) moral al faptelor cu un context foarte concret al vieții de zi cu zi.

Pe plan practic am folosit pârghiile și elementele prevăzute de programul de studii (poezie, muzică, gimnastică etc.) destinat preșcolarilor de 5-6 ani și elevilor ciclului primar în scopul afirmării valorilor și demnității morale, căutării unor răspunsuri raționale în situații specifice, pornind de la cercetarea personală și de la dialog, de la lectură și meditare asupra textelor cu conotație morală. Dialogurile etice concepute într-o manieră euristică, au drept misiune să-l ghideze pe elev spre dobândirea competențelor de a-și asuma, cu toată seriozitatea, sarcina de a se percepe pe sine însuși ca subiect al propriei sale vieți, ca subiect etic. Această experiență, după părerea oamenilor de știință, își găsește fundamentul în dezvoltarea armonioasă și suplimentară a patru forme de intelență pe care sunt focalizate activitățile de formare: cea emoțională, cea interpersonală, cea intrapersonală și cea spirituală.

Proiectul oferă instrumentarul necesar pentru articularea acestor forme de intelență ca și facultăți potențiale ale ființei umane, acordând o atenție preferențială intelenței spirituale. Aceasta pe motiv că, grație priorităților intelenței spirituale și a caracterului ei particular în cadrul ansamblului intelențelor multiple³ devine posibilă deschiderea persoanei spre ceilalți, spre natură, spre tot ce există.

Datele investigației noastre, testate pe un eșantion de mai mult de 1000 de copii, ne-au demonstrat, că stimularea prin *exerciții speciale* a puterii intelenței spirituale facilitează capacitatea discipolilor de a crea o conexiune cu interiorul celorlalți. Tehnologia inovațională oferă ocazii care stimulează discipolii să se învețe să cumpănească, să observe efectele pe care le-au avut anumite decizii asupra noastră și asupra celorlalți, să gândească singur ce acțiuni trebuie să aleagă în fiecare situație, să ajungă să îl simtă pe celălalt în el însuși, să îndrăznească să realizeze comportamente noi, să aprecieze valoarea (sensul) morală a acțiunilor, ascultându-și vocea interioară, vocea datoriei etc. Judecățile emise de copil cu privire la valoarea morală a acțiunilor îi permit, în mod obiectiv, să cunoască semnificația socială a comportamentelor recomandate de adulți și acționează ca reguli generale, standarde, subliniind un curs de conduită în situații specifice.

Copilul este „nevoit” să compare ce valoare are acțiunea pentru cineva și pentru sine deci să echilibreze valorile, stabilind o corespondență între ele. Aceasta îi permite să „descopere” problema morală, contradicția dintre interesele celui alt și propriile interese. Contradicția în cauză este una de bază, care reprezintă sursa, condiția, modalitatea și forța motrică a dezvoltării conștiinței elevului, dimensiunii ei morale, pe motiv că găsirea rezolvării ei solicită re-crearea caracteristicilor esențiale ale modelului social adecvat de interacțiune umană în situațiile specifice ale vieții.

Când copilul descoperă contradicția și o acceptă pentru rezolvare, se actualizează link-ul transformării propriului „Eu”, cu ajutorul resurselor care răspund nevoilor obiective ale celui alt și, în același timp, propriei nevoi. Devine posibilă conștientizarea de către subiect a adevăratului sens moral al alternativelor de comportament comparate și exercițiul mental al alegerii pozitive. Aici luăm

¹ Zohar D., Marshall I. *Inteligencia „espiritual”*, Plaza & Jenés, Madrid, 2001.

² Torralba F. Opera citată, p. 17-18.

³ Gardner H. *Inteligencias múltiples: la teoría ei la práctica.*, Paidós, Barcelona, 1999.

aminte, că nu logica (schema) prevede înțelegerea corectă a semnificației anumitor fapte, ci *procesul de gândire*, care dobândind o natură productivă, mobilizează conștiința, ajută la actualizarea structurilor psihice. Acestea îl ajută pe copil să conștientizeze aspectul moral al actului propriu zis¹.

Se poate de înțeles, în unison cu opiniile experților, că mecanismul funcționării unui asemenea mod de raționament, implică o dublă mișcare: declanșarea unui proces de interiorizare a criteriilor esențiale ale idealului universal și simultan, o mișcare de autopedășire a ego-ului subiectului, care se deschide spre alții, spre natură și spre tot ceea ce există.

Rezultatele cercetării ne sugerează că modelul tradițional de intervenție pedagogică nu facilitează competențele indicate, inclusiv abilitățile practice, deprinderile și dorința discipolilor de a le pune în aplicare, ceea ce duce la atrofierea acestora. După părerea lui Francisc Torralba, asta nu înseamnă că ele nu există. Atrofia nu reprezintă eșecul. Este consecința proastei educații, a necultivării inteligenței spirituale, a delăsării. Nu a fost dezvoltat un mecanism care există în ea². Demersul inovator elaborat urmărește *trezirea interioară a discipolilor*, reprezentând o fină încercare de echilibrare a forțelor inimii și rațiunii omului în creștere pe segmentul vieții spirituale și morale. Accentul determinant al metodicii este plasat pe conștiința de sine, pe sfera de apreciere și moralitate a discipolului.

Oferim ocazii pentru a stimula elevii să se învețe a pune în legătură acțiunile față de ceilalți cu percepția subiectivă de bunăstare interioară sau de stare de spirit negativă (vinovăție, remușcare) de la anticiparea emoțională a consecințelor faptelor pentru persoanele spre care sunt îndreptate. Titlurile lecțiilor, în ansamblul lor, reprezintă un univers de valori, crează o înclinație spre a lua sau nu o anumită decizie la un moment dat. Motivând, pe această cale, capacitatea elevului de a fi flexibil, mobil, pentru a se autodepăși și crea o lume a toleranței, a respectului și a compasiunii. În rezultat, se reactualizează imaginea idealului universal, care va servi pentru noile generații ca o platformă pentru eliminarea riscurilor și pericolelor cu care ne confruntăm actualmente în viața socială.

În fine, prin demersul dezvoltat încercăm punerea în valoare a adaptării educației și a sistemelor de valori la cerințele unei lumi a progresului și bunăstării umane. Fără a neglija nevoile spirituale (de sens, de recunoaștere a propriei identități ca persoană, cea de ordine, de adevăr, cea de libertate ș.a.), pe care le protejăm și le onorăm, tindem să le cultivăm discipolilor acele trăsături care presupun un respect universal față de omeni.

Experimentarea chemării valorilor morale în cadrul dialogurilor etice are loc cu ajutorul inteligenței spirituale a discipolului, dar și facilitează dezvoltarea acesteia, avansarea spre un nou nivel de conștiință, constituind o orientare pentru existența sa, un model referitor la „cum” să trăiască în mod conștient și liber.

Metoda dialogului socratic, pe care punem preț în instruirea socială facilitează înțelegerea de către elevi a traiectoriei propriei existențe, devenind un exercițiu esențial pentru a se înțelege pe ei înșiși și pentru a a-și dezvolta în mod creativ inteligența creativă.

Experimentând capacitatea de a fi un Eu reflexiv, copilul învață, treptat, să pună stăpânire pe propriile acțiuni, captând faptele propriei sale vieți.

Am constatat că efectul scontat este rezultatul organizării speciale a unui proces integrat, care acoperă câteva trepte, reprezentând patru module (blocuri) – 47 de unități de formare (lecții ale vieții spirituale și morale), pe care se axează alfabetizarea morală curentă a discipolilor³.

În cursul modulelor complementare, succesive se crează ocaziile pentru ca elevii, în colaborare cu cadrul didactic, bazându-se pe reglementările idealului social-adoptat, să-și *construiască* în mintea lor *imaginea generalizată*, mai mult sau mai puțin clară și diferențiată a comportamentului moral față de ceilalți, obișnuindu-se să armonizeze cu el propriile obiective și intenții.

Forma, conținutul și modurile de activitate, organizate de educator, apar de fiecare dată ca un întreg, introducând copilul în domeniul cooperării cu adultul, pe segmentul cercetării esenței moralității și orientându-l spre autocunoașterea, autoperfecționarea, autodezvoltarea personalității sale pe această dimensiune.

Despre natura schimbărilor de impact survenite în urma instruirii specializate judecăm după conținutul justificării laturii morale a comportamentului. Aceasta ne dă o idee despre sistematizarea,

¹ Zolotariov E. A Vedeu cu Inima, Vol. I, p. 23, 24.

² Torralba F. Opera citată, p. 220-221

³ Zolotariov E. A Vedeu cu Inima, vol. II, p. 74-215.

asimilarea cunoștințelor prin prisma propriei lumi interioare a copilului, autoanaliza calităților de care el dispune, comparativ cu cele pe care ar trebui să le posede.

Proiectul pune la dispoziția educatorului-învățător un set de instrumente de diagnostic și criterii de evaluare a performanțelor la nivel de grup și de dezvoltare individuală a discipolilor¹.

De asemenea, pedagogul-mentor va ține în câmpul de observație cu caracter evaluativ unele simptome invocate de autori, pe care le găsim la persoanele inteligente din punct de vedere spiritual și moral, indiferent de apartenența lor politică sau religioasă. Ele includ o formă specială de a fi, de a exista și de a percepe realitatea cu uimire și compasiune; o capacitate a ființei umane de a se emoționa în sinea ei în fața a tot ce există, în fața unei mici viețuitoare sau în fața unor valori precum bunătatea sau frumusețea; o grijă mai mare pentru devotamentul față de vocea interioară decât pentru o eficacitate măsurabilă și imediată; o capacitate de acceptare generoasă a situațiilor limită, cum ar fi, de exemplu, eșecul; o speranță și un curaj susținute de-a lungul timpului și o bunăvoință universală².

Noi percepem proiectul de față ca fiind unul remarcabil.

1. Oferă școlii naționale un cadru pentru reformă, care va permite asigurarea unor valori, standarde educaționale relevante democrației, compatibile provocărilor societății postmoderne față de sfera morală și spirituală a generațiilor de cetățeni.

2. Lansează idei de aranjament inovațional al procesului didactic, bazate pe principii umaniste și socio-constructiviste, punând accent pe tehnici de performanță, adecvate din punctul de vedere al dezvoltării, abordarea centrată pe copil, care se concentrează pe nevoile individuale ale educabililor, în mod special, pe dimensiunea vieții lor spirituale și morale.

3. Promovează practici de educație „transformatoare”, care, potrivit definiției ISSA a pedagogiei de calitate, implică „o schimbare profundă de structură în premisele de bază de gândire, emoții și acțiuni. Este o schimbare de conștiință, care transformă dramatic și ireversibil modul nostru de a fi în lume”³.

Credem că elementele specificate mai sus sunt cruciale pentru asigurarea unei gestionări de calitate a explorării creative și punerii în practică a inovației de către profesioniști și colectivele pedagogice, precum și de către studenții instituțiilor de profil.

SPRE O EDUCAȚIE TIMPURIE INCLUZIVĂ DE CALITATE

VASIAN Tatiana, doctor în psihologie,
Institutul de Științe ale Educației, AȘM

Abstract: *The article brings arguments for the need of creating a favorable inclusive early educational environment for development of each child, that would value the child's potential. Here are analyzed the barriers that interfere in the process of ensuring the quality of inclusive early education, as well solutions to minimize them.*

Educația incluzivă poate și trebuie să-și aibă începuturile de la treapta educației timpurii. Ne-o demonstrează studiile psihologice, pedagogice, care argumentează de ce este important să fie ajutați copiii să înțeleagă, să accepte și să aprecieze diferențele. Deja de la vârsta de doi-trei ani micuții încep să-și pună întrebări și să evalueze cu privire la diferențele pe care le observă –aspect fizic, dizabilități („de ce acest copil e în cărucior?”, spre exemplu), diferențe culturale, familiale („de ce eu am tătic, iar prietenul meu nu are” etc.). Se constată că copiii mici pot recunoaște aceste diferențe și în continuare pot dezvolta prejudecăți în jurul acestora². De fapt, copiii nu se nasc cu aceste constructe formate. Curiozitatea lor firească, copilărească, îi face să pună întrebări cu referire la ceea ce observă în jurul lor, iar răspunsul adultului din preajmă îi învață că unele diferențe nu sunt acceptabile, iar oamenii pot

¹ Zolotariov E. A Vedeă cu Inima, vol. II, p. 215-225.

² Torralba F. Opera citată, p. 274.

³ Definiția ISSA a pedagogiei de calitate: Cum aplicăm teoria în practică: Ghid pentru promovarea principiilor unei pedagogii de calitate. – Chișinău: Epigraf, 2013, p. 11-13.

² Tankersley D., Brajkovic S., Handzar S. [et al.] Definiția ISSA a pedagogiei de calitate: Cum aplicăm teoria în practică: Ghid pentru promovarea principiilor unei pedagogii de calitate. Chișinău: Epigraf, 2013, p. 77

fi etichetați în această bază. Părintele, cadrul didactic devin astfel importanți ”formatori de atitudine”. Ei sunt acei care le arată copiilor cum diferențele pot fi posibilități de a învăța și a crește, înțelegând perspectivele tuturor și modul în care deciziile pe care le iau îi pot sau nu afecta pe ceilalți.

La fel ne-o demonstrează și practicile particulare naționale, dezvoltate în unele grădinițe din țară, în care copiii își stabilesc propriile relații importante cu semenii, cu copiii mai mici, mai mari, dar și cu adulții, învățând că diversitatea este parte din viața noastră. Spre regret, la nivel de țară, nu există un studiu aprofundat, care să includă statistici reale și reprezentative pentru toate Unitățile Teritoriale Administrative, ce ar reflecta situația actuală în domeniul educației incluzive în instituțiile de educație timpurie (categoria copiilor de vârstă timpurie care sunt beneficiari ai educației incluzive și numărul acestora, resursele umane implicate în acest proces și necesitățile în procesul de implementare a incluziunii educaționale timpurii, volumul mijloacelor financiare alocate pentru susținerea procesului de educație incluzivă în instituțiile de educație timpurie, inclusiv pentru crearea structurilor de suport și eficiența utilizării acestora etc.). Deși numărul acestor instituții este încă destul de mic, rezultatele îmbucurătoare pe care le-au obținut în incluziunea copiilor cu diverse dizabilități, în special, ne încurajează să credem că respectul pentru diversitate, care include și capacitatea de a face legătură cu sentimentele și nevoile altora, respectarea drepturilor altora se formează în relațiile de zi cu zi, inclusiv de la grădiniță. Practicile incluzive experimentate de organizații nonguvernamentale în parteneriat cu instituțiile de educație timpurie și Autoritățile Publice Locale de nivelul I și II vin să susțină beneficiile acestui tip de educație pentru toți copiii, inclusiv prin asigurarea sprijinului oferit copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES) prin intermediul serviciilor de suport socio-educational dezvoltate la nivel de comunitate și instituții de învățământ¹. Toți copiii au nevoie de o educație care să-i ajute să dezvolte relații cu diferite persoane ce provin din diverse medii și care au diferite abilități, astfel ei vor fi formați pentru a trăi într-o societate diversă și democratică.

Ne-o demonstrează și cadrul legislativ internațional la care a aderat și Republica Moldova și care a influențat o serie de legi și strategii la nivel național, contribuind la crearea și promovarea unei viziuni asupra educației, care nu mai este considerată un privilegiu pe care îl au doar unele persoane, ci un drept al tuturor. Cadrul legal național a înregistrat o evoluție în aprobarea unor documente de politici care reflectă situația actuală în domeniul educației timpurii de calitate, cum ar fi: Codul educației al RM (Monitorul Oficial, nr. 319-324, 24.10.2014); Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020 (Monitorul Oficial al Republicii Moldova, nr. 114-16, 11.07.2011, art. 523); Strategia națională de dezvoltare „Moldova-2020” (Monitorul Oficial al Republicii Moldova, nr. 245-247, 30.11.2012, art. 791); Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020” (Hotărârea Guvernului RM nr. 944 din 14 noiembrie 2014). Cea din urmă acordă o atenție deosebită calității educației, aceasta fiind considerată ”una dintre caracteristicile educației capabilă să devină principalul factor de progres economic și social al țării”².

Simplul acces, însă, nu asigură o educație de calitate.

Sarcina constă în a crea un mediu incluziv de învățare și activități care să fie adaptabile copiilor cu capacități și nevoi diferite de învățare și astfel de a face posibilă obținerea de către toți copiii a unor rezultate bune, pe potriva potențialului fiecăruia. Acest lucru nu este opțional și nu ține de mărinimia unor sau altor cadre didactice, ci este o chestiune de drepturi, definită în documentele juridice pe care le-a adoptat și de care se ghidează țara noastră (bunăoară, Convenția ONU privind drepturile persoanelor cu dizabilități, adoptată în 2006 și ratificată de noi în 2010). Cadrele didactice, însă, constată de multe ori că copiii cu CES constituie cea mai mare provocare a lor, în mare parte deoarece nu sunt pregătiți pentru acest tip de activitate în cadrul formării lor inițiale și continue. Se constată o mare nevoie de cursuri cu tematici speciale, pregătire teoretică și practică în educație incluzivă, dar domenii mai specifice: psihopedagogie, consiliere, terapii comportamentale de specialitate. Pe lângă acestea mai e nevoie și de schimb de experiență între cadre didactice, personal implicat pentru a înțelege mai bine munca lor și rolul lor în cadrul instituției. Adaptarea mediului și a activităților de învățare nu înseamnă ”scăderea standardelor”, ci înseamnă transmiterea de cunoștințe

¹ Cara A. Implementarea educației incluzive în Republica Moldova: Studiul de politici publice, Institutul de Politici Publice, Chișinău, 2014, pag. 6 http://www.ipp.md/public/files/Proiecte/Studiu_Cara_Angela.pdf

² Bolboceanu A. Accesul, relevanța și calitatea în instituțiile de educație timpurie: Studiul de politici publice, Institutul de Politici Publice, Chișinău, 2014, pag. 8. http://ipp.md/public/files/Proiecte/Studiu_Bolboceanu_Aglaida.pdf

și abilități cât mai eficient posibil fiecărui copil din sala de clasă”¹. Abordarea incluzivă a educației ar putea ajuta grădinițele să identifice barierele de învățare a copiilor și să găsească modalități de înlăturare a lor pentru a veni în întâmpinarea nevoilor de învățare ale tuturor copiilor.

Încă o barieră în realizarea unei educații timpurii de calitate o constituie competențele profesionale învechite ale cadrelor didactice. „Procesul educațional în instituțiile de învățământ preșcolar este asigurat de 12.532 cadre didactice (la 01.01.2013). Din 92% de cadre didactice cu studii pedagogice, doar 43% au studii superioare. Peste 15 ani de experiență de lucru au 58,3% din cadre și doar 16,9% au grade didactice, ceea ce indică evidente probleme ce țin de competențele lor profesionale. Astfel, în educația preșcolară, 47,6% dintre cadrele didactice au studii medii de specialitate”². Desigur, aceste aspecte nu vin să sporească calitatea educației timpurii.

O altă problemă vizează modul în care sunt identificați copiii cu nevoi educaționale speciale în grădinițe și încadrarea ”primară” a acestora în categoria ”cerințelor educaționale speciale”. Aici putem delimita câteva situații. În cazul copiilor cu dizabilități și necesități speciale perspectiva de integrare este de a fi înscris în grădinițe pilot care sunt pregătite pentru incluziunea copiilor cu CES, acestea, însă, fiind insuficiente și inaccesibile pentru majoritatea copiilor. În unele centre raionale, în municipii, rămân să activeze grădinițe speciale sau grupe speciale în incinta grădinițelor obișnuite (spre exemplu, cele logopedice sau pentru copii cu dizabilități senzoriale).

Copiii cu dizabilități și necesități speciale de complexitate medie și ușoară ajung să fie înscriși în grădinițe obișnuite conform procedurii prevăzute de lege și, astfel, identificarea cerințelor educaționale speciale are loc pe parcurs de către cadrele didactice și specialiști implicați. Adesea părinții evită să anunțe despre dificultățile copilului pentru a evita etichetarea și refuzul grădiniței de a înscrie copilul, invocându-se diverse motive: lipsa locurilor libere, a personalului specializat, a pregătirii profesionale în lucrul cu copiii cu CES, neacceptarea părinților grupului majoritar, numărul mare de copii în grupe, etc. Acești copii sunt în grădinițe, însă nu beneficiază de servicii de suport.

În ultima perioadă, odată cu dezvoltarea activității Serviciilor de asistență psihopedagogică (SAP), există și o serie de situații, când părinții sau alți specialiști se adresează acestor structuri pentru a i se oferi sprijin în integrarea copilului cu CES în instituția de educație timpurie. Ca urmare a evaluării complexe realizate de SAP copilul este direcționat către grădinițe, în baza unui raport de evaluare complexă, cu indicarea formei de incluziune și a serviciilor de suport necesare de a-i fi prestate. La moment, însă, aceste structuri raionale și municipale sunt la etapa incipientă în lucrul cu copiii cu CES de vârstă timpurie. Astfel, se constată o serie de dificultăți ce intervin în realizarea unei incluziuni de succes la treapta preșcolară: lipsa pregătirii profesionale și a experienței pentru domeniul intervenției timpurii, lipsa pedagogilor preșcolari în unele echipe SAP, a instrumentelor specifice de evaluare. Deși a fost aprobată Metodologia de evaluare a dezvoltării copilului (ordinul ME nr. 99 din 26.02.2015), aceasta nu reglementează foarte clar mecanismul de referire anume a copiilor de vârstă timpurie pentru evaluarea complexă către Serviciul de Asistență Psihopedagogică, abilitat să constate situația și să formuleze concluzii și recomandări propice prin forma de incluziune, serviciile de suport, perioada de reevaluare etc. Drept urmare, majoritatea copiilor cu CES sunt identificați la momentul evaluării gradului de pregătire pentru școală sau pe parcursul clasei întâi, ce nicidecum nu sporește șansele unei adaptări și incluziuni școlare optime.

Tot la capitolul Dificultăți putem trece și numărul de copii din instituția de educație timpurie. Deși Regulamentul actual de organizare a instituției de educație timpurie prevede un număr maxim de 20 copii de vârstă 3-7 ani și 15 copii pentru cei de până la 3 ani, în realitate acest număr este frecvent depășit. Situația reală relevă un număr de circa 35-40 copii în fiecare grupă, pentru grădinițele mari, mai ales cele raionale, municipale sau chiar lipsa serviciilor de educație timpurie, mai cu seamă pentru copiii de până la 5 ani, odată ce obligativitatea înscrierii în grădinițe la noi este prescrisă vârstei de la 5 ani, vizând cu precădere pregătirea pentru școală. Înțelegem că lipsa educației incluzive la vârsta timpurie este direct proporțională cu numărul mare de copii cu CES din învățământul primar și gimnazial. Existența serviciilor de sprijin în educația timpurie ar soluționa și minimaliza dificultățile cu care se confruntă copiii la venirea în școală.

¹ Tankersley D., Brajkovic S., Handzar S. [et al.] *Definiția ISSA a pedagogiei de calitate: Cum aplicăm teoria în practică: Ghid pentru promovarea principiilor unei pedagogii de calitate*. Chișinău: Epigraf, 2013, p. 74.

² A. Bolboceanu *Accesul, relevanța și calitatea educației în instituțiile de educație timpurie: studiu de politici publice*. Chișinău, 2014, p. 54. http://www.ipp.md/public/files/Proiecte/Studiu_Bolboceanu_Aglaida.pdf.

O altă constrângere vine din partea părinților, care manifestă de multe ori rezistență și reticență pentru implementarea incluziunii la nivel de grădiniță – fenomen observat dintr-o perspectivă dublă: pe de o parte, părinții care educă copii care se confruntă cu probleme de dezvoltare trăiesc sentimente de teamă în legătură cu procesul de incluziune educațională, care i-ar putea ”dăuna” și mai mult copilului său atât din punct de vedere medical, cât și psihologic, social; pe de altă parte, părinții celorlalți copii care frecventează instituțiile de educație timpurie recurg la diverse metode pentru a ”excluzi” copilul cu CES din acele instituții, mai cu seamă în cazul copiilor ”cu probleme evidente” (deficiențe senzoriale, asociate). Acuzele lor se referă și la faptul că educatorul nu reușește să acorde suficientă atenție și îngrijire tuturor copiilor, în contextul unor grupe cu număr mare de copii, și la faptul că ceilalți copii ”riscă” să fie afectați în rezultatul comportamentului ”diferit” al copiilor cu CES (mușcați, loviți, etc.), și la faptul că copiii lor pot învăța aceste comportamente neadecvate etc. Înțelegem că simpla confruntare cu diversitatea nu este suficientă, ea trebuie ”făcută explicită” prin dialog. Atunci când părinții și familiile se simt respectați în loc de discriminați, vor fi mult mai dispuși să se implice. Cadrele didactice ar putea câștiga un real partener educațional, inclusiv în persoana familiilor ce educă copii cu nevoi speciale în dezvoltare, incluzând vocile lor și recunoscându-i drept ”primii pedagogi ai copiilor”¹.

Abordarea intersectorială și multidisciplinară la nivel de comunitate privind incluziunea educațională timpurie tot nu este una eficientă, devenind o barieră evidentă în realizarea unei educații incluzive timpurii de calitate. De cele mai multe ori, profesioniștii din domeniul protecției sociale, ocrotirii sănătății etc. activează unilateral, având în vedere doar propriul domeniu de activitate, soluționând cazul comun al unei familii ce educă un copil cu CES din propria perspectivă, fără a-l aborda în complex pentru identificarea unor soluții comune.

Totuși, avem și o serie de premise, care pot facilita incluziunea copiilor cu CES în învățământul preșcolar și, astfel, spori calitatea procesului de educație timpurie:

- organizarea procesului educațional centrat pe copil ca și principiu fundamental pe care se axează politica curriculară la treapta educației timpurii – pe nevoile, interesele, particularitățile de vârstă și individuale, temperamentul, ritmul propriu de dezvoltare a copilului, stilul de învățare, tipul de inteligență, implicând activ copilul în propria-i formare și devenire;
- intrarea în vigoare a Codului Educației al Republicii Moldova, precum și a altor documente de politici relevante domeniului de educație timpurie, în care este stipulată incluziunea copiilor cu CES de vârstă timpurie și care prevede dezvoltarea serviciilor de sprijin în grădinițe², urmând și ajustarea tuturor actelor normative reglatorii la prevederile Codului Educației;
- existența bunelor practici în domeniul incluziunii educaționale timpurii;
- coordonarea dirijată și eficientă a eforturilor prin intermediul Consiliului de Coordonare privind dezvoltarea educației incluzive, care întrunește reprezentanți ai diferitor sectoare;
- implicarea activă a ONG- lor recunoscute în promovarea incluziunii pentru atragerea investițiilor externe și dezvoltării domeniului incluziunii educaționale la treapta timpurie de dezvoltare a copilului etc.

Putem confirma cu certitudine că orice grădiniță este terenul unei învățări timpurii a regulilor sociale și punctul de demarare a programelor proiectate și planificate la nivel general pentru integrarea educațională și socială a tuturor copiilor, care să le ofere ocazii de învățare și dezvoltare, încă de la grădiniță, într-o manieră pozitivă și prietenoasă. Focalizarea pe educația timpurie este importantă, deoarece aceasta este perioada când copiii se dezvoltă rapid și, dacă procesul de dezvoltare este neglijat în acest stadiu, este mult mai dificil și mai costisitor să compensezi aceste pierderi mai târziu. Această perioadă este foarte importantă în formarea unor deprinderi și comportamente sociale determinante pentru integrarea ulterioară a persoanelor în societate.

¹ Tankersley D., Brajkovic S., Handzar S. [et al.] *Definiția ISSA a pedagogiei de calitate: Cum aplicăm teoria în practică: Ghid pentru promovarea principiilor unei pedagogii de calitate*. Chișinău: Epigraf, 2013, p. 70.

² Codul Educației, Art. 33 (6) ”Instituțiile de învățământ special, instituțiile de învățământ general și autoritățile publice responsabile asigură condiții de ordin ambiental și oferă servicii educaționale în funcție de necesitățile individuale ale copiilor și elevilor cu cerințe educaționale speciale”. <http://usmf.md/wp-content/uploads/2013/08/Codul-Educatiei.pdf>.

ASPECTELE PSIHOLOGICE ALE MATURITĂȚII ȘCOLARE

RACU Jana, dr. hab., profesor universitar,
Universitatea de Stat din Molodva

Abstract: *The subject of the research was the influence of the communication with adults on the motivation sphere of the child. The research focused on a sample of pre-school children aged 6-7. It was experimentally tested that the children with developed communicative readiness are characterised with clear cognitive needs and social motives of learning. The children with dominant situational-practical form of communication have the playing motivation prevailing over all other forms of motivation.*

Reforma în curs a sistemului învățământului, revizuirea formelor și metodelor de instruire, complicarea programelor de studiu au determinat creșterea cerințelor înaintate față de acele posibilități psihice ale copilului care fac posibilă integrarea lui în activitatea școlară. Din aceste considerente devin actuale și necesare programele de dezvoltare și corecție a pregătirii preșcolarului către școală (PPcȘ). Pentru aceasta este absolut necesară intervenția științei psihologice, care ar oferi concepția teoretică și programele speciale de dezvoltare a componentelor structurale ai PPcȘ.

În psihologia dezvoltării vă este cunoscut faptul, că PPcȘ este o formațiune complexă care determină adaptarea rapidă a copilului la mediul școlar, însușirea activității de învățare și un randament școlar optimal. Problema PPcȘ a fost elucidată în lucrările psihologilor N.Gutkina, I. Dubrovina, E. Kravțova, G.Capcelea, E. Smirnova ș.a. însă nu putem vorbi astăzi încă despre o soluționare definitivă a ei¹. Mai puțin studiate sunt aspectele aplicative ale problemei PPcȘ, aspecte ce țin de elaborarea metodelor, formelor optime de ajutorare a copiilor în primele luni de școlarizare în vederea integrării lor eficiente, în acest sens se resimte necesitatea evidențierii componentelor structurale ale acesteia și a mecanismelor care determină această pregătire cât și tehnicile prin care poate fi realizată activitatea de corecție a PPcȘ.

Actualitatea studiului efectuat este, deci, determinată de nivelul insuficient al elaborării teoretice a problemei corecției imaturității școlare și de importanța ei majoră pentru practica instruirii primare a copiilor.

Diferitele aspecte ale problemei PPcȘ sunt studiate inegal în psihologia pedagogică. Majoritatea lucrărilor sunt consacrate studierii conținutului și evidențierii diferitor componente ai structurii PPcȘ. În literatura științifică de specialitate este acumulat material factologic cu privire la formarea optimă a PPcȘ în vârsta preșcolară superioară și diagnosticarea elementelor ei structurale (L. Bojovici, L. Vengher, A. Zaporojeț ș.a.)². Un număr mult mai mic de lucrări este consacrat problemei activității de corecție și compensare a imaturității școlare (T. Andrușenco, N. Gutkina).

Majoritatea lucrărilor consacrate problemei PPcȘ vizează preșcolarii superiori (O. Anișenco, E. Smirnova, L. Vengher, E. Kravțova)³. La elevii din clasa I cu imaturitate școlară, la care deja fenomenul își schimbă denumirea, problemele de bază în acest sens se prezintă sub forma de lacune și rețineri în dezvoltarea psihică, deoarece programele psihologice tradiționale nu presupun acordarea ajutorului calificat unor astfel de copii. Problema corecției nivelului insuficient al maturității școlare rămâne actuală pentru etapa inițială a instruirii, în cadrul analizei teoretice pe prim plan iese problema evidențierii acelor domenii de activitate și acelor elemente ale structurii personalității, dezvoltarea cărora ar contribui la transformarea și formarea altor componente a PPcȘ cu condiția unui transfer liber a celor însușite în viața școlară. Atenția deosebită a psihologului în cadrul corecției trebuie să fie orientată asupra componentelor primari din geneza PPcȘ.

În studiul PPcȘ este principială teza despre situația socială de dezvoltare (L. Vîgotski). În legătura cu aceasta prezintă interes analiza lucrărilor în care este studiată comunicarea copilului cu adultul în contextul problemei PPcȘ. Se pot evidenția mai multe aspecte a studiului comunicării, în lucrările psihologilor M. Lisina, E. Smirnova este indicată modalitatea în care formele de comunicare asigură

¹ Gutkina N.I. Психологическая готовность к школе. 4-е изд. СПб.: Питер, 2004
Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М., 1991
Практическая психология образования. Под ред. И.В. Дубровиной. СПб. 2004.

² Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.

Венгер Л. А., Венгер А. Л. Готов ли ваш ребенок к школе? М., 1994.

³ Смирнова Е.О. Детская психология. М.: Питер, 2009.

trecerea de la activitatea de joc la învățare¹.

Alt aspect de studiu ține de evidențierea și studierea formelor de comunicare care pregătesc apariția elementelor de baza ale activității de învățare (E. Kravțova). Există lucrări în care sunt studiate mecanismele PPcȘ și interacțiunea componentelor ei de baza. Astfel în lucrarea M. Lisina și G. Capcelea este studiată influența formelor de comunicare asupra dezvoltării intelectuale, volitive a preșcolarilor². În această ordine de idei noi am presupus, că există o dependență între nivelul de dezvoltare a componentelor comunicativ și motivațional în cadrul PPcȘ. În scopul de a evidenția particularitățile de bază a acestei interdependențe este necesar de a face o analiză a PPcȘ din punctul de vedere al dezvoltării ei.

Considerăm, că comunicarea este sursa dezvoltării componentelor PPcȘ și în același timp ea este „formațiunea nucleară”, condiția și mijlocul de care depinde formarea celorlalte elemente ai maturității școlare (intelectuale, volitive, motivaționale ș.a.). În pregătirea comunicativă către școală parametrii de bază sunt însușirile ei (non-situative, contextuale și orientate pe personalitate) și de asemenea orientarea cognitivă în comunicarea copilului cu adultul.

Analiza cercetărilor din domeniul pregătirii motivaționale ne permite să vorbim despre nivelul insuficient de studiere al ei. În unele cercetări sunt studiate schimbările ce au loc în sfera motivațională la preșcolarii superiori (I. Kolominski, V. Muhina, E. Panico)³, în altele sunt studiate particularitățile sferei motivaționale în vârsta școlară mică (A. Markova, M. Matiuhina ș.a.)⁴, în calitate de neoformațiuni motivaționale de bază la preșcolarii superiori sunt evidențiate: 1. Subordonarea conștientă a motivelor; 2. Apariția ierarhiei lor; 3. Apariția motivelor mijlocite după structură (D. Elkonin)⁵.

În literatură putem găsi date contradictorii referitor la ierarhia motivelor în vârsta școlară mică. L. Bojovici consideră că caracteristicile motivelor elevului claselor primare sunt aceleași ca și la preșcolarii superiori. N.Gutkina menționează că la elevi sunt formate impulsurile cognitive, însă numai la puțini din ei sunt formate motivele sociale ale învățării. M.Matiuhina a constatat, că la elevii claselor I-ea în sfera motivațională pe prima poziție se afla motivele sociale largi, pe a 2-a: personale înguste și pe a 3-ia: cognitiv-instructive. Autoarea menționează, că ierarhia motivelor elevului clasei I-ia este determinată de particularitățile educației precedente a copilului.

Generalizând studiile consacrate motivației școlare putem constata, că pentru demararea reușitei activității de învățare este necesară prezența unui anumit nivel de pregătire motivațională, care include în sine atitudinea pozitivă față de școală, dorința de a însuși noi cunoștințe (impulsuri cognitive), motive sociale dezvoltate exprimate prin tendința copilului de a ocupa poziția de elev.

În literatura psihologică sunt prezentate argumente care demonstrează existența unei interdependențe dintre elementele sferei comunicative și celei motivaționale. În lucrările psihologului E.Smimova se menționează, că cu cât este mai înalt nivelul de comunicabilitate a copiilor cu atât ei sunt mai curioși și au interese mai largi. A. Ruzskaia, studiind etapele dezvoltării motivelor comunicative, constată că la vârsta preșcolară superioară motivele acționale cedează poziția motivelor cognitive care sunt înlocuite la rândul său cu motivele personalistice. M. Matiuhina a stabilit, că dezvoltarea laturii contextuale a motivației este determinată de contactele sociale a copilului cu adulții⁶.

În virtutea obiectivelor științifice ale lucrării de față considerăm necesar să menționăm următoarele: pentru stabilirea premiselor teoretice ale corecției imaturității școlare la etapa inițială a instruirii este necesar, în primul rând, să fie schimbată modalitatea de analiză izolată a componentelor comunicativ și motivațional a PPcȘ. Este mult mai important de a stabili caracterul interacțiunii și interdependenței nivelului de dezvoltare a acestor componente la fiecare copil către momentul școlarizării.

În cercetare a fost utilizat experimentul de constatare. În investigații au participat 160 de copii cu vârstă cuprinsă între 6-8 ani. Experimentul a constat din 6 probe. Primele trei au fost orientate asupra studierii pregătirii comunicative a copilului prin intermediul aprecierii sferei verbal-cognitive, a formelor de comunicare și nivelului de concepere a integrității textuale la viitorii elevi. Prin celelalte trei probe a fost studiată sfera motivațională a copilului: determinarea motivului dominant, a nivelului de voluntaritate

¹ Общение и его влияние на развитие психики дошкольников. Под ред. М.И.Лисиной. М.: Педагогика, 1974.

² Общение и его влияние на развитие психики дошкольников. Под ред. М.И.Лисиной. М.: Педагогика, 1974.

³ Коломенский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. М.: Просвещение, 1998. 243 с.

⁴ Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1983. 96 с.

⁵ Психология личности и деятельности дошкольника. Под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина. М., 1965.

⁶ Шадриков В.Д., Нижегородцева Н.В. Психолого-педагогическая готовность детей к школе: пособие для практических психологов, педагогов и родителей. М.: Владос. 2001. 256 с.

și particularitățile ierarhiei motivelor. Rezultatele subiecților experimentali sunt stabilite din 6 indici, expresia sumară a cărora exprimă nivelul PPCȘ. În același timp, pentru fiecare copil au fost evidențiate parametrii situației sociale de dezvoltare : familia în care se educă (completă, incompletă), frecventarea instituției preșcolare. Aceste date au fost folosite în scopul concretizării informației cu privire la particularitățile de comunicare a copilului cu adultul.

Conform rezultatelor obținute în probele de constatare toți copiii au fost împărțiți în 4 loturi: 1. Cu un nivel înalt al PPCȘ; 2. Nivelul peste mediu; 3. Nivelul mediu; 4. Nivelul mai jos de mediu. În cadrul acestei grupări s-a ținut cont și de subgrupele de vârstă a copiilor. Rezultatele obținute se rezumă la următoarele: 8% din copii nu sunt pregătiți pentru instruirea în școală, 77%-sunt pregătiți la un nivel mediu și 15%-cu un nivel înalt a PPCȘ.

Studiul formelor dominante ale comunicării a oferit următoarele rezultate: 29%-forma non-situativă și orientată pe personalitate, 57%-non-situativ-cognitivă, 14%- situativ-acțională. A fost stabilită, de asemenea, și interdependența dintre nivelurile de dezvoltare a caracteristicilor comunicării. Nivelul înalt al comunicării contextuale a copilului cu adultul se îmbină cu formele non-situative-cognitive (N-C) și non-situative orientate pe personalitate (N-P) a comunicării. Este valabilă și varianta opusă, însușirea de către copil a formelor noi de comunicare contribuie la dezvoltarea comunicării contextuale, care se exprimă prin înțelegerea de către el a situației convenționale, prin posibilitățile mai largi de interacțiune comunicativă pe teme non-situative ș.a. Corelația indicilor pentru caracteristicile separate ale comunicării confirmă teza despre mecanismele comune ale formării lor.

Pentru copiii de 6-8 ani am primit o diferență statistic semnificativă referitor la parametrii sferei comunicative. Deci, vârsta dată este foarte importantă pentru dezvoltarea formelor și însușirilor comunicării. La copii de 7 ani au fost depistate rezultate mai înalte a dezvoltării caracteristicilor comunicării cu adultul (contextuale, non-situative și orientate pe personalitate), în același timp la această subgrupă de vârstă au fost evidențiate diferențe mari individuale. Pentru 23% de copii în vârsta de 7 ani am constatat un nivel scăzut al dezvoltării caracteristicilor comunicării.

Componentul al doilea studiat în cadrul PPCȘ a fost sfera motivațională a viitorului elev. Diferența mare în nivelul de voluntaritate a fost constatat pentru loturile cu un nivel diferit al PPCȘ. Nivelul existent al voluntarității depinde de vârsta subiecților experimentali. În cadrul determinării dominării diferitor motive am constatat, că la 26 % de copii predomină motivația de joc, la 74% - motivele cognitive, dar numai la 20% din ei aceste motive au caracter stabil. La copiii de 7 ani am constatat o trecere intensivă de la motivația de joc la cea cognitivă. În același timp s-a evidențiat ca criteriul vârstei nu este hotărâtor în dezvoltarea la copil a motivației cognitive. Dezvoltarea acestui tip de motivație este strâns legat de mecanismele de formare a altor laturi a PPCȘ.

Analiza motivațională ne-a oferit următoarele rezultate: 18% de copii au motivația de joc, 40% - motivația instructivă, 30% - motivația socială și 12% - motivația pozițională.

Compararea componentelor pregătirii comunicative și motivaționale a fost efectuată în dependență de dinamică de vârstă. Am constatat că particularitățile de influența a nivelului de comunicare asupra sferei motivaționale depinde de vârstă. În experimentul de constatare a fost stabilită următoarea legătură în PPCȘ: cu cât este mai amplă experiența de comunicare a copilului cu adultul și mai înalt nivelul de dezvoltare a formelor de comunicare ce predomină, cu atât mai înalt este nivelul de dezvoltare a sferei motivaționale. Această concluzie demonstrează importanța deosebită a comunicării copilului cu adultul în procesul formării laturii motivaționale a PPCȘ.

Analiza multilaterală a rezultatelor investigațiilor realizate ne permite să formulăm următoarele concluzii:

1. La viitorii școlari există o interdependență vădită între dezvoltarea formelor și însușirilor comunicării copilului cu adultul și parametrii sferei motivaționale (motivul dominant și ierarhia motivelor).

2. La copiii cu un nivel înalt de dezvoltare a comunicării contextuale și predominarea formelor non-situative-cognitive și non-situative și orientate pe personalitate de comunicare este formată trebuința cognitivă, iar în alegere predomină motivele sociale și instructive, în timp ce la copiii cu forma situativ-acțională de comunicare predomină motivația de joc.

DIFERENȚE DE GEN ÎN PERCEPEREA CLIMATULUI PSIHOLOGIC AL ORGANIZAȚIEI

LOSÎI Elena, dr., conferențiar universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Abstract: *One of the most important components in an organization is psychosocial climate. The organizational climate is a key to understanding the phenomenon of ways how the internal collective environment influences opinions, attitudes and behaviors on its members. Also through the subjective experiences of the members of the group we can understand the dynamics of organization. Organizational climate has an important role in the performance of an organization. In experimental research we focused on organizational climate in a commercial bank, verifying the following assumption: organization climate is linked with communicative skills of employees, communicative persons appreciate the organizational climate more favorable; there are gender differences in the perception of psychosocial climate and in dominant strategies of psychological defense.*

Climatul psihosocial este o componentă esențială a vieții organizaționale, care se manifestă în atmosferă generală a colectivului că atitudine subiectivă a membrilor față de problemele specifice funcționării grupului dat, având ca determinante obiective: condițiile muncii, relațiile dintre subiecți și personalitatea fiecărui membru. În organizație *climatul organizațional* reprezintă fenomenul cheie în înțelegerea modalității prin care mediul intern al unui colectiv influențează opiniile, atitudinile și comportamentele membrilor unei organizații. În același timp, prin intermediul acestui fenomen, putem înțelege dinamica unei organizații prin prisma trăirilor subiective ale membrilor grupului. Climatul organizațional, prin efectele sale pe care le produce în plan individual sau colectiv, are un rol important în obținerea performanței la nivelul unei organizații.

Noi ne-am propus să studiem climatul organizațional în cadrul unei bănci comerciale. În studiu au participat 35 lucrători bancari (femei – 23, bărbați – 12), dintre care 4 – șefi de departament, 11 șefi de secție, 10 – economiști și 10 – casieri. În cadrul cercetării am urmărit verificarea următoarelor ipoteze:

- 1) Climatul psihologic în organizație corelează cu abilitățile comunicative ale angajaților, astfel persoanele mai comunicabile consideră climatul din organizație mai favorabil.
- 2) Există diferențe de gen în perceperea climatului psihologic al organizației, precum și în strategiile dominante de apărare psihologică.

Pentru aceasta am utilizat următoarele teste: metoda de studiere a capacităților comunicative și organizatorice, testul de diagnosticare a strategiei dominante de apărare psihologică (V.V.Boiko), testul de diagnosticare a montajelor comunicative (V.V.Boiko), testul de determinarea climatului psihologic în colectiv, chestionar CO IV - „Climat organizațional”.

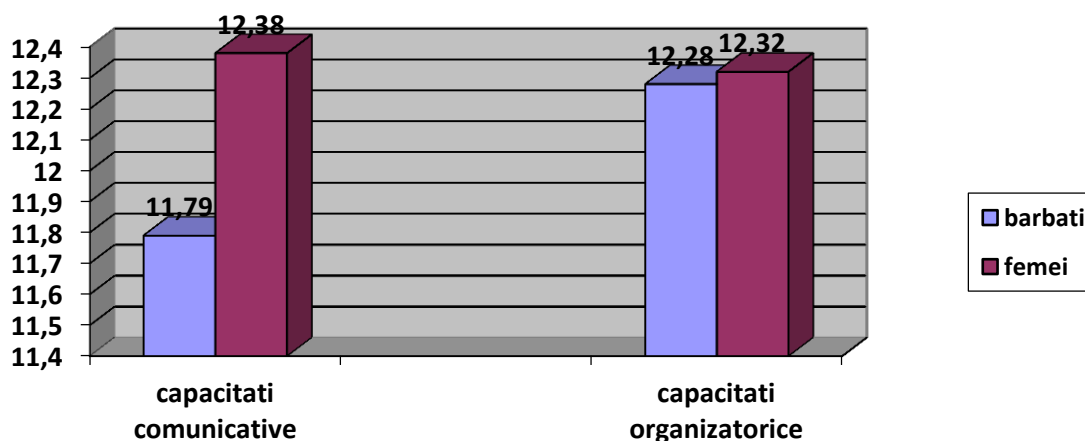


Fig. 1. Valorile medii la variabile „capacități comunicative” și „capacități organizatorice”

Datele obținute (figura 1) pun în evidență faptul ca majoritatea lucrătorilor bancari, atât bărbații (50%), cât și femeile (44,5%) au capacități comunicative medii, totuși mai mult de 1/3 dintre ei denotă un nivel scăzut de dezvoltare a capacităților comunicative. Printre persoanele ce au obținut valori înalte ponderea o dețin femeile (18,5% femei în raport cu 12,5% bărbați).

Este similară situația și în cazul capacităților organizatorice: majoritatea (53% - bărbați și 62% femei) manifestă aceste capacități la un nivel mediu, iar numărul celor cu capacități organizatorice înalte este considerabil mai mic decât al celor cu capacități organizatorice slab dezvoltate.

Reieșind din valorile medii obținute la acest test de către lucrătorii bancari putem afirma că femeile au mai dezvoltate atât capacitățile comunicative, cât și cele organizatorice. Totuși, aceste diferențe nu sunt semnificative din punct de vedere statistic.

Corelarea rezultatelor obținute de către participanții la studiu la cele două variabile permite să constatăm că lucrătorii bancari ce posedă capacități comunicative mai dezvoltate, au și un potențial organizatoric mai înalt ($r=0,425$ la $p=0,01$). Totuși, menționăm iar că doar 1/7 dintre lucrătorii bancari au capacități comunicative, respectiv și organizatorice, dezvoltate la un nivel înalt.

Pentru o mai bună înțelegere a particularităților dezvoltării capacităților comunicative am administrat *Metoda diagnosticării montajelor comunicative (V.V.Boiko)*. Am obținut următoarele rezultate (figura 2):

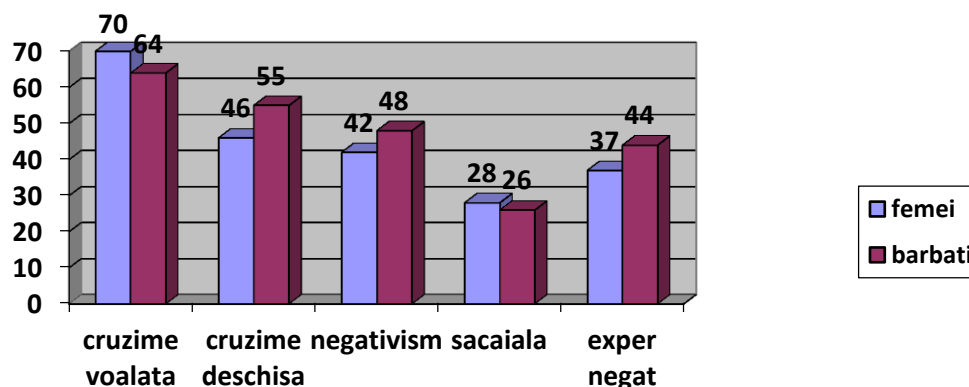


Fig. 2. Frecvențele tipurilor de montaje comunicative, în %

Datele din tabel indică faptul că montajul comunicativ cel mai frecvent întâlnit la participanții la studiu este cruzimea voalată, ceea ce înseamnă că, în relație cu oamenii și în raționamentele despre ei, persoana își ascunde aprecierile negative despre oameni și trăirile legate de cei din jur. Acest montaj este caracteristic pentru 70% femei și 64% bărbați.

Cruzimea deschisă în relație cu oamenii este manifestă la aproape 1/2 din lucrătorii bancari ce au participat la studiu, ceea ce înseamnă că ei își fac concluzii pripite, dure și unilaterale despre cei din jur, deseori aceste concluzii fiind categorice și de neclintit. Spre deosebire de montajul precedent, acest montaj este mai frecvent întâlnit la bărbați decât la femei (respectiv 55% și 46%).

Negativismul condiționat este propriu pentru 48% bărbați și 42% femei. Cei la care negativismul condiționat în raționamentele despre oameni este evident se caracterizează prin tendința de a face concluzii particulare condiționate despre unele tipuri de oameni și despre unele laturi ale interacțiunilor cu ei.

Întâlnită la aproximativ 1/4 de lucrători bancari (26% - bărbați și 28% - femei) este și tendința de a face generalizări nefondate a faptelor negative ce țin de realitatea socială (sau săcâiala); merită de menționat că această tendință este întâlnită cam în același raport la reprezentanții ambelor sexe.

Odată ce experiența negativă de comunicare cu cei din jur indică caracterul relațiilor apropiate ale persoanei avute în cadrul activității comune, datele obținute pun în evidență faptul că în jur de 2/5 dintre respondenți, întâmpină dificultăți de comunicare cu cei din jur, deoarece au trăit anterior

experiențe nefavorabile de comunicare, acest lucru este mai evident la bărbați (44% bărbați în raport cu 37% femei).

Considerăm că caracterul montajelor comunicative este unul dintre factorii ce determină nivelul de dezvoltare a capacităților comunicative exprimate prin abilitatea de a stabili contacte cu oamenii, tendința de a lărgi contactele, participarea la activități de grup, capacitatea de a influența oamenii, de a manifesta inițiativă. Și, odată ce montajele comunicative negative (cruzime voalată, cruzime deschisă, negativism condiționat) sunt prezente la mai mult de jumătate dintre lucrătorii bancari participanți la studiu, iar mai mult de 1/3 dintre ei au trăit experiențe negative de comunicare, acest fapt ar fi o explicație a numărului destul de mare de subiecți (27%) ce au un nivel scăzut de dezvoltare al capacităților comunicative (figura 3).

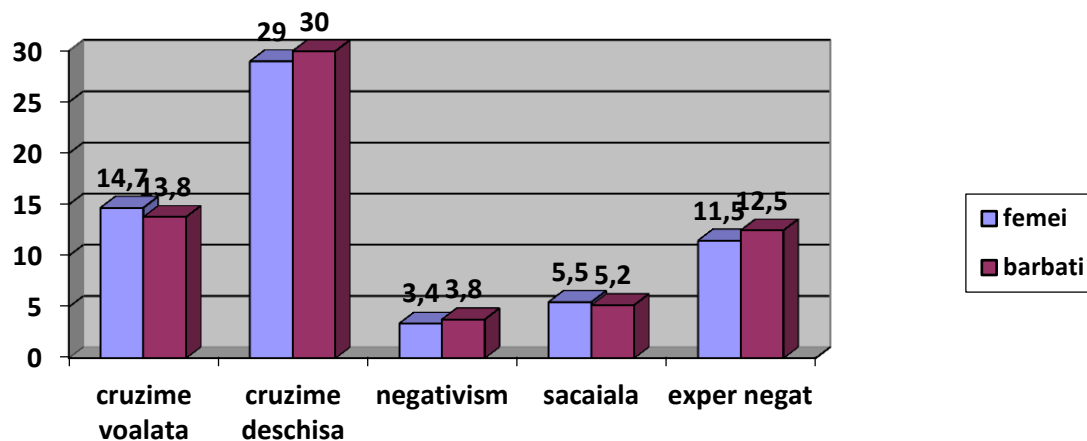


Fig. 3. Valorile medii la tipurile de montaje comunicative

Remarcăm că femeile, spre deosebire de bărbați, preferă mai mult să-și ascundă aprecierile negative despre oameni și trăirile legate de cei din jur (cruzimea voalată), iar bărbații sunt mai duri și categorici în concluziile despre oameni pe care și le fac (cruzime deschisă) și sunt mai influențați de stereotipurile condiționate despre unele categorii de oameni (negativism condiționat). Femeile au avut mai puține experiențe negative de comunicare decât bărbații, dar au tendința mai mare de a face generalizări nefondate. Explicația acestui fapt poate ține atât de experiența de comunicare generală a lucrătorilor bancari, cât și de acea experiență de comunicare pe care au acumulat-o în perioada activității în organizație.

Menționăm, totuși, că rezultatele femeilor și bărbaților nu diferă semnificativ din punct de vedere statistic.

Administrarea *Testului de diagnosticare a strategiei dominante de apărare psihologică (V.V.Boiko)* și prelucrarea rezultatelor obținute (figura 4) a permis identificarea celor mai frecvent utilizate strategii de apărare psihologică. Remarcăm că strategia la care recurg mai mulți lucrători bancari (45% - bărbați și 48% - femei) este evitarea. Această strategie reiese din tendința persoanei de a economisi resursele intelectuale și emoționale. Persoanele ce adoptă această strategie sunt mai mult tentate să evite sau să plece din zona conflictelor atunci când Eu-l lor este atacat.

Impunător este și numărul lucrătorilor bancari ce recurg la agresie (43,5% - bărbați și 38% - femei), ceea ce presupune că aceștia preferă să acționeze pe baza instinctului. Această strategie se manifestă în viața cotidiană în măsură diferită: de la o agresie mascată până la forme destul de evidente și dure. Cu cât este mai mare amenințarea realității subiective, cu atât agresia este mai mare. În acest caz, intelectul are rol de „transformator”, el intensifică agresia în dependență de sensul pe care i-l atribuie.

Spiritul pașnic, ca strategie de apărare psihologică, în cadrul căreia rolul hotărâtor îl au intelectul și caracterul, este propriu pentru 2/5 dintre respondenți. Spiritul pașnic presupune colaborare și parteneriat, capacitatea de a face compromisuri și posesia unor trăsături necesare de caracter – echilibru, comunicabilitate, capacitatea de a fi muabil. Această strategie este utilizată de 42% femei și de către 37,5% bărbați. Am constatat diferențe de gen semnificative la următoarele variabile:

- Spirit pașnic ($U=60,5$, $p= 0,01$) media femeilor este mai mare (9,65) decât a bărbaților (60,8);
- Agresie ($U=76$, $p= 0,01$) media bărbaților este mai mare (8,1) decât a femeilor (5,17).

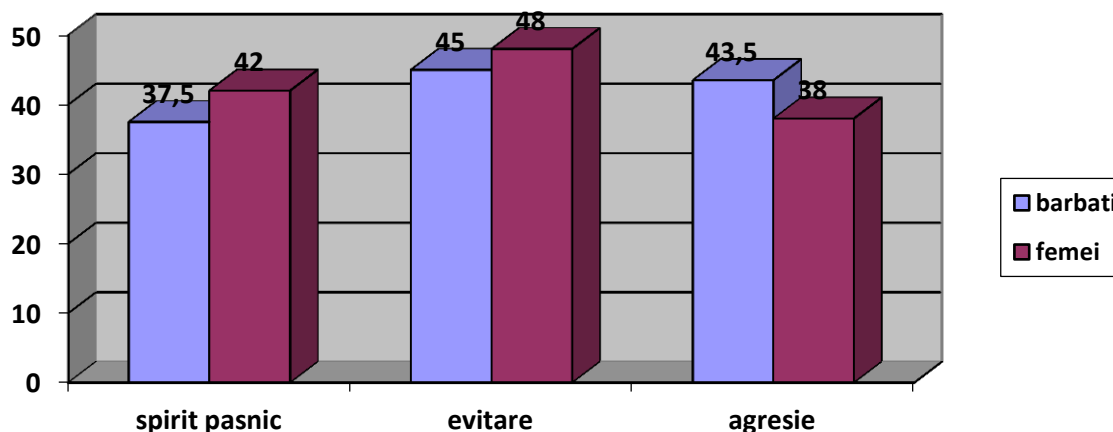


Fig. 4. Frecvențele la tipurile de strategii dominante de apărare psihologică, în %

Deci, putem afirma că femeile sunt mai dispuse spre colaborare, sunt mai muabile și mai comunicabile decât bărbații, pe când aceștia sunt agresivi atunci când se simt amenințați.

La fel am constatat o corelație semnificativă între evitare, ca strategie de apărare în comunicare, și capacitățile comunicative ($r=-0,348$, $p=0,05$), astfel, lucrătorii bancari care au capacitățile comunicative mai dezvoltate mai puțin evită situațiile conflictuale.

Atitudinea lucrătorilor bancari față de mediul în care își desfășoară activitatea am studiat-o cu ajutorul *Chestionarului CO IV - „Climat organizațional”*.

Tabelul 1. Valorile medii factorilor climatului organizațional

Factorii climatului organizațional	femei	bărbați
Structură, organizare eficientă	4,75	4,84
Relații pozitive	5,08	5,04
Motivație stimulativă	4,3	4,53
Sprijin performant	4,82	5,22
Conducere eficientă	4,6	5,2
Atitudine pentru schimbare	4,72	4,85
Performanță generală	4,73	4,98
Atitudine generală	4,66	4,93

Raportând mediile din cele 2 grupuri la grila de apreciere a intensității de manifestare a factorilor (valorile cuprinse între 4 și 5,6 indică intensitate medie), constatăm că participanții la studiu apreciază climatul organizațional ca fiind mediu.

Conform rezultatelor obținute, în linii generale, bărbații sunt mai mulțumiți decât femeile de:

- modul de organizare a muncii, cu referire la eficiența, flexibilitatea și adaptabilitatea posturilor și funcțiilor (organizare eficientă)
- climatul motivațional existent în instituție, asigurat prin: retribuție, promovare, competență, dezvoltare etc. (motivație stimulativă)
- resursele și condițiile de muncă pe care le asigură organizația în vederea realizării unei activități performante (sprijin performant)
- stilul de conducere eficient; sprijinind performanța individuală și colectivă, asigurând condiții pentru eficiență (conducere eficientă)
- atitudinea generală față de schimbare a organizației reflectată în stilul flexibil, adaptabilitate, inițiativă, creativitate (atitudine pentru schimbare)

- performanța realizată de către organizație, evaluată în funcție de atingerea obiectivelor, reducerea costurilor, imaginea pozitivă (performanță generală).

Iar femeile apreciază mai înalt calitatea relațiilor dintre angajați, cu referire la comunicare și colaborare pe linie profesională; climat nonconflictual (relații pozitive).

Menționăm, totuși, că aceste diferențe nu sunt semnificative din punct de vedere statistic.

Pentru a determina modul în care lucrătorii bancari se simt în colectiv și cum apreciază ei climatul psihologic din cadrul acestuia, am administrat testul *Determinarea climatului psihologic în colectiv* (figura 5).

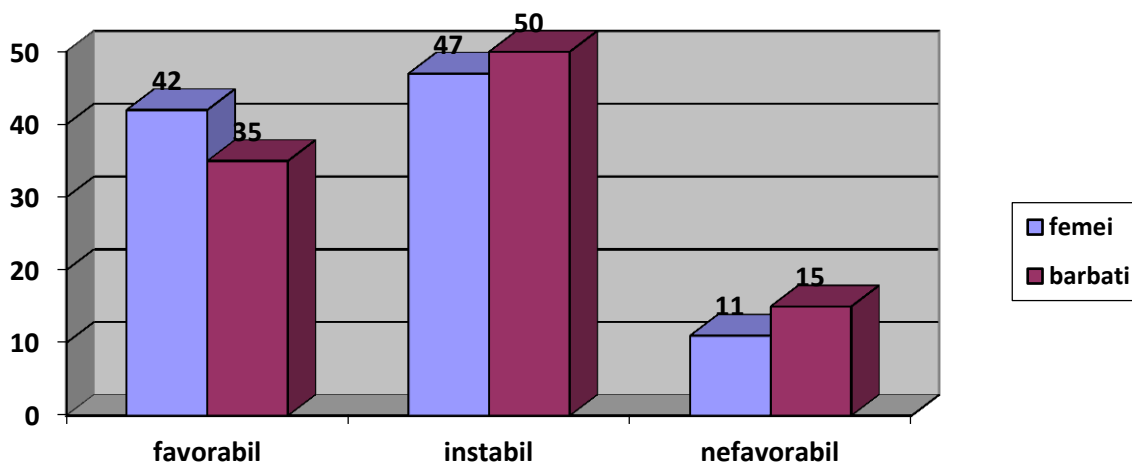


Fig. 5. Distribuția datelor pe nivele la testul „Determinarea climatului psihologic în colectiv”, în %

Majoritatea lucrătorilor bancari (47% femei și 50% bărbați) consideră că climatul psihologic în colectivul lor este instabil, iar 11% femei și 15% bărbați îl consideră chiar nefavorabil. Sunt mulțumiți de atmosfera din colectiv 42% femei și 35% bărbați. Aceste diferențe sunt semnificative din punct de vedere statistic ($U=79$, $p=0,05$), media în grupul de femei este 3,58, în grupul de bărbați – 2,8.

Diferențele de gen semnificative constatate la variabilele spirit pașnic, agresie, climat psihologic confirmă ipoteza: *Există diferențe de gen în perceperea climatului psihologic al organizației, precum și a strategiilor dominante de apărare psihologică.*

Corelarea rezultatelor testelor la comunicare și a celor de determinare a climatului psihologic pune în evidență următoarele relații:

- climatul psihologic corelează cu:
- spiritul pașnic ($r=0,44$, $p=0,01$)
- experiența negativă de comunicare ($r=-0,432$, $p=0,01$)
- capacități comunicative ($r=0,398$, $p=0,05$)

Climatul psihologic este văzut mai favorabil de către acei lucrători bancari care au capacitățile comunicative mai dezvoltate, manifestă tendința spre colaborare și au experiență negativă redusă de comunicare. Aceste date confirmă următoarea ipoteză: *Climatul psihologic în organizație corelează cu abilitățile comunicative ale angajaților, astfel persoanele mai comunicabile consideră climatul din organizație mai favorabil.*

Bibliografie:

1. Avram E., Cooper G.L. Psihologia organizațional-managerială: Tendințe actuale. Iași, Editura Polirom, 2008, 912 p.
2. Bogathy Z. Manual de psihologia muncii și organizațională. Iași, 2004, 374 p.
3. Constantin T. Evaluarea psihologică a personalului. Editura Polirom, Iași, 2004.
4. Zlate M. Tratat de psihologie organizațional-managerială. Iași, Editura Polirom, 2004, 568 p.
5. Zlate M., Tratat de psihologie organizațional-managerială. Vol. II, Iași, Editura Polirom, 2007, 687 p.

DEZVOLTAREA RESPECTULUI DE SINE

CHIREV Larisa, lector superior universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Abstract: *In this article author emphasizes the importance of self-esteem for harmonious development of the person, his impact of child's personal manifestation and the parent's role in the development and stimulation of child's self-esteem. Also there are illustrated the conditions associated with a high self-esteem consolidation. These strategies are based on love, acceptance and the offer of security and consideration.*

“Oricât de mult bine s-ar spune despre noi, nu găsim nimic nou în asta”
La Rochefoucauld

Fiecare din noi recunoaște faptul că respectul de sine este una dintre dimensiunile cele mai fundamentale ale personalității noastre. Totuși, atunci când suntem puși în situația de a defini aceasta noțiune, întâmpinăm dificultăți, deoarece este un fenomen complex, impalpabil, discret, de care nu suntem întodeauna conștienți, cu toate că deseori în vorbirea uzuală utilizăm expresii de tipul: “cum poți respecta pe altul, când nu ai pic de respect pentru sine”, “apreciază-te la justa valoare”, “ești prea sigur de sine”, etc.

A avea încredere în sine, a fi sigur pe sine, a fi mulțumit de sine, a avea o înaltă valoare de sine, a fi mândru de sine sunt expresii implicate în limbajul curent pentru a desemna stima de sine, fiecare dintre ele referindu-se la unul dintre multiplele sale aspecte.

„Conceptul de respect de sine ocupă un loc important în special în Statele Unite, unde cuvântul *self-esteem* face parte din limbajul curent. În Franța, scrie **F. Lelord**, am preferat mult timp să vorbim despre amorul propriu, dând dovadă astfel de o perspectivă mai afectivă, respectiv mai voalată, a raportului cu sine însuși”.¹

În literatura de specialitate au fost făcute mai multe încercări de a defini respectul de sine, multitudinea lor reflectă complexitatea acestei structuri ce reprezintă o componentă a conștiinței de sine. Dacă **W. James** (1890) consideră stima de sine ca fiind o variabilă ce rezultă din raportul dintre succes și pretenții sau realizări și aspirații, atunci **F. Lelord, C. Andre**, (1999) afirmă că stima de sine se fondează pe trei ingrediente: încrederea în sine, concepția despre sine și iubirea de sine.

Actualmente prin respect de sine se înțelege mai mult decât simțul înnăscut al propriei valori.

N. Branden deosebește² două componente interconectate ale respectului de sine:

- eficacitatea sinelui, adică încrederea în buna funcționare a creierului, în capacitatea de a gândi, a înțelege, a învăța, a alege și a lua hotărâri; încrederea în capacitatea de a înțelege faptele reale ce intră în sfera intereselor și nevoilor proprii; încrederea în sine;
- considerația față de sine, care înseamnă că sunt sigur de valoarea proprie; o atitudine încrezătoare față de dreptul de a trăi și a fi fericit; ușurința de a-mi afirma gândurile, dorințele și nevoile; sentimentul că bucuria și împlinirea sunt drepturile mele naturale”.²

I. Holdevici consideră că „autostima reprezintă o modalitate de a gândi, simți și acționa care implică autoacceptarea propriei persoane, respectul față de sine și încrederea în forțele proprii. Persoana care se acceptă pe sine poate trăi confortabil acceptându-și punctele tari și slăbiciunile fără să se critice în permanență”.³

Stima de sine, în accepțiunea **A. Băban**, este o dimensiune fundamentală pentru orice ființă umană, indiferent că este copil, adult sau vârstnic, indiferent de cultură, personalitate, interese, statut social, abilități. Stima de sine se referă la modul în care ne evaluăm pe noi înșine, cât de “buni” ne considerăm comparativ cu propriile expectanțe sau cu alții. Stima de sine este dimensiunea evaluativă și afectivă a imaginii de sine.⁴

¹ Andre Ch., Lelord F. Cum să te iubești pe tine pentru a te înțelege mai bine cu ceilalți. București: Editura Trei, 1999. P.11

² Branden N. Cei șase stâlpi ai respectului de sine. București, 1996. P.16

³ Holdevici I. Ameliorarea performanțelor individuale prin tehnici de psihoterapie. București: Editura Orizonturi, 1998. P. 287

⁴ Băban A. Consiliere educațională. Cluj-Napoca: Imprimeria ARDEALUL Cluj, 2001. P.72

Unii cercetători consideră că stima de sine este de fapt cumulul mai multor stime de sine, specifice diferitor domenii, ce pot funcționa în manieră relativ independentă unele de altele. De exemplu, putem avea o bună stimă de sine în domeniul profesional și una mai puțin bună în legătură cu viața sentimentală. Tipurile stimei de sine pot fi reprezentate sub forma unei scale ierarhice care începe cu sinele fizic, se încheie cu sinele spiritual și are ca intermediar o multitudine de tipuri materiale și sociale. În funcție de circumstanțe și interlocutori, sentimentul valorii personale poate varia considerabil. Cert este însă faptul că un succes sau un eșec dintr-un domeniu vor determina efecte și în celelalte domenii.

Ideea de stimă de sine cumulativă este reflectată în Scala de evaluare a stimei de sine pentru adolescenți concepută de Oubrayrie, Safont și Leonardis (1991), care oferă posibilitatea identificării zonelor de fragilitate a rezonanței afective ce însoțește autoevaluarea identității sub aspect multiplu: emoțional, fizic, social, școlar și prospectiv.

Semnificațiile acestor dimensiuni sunt:

- Sinele fizic – autoaprecierea atributelor fizice (aspect corporal, abilități fizice, sănătate);
- Sinele emoțional – autoevaluarea controlului asupra emoțiilor și impulsivității;
- Sinele școlar – autopercepția competențelor și performanțelor școlare;
- Sinele social – autoevaluarea abilităților sociale (capacitatea de comunicare și de adaptare în colectiv);
- Sinele prospectiv – autoaprecierea capacității de integrare în lumea adultă, de afirmare a sinelui, de angajare în constituirea propriului eu.

Pentru alți cercetători este imposibil de compartimentat stima de sine, astfel, stima de sine nu poate fi înțeleasă decât ca o concepție globală despre sine însuși. În general, menționează **A. Neculau**, ”psihologii definesc stima de sine ca fiind rezultatul estimării propriei valori și se manifestă ca satisfacție sau insatisfacție pe care omul o asociază imaginii de sine, conștient sau nu”.¹

”Modul în care se face selecția a ceea ce intră în procesul autoevaluării este o variabilă personală care se structurează sub presiunea standardelor și valorilor sociale, a educației timpurii, a experiențelor interiorizate, a persoanelor semnificative întâlnite, dar și a predispozițiilor naturale. Ceea ce rezultă este unic și, odată constituit, devine modelul intern al stimei de sine”.²

Acest model intern se cristalizează, în opinia profesorului **A. Neculau**, în ”etapa de vârstă cuprinsă între 8 și 12 ani ... Este perioada în care sunt conștientizate treptat diferitele competențe și preferințele individuale, și, în baza lor, direcțiile de structurare ale stimei de sine. ... Două direcții au relevanță deosebită pentru stima de sine – aparența fizică și acceptarea socială, acestea fiind prezente în modelul intern al stimei de sine la subiecți cu vârsta între 8 și 50 de ani”.³

Generalizînd concepțiile diferitor autori, **A. Munteanu** constată că în viziunea unor autori, ”a avea respect sau stimă de sine înseamnă a avea conștiința forțelor și a slăbiciunilor proprii, a te accepta sub aspectele cele mai intime și mai prețioase. Aceasta înseamnă asumarea unor responsabilități, afirmarea, știința de a răspunde nevoilor personale, de a avea scopuri și de a găsi mijloace pentru a le atinge. O bună stimă de sine implică integritate personală și respect pentru ceilalți”.⁴

Dezvoltarea respectului de sine, privită în ontogeneză, începe cu formarea conștiinței de sine și depinde de practicile parentale, de modul în care părintele își îngrijește copilul. **A. Munteanu** menționează că ”copiii cu o bună stimă de sine, încrezători în capacitățile lor au, de regulă, părinți cu o bună stimă de sine, toleranți, care definesc clar și ferm limitele. Între aceste limite copiii au posibilitatea de a fi creatori și independenți, avînd, totodată sentimentul că sunt protejați. Acești părinți satisfac nevoile copilului pentru o dezvoltare armonioasă, respectă opiniile acestuia și le iau în considerare la adoptarea deciziilor care privesc familia”.⁵

Conform psihologiei umaniste dezvoltată de **Carl Rogers** și **Abraham Maslow**, fiecare persoană este valoroasă în sine. Prin natura sa umană, are capacitatea de a se dezvolta și de a-și alege propriul destin, de a-și valida calitățile și caracteristicile pozitive în măsura în care mediul îi creează condițiile de actualizare a sinelui. Acceptarea necondiționată (indiferent de performanțe) și gândirea

¹ Neculau A. Psihologie. Manual pentru clasa a X-a. Iași: Polirom, 2000. P. 102

² Ibidem. P.103

³ Ibidem. P.104

⁴ Muntean A. Psihologia dezvoltării umane. Ed. A 2-a rev. Iași: Polirom, 2006. P.215

⁵ Muntean A. Psihologia dezvoltării umane. Ed. A 2-a rev. Iași: Polirom, 2006. P.215

pozitivă (convingerea că fiecare persoană are ceva bun) sunt atitudini care favorizează dezvoltarea personală. Este de dorit ca aceste atitudini fundamentale, alături de empatie, respect, căldură, autenticitate și congruență să devină repere comportamentale pentru fiecare părinte, profesor și educator.

„Există o relație de cauzalitate între formarea stimei de sine la copii și acceptarea necondiționată ca atitudine a adultului în general. Mesajul de valoare și unicitate transmis de către adult este foarte important în prevenirea neîncrederii în sine. Un eșec nu trebuie perceput ca un simptom al non-valorii, ci ca o situație care trebuie rezolvată.

Pentru preșcolari sursa cea mai importantă pentru formarea stimei de sine o constituie evaluările părinților. Mesajele transmise de aceștia sunt interiorizate de către copil, conducând la sentimentul de inadecvare sau adecvare ca persoană. Eșecul părinților în a diferenția între comportament și persoană (etichetarea copilului după comportament) duce la formarea unei imagini de sine negativă. Alături de această distincție fundamentală (comportament – persoană) alte mesaje pot influența negativ imaginea de sine ca: gesturile de interdicere, amenințările cu abandonul (“dacă nu faci... nu te mai iubesc.”), deficite ale stilului de relaționare părinte-copil.

La copiii școlari relația evenimente - stima de sine are un caracter circular și sursa de formare a stimei de sine se extinde la grupul de prieteni, școală, alte persoane din viața lor.

O stimă de sine pozitivă și realistă dezvoltă capacitatea de a lua decizii responsabile și abilitatea de a face față presiunii grupului. Imaginea de sine se dezvoltă pe parcursul vieții din experiențele pe care le are copilul și din acțiunile pe care le realizează și la care participă. Experiențele din timpul copilăriei au un rol esențial în dezvoltarea imaginii de sine. Astfel, succesele și eșecurile din copilărie precum și modalitățile de reacție a copilului la acestea definesc imaginea pe care o are copilul despre el. Atitudinile părinților, ale profesorilor, colegilor, fraților, prietenilor, rudelor contribuie la crearea imaginii de sine a copilului”.¹

N.Branden menționează următoarele comportamente parentale pozitive ce contribuie la constituirea unei stime de sine înalte: ocrotirea prin atingere; acceptarea, dragostea; considerația, transparența; educația adecvată vârstei; lauda apreciativă, particularizată și pe măsura obiectului său; critica orientată doar asupra comportamentului, și nu asupra personalității; atitudinea față de greșeli ca față de ocazii de a învăța ceva nou.²

A.Băban, generalizând experiențele din copilărie ce influențează stima de sine, evidențiază următoarele: copilul este încurajat, este lăudat, este ascultat, i se acordă atenție și este îmbrățișat, i se vorbește cu respect.³

Unele dintre cele mai bune cercetări efectuate de psihologi în privința respectului de sine sunt cele din domeniul relațiilor copil-părinte. Un exemplu este studiul lui Stanley Coopersmith, intitulat Antecedentele Respectului de Sine. Obiectivul lui Coopersmith era acela de a identifica cele mai frecvente comportamente parentale apărute în cazul copiilor la care s-a dezvoltat un respect de sine sănătos. Coopersmith n-a descoperit nici o corelație semnificativă cu factori cum ar fi: bunăstarea familiei, nivelul educației, zona geografică, clasa socială, ocupația tatălui sau prezența permanentă a mamei acasă. Ceea ce a constatat ca fiind semnificativ a fost calitatea relației dintre copil și adulții importanți din viața sa.

Mai precis, Coopersmith a constatat că există cinci condiții asociate cu un respect de sine ridicat la copii, și anume:

1. Copilul resimte o totală acceptare a gândurilor, sentimentelor și valorii persoanei sale.
2. Copilul funcționează într-un context de limite clar definite și obligatorii, care sunt corecte, non-opresive și negociabile. Copilului nu i se acordă o „libertate” nelimitată. Ca urmare, el are senzația de securitate; trebuie să existe o bază clară de evaluare a comportamentului său. Mai mult, limitele presupun în general niște standarde ridicate, precum și încrederea că el le va atinge. Drept urmare, copilul de obicei chiar realizează acest lucru.
3. Copilul trăiește sentimentul demnității proprii persoane ca ființă umană. Părinții nu folosesc violențele, umilințele sau ridiculizările ca să-l poată controla și manipula. Ei iau în serios nevoile și dorințele copilului, indiferent dacă pot sau nu să le satisfacă la un moment dat. Părinții sunt dispuși să

¹ Băban A. Consiliere educațională. Cluj-Napoca: Imprimeria ARDEALUL Cluj, 2001. P. 72-73

² Branden N. Cei șase stâlpi ai respectului de sine. București, 1996

³ Băban A. Consiliere educațională. Cluj-Napoca: Imprimeria ARDEALUL Cluj, 2001. P. 74

negocieze regulile din cadrul familiei în interiorul unor limite bine trasate. Cu alte cuvinte, autoritatea și nu autoritarismul este ceea ce funcționează bine. Ca expresie a acestei atitudini generale, părinții sunt mai puțin înclinați spre o disciplină de tip punitiv (și chiar necesitatea unei discipline punitive scade), tinzând mai degrabă să răsplătească și să consolideze comportamentul pozitiv. Ei se concentrează mai mult asupra a ceea ce urmăresc să obțină decât asupra a ceea ce doresc să evite, deci asupra pozitivului și nu a negativului. Părinții manifestă interes față de copil, față de viața lui socială și școlară, și sunt în general disponibili pentru discuții atunci când copilul dorește acest lucru.

4. Părinții mențin niște standarde ridicate și se așteaptă la lucruri foarte bune în ceea ce privește comportamentul și performanțele copilului. Atitudinea lor nu este una de tipul: „merge și așa”. Ei aplică niște standarde morale și de performanță pe care le transmit într-un mod plin de respect și bunăvoință și non-opresiv; copilul este provocat să fie cât mai bun posibil.

5. Părinții înșiși tind să se bucure de un înalt nivel al respectului de sine. Ei modelează eficacitatea sinelui și considerația față de sine. Copilul dispune de exemple vii a ceea ce are el nevoie să învețe.

DESCRIPTORII DE PERFORMANȚĂ – NECESITATE ACTUALĂ DE CUANTIFICARE A CUNOȘTINȚELOR LA LIMBA ENGLEZĂ ÎN CONTEXTUL INTEGRĂRII EUROPENE.

CERNEI Cristina, profesor de limba engleză, grad 1,
Instituția Publică Liceul Teoretic „Onisifor Ghibu”

CAZAC Viorica, lector universitar,
Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu”

***Abstract:** The educational system has developed greatly in the last 20 years in our country. Teachers start using various modern methods to make their classes more interesting and captivating for learners. The characteristic of these methods is that they are richer than the traditional ones. They allow the teacher to structure the key drills of the lesson and by using different methods and techniques the teacher can focus on the specific teaching – learning – assessing situations. This article reflects the major issue: the descriptors of performance. Students while being tested have to be assessed as for knowledge, as for logical and critical thinking. Students are evaluated according to the capacities of being able to observe, measure, use the information, use the knowledge acquired, accomplish a task, explain an event or a process, use simple procedures, think rationally, investigate, revise, compare and predict. Testing is a form of evaluation that permits accurate assessment, and show no favoritism in grading. The importance of correct descriptors of performance will allow the teacher elaborate a correct performance assessment test.*

Demararea procesului de democratizare a societății, integrarea tot mai activă a Republicii Moldova în viața internațională a rezultat în amplificarea importanței limbilor străine ca disciplină curriculară. Importanța comunicării într-o limbă străină este determinată prin prevederea ei ca competență cheie în concepția curriculară. Începând cu 2001, odată cu apariția Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi: învățare, predare, evaluare și a Portofoliului European al Limbilor, studiul limbilor străine a fost revoluționat prin implementarea unei scări de eșalonare a competențelor în acest domeniu¹. Conform codului Educației, titlul III, capitolul X, articolul 44:

- (1) *Evaluarea rezultatelor are ca obiectiv evaluarea nivelului de dezvoltare a competențelor studenților în baza standardelor educaționale de stat.*
- (2) *Evaluarea continuă se realizează prin evaluări formative și sumative de către cadrele didactice.*

¹ Ghid de implementare a curriculumului modernizat, aprobat la ședința consiliului național pentru Curriculum. Proces Verbal 12, din 5.11.2010, Chișinău: Cartier, ISBN 978-9975-79-655-2.[p.6]

- (3) *Instituția de învățământ este autonomă în alegerea formelor și strategiilor de evaluare continuă a rezultatelor, fără a depăși prevederile curriculare.*

Comunicarea în limba străină este una din cele opt competențe cheie elaborate de Grupul B al comisiei Europene în 2004, și care se fac necesare pentru o învățare pentru tot parcursul vieții. Această nouă viziune a rezultat într-un mediu motivant pentru studență în învățarea limbilor străine. Astfel Curriculum Național pentru învățământ la Limba străină 1, pune în valoare competența comunicativă, civică, interdisciplinară, lingvistică, pragmatică, de transfer și socioculturală. În procesul de predare-învățare-evaluare a limbii engleze se pune accent pe cele patru deprinderi integratoare:

- a) *comprehensiunea (înțelegerea scrisă);*
- b) *comprehensiunea orală;*
- c) *exprimarea/interacțiunea scrisă;*
- d) *exprimarea/interacțiunea orală.*

În dependență de funcțiile, tipologia și criteriile evaluării *standardelor și descriptorii de performanță* permit concretizarea și acordarea calificativelor sub forma unor specifici indicatori de performanță. Standardele de performanță determină cunoștințele, capacitățile, abilitățile studenților vizate de valori de referință determinate de curriculumul național. Standardele de performanță se referă la :

- a) obiectivele generale ale demersului didactic;
- b) planul de învățământ propus de curriculum;
- c) ariile curriculare;
- d) obiectivele specifice unităților de studiu;
- e) referința de evaluare a procesului didactic.

În baza standardelor de performanță se realizează descriptorii de performanță ce cuprind obiective specifice de determinare a performanțelor studenților într-o anumită perioadă de studiu. Desriptorii de performanță se realizează în trei pași:

- 1) formularea performanței propuse spre evaluare, dedusă din obiectivele cadru sau de referință;
- 2) elaborarea indicilor de performanță corespunzători sistemului de apreciere;
- 3) aplicarea probei de evaluare și notarea în concordanță cu descriptorii de performanță numiți.¹

Conform Ghidului de implementare a curriculumului modernizat curriculumul la limba străină a trecut la modelul de proiectare centrat pe competențe și prevede „*mariajul competențe și domenii*”. Dezvoltarea competențelor și subcompetențelor comunicative se divizează în:

- 1) receptarea mesajelor orale;
- 2) mesajelor scrise;
- 3) pe competența comunicativă și pragmatică;
- 4) producerea mesajelor orale și interacțiunea;
- 5) producerea mesajelor scrise și interacțiunea.

Raportul domeniilor cu competențele specifice pot fi văzute în tabelul 1:²

Tabelul 1 Raportul domeniilor cu competențe specifice

Domeniul de comunicare	<i>competența lingvistică, comunicativă, și pragmatică</i>
Domeniul cultură	<i>Competența socio-pluriculturală</i>
Domeniul comparație	<i>Competența metodologică de a învăța să înveți.</i>
Domeniul conexiune	<i>Competența interdisciplinară, interlingvistică, terminologică, interculturală</i>
Dimeniul comunitate	<i>Competențe civice, atitudionale și axiologice</i>

Astfel se ia în considerație relația de dezvoltare a conținuturilor lingvistice în bază de conținut tematic pentru domeniile comparație, conexiune și cultură. Ariile de comunicare evocă funcțiile de comunicare.

¹ Ilica A. Pedagogia generală și o istorie a sa. Arad: Editura Universității Aurel Vlaicu, 2013, ISBN: 978-973-752-648-9, 407 p.[p.156]

² Ghid de implementare a curriculumului modernizat, aprobat la ședința consiliului național pentru Curriculum. Proces Verbal 12, din 5.11.2010, Chișinău: Cartier, ISBN 978-9975-79-655-2.[p.7-8]

Curriculumul pentru învățământul bazat pe competențe presupune că competența de comunicare în limba străină necesită o atenție sporită din partea procesului educativ-evaluativ. Determinarea metodelor de predare și evaluare eficiente vizează realizarea performanțelor studenților. Metodica evaluării limbilor străine presupune o varietate de metode moderne de evaluare a performanțelor studenților ceea ce înregistrează un domeniu problematic de alegere a modelului metodologic asociat constant cu predarea și învățarea limbii străine.

Noțiunea de educație are o sferă largă de cuprindere. Cele mai importante sensuri sunt că educația este o manipulare a comportamentului studenților prin formare, influențare, stimulare și modificare intenționată; educația este și instrucție, astfel predarea este transmiterea cunoștințelor iar învățarea este asimilarea lor. Aceste sensuri dovedesc utilitatea evaluării care diminuează relativa opoziție dintre predare-învățare. Astfel se conturează cele două aspecte esențiale ale evaluării ca activitate didactică:

- 1) se referă la comunicarea, receptarea cunoștințelor și formarea deprinderilor educative;
- 2) se referă la aspectele reglatoare a funcționării sistemice ale instrucției;
- 3) se referă la analiza naturii sale sistemico-reglatorie care presupune autoevaluarea.

Astfel putem observa că evaluarea este omniprezentă în procesul de învățare-predare, începând cu determinarea obiectivelor până la rezultatele obținute. Mai mult decât atât evaluarea nu poate fi privită ca latură determinată deoarece ea permite profesorului și întregului sistem să provoace schimbări în educație. Fiind în interacțiune permanentă cu procesul de predare-învățare, evaluarea poate fi realizată în diverse modalități sistematice, raționale și conștiente. Caracterul evaluării este benefic procesului instructiv, dar sunt și laturi de blocaj care determină efecte negative asupra procesului de comunicare și relaționare. Analizând aspectele evaluării putem constata că rolul principal al evaluării este de a stimula procesul de predare-învățare și de a asigura o educație de calitate centrată pe performanță.¹

Studiind literatura de specialitate pentru a putea defini fenomenul evaluării am constatat un șir de abordări și analize interdisciplinare. Evaluarea nu poate fi privită ca componentă aparte a procesului de învățare – predare, ci ca o latură indispensabilă a sa. Stoica A. și Musteață S., delimitează evaluarea ca parte integrantă a procesului de învățare și nu ca ceva suprapus acestuia², este o parte componentă a triadei predare-învățare-evaluare și o consideră indispensabilă în formarea și modelarea personalității elevilor.³ Curriculumul școlar definește evaluarea ca o abilitate de a estima valoarea unui material potrivit unui scop dat. Obiectivele generale ale evaluării presupune o estimare a consistenței logice a materialului; valiabilitatea concluziilor dintr-un set de date; aprecierea lucrărilor; depistarea sofismelor dintr-o discuție și estimarea criteriilor de evaluare⁴, este un proces prin care se delimitează, se obțin și se furnizează informații utile, permițând luarea unor decizii ulterioare⁵, o pîrghie reglatoare a procesului didactic. Importanța evaluării se sesizează ca o interacțiune a cerințelor cu principiul conexiunii inverse.⁶ Evaluarea este o constatare, o comparație și conferă o valoare a judecății.⁷

Evaluarea performanțelor studenților este un proces, o activitate etapizată, desfășurată în timp. Ea nu se rezumă doar la noatrea studenților ci vizează domeniul și probleme mult mai complexe, implicând măsurări, comparații, aprecieri care permit adoptarea unor decizii menite să îmbunătățească procesul educațional. A evalua înseamnă a aprecia, cu sensul de a raporta un fenomen, o caracteristică, o performanță, un comportament, la un sistem de criterii, care țin de măsurare și de valorificare a particularităților fenomenului educațional.⁸

Fiind o operație complexă, un ansamblu de operații mintale și acționale, intelectuale, atitudinale, afective care precizează conținuturile și obiectivele evaluate; scopul evaluării; timpul

¹ Strungă C. Evaluarea școlară. Timișoara: Editura de Vest, 1999, ISBN: 973-702-022-7, 229 p., [p.19-22]

² Stoica A., Musteață S. Evaluarea rezultatelor școlare. Chișinău: Lumina, 2001, ISBN:9975-65-100-3, 124 p., [p.12]

³ Mogonea F. Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării. Craiova: Universitariu, 2013, ISBN:978-606-14-0778-1, 235 p., [p. 147]

⁴ Bunescu V. Învățare deplină: Teorie și practică. București: Editura didactică și pedagogică, 1995, ISBN: 973-30-4523-3, 100 p., [p.31]

⁵ Cucuș C. Teoria și metodologia evaluării. Iași: Polirom, 2008, ISBN:978-973-46-0936-9, 265 p., [p.28]

⁶ Bunescu V. Învățare deplină: Teorie și practică. București: Editura didactică și pedagogică, 1995, ISBN: 973-30-4523-3, 100 p., [p.64]

⁷ Vogler J. Evaluarea învățământului preuniversitar. Iași: Polirom, 2000, ISBN: 973-683-590-1, 286 p., [p.158]

⁸ Guțu V. Pedagogie. Chișinău: CEP/USM, 2013, ISBN:978-9975-71-450-1, 508 p. [p.393-394]

evaluării; metodica evaluării și criteriile de apreciere¹, evaluarea trebuie analizată și realizată conform relației de valori –obiective-conținuturi-strategii-evaluare.²

Acest proces ce certifică și exercită influențe asupra procesului de predare-învățare și de înregistrare a progreselor de învățare și evidențiere a disfuncțiilor procesului de predare-învățare³. Această activitate complexă prin care sunt colectate sistematic informațiile despre starea, funcționarea și/sau potențialul unui sistem (instituții, programe, procese, rezultate, resurse, relații) sunt prelucrate și interpretate contextual aceste informații în vederea adoptării unor decizii caracterul cărora a fost specificat în momentul stabilirii acțiunilor evaluative⁴. Evaluarea este o manipulare de valori. Delimitarea asupra obiectului evaluării au cauzat următoarele aspecte definerii ale evaluării:

- evaluarea se referă la acțiunea gnoseologică, de înțelegere și de memorare;
- se sprijină pe obiectivele ușor cuantificate; implică utilizarea instrumentelor adecvate de măsurare, procesul de verificare a cunoștințelor obținute și necesită instrumente specifice de verificare pentru o pertinentă măsură al actului învățării.⁵
- este un proces de conducere și organizare; se finalizează printr-o judecată de valoare; solicită existența și elaborarea criteriilor de evaluare.⁶

ERȘ sunt sintetizate de aprecierea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor, cu tehnici precise exprimate în două teze:

- 1) extinderea și fundamentarea acțiunilor de evaluare de la verificarea și aprecierea rezultatelor la evaluarea întregului proces de evaluare, a condițiilor demersului didactic și a situațiilor de învățare ce au condus la rezultatele constatate;
- 2) conturarea modalității de integrare a acțiunilor de evaluare în activitatea didactică prin excluderea fenomenului de izolare a procesului evaluativ de procesul instructiv-educativ.⁷ Necesitatea procesului de evaluare mizează pe trei piloni: *a evalua pentru a orienta*-presupune o descentralizare a evaluării sub formă de autoanaliză ce constă din detreminarea obiectivelor și a mijloacelor pentru a le atinge; *a evalua pentru a informa*-evaluarea contribuie la propria sa reglare, prin interiorizarea expectanțelor și aprecierea evaluărilor; *a evalua pentru a mobiliza și a dezvolta*-evaluarea fiind un instrument participativ la demersul educativ devine o generatoare de progres.⁸

Asupra conceptului de evaluare au lucrat mulți pedagogi precum Bloom B. S., De Landsheere G., Tousignant R., Scallon G., Ardoino J., G. Berger, Bonniol J.J, Nunziati G., Allal L., Madsen H. S, McNamara T., Wiersma M., Jurs S.G., Hughes A., Underhill N., Rea-Dickens P., Germaine K., Hellgren P., Spolsky B., Jones R.L., O'Malley J. M., Pierce L. V., Mitescu L. M., Răileanu A., Silistraru N., Mitescu L. M., Cernăuțean M., Cernea M.M, Sikorzynska A., Bezrukih M., Matros D, Bontaș I., Cucuș C., Nicola I., Cîrstea G.C., Cîrstea S., Cabac V., Păslaru V., Voiculescu E., Cojocar V. Gh., Chiș V., Albulescu I., Blândul V.C., Ghicov A., Vogler J., Trif V., Vizental A., Platon E., Ilica A., Bernaz N., Karlsson G., Cosovan O., Guțu V., Meyer M., Jigău M., Lîsievi P., Jinga I., Pogolșa L., Radu I. T., Oprescu N., etc.

Descriptorii de performanță sunt necesari pentru a putea cuantifica performanțele studenților în dependență de obiectivele evaluării. În literatura de specialitate putem delimita diverse tabeluri de cuantificare a rezultatelor școlare, astfel fiecare profesor poate concretiza descriptorii de performanță la începutul unei etape de studiu, și pe parcursul predării să se poată referi la acești descriptorii pentru o analiza succesul sau eșecul studenților.

Consiliul Britanic propune următorii descriptorii de performanță de evaluare a competențelor de citire, scriere, auditive și de comunicare (tabelul 2)⁹:

În viziunea pedagogului Voiculescu E., pentru ca descriptorii de performanță să-și îndeplinească rolul criteriilor semnificative de evaluare, foarte importantă este integrarea

¹ Radu I.T. Evaluarea în procesul didactic. București: Editura didactică și pedagogică, 2000, ISBN 973-98858-8-8, 343 p.,[p. 13]

² Maciuc I. și a Pedagogie și psihologie pentru pregătirea de definitivat și grad didactic II. Craiova: Universitaria, 2013, ISBN: 978-606-14-0713-2, 494 p.,[p.266]

³ Lîsievi P. Calitatea în vătământului. București: Editura didactică și pedagogică, 1997, ISBN: 973-30-5499-2, 159 p.,[p.23]

⁴ Păslaru V., Cabac V., Achiri I. Evaluarea în învățământ. Orientări conceptuale. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2002, ISBN:9975-9685-1-1, 151 p.,[p.15]

⁵ Meyer G. De ce și cum evaluăm. Iași: Polirom, 2000, ISBN: 973-683-565-0,189 p.,[p.37]

⁶ Strungă C. Evaluarea școlară. Timișoara: Editura de Vest, 1999, ISBN: 973-702-022-7, 229 p.,[12]

⁷ Oprescu N. Pedagogia. București: România de mâine, 1996, ISBN 973-655-543-7,403 p.,[p.203]

⁸ Vogler J. Evaluarea învățământului preuniversitar. Iași: Polirom, 2000, ISBN: 973-683-590-1, 286 p.,[p.109]

⁹ Silistraru V. Vademecum în pedagogie. Chișinău: UST, 2011, ISBN:978-9975-76-049-2, 191 p.,[p.115]

performanțelor definite într-un sistem de capacități și conținuturi corelat cu curriculum-ul pe baza căruia se desfășoară procesul de învățământ. Construirea descriptorilor de performanță cuprinde:

Tabelul 2 Descriptorii de performanță propuse de Consiliul Britanic

9	Expertul Are o deplină stăpânire a limbii străine: corectă, potrivită și fluentă cu înțelegere deplină
8	Utilizator foarte bun Are o deplină stăpânire a limbii cu greșeli sau nepotriviri ocazionale nesistematice. Neînțelegeri pot apărea în situații nefamiliare. Poate mânui argumentări detaliate complexe foarte bine.
7	Utilizatorul bun Are o stăpânire operațională, dar cu nepotriviri, neînțelegeri, și greșeli în careva situații. În general mănuiește limbajul complex bine și înțelege judecăți detaliate.
6	Utilizatorul competent Are o stăpânire generală a limbajului destul de eficientă, deși sunt nepotriviri, greșeli și neînțelegeri. Poate folosi și înțelege limbaj destul de complex, în situații familiare particulare.
5	Utilizatorul modest Are o bună stăpânire a limbajului, face față înțelegerii genurilor în majoritatea situațiilor, deși poate face multe greșeli. Poate face față comunicării de bază în situațiile de comunicare din mediul în care se află.
4	Utilizatorul limitat Competența de comunicare de bază este limitată la situațiile familiare. Are probleme frecvente în înțelegerea și exprimarea mesajului. Nu poate folosi limbaj complex.
3	Utilizatorul extrem de limitat Operaționalizează și înțelege doar cu înțeles general în situații familiare. Frecvent eșuează în transmiterea mesajului. Nu poate înțelege deseori mesajul primit.
2	Utilizatorul interminent Nu poate comunica în timp real cu excepția unei celei mai de bază informații utilizând cuvinte izolate sau formule scurte în situații familiare, și doar la necesități imediate. Cu greu înțelege engleza scrisă și vorbită.
1	Neutilizatorul În esență nu are nici o competență de a folosi limba engleză decât doar cuvinte izolate.

- definirea și delimitarea ariilor curriculare;
- stabilirea domeniilor (disciplinelor) de cunoaștere și acțiune subordonate fiecărei arii;
- defalcarea învățării capacităților pe secvențe și domenii mai restânse (subcapacități), potrivit ierarhiei logice (de conținut) și psihologice a nivelurilor de învățare;
- alegerea activităților sau/și produselor semnificative pentru performanțele asociate conținuturilor și capacităților învățării;
- definirea nivelurilor cantitative și calitative de realizare a activităților corespunzătoare scării de evaluare /de notare.¹

Pentru ilustrarea acestui demers prezentăm sub formă de tabel taxonomia capacităților și subcapacităților folosite în construirea descriptorilor de performanță pentru feedback-ul consultativ în sistemul DIALANG (tabelul 3)², comprehensiunea orală:

Evaluarea performanțelor studenților la limba engleză ca disciplină de cultură generală se centrează pe evaluarea celor patru domenii de competențe: competența *auditivă*, competența *de comunicare*, competența de *citire* și competența de *scriere*. Astfel performanța în evaluarea limbii engleze se bazează pe competențele orale – auditive și de comunicare, și pe competențele de comunicare scrisă – citirea și scrierea.

Aceste criterii de gruparea a performanțelor studenților rezultă în *competențe de receptare* a mesajului de audiere și citire în care vorbitorul este un beneficiar al limbii și informației, și a *competenței de producere* a vorbirii și scrierii în care vorbitorul este implicat în procesul de producere

¹ Voiculescu E. Factorii subiectivi ai evaluării școlare. București: Aramis, 2007, ISBN: 973-679-504-6. , 192 p., [p.24]

²DIALANG utilizează scale generale prescurtate pentru comprehensiunea vorbirii orale cu scopul de a face o analiză a rezultatelor DIALANG când elevilor li se fac cunoscute rezultatele, acestea sunt comunicate conform scalei Cadrelui de referință de la A1 până la C2, și li se comentează sensul, utilizând scalele menționate. Scalele de la A1 până la C2 au fost verificate în contextul sistemului DIALANG de doisprezece experți examinatori care au plasat fiecare specificație pe unul din cele șase niveluri

a limbii. Astfel scopul evaluării performanțelor studenților este de a evalua competențele comunicative ale studenților, în competența de a folosi limba engleză în mod corect, funcțional și strategic, astfel încât să poată interacționa eficient cu membrii societății/ comunității școlare. O altă competență evaluată este cea culturală, cunoașterea lingvistică și non-lingvistică a obiceiurilor și obișnuințelor de comunicare în limba engleză, de exemplu unitățile frazeologice, proverbele sau maximile etc.¹

Tabelul 3 Descriptorii de performanță a sistemului DIALANG

A1	<ul style="list-style-type: none"> - Studentul este capabil să înțeleagă expresii simple și concrete din viața cotidiană când sunt spuse clar și lent și atunci când sunt repetate, dacă este necesar; - Poate înțelege ceea ce este spus cu un debit foarte lent, o dicție clară și pauze lungi, care ne lasă timp să înțeleg sensul; - Poate înțelege întrebări și instrucțiuni, pot urma dispoziții scurte și simple; - Poate înțelege cifrele, prețurile și ora. 	Conform criteriilor Consiliului European, rezultatele sugerează că, pentru comprehensiunea orală, studentul se află la nivelul A1 sau mai jos de acest nivel. La atare nivel subiecții înțeleg fraze foarte simple cât privește persoana lor sau oamenii și lucrurile din viața cotidiană, atunci ei înțeleg când frazele sunt spuse lent și deslușit
A2	<ul style="list-style-type: none"> - Poate înțelege destule pentru a face schimb de mesaje obișnuite fără mult efort; - Poate înțelege la mod general subiectul unei discuții clare și lente; - Poate înțelege în linii generale ceea ce se spune pe teme familiare într-un limbaj standard; - Poate înțelege suficient limba pentru a se descurca în viața cotidiană; - Poate înțelege explicațiile simple ce se fac; - Poate înțelege momentele esențiale din înregistrările scurte. 	Conform criteriilor Consiliului European, rezultatele sugerează că, pentru comprehensiunea orală, studentul se află la nivelul A2. La acest nivel subiecții înțeleg expresiile și cuvintele cele mai curențe privind lucrurile care le sunt importante, reușesc să înțeleagă esența mesajelor scurte, clare și simple, precum și cele de la difuzor.
B1	<ul style="list-style-type: none"> - Poate întui în unele situații sensul cuvintelor necunoscute cu ajutorul contextului; - Poate înțelege principalele idei ale unei discuții lungi; - Poate înțelege o conversație orală; - Poate înțelege ce se relatează despre viața cotidiană și muncă; - Poate înțelege ideile principale ale unui discurs clar și standard; - Poate urmări o conferință; - Poate înțelege instrucțiunile tehnice simple; - Poate înțelege esențialul în programele difuzate. 	Conform criteriilor Consiliului European, rezultatele sugerează că, pentru comprehensiunea orală, studentul se află la nivelul B1. La acest nivel subiecții înțeleg esența temelor ‚standard’, cum ar fi școala, munca și timpul liber. Reușesc să înțeleagă esențialul în subiectele care îi interesează personal.
B2	<ul style="list-style-type: none"> - Poate înțelege în detaliu ceea ce se comunică în limba vorbită standard; - Poate înțelege limba vorbită standard în direct sau la radio; - Poate înțelege esența unui discurs complex; - Poate urmări un expozeu lung și un raționament complex; - Poate înțelege esența unor conferințe complexe; - Poate înțelege cvasi totalitatea documentelor difuzate. 	Conform criteriilor Consiliului European, rezultatele sugerează că. Pentru comprehensiunea orală, studentul se află la nivelul B2. La acest nivel subiecții înțeleg în mare parte discursurile și conferințele, și reușesc să urmărească firul argumentării chiar în cazul când este complex, dacă subiectul este relativ familiar.
C1	<ul style="list-style-type: none"> - Poate înțelege o conversație animată între locuitorii nativi; - Poate înțelege discursuri lungi sau conversații pe teme abstracte și complexe; 	Conform criteriilor Consiliului European, rezultatele sugerează că, pentru comprehensiunea orală, studentul se află la nivelul C1. La acest nivel subiecții înțeleg

¹ Vizental A. Metodica predării limbii engleze. Iași: Polirom, 2007, ISBN: 978-973-46-0769-3, 331 p.[p.27]

	<ul style="list-style-type: none"> - Poate recunoaște o gamă largă de expresii idiomatice sau familiare; - Poate urmări un discurs lung; - Poate urmări majoritatea conferințelor, dezbaterilor, discuțiilor. - Poate înțelege informațiile tehnice complexe; - Poate înțelege numeroase înregistrări audio în limbaj nestandard; - Poate urmări filme ce conțin argouri și expresii familiare. 	limba vorbită chiar dacă discursul nu este clar structurat, iar ideile și gândurile nu sunt exprimate în mod explicit.
C2	- Poate urmări conferințe sau comunicări pe teme specializate într-o variantă regională a limbii date și cu o terminologie nefamiliară.	Conform criteriilor Consiliului Europei, rezultatele sugerează că, pentru comprehensiunea orală, studentul se află la nivelul C2. La acest nivel subiecții înțeleg orice vorbitor, fie în situație de comunicare reală, fie mass-media. Înțeleg orice vorbitor nativ, dacă au timp să se obișnuiască cu pronunția lui.

În literatura de specialitate se pot identifica următoarele tipuri de teste ce sunt specifice evaluării performanțelor la studenții ce studiază limba engleză ca disciplină de cultură generală. Clasificarea testelor constă în interes sporit din partea cercetătorilor moderni. Astfel se propune următoarea clasificare de contrast a testelor de limbă engleză:

- a) testele *de cunoștințe* versus testelor *de performanță*. Testele de cunoștințe se focalizează pe cunoștințele acumulate într-un anumit domeniu, astfel de teste sunt îndeosebi folosite la discipline școlare ca matematică, geografie, biologie etc., pe când în evaluarea limbilor străine este nevoie de a evalua *cum* studentul folosește operațiile lingvistice;
- b) testele *productive* versus testelor *receptive*. Testele productive ca de exemplu testele orale necesită răspunsuri active și creative, pe când testele receptive se bazează pe recunoaștere, studenții fiind în postura de alege răspunsul corect.
- c) testele de *subcompetențe lingvistice* versus testelor *de competențe comunicative*. Testele de subcompetențe lingvistice evaluează componente separate ale limbii engleze, ca de exemplu vocabularul, sau gramatica, sau pronunția, pe când testele de competențe comunicative demonstrează cât de bine folosesc studenții competența de comunicare în limba engleză în postura de schimb a ideilor și informațiilor.
- d) testele *normativ referențiale* versus testelor *crierial referențiale*. Testele normativ-referențiale compară rezultatele fiecărui student cu cunoștințele colegilor săi, pe când testele criterial referențiale se centrează pe rezultatele studenților conform standardelor și obiectivelor propuse de demersul didactic, și nu se raportează la rezultatele celorlați studenți.
- e) testele *cu itemi discreți* versus testelor *integrative*. Testele cu itemi discreți evaluează unități specifice precum prepoziția sau o unitate de vocabular, pe când cele integrative ca de exemplu dictările combină diverse competențe lingvistice exact ca în viața reală în momentul comunicării.
- f) testele *de competențe* versus testelor *de performanță*. Testele de competențe evaluează cunoașterea limbii engleze în ansamblu, sau competența studentului de a comunica într-o situație concretă din viață, pe când testele de performanță evaluează progresul studenților în cunoașterea unor domenii din lingvistică. Testele de performanță evaluează un șir de competențe și subcompetențe realizate pe o etapă de studiu, de exemplu la nivelul cursului doi, competențele și subcompetențele fiind stipulate de curriculum național și prognosticat în planificarea didactică anuală.¹
- g) testele *subiective* versus testelor *obiective*. Testele subiective ca traducerile sau eseele sunt eficiente și pot fi evaluate competențele studenților de cunoaștere a limbii străine, dar sunt greu de notat atât din punct de vedere a criteriilor de evaluare cât și a descriptorilor de notare. Pe când testele

¹ Blândul V.C. Demersuri teoretice și practice în evaluarea progresului școlar. Oradea: Universitatea din Oradea, ISBN 978-973-759-276-7, ISBN vol. 1 - 978-973-759-292-7, ISBN vol. 2 - 978-973-759-293-4, ISBN vol. 3 - 978-973-759-294-1, Volumul 2 – 182 pagini, Volumul 3 – 132 pagini, 2007.,[p.8-9]

obiective sunt centrate pe itemii de alegere multiplă și permit profesorului o evaluare rapidă în timp și ușor notată.

h) testele *communicative* versus testelor *subiective non-communicative*. Evaluarea subiectivă non-communicativă este centrată pe evaluarea competențelor productive, dar dezavantajul acestei evaluări este că nu are un obiectiv cert de comunicare relatat la viața reală, pe când evaluarea comunicativă este raportată la necesitatea de comunicare reală, la interacțiunea subiecților evaluați la situații de comunicare ordinare. Se delimitează șapte criterii ale evaluării comunicative:

- comunicarea este bazată pe interacțiunea participanților, chiar și evaluarea comunicativă scrisă necesită o persoană căreia să i se adreseze, el nefiind fizic prezent;
- comunicarea este activată de un laps de informații între interlocutori, ceea ce cauzează o comunicare activă între participanții la comunicare; participanții nu pot prezice direcția comunicării astfel produc performanță de comunicare autentică;
- contextul produs de interlocutori poate varia în dependență de rolul sau statutul receptorului, tipul activității etc., astfel performanța evaluată se bazează nu doar pe acuratețea lingvistică dar și pe limbajul produs potrivit;
- performanța interlocutorilor poate fi remediată prin repetări și corectări reciproce, astfel mesajul transmis poate fi negociat între cei ce conversează;
- autenticitatea comunicării este un element esențial al societății, astfel evaluarea performanțelor studenților trebuie să corespundă situațiilor autentice de comunicare;
- scopul comunicării exploatează potențialul funcțional al limbajului;

comunicarea este bazată pe competența strategică, studentul are competența de a manipula cu limba engleză pentru a putea comunica cu interlocutorul, și pe competența de interacțiune eficientă, studentul poate convinge interlocutorul în continuarea discuției.¹

Evaluarea succesului vizează totalitatea rezultatelor studentului privite din perspectivă informativă și formativă. Performanța este exprimată prin gradul de realizare a obiectivelor specifice la nivelul condițiilor concrete de învățare ale fiecărui student și colectiv de studenți. Evaluarea performanței reflectă gradul de eficiență pedagogică al activității didactice în cadrul raportului existent între resursele interne de subiect-obiect ale procesului de învățământ și efectele înregistrate în timp. Concordanța dintre capacitățile și interesele studenților și cerințele programei prezentate studentului prin diverse metode instructiv-educative plasând operația de apreciere-decizie la nivelul corelației subiect-obiect îndeplinesc criteriile asumate de performanță.

Bibliografie:

1. Bernaz N. ș.a *Recomandări practice pentru predare-învățare-evaluare: Curriculum de liceu*. Chișinău: Cartier, 2001, ISBN:9975-79-104-21, 166 p.
2. Blândul V.C. *Demersuri teoretice și practice în evaluarea progresului școlar*. Oradea: Universitatea din Oradea, ISBN 978-973-759-276-7, ISBN vol. 1 - 978-973-759-292-7, ISBN vol. 2 - 978-973-759-293-4, ISBN vol. 3 - 978-973-759-294-1, Volumul 2 – 182 pagini, Volumul 3 – 132 pagini, 2007
3. Bunescu V. *Învățare deplină: Teorie și practică*. București: Editura didactică și pedagogică, 1995, ISBN: 973-30-4523-3,100 p.
4. Cucuș C. *Teoria și metodologia evaluării*. Iași: Polirom, 2008, ISBN:978-973-46-0936-9 , 265 p.
5. *Ghid de implementare a curriculumului modernizat, aprobat la ședința consiliului national pentru Curriculum*. Proces Verbal 12, din 5.11.2010, Chișinău: Cartier, ISBN 978-9975-79-655-2.
6. Guțu V. *Pedagogie*. Chișinău: CEP/USM, 2013, ISBN:978-9975-71-450-1, 508 p.
7. Ilica A. *Pedagogia generală și o istorie a sa*. Arad: Editura Universității Aurel Vlaicu, 2013, ISBN: 978-973-752-648-9, 407 p.
8. Lisievici P. *Calitatea în învățământului*. București: Editura didactică și pedagogică, 1997, ISBN: 973-30-5499-2, 159 p.
9. Maciuc I. ș.a *Pedagogie și psihologie pentru pregătirea de definitivat și grad didactic II*. Craiova: Universitaria, 2013, ISBN: 978-606-14-0713-2, 494 p.

¹ Vizental A. *Metodica predării limbii engleze*. Iași: Polirom, 2007, ISBN:978-973-46-0769-3, 331 p.,[p.84-85]

10. Meyer G. *De ce și cum evaluăm*. Iași: Polirom, 2000, ISBN: 973-683-565-0, 189 p.
11. Mogonea F. *Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării*. Craiova: Universitariu, 2013, ISBN: 978-606-14-0778-1, 235 p.
12. Oprescu N. *Pedagogia*. București: România de mâine, 1996, ISBN 973-655-543-7, 403 p.
13. Păslaru V., Cabac V., Achiri I. *Evaluarea în învățământ. Orientări conceptuale*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2002, ISBN: 9975-9685-1-1, 151 p.
14. Radu I.T. *Evaluarea în procesul didactic*. București: Editura didactică și pedagogică, 2000, ISBN 973-98858-8-8, 343 p.
15. Silistraru V. *Vademecum în pedagogie*. Chișinău: UST, 2011, ISBN: 978-9975-76-049-2, 191 p.
16. Stoica A., Musteață S. *Evaluarea rezultatelor școlare*. Chișinău: Lumina, 2001, ISBN: 9975-65-100-3, 124 p.
17. Strungă C. *Evaluarea școlară*. Timișoara: Editura de Vest, 1999, ISBN: 973-702-022-7, 229 p.
18. Vizental A. *Metodica predării limbii engleze*. Iași: Polirom, 2007, ISBN: 978-973-46-0769-3, 331 p.
19. Vogler J. *Evaluarea învățământului preuniversitar*. Iași: Polirom, 2000, ISBN: 973-683-590-1, 286 p.
20. Voiculescu E. *Factorii subiectivi ai evaluării școlare*. București: Aramis, 2007, ISBN: 973-679-504-6, 192 p.

INTEGRAREA EUROPEANĂ LA NIVEL EDUCAȚIONAL: PROVOCĂRI ȘI AVANTAJE

USACI Doina, dr., conferențiar universitar,
Ministerul Educației

FRUNZE Lilia, dr.,
Liceul „A. Pușkin”, Chișinău,

CAZACU Tamara, dr.,
Institutul de Științe ale Educației, AȘM

Abstract: *The article in question take the key issues, major concerns of citizens about Moldova's integration into the EU family: national identity, language, country independence, quality education etc. It examines the essence and benefits of European integration in cultural and educational level, the need to ensure quality education. It highlights the opportunity of a permanent information and details about the benefits, realities, requirements for an European citizen.*

Uniunea Europeană este fondată pe respectarea *demnității umane, libertății, democrației, egalității, statului de drept și a drepturilor omului*. Valorile sînt comune statelor-membre într-o societate în care prevalează pluralismul, nediscriminarea, toleranța, justiția, solidaritatea și egalitatea între femei și bărbați.

Progresele înregistrate de Republica Moldova sînt substanțiale în vederea integrării europene, obiectiv strategic, vital. În scopul continuării cu succes a reformelor este necesară informarea societății civile. Or, cu cît mai bine va fi informată, în special tînăra generație, despre **beneficiile și provocările** integrării R. Moldova în spațiul european, cu atît procesul va fi mai eficient și sigur.

Intenția aderării R. Moldova la Uniunea Europeană sporește apariția numeroaselor semne de întrebare, vizînd optimizarea integrării din punct de vedere economic, social, tehnologic ș.a. Necesitatea elaborării unei Strategii de dezvoltare durabilă a R. Moldova ar include, în mare, creșterea calității vieții. Pentru a face față concurenței europene, o importanță vitală ar avea găsirea și ocuparea unor nișe strategice în arhitectura socială și economică europeană.

Marile temeri sînt desigur de natură economică, socială. Deși la un nivel mai redus se manifestă și temerile de ordin cultural privind o posibilă pierdere a identității naționale și a posibilității

de a folosi limba română, iar aspectul *educațional* îngrijorează societatea mult mai puțin. Cetățenii României, Bulgariei, Turciei etc. (la timpul respectiv) au plasat sistemul educațional abia pe locul al IX-lea din cincisprezece poziții.

Se afirmă că, după cel de-al doilea război mondial, ni s-a rupt contactul cu Europa, a fost creat un model de cultură și civilizație pe sistem politic comunist și influență răsăriteană. Din acel moment societatea noastră a intrat într-un proces continuu de ștergere a identității naționale. Una din componentele culturale cele mai atacate, de rînd cu limba, istoria sînt obiceiurile și tradițiile naționale. După 1992 a început, firește, un proces de recuperare pe dimensiunea culturală, o recuperare dificilă a identității naționale. Cînd zicem dificilă, avem în vedere multitudinea de piedici puse din exteriorul, dar și din interiorul republicii. Astăzi tot mai frecvent se aud voci care ne îndeamnă spre răsărit, specificînd cu lux de amănunte „pericolul” ce vine din Europa. Conform acestor voci, dar și ale ideilor impuse de acestea, integrarea europeană duce la pierderea identității naționale. O fi oare așa? Ne izbim în permanență de atacuri surprinzătoare, de afirmații neobișnuite în legătură cu marile valori naționale. Ba mai mult, țara noastră e supusă unui atac de revizuire a unei identități încă necîștigate.

Un lucru e limpede: valorile noastre moldovenești/românești trebuie promovate și prețuite la justa lor valoare, căci nu putem păși în Europa cu tot bagajul de prejudecăți „primit” în dar de la fosta Uniune Sovietică, dar și cu mentalitatea de odinioară. Judecata trebuie să fie modernă, europeană, exigentă, pragmatică – în beneficiul cetățeanului. Problema identității e și problema conștiinței naționale. De aici ar fi bine să începem. Sperăm că vom fi capabili să ne păstrăm cultura națională, literatura, arta, istoria, tradițiile. Europa ar fi mai săracă fără diversitatea culturilor naționale.

O altă problemă, des vehiculată, este situația limbii naționale, române, în contextul integrării europene. Se presupune o pierdere a uzului limbii în cazul promovării și dezvoltării mai mult a limbilor engleză și franceză. Deși pe continentul european se vorbesc mai frecvent aceste limbi, considerăm că anume diversitatea culturală și lingvistică este unul din succesele Europei. Trebuie să depunem eforturi sporite pentru a depăși barierele lingvistice. O societate, precum este a noastră, are nevoie stringentă de dezvoltare lingvistică. În acest scop a demarat procesul de educație multilingvă atît în țările europene, cît și în școlile din republica noastră.

În Europa, milioane de oameni comunică astăzi în două-trei limbi, iar aceasta duce spre o deschidere lingvistică între oameni, state. Cu siguranță, nu va avea loc o sacrificare a diversității lingvistice. Dimpotrivă, procesul de educație multilingvă le va fi de real folos, în primul rînd, elevilor, dar și adulților să se integreze mai ușor în societatea europeană. Datele statistice vorbesc despre o intensificare a studierii limbilor străine pe teritoriul republicii, dar și a limbii române de către minoritățile naționale. Și Codul Educației promovează *formarea și dezvoltarea competenței de comunicare eficientă în limba română, în limbile minorităților naționale, după caz, și în cel puțin două limbi de circulație internațională*.

Integrarea europeană solicită Republicii Moldova și respectarea anumitor condiții. De rînd cu dimensiunile politice, economice, sociale, crește și importanța dimensiunii educaționale care ar trebui să se adapteze, instituțional și funcțional, la realitățile europene.

În condițiile crizei demografice acute, cu un număr în scădere de elevi și studenți, pe de o parte, și cu niște condiții de trai, studii și de angajare inferioare acelor din Uniunea Europeană, pe de altă parte, riscăm să rămînem cu instituțiile de învățămînt ”depopularizate”, iar în consecință, cu o armată de cadre științifico-didactice cu statut de șomeri.

Mitul privind pierderea identității R. Moldova după aderare la UE, s-ar referi și la pierderea patrimoniului de ordin intelectual-uman.

„Carta Noii Europe”, „dimensiunea europeană a educației” a căpătat un contur clar, însemnînd educația pe trei aspecte:

- **în** Europa, care pune accentul pe apartenența la un spațiu cultural comun;
- **despre** Europa, care se referă la conținuturile și materiile care studiază diverse aspecte ale societății europene;
- **pentru** Europa, care vizează formarea identității și cetățeniei europene.

Acest din urmă aspect a devenit o prioritate în programele comunitare de cooperare în educație, formare profesională, cercetare și tineret.

Recunoaștem că sistemul educațional răspunde parțial nevoilor individuale ale copiilor, tinerilor, adulților pe coordonatele de interes și conform capacităților intelectuale individuale, dar și din perspectiva cerințelor pieței forței de muncă.

Drept o problemă se prezintă și curricula, care sînt (unele dintre ele) prea teoretizate la nivel de conținuturi, puțin funcționale, cu abundență de termeni de specialitate neadecvați vârstei, abordînd subiecte rigide, proiectate noncreativ și, pînă în prezent, fiind evaluate, la unele discipline școlare, prin metode reproductivă. În scopul îmbunătățirii procesului educațional, am putea aplica bunele practici europene care țin de educația interculturală ca unul din factorii-cheie în formarea profesorilor, aceștia cîștigînd experiențe prin muncă în alte culturi, înțelegînd mult mai bine conceptul de toleranță și de calitatea textelor din manuale și alte materiale didactice, raportîndu-le și la o altă cultură, experiență. Astfel elevii vor fi capabili să cunoască și să accepte drept normalitate un punct de vedere diferit de al lor sau să identifice o altă perspectivă funcțională.

Crearea unei Europe a cunoașterii reprezintă și pentru instituțiile de învățămînt superior o sursă de oportunitate, dar în același timp și o provocare majoră. Universitățile își desfășoară activitatea într-un mediu tot mai globalizat, în continuă schimbare și caracterizat printr-o competiție în creștere pentru atragerea și reținerea tinerilor cu orice preț, chiar și cu riscul pierderii din calitatea învățămîntului. Sînt ele oare în situația de a intra în competiție cu cele mai renumite universități din lume și de a asigura un nivel durabil de excelență?

Or, crearea spațiului european al învățămîntului superior, obiectiv major al Procesului Bologna, are în vedere crearea unui cadru comun și flexibil pentru studii la nivelul comunității statelor europene. Promovarea în învățămîntul superior a dimensiunii europene necesită *cooperarea între instituții*, mai cu seamă în ceea ce privește *elaborarea programelor integrate de studii, stabilirea unor strategii eficiente de formare-dezvoltare* etc. Universitățile europene și-au perfecționat conceptul de obținere a studiilor, urmînd modele eficiente.

Dacă e să abordăm problema educației în spiritul valorilor europene, ar trebui să menționăm că, în decursul istoriei Moldovei, învățămîntul național a fost un instrument activ în formarea și consolidarea sentimentului național. Astfel, școala a fost și este spațiul cultural unde se învață limba, istoria și geografia plaiului, dar și un mediu pentru socializare. Prin instruire, viitorii cetățeni sînt sensibilizați către spiritul civic și către devotamentul față de statul Republica Moldova. Astfel, o provocare este și faptul că în Europa de azi se pune și problema unui palier dublu al spiritului civic sau cetățeniei active: național și european.

Educația pentru cetățenie europeană nu mai poate *funcționa* în aceleași condiții naționale sus-menționate. Totuși, la moment, identitatea colectivă a Uniunii Europene nu a devenit deocamdată un referențial politic capabil să concureze cu spațiul public național, care continuă să monopolizeze activitățile civice și politice.

Introducerea dimensiunii europene în valorificarea educației este un moment de referință și marchează începutul unei schimbări de atitudine față de educația și formarea profesională. Uniunea Europeană și-a creat un aparat organizat pe domenii ale politicilor publice (inclusiv educația, cultura), se preocupă serios de relația sa cu cetățenii și își asumă parcursul unor politici care altădată erau lăsate în apanajul exclusiv al mediului național (educația, apărarea, securitatea, relațiile internaționale).

Aderarea la Uniunea Europeană reprezintă, în primul rînd, un beneficiu pentru generația tînă a Republicii Moldova, care se formează în temeiul valorilor naționale, dar și al celor europene, în spiritul valorilor democrației, libertății, unității prin diversitate culturală și spirituală. Carta Drepturilor Fundamentale a Uniunii europene stipulează: ”popoarele Europei, stabilind între ele o uniune tot mai strînsă, au hotărît să împărtășească un viitor pașnic pe valori comune. Uniunea situează persoana în centrul acțiunii sale, instituind cetățenia Uniunii și creînd un spațiu de libertate, securitate și justiție. Uniunea contribuie la păstrarea și dezvoltarea acestor valori comune, respectînd diversitatea culturilor și tradițiilor popoarelor Europei, precum și identitatea națională a statelor membre și organizarea autorităților lor publice la nivel național, regional și local.”

În contextul informării tinerilor referitor la perspectivele integrării în UE, studenții, participanți la un concurs organizat de Ministerul Educației (*Concursul național de eseuri cu genericul „Integrarea în Uniunea Europeană a Republicii Moldova”*), fiind încurajați să redacteze eseuri privind viitoarea lor specialitate și să ia atitudine vizavi de procesul de integrare europeană a Republicii Moldova în UE. Secvențele extrase din eseuri demonstrează viziuni clare asupra problemei enunțate:

N. V., Universitatea AȘM: „*Dar oare ne putem noi integra în Europa ca stat independent cu problemele teritoriale și economice pe care le avem? Eu cred că nu, de aceea sînt sigur ca drumul spre Europa trece prin România. Dacă dorim să mergem pe o cale europeană, trebuie să rezolvăm problemele teritoriile de peste Nistru. Prin integrarea în Uniunea Europeană trebuie să vedem o oportunitate de dezvoltare din toate punctele de vedere. În prezent, nu putem să considerăm R. Moldova un stat agrar atîta timp cît importă produse agricole din alte țări.*”

C. A., USMF „N. Testemițanu”: „*Educația în UE este un exemplu de reușită și nu de puține ori vorbim cu jînd de acest fapt. Tocmai de aceea colaborarea Uniunea Europeană - Republica Moldova este extrem de importantă pentru asigurarea egalității de șanse a fiecărui copil de a urma o educație de calitate ca mai apoi să devină promotorul schimbărilor pozitive în propria țară, avînd șansa de a deveni un specialist de valoare și util societății în care trăiește.*”

Ș. V., USMF „N. Testemițanu”: „*Ca în oricare proces anevoios, avem și aici atît avantaje, cît și dezavantaje. Ca **avantaje** aș menționa aplicarea standardelor europene, atingerea unei stabilități a instituțiilor ce asigură democrația și supremația legii, investiții care ar da posibilitate creșterii bunăstării cetățenilor etc. Integrarea în UE ar permite alocarea mai multor **burse** pentru studenții din Republica Moldova, ar putea fi implementate proiecte în cadrul Programului Comisiei Europene „Erasmus +”, care este un program de cooperare și de mobilitate în domeniul învățămîntului superior.*

*De asemenea, ar exista un acces mai larg la proiectele în cadrul Programului Lifelong Learning - un program pentru **învățămîntul preuniversitar** care presupune fortificarea capacităților și capitalului uman al profesorilor...”.*

R. A., USMF „N. Testemițanu”: „*Cred că aderarea la UE ne va face mai corecți, pentru că modelele de verticalitate, principiile și **valorile** pe care le au medicii europeni se vor cristaliza și la noi, dezrădăcinîndu-se **nonvalorile**, iar oamenii vor fi plini de încredere, dialogul constructiv cu doctorul fiind calea spre vindecare. De rînd cu medicii calificați și corecți, odată cu parafarea acordului de asociere a RM la UE, cred într-un viitor mai bun pentru medicina autohtonă, deoarece condițiile spitalelor vor fi altele, tehnica uzată va fi înlocuită cu cea performantă.*

*E bine însă să nu ne lăsăm orbiți de toate „**valorile**” europene (ex. paradele minorităților sexuale) la care face referință clasa politică, pentru că transpuse în societatea noastră, unele din acestea ar putea să se transforme ușor în nonvalori – e tocmai ceea ce așteaptă euroscepticii autohtoni. E necesar să luăm ce este bun, conform valorilor naționale, să perseverăm pentru a deveni NOI.”*

Integrarea în UE ar contribui la renașterea națională a românilor basarabeni, la europenizarea și românizarea Republicii Moldova, la consolidarea spațiului unic românesc: economic, cultural-lingvistic, de transport, infrastructural etc., precum și la intensificarea pe toate planurile a relațiilor în întreg spațiul românesc.

Susținem numeroasele acțiuni ale Uniunii Europene care vin să păstreze tezaurul cultural național, inclusiv Convenția UNESCO (2003, Paris) privind salvagardarea patrimoniului cultural imaterial și recunoscută de comunitatea internațională drept o realitate necesară în scopul protecției diversității culturale. Impactul acestor decizii importante a fost resimțit și în Republica Moldova, prin aprobarea Registrului Național al Convenției, care reprezintă o listă obligatorie pentru luarea la evidența statului a elementelor ce alcătuiesc PCI de pe teritoriul Republicii Moldova, cu scopul salvagardării lor.

Această inventariere constă în identificarea, documentarea, definirea și teaurizarea elementelor lui constitutive, ceea ce va stimula conservarea, promovarea, punerea în valoare a elementelor acestui patrimoniu. Astfel, statele lumii și societățile civile ar trebui să promoveze de la local pînă la internațional și în toate domeniile activității umane diversitatea culturală și plurilingvismul ca valori ale libertății secolului al XXI-lea. Este nevoie să promovăm politici de învățare a mai multor limbi care conduc spre plurilingvism prin care sîntem capabili să ne afirmăm ca cetățeni europeni.

Bibliografie:

1. Belli, N., Ioan-Franc, V. Editori-coordonatori. *România și Republica Moldova. Potențialul competitiv al economiilor naționale. Posibilități de valorificare pe piața internă, europeană și*

- mondială*. Academia Română. Institutul Național de cercetări Economice. Centrul de Informare și Documentare Economică.
2. Branden, P. Pachet educațional: idei, resurse, metode pentru educația interculturală informală a tinerilor. Timișoara, 1998.
 3. „Carta Noii Europe” adoptată odată cu Tratatul de la Maastricht (2.02.1992)
 4. Codul Educației al Republicii Moldova, Publicat: în Monitorul Oficial nr. 319-324 (24.10.2014), art. nr.: 634. Data intrării în vigoare: 23.11.2014., cap.III (7)
 5. *Informații esențiale despre extinderea Uniunii Europene*, Olli Rehn, Comisar responsabil pentru Extindere, www.europa.eu
 6. *Integrarea României în Uniunea Europeană. Provocări și soluții*. Supliment al Revistei de Economie teoretică și aplicată, www.asociațiaeconomistilor.ro/documente/simpozion_AGER_2007
http://bcu.ulbsibiu.ro/digitale/carte_stiintifica/NEN_Madlena_Eficienta_programelor_comunitare_in_contextul_reforme_educatiei_din_Romania

STRATEGII ȘI METODE DE LUCRU A ASISTENTULUI SOCIAL CU EX-DEȚINUȚII ÎN VEDEREA RESTABILIRII LEGĂTURII CU FAMILIA

DIȚA Maria, lector universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Abstract: *The social worker intervenes to help the assisted person to realize that he committed the crime is the result of a link between events, thoughts and feelings associated with them, as well as some personal decisions, taken before the time of the offense to occur. Both educational and therapeutic activities are intended to support skills persons released from detention, sometimes to reveal skills to support and develop relations person with family and friends*

După cum este relatat și în teoriile explicative a apariției comportamentului deviant, factorii care facilitează comiterea de infracțiuni, își au originea în nevoi diverse, de natură socio-familială (abandon familial, lipsa sprijinului familial, influența negativă a anturajului, abandon școlar, lipsa unui loc de muncă, consum de alcool și/sau droguri ș.a.), cognitive-atitudinale (atitudini și valori antisociale, imaturitate cognitivă și morală, deficiențe în rezolvarea de probleme, responsabilitate scăzută, ș.a.), emoțională (imaturitate afectivă, autocontrol redus a comportamentului social, empatie scăzută față de victimă, intoleranță crescută la frustrare și alte probleme de natura emoțională).¹

Asistentul social intervine pentru a ajuta persoana asistată în a conștientiza faptul că infracțiunea pe care a comis-o reprezintă rezultatul legăturii dintre evenimentele, gândurile și sentimentele asociate acestora, precum și a unor decizii personale, luate înainte ca momentul săvârșirii infracțiunii să se producă.

Atât activitățile educative cât și cele terapeutice vin să sprijine aptitudinile persoanelor eliberate din locurile de detenție, uneori chiar să le descopere abilități, să susțină și să dezvolte relațiile persoanei cu familia și cu prietenii. În perioada imediat următoare după eliberarea din penitenciar, persoanele sunt deosebit de vulnerabile. Ele se pot confrunta cu:

- probleme de adaptare la viața din comunitate
- stigmatizarea din partea celor din jur
- dificultăți în găsirea unei locuințe și a unui loc de muncă (o sursă de venit legală)
- dificultăți în integrarea în familie

Pregătirea pentru liberare începe din prima zi de executare a pedepsei, odată cu evaluarea carențelor educaționale, sociale și a caracteristicilor de personalitate și cu stabilirea Planului individualizat de educație și de asistență psihosocială.

Ariile de viață în care apar probleme pentru persoanele condamnate penal □ Muncă □ Educație □ Familie □ Locuință.

¹ Baciu T. „Psihosociologia comportamentului deviant” suport de curs, part.I, Chișinău: 2009.

Integrarea socială trebuie raportată la specificul infracțiunii și la fiecare persoană în parte. Varietatea de infracțiuni presupune o varietate de forme de reintegrare.

Reintegrarea socială presupune și reprimirea de către familie și depinde de disponibilitatea familiei de a susține material și moral persoana eliberată. *Menținerea relațiilor cu familia, iar acolo unde este cazul îmbunătățirea relațiilor cu familia* este un obiectiv prioritar pentru reinserția socială a persoanei private de libertate.¹

Pentru că o persoană, ce a fost în detenție, să se reintegreze cu succes în societate este bine ca să câștige respectul persoanelor din comunitatea în care se află

Strategiile prin care se poate contribui la reintegrarea socială și familială a persoanelor liberate din detenție sunt:

- Coordonarea eficientă a acțiunilor instituțiilor de stat, pe de o parte, și societății civile, pe de altă parte, în vederea respectării drepturilor omului;
- Informarea populației despre faptul că unele persoane ex-deținute nu sînt periculoase, că ele au aceleași drepturi ca orice persoană din cadrul societății;
- Încercarea de a comunica mai mult cu această categorie de persoane;
- Oferirea de ajutor pentru perfectarea documentelor;
- Oferirea consilierii familiei persoanei ex-deținute;
- Încercarea de a diminua marginalizarea și discriminarea față de ex-deținuți;
- Organizarea de seminare și training-uri cu privire la informarea comunității că ex-deținuții au trecut deja printr-o experiență negativă, nu trebuie să-i mai pedepsim și noi.
- Descoperirea la ei a capacităților, abilităților sau talentelor, pentru ca pe viitor persoana respectivă să le poată dezvolta și să poată avea succes;
- Inițierea și semnarea acordurilor cu angajatorii privind plasarea în câmpul muncii a persoanelor liberate din detenție;
- Schimbarea mentalității populației prin modificarea prejudecăților și a stereotipurilor;
- Formarea mai multor voluntari ce ar putea să se ocupe de problemele cu care se confruntă persoanele ex-deținute;
- Implementarea unor programe speciale de instruire în domeniul drepturilor omului pentru colaboratorii organelor de poliție;
- Promovarea drepturilor civile, politice, economice și sociale ale cetățenilor

Principalele *tehnici* utilizate de asistentul social în lucrul cu deținuții sunt: evaluarea, autorevelarea, interviul, interogarea, consilierea cu cele două variante ale sale; consilierea nedirectivă și consilierea directivă; consilierea de grup.²

Deși există unele asemănări - la nivelul rolului, formelor de aplicare ș.a. - cu cele din alte domenii, tehnicile amintite își păstrează un specific și diferențe evidente și nu pot fi confundate sau subsumate altor metode, din alte discipline.

Activitatea desfășurată de către asistentul social a devenit astăzi o necesitate, deoarece grupul de beneficiari asistențiali – ex-deținuții - rămâne a fi apreciat ca unul dintre grupurile socialmente vulnerabile, ceea ce presupune o asistență specializată a categoriei date.

În vederea soluționării anumitor probleme de ordin social, persoanele ex-deținute trebuie să se adreseze pentru sprijin în acest sens către asistentul social.

După cum cunoaștem, pregătirea pentru eliberare a deținutului începe din prima zi a condamnării acestuia. În acest sens un rol important îl are și asistentul social din penitenciar care duce o muncă enormă cu deținuții ca atunci când aceștia se vor elibera din detenție, mai ușor să se reintegreze în mediul socio-familial.

Activitatea asistentului social din penitenciare are specificul său, fiind mai complexă. Afară de acordarea consultațiilor privind problemele sociale, ea presupune asigurarea respectării drepturilor deținutului, organizarea procesului de resocializare și ameliorare a capacității de reintegrare socială a acestuia.

În practica de lucru a asistentului social din penitenciar s-au evidențiat câteva **funcții** de bază:

1. **suportul juridic.** Asistentul social va urmări:

¹ Pachet informativ "Reintegrarea socială a persoanelor condamnate penal și care aparțin unor grupuri vulnerabile", București 2012

² Miftode V. „Teoria și metoda în asistența socială”- Iași, 1994

- respectarea în penitenciar a drepturilor deținutului;
- restabilirea relațiilor deținutului cu familia și rudele;
- procesul de asigurare materială a deținutului;
- asistarea la rezolvarea problemelor financiare;
- perfectarea actelor de identitate;
- asigurarea cu pensii pentru atingerea limitei de vârstă, a pensiilor de invaliditate;
- organizarea procesului de instruire școlară și profesională;
- organizarea programelor de alfabetizare;
- planificarea procesului de reeducare și reintegrare a deținutului, elaborarea strategiei de lucru;
- implicarea deținutului în muncă (după posibilitate);
- implementarea programelor socio-educative. Toate aceste funcții se vor exercita în conformitate cu legislația în vigoare.

2. **asistarea psiho-socială.** Orice problemă de ordin social comportă suferințe psihologice. Asistentul social trebuie să dispună de cunoștințe și abilități în vederea desfășurării:

- consilierii psihologice individuale și de grup;
- programelor de intervenție;
- astfel să mențină sănătatea psihică a deținutului și să susțină relațiile sociale pozitive ale acestuia, ceea ce va permite persoanelor private de libertate să fie responsabile de acțiunile proprii (va dispărea fraza „așa mi-i soarta”), să-și analizeze adecvat comportamentul, gândurile și emoțiile proprii, să construiască un sistem de valori etc.

3. **pregătirea deținutului pentru liberare.** Această funcție este estimată ca una de bază, deoarece în funcție de organizarea ei va depinde succesul reintegrării în societate a persoanelor ce se liberează din locurile de detenție. Trebuie să menționăm că procesul de reintegrare urmează a fi organizat din prima zi de detenție și realizat cu o intensitate mai mare în ultimele luni ale termenului de ispășire a pedepsei. Doar în astfel de condiții va putea fi asigurată eficiența procesului dat. În această etapă finală, **asistentul social** va:

- implementa programe de pregătire pentru liberare;
- asigura deținutul cu loc de muncă și de trai (după posibilitate);
- implica organizații neguvernamentale și religioase ce activează în scopul reeducării și reintegrării categoriei date în societate.

Vorbind despre activitatea asistentului în penitenciar trebuie să menționăm că scopul principal al acestuia este asistarea persoanelor aflate în dificultate prin înțelegerea, evaluarea și soluționarea problemelor sociale. Toate acțiunile întreprinse de asistentul social sunt îndreptate spre realizarea intereselor deținutului. El va asigura accesul deținutului la informații, servicii, va implica deținutul în procesul de luare a deciziilor, va respecta demnitatea individului, unicitatea și valoarea fiecărei persoane.¹

Un rol important în realizarea tuturor acestor funcții îl au *calitățile personale și profesionale ale asistentului social*. Aceste calități vor fi valorificate prin înnoirea și îmbunătățirea cunoștințelor și deprinderilor, aplicarea noilor metode de lucru, schimbul de experiență.

Realizarea tuturor acestor funcții este foarte dificilă în cazul când un penitenciar cu un număr relativ mare de deținuți are doar un singur asistent social. Deoarece specialistul fizic nu reușește să acopere acest volum mare de lucru, de multe ori funcțiile pe care le îndeplinește sunt realizate doar parțial. Luând în considerare acest fapt, ținem să înscriem câteva **recomandări** în ajutorul asistentului social, și anume:

- organizând concret și detaliat orice activitate, se poate evalua volumul de lucru pe care puteți să-l acoperiți;
- toate activitățile trebuie planificate pe o durată reală de timp, astfel încât obiectivele pe care vi le-ați propus să fie realizate până la capăt;
- completarea diferitelor formulare, înscrierile în registrele de lucru și în caietele pentru munca educativă individuală cu deținuții necesită mult timp. Elaborarea unor formulare mai simple va elibera timp pentru o serie de activități ce necesită multe forțe;
- determinarea clară a obligațiilor și responsabilităților pe care le are

¹ Pregătirea pentru liberare a deținuților., Ghid practic. Chișinău, 2009

asistentul social și managementul acestora;

- existența unei fișe de post a asistentului social.

Scopul principal al activității asistentului social este acela de a asista persoanele aflate în dificultate implicându-se în identificarea, înțelegerea, evaluarea corectă și soluționarea problemelor sociale. În situația în care interesul clientului reprezintă o amenințare pentru comunitate / membrii comunității, asistentul social are responsabilitatea de a îndruma clientul și de a media în scopul armonizării intereselor părților implicate.¹

Intervenția la nivelul familiei

Persoanele ex - deținute trebuie să sprijinite pe tot parcursul demersului asistențial de reintegrare socială. Procesul de recuperare a persoanei asistate reprezintă un complex de activități, măsuri și obligații care implică și celelalte persoane din viața clientului și îndeosebi **familia**.

Intervenția asistentului social la nivelul familiei urmărește mai multe aspecte:

- ✚ *educarea familiei* – îmbunătățirea relațiilor dintre membrii familiei și îndeosebi a relațiilor dintre părinți și ex-deținut. Pregătirea membrilor familiei pentru reintegrarea socială a tânărului infractor, educarea familiei în ceea ce privește evitarea blamării și stigmatizării persoanei asistate și punerea accentului pe latura educativă a relației dintre aceștia;
- ✚ *Consilierea membrilor familiei* în vederea îmbunătățirii relațiilor de comunicare dintre aceștia, medierea conflictelor;
- ✚ *Consilierea părinților* în vederea îmbunătățirii activităților de supraveghere și disciplinare a tânărului ex-deținut.
- ✚ *Consilierea părinților* în vederea îmbunătățirii unor mai bune abilități de monitorizare a comportamentului tânărului infractor.

Există două tipuri de intervenții pe care asistentul social le poate avea în cadrul familiei în cazul persoanelor cu comportament: întărirea familiei și intervenția sistemică.

A. Întărirea familiei

Foarte multe cercetări au arătat că intervenția în întărirea familiei în ceea ce privește implicarea acesteia în procesul de resocializare, ameliorarea conflictelor, monitorizarea activității tânărului infractor va conduce la o reducere a problemelor de comportament. Un *program de training* a membrilor familiei în vederea îmbunătățirii abilităților parentale reduce modelele coercitive din familie, va îmbunătăți monitorizarea parentală, va reduce problemele comportamentale și poate duce la reducerea sau chiar eliminarea comportamentului delinvent.

Membrii familiei trebuie să se implice foarte mult în prevenirea recidivei iar *susținerea emoțională* a persoanei eliberate din detenție fiind foarte important în acest sens. Familia este consiliată și în vederea ocupării timpului pentru a abate de la gândurile deviate și să își asume anumite responsabilități.

B. Intervenția sistemică

În cazul intervenției sistemice la nivelul ex deținutului există câteva principii directoare:

- la nivel general, intervenția se face la nivelul relațiilor dintre membrii familiei și nu se urmăresc fenomenele intrapsihice; într-o primă fază se face o evaluare a familiei și a istoriei familiale. Această evaluare urmărește:
 - obținerea de informații despre sistemul familial pentru a scoate în evidență procesele legate de comportamentul deviant al persoanei;
 - descoperirea modelelor parentale și calitatea interacțiunilor cu clientul a fiecărui părinte;
 - consilierea familiei în depășirea momentelor tensionante și evitarea blamării persoanei dependente de către membrii familiei;
- intervenția trebuie să se axeze asupra modificării percepțiilor, rolurilor și interacțiunilor membrilor asupra problemei.²

Implicarea familiei se poate face în mai multe moduri, în unele ședințe asistentul social îi poate invita separat pe client și familia acestuia, în alte intervenții îi poate invita împreună. *Avantajele consilierii familiale* constau în posibilitatea consilierului de a observa anumite

¹ Sorina Poledna, „Modalități de intervenție psihosocială în activitatea de probațiune”, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2002

² Materialele atelierului de lucru „Restabilirea relațiilor între persoanele eliberate din locurile de detenție”, Chișinău, 2007

influențe ale familiei asupra comportamentului deviant al persoanei asistate, așteptările membrilor familiei de la ex-deținut și rezistența la schimbare.

Concluzie. Scopul principal al activității asistentului social este acela de a asista persoanele aflate în dificultate implicându-se în identificarea, înțelegerea, evaluarea corectă și soluționarea problemelor sociale. În situația în care interesul clientului reprezintă o amenințare pentru comunitate / membrii comunității, asistentul social are responsabilitatea de a îndruma clientul și de a media în scopul armonizării intereselor părților implicate.

Reintegrarea în societate a deținuților este astăzi nu doar o problemă a serviciului penitenciar, ci a întregii societăți, iar realizarea eficientă a procesului dat poate contribui la dezvoltarea morală a societății, la micșorarea numărului de recidive și la adaptarea fostului deținut la cerințele care le impune societatea la momentul actual.

Bibliografie:

1. Baciu T. „Psihosociologia comportamentului deviant” suport de curs, Chișinău: 2009.
2. Poledna S., “Modalități de intervenție psihosocială în activitatea de probațiune”, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2002
3. Ministerul de Justiție – Direcția de reintegrare socială și supraveghere- “Manual de practică în domeniul reintegrării sociale și supraveghere”, Anul III Nr. 9/2004, Editura Oscar Print, București, 2004
4. Legea R.M. cu privire la adaptarea socială a persoanelor eliberate din detenție nr.297-XIV din 24 februarie 1999.
5. Materialele atelierului de lucru „Restabilirea relațiilor între persoanelor liberate din locurile de detenție”, Chișinău, 2007.
6. Miftode V. „Teoria și metoda în asistența socială”- Iași, 1994.
7. Pachet informativ ”Reintegrarea socială a persoanelor condamnate penal și care aparțin unor grupuri vulnerabile”, București 2012.
8. Pregătirea pentru liberare a deținuților., Ghid practic. Chișinău, 2009.
9. Preda V. Profilaxia delincvenței și reintegrarea socială. București, 1990.
10. IRP. Ghidul rudelor persoanelor condamnate. – Chișinău, 2006.
11. IRP. Raportul misiunii de evaluare a necesității în domeniul pregătirii pentru liberare a deținuților. – Chișinău, 2007.

PROMOVAREA DIMENSIUNILOR EUROPENE ÎN EDUCAȚIE ȘI FORMARE PROFESIONALĂ ÎN REPUBLICA MOLDOVA

ISAC Ștefania, dr., conferențiar universitar,
Institutul de Științe ale Educației, AȘM

*"Este nevoie de schimbarea concepției cu privire la învățare. Atâta timp cât profesioniștii din domeniul educației, decidenții, dar și beneficiarii persistă în a înțelege prin învățare cam ce se înțelegea și acum 100 de ani, nu sunt șanse ca școala, educația formală, să îi convingă pe tinerii noului mileniu să învețe. Pentru ei învățarea e deja redefinită; trebuie să ne-o re-definim și noi, profesorii."*¹

"We need to change the design on learning. As long as education practitioners, policymakers, and beneficiaries persist in learning about what it means and meant 100 years ago, there are chances that the school formal education, to persuade young people to learn new millennium. For them it's already redefined learning, we must re-define and new teachers." [ibidem: 1]

Sistemul educațional din Republica Moldova se află la un moment important în evoluția sa. Semnarea Acordului de parteneriat cu Uniunea Europeană și aprobarea în Parlament a Codului

¹ John Dewey (1859-1952), pedagog American. <http://www.education.com/reference/article/dewey-john-1859-1952/>

Educației conduce spre determinarea factorilor de decizie de a îndrepta politicile educaționale spre modernizare, utilitate și calitate.

Crearea spațiului educațional unic constituie o premisă de bază a promovării valorilor europene, transformarea Europei în cea mai competitivă și dinamică economie din lume, fundamentată pe cunoaștere, capabilă de o creștere economică durabilă cu mai multe locuri de muncă și cu o coeziune socială mai mare.

Plus la acestea, trebuie menționat că actuala criză economică evidențiază mai mult ca oricând importanța Educației și Formării Profesionale (EFP), chiar dacă nu conduce neapărat la resurse și fonduri suplimentare esențiale.

Acesta reprezintă argumentul forte pentru care *perspectivele și problemele integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației* să se regăsească în cercetarea și implementarea celor mai eficiente practici ale sistemului de Dezvoltare Profesională Continuă (DPC) la nivel național, european, global, alături de documentele de politică educațională (Strategia “Moldova 2020”, Strategia “Europa 2020”, Planul de acțiuni pentru implementarea reformelor structurale în educație, Codul Educației, Ordinul Ministrului cu privire la aprobarea Standardelor de calitate pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general).

E cert faptul că doar axarea pe documente de politici educaționale la nivel național, european, global poate contribui la îmbunătățirea procesului de re-conceptualizare și re-proiectare a unui sistem de *criterii, indicatori* de expertiză și *instrumente* de analiză a situației privind motivarea profesională a cadrelor didactice și elaborarea *statutului cadrului didactic* similare *spațiului european*.

În această ordine de idei, parcurgînd retrospectiv rezoluțiile Consiliului Uniunii Europene¹ în contextul promovării cooperării europene consolidate în domeniul educației și al formării profesionale, am marcat, ca fiind fiabile problemei puse în discuție, următoarele acțiuni:

- În noiembrie 2002, Consiliul Uniunii Europene a aprobat Rezoluția privind promovarea cooperării europene consolidate în domeniul educației și al formării profesionale, ca strategie vizînd îmbunătățirea performanței, a calității și a atractivității Educației și Formării Profesionale (EFP), cunoscută, de asemenea, sub numele de „*procesul de la Copenhaga*”;

- După care urmează Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului din 18 decembrie 2006 privind *competențele-cheie pentru învățarea de-a lungul vieții*, avînd drept scop oferirea tuturor tinerilor posibilitatea de a dezvolta astfel de competențe la un nivel care să constituie o bază suficientă pentru activități de învățare ulterioare și pentru activitatea profesională;

- Prin Rezoluția Consiliului din 15 noiembrie 2007 privind *noile competențe pentru noi locuri de muncă* create în societatea cunoașterii, prin intermediul punerii în aplicare a unor măsuri care să adapteze cunoștințele, aptitudinile și competențele la nevoile din economie, apte de a acoperi eventualele deficite în acest sens;

- Concluziile Consiliului din 22 mai 2008 privind *învățarea în rîndul adulților* și rolul pe care îl poate juca acesta în îndeplinirea obiectivelor *Strategiei de la Lisabona* pentru a reacționa mai eficient la provocările globalizării;

- Concluziile Consiliului din 12 mai 2009 privind consolidarea parteneriatelor dintre instituțiile de învățământ și formare profesională și partenerii sociali, în special angajatorii, în contextul învățării de-a lungul vieții au încurajat promovarea în mod activ a unor astfel de parteneriate; de asemenea, concluziile privind un cadru strategic pentru cooperarea europeană în domeniul Educației și Formării Profesionale („*Europa 2020*”) au instituit o astfel de cooperare pentru perioada de pînă în 2020 în contextul unui cadru care abordează sistemele de educație și formare ca *un întreg, din perspectiva învățării de-a lungul vieții*;

- În concluziile sale din 25-26 martie 2010 și din 17 iunie 2010, Consiliul European a stabilit *două obiective* principale pentru educație și formare în contextul Strategiei *Europa 2020*, și anume – pînă în 2020 – creșterea la cel puțin 40 % a procentului de persoane cu vârste cuprinse între 30 și 34 de ani absolvente de învățământ terțiar sau echivalent și reducerea procentului de abandon școlar prematur la mai puțin de 10 %.

¹ Concluziile Consiliului și ale reprezentanților guvernelor statelor membre, reuniți în cadrul Consiliului, privind prioritățile cooperării europene consolidate în domeniul educației și al formării profesionale pentru perioada 2011-2020. // Jurnalul Oficial al Uniunii Europene, 2010/C 324/02. [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011G1220\(01\)&from=RO](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011G1220(01)&from=RO)

Din această perspectivă, e necesar să se recunoască rolul crucial pe care l-a jucat Procesul de la Copenhaga în sensibilizarea cu privire la Educație și Formarea Profesională (EFP), atât la nivel european, cât și la nivel național. Cooperarea dezvoltată în cadrul acestui proces a condus la acordul privind obiectivele europene comune, la discutarea modelelor și a inițiativelor naționale și la *schimbul de bune practici* la nivel european.

Pentru promovarea acestui proces vom menționa importanța capitalului uman, aflându-se printre puținele resurse, apte de a oferi un avantaj comparativ Republicii Moldova. În același timp, dacă forța de muncă nu este specializată în domeniile solicitate de potențialii investitori – ofertanți ai locurilor de muncă – capitalul uman rămîne a fi o resursă nevalorificată.¹

Semnificativă în acest sens este și revizuirea internațională a procesului de predare și învățare TALIS (Teaching and Learning International Survey/Studiu internațional cu privire la predare și învățare), care a demonstrat că pașii întreprinși în vederea îmbunătățirii condițiilor de activitate și de formare a cadrelor didactice deocamdată sînt prea puțin revelatori. În țările mai dezvoltate, în care s-a acordat o deosebită atenție și s-au alocat mijloace corespunzătoare în reforma desfășurării procesului de formare profesională continuă, în îmbunătățirea condițiilor de lucru ale pedagogului, scutirea de activități de rutină, necorespunzătoare activității pedagogice, s-a reușit depășirea situației în ceea ce privește ridicarea prestigiului profesiei de pedagog, au demonstrat performanțe în atingerea unui învățămînt de calitate.(Finlanda, Singapore etc.).²

Este foarte important ca preluarea experienței țărilor mai dezvoltate în această privință să genereze nu doar modelele de formare continuă de-a lungul vieții, ci și soluții de îmbunătățire a sistemului de dezvoltare profesională continuă, astfel încît să contribuie la creșterea calității sistemului de educație în RM în măsura în care să stimuleze progresul economic și social al țării.

Formarea continuă ar trebui să cuprindă toate tipurile de învățare... Cunoștințele, aptitudinile și competențele pe care persoanele le dobîndesc în cadrul Educației și Formării Vocaționale(VET) ar trebui să le permită să își gestioneze carierele apte de a realiza prioritățile noii strategii *Europa 2020* pentru ocuparea forței de muncă și creșterea economică, precum și inițiativele emblematiche conexe acesteia.

În scopul atingerii unor atare obiective, considerăm relevante acțiunile preconizate la nivel național [ibidem: 3], după cum urmează:

- instituirea unei proceduri de coordonare/consolidate pentru punerea în aplicare a instrumentelor europene comune în domeniul educației și al formării;
- strategia de comunicare europeană în ceea ce privește instrumentele europene privind transparența;
- extinderea și diversificarea sistemului de instruire a adulților [ibidem: 3]

Obiectivul general al ultimei acțiuni [ibidem: 3] – presupune fortificarea sistemului de instruire a adulților pe tot parcursul vieții, în corespundere cu nevoile persoanei și necesitățile socio-economice, avînd drept obiectiv specific nr. 1: *reconceptualizarea educației adulților din perspectiva învățării pe tot parcursul vieții*. Acest obiectiv marchează componenta epistemologică a cercetărilor desfășurate de către membrii sectorului *Managementul Formării Profesionale* în cadrul Departamentului Știință al I.Ș.E. în Proiectul 15.817.06.04F *Reconceptualizarea formării continue a cadrelor didactice din perspectiva motivării de învățare pe tot parcursul vieții*.

Orientările strategice preconizate de strategia *Moldova 2020* [ibidem:3] (diagnosticarea situației privind învățămîntul adulților în Republica Moldova; identificarea nevoilor și problemelor privind învățămîntul adulților în alte țări; elaborarea Concepției privind educația adulților în contextul tendințelor europene de dezvoltare a acestui domeniu; standardele de formare a cadrelor didactice din perspectiva motivării de învățare pe tot parcursul vieții; Curriculum/programe de formare continuă a cadrelor didactice în vederea creării propriului traseu de avansare profesională; materialele valorificate la nivel național, european, internațional din perspectiva metodologiei de formare pe întreg parcursul vieții (lifelong learning) - constituie finalități spre care tindem în Proiect (v. supra), rezultate care să

¹ *Strategia națională de dezvoltare „Moldova 2020” (Legea nr.166 din 11.07.2012). LP121 din 03.07.14, MO293-296/03.10.14 art.603*

² *Sokolova I.I. Bazele conceptuale ale îmbunătățirii și dezvoltării studiilor pedagogice în Rusia.* (I.I.Sokolova, dr.ped, prof., Sankt-Petersburg, material propus pentru discuții de către Ministerul Educației și Științei din federația Rusă, decembrie 2013). *Концептуальные основы совершенствования и развития педагогического образования в России*, автор И. И. Соколова, д.п.н., профессор (Санкт-Петербург).

demonstreze viabilitatea conceptualizării procesului de depășire a problemelor integrării EFP în Spațiul European al Cercetării și Educației.

Epistemologia cercetării noastre cu referire la cooperarea europeană în domeniul EFP a cuprins analiza evoluțiilor semnificative în privința politicilor naționale și la crearea unor instrumente europene importante pentru transparență, recunoașterea calificărilor și a competențelor și asigurarea calității: *Europass*, *Cadrul european al calificărilor* (CEC), *sistemul european de credite pentru educație și formare profesională* (SECEEP) și *cadrul european de referință pentru asigurarea calității în EFP=VET* (EQAVET).

Praxiologia cercetării argumentează ideea, că învățarea reciprocă și proiectele inovatoare oferă mijloace de susținere a evoluțiilor din cadrul politicilor naționale, iar metoda deschisă de coordonare servește în calitate de mecanism principal pentru o astfel de cooperare.

Strategia de Dezvoltare *Moldova – 2020* este un rezultat concludent în vederea integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației. Fiabilitatea în reușită este generată de extinderea și diversificarea sistemului de instruire a adulților pe întreg parcursul vieții în contextul formării generale și formării profesionale continue în corespundere cu nevoile persoanei și necesitățile socio-economice respectând următoarele **principii**:

- principiul asigurării calității în învățământ;
- principiul integrării învățământului național în spațiul educațional european.

Atât la nivel european,¹ cât și național [ibidem: 3] și internațional (Rusia) [ibidem: 4] dezvoltarea sistemului de învățământ este axată pe schimbări și demersuri inovatoare, determinate de orientările strategice ale statului, tendințele evoluției domeniului educațional, standardele europene și abordările științifice actuale. În același context, schimbările în cadrul formării profesionale continue a cadrelor didactice și a celor de conducere în RM sînt centrate concret pe următoarele acțiuni:

- diversificarea formelor și modelelor de formare profesională continuă;
- elaborarea și aplicarea standardelor de formare profesională continuă în raport cu gradul didactic;
- promovarea formării profesionale continue axate pe nevoile personale ale cadrelor didactice, necesitățile instituției de învățământ și ale politicilor educaționale naționale;
- implementarea creditelor profesionale în raport cu gradul didactic;
- asigurarea formării profesionale continue pe parcursul activității (și nu o dată în cinci ani).

Concludente, în contextul educației adulților în sistemul de învățământ din RM, sînt rezultatele analizei SWOT (tabelul 1), care ne determină să conștientizăm etapa la care ne aflăm cu referire la perspectivele și problemele integrării Educației și Formării Profesionale în spațiul european. [ibidem: 3, p.25]

Odată cu trecerea la economia cunoașterii, la era digitală cu specificul său tehnologic, întreaga noastră tranziție civică și politică trebuie să fie axată pe dezvoltarea învățământului, devenind una dintre strategiile de creștere a competitivității naționale. Analiza materialelor stipulate de strategia *Moldova 2020* ne-a orientat și către obiectivul specific nr. 6, care presupune activități de dezvoltare și aplicare a tehnologiilor informaționale și comunicaționale în sistemul de învățământ; reducerea cu 20% pe an a „inegalității digitale” privind accesul la tehnologiile informaționale și comunicaționale între mediile de reședință urban/rural, nivelele de învățământ și tipurile de instituții de învățământ.

Managementul educațional compatibilizat structurii sistemelor de învățământ din Europa oferă *instrumente pedagogice* care integrează noile tehnologii în procesul de învățare, facilitînd, pe bună dreptate:

- ✓ participarea profesorilor la o rețea europeană și oportunități pentru dezvoltare profesională, prin colaborarea în proiecte internaționale și prin participarea la seminarii internaționale de formare/schimburii de experiență;
- ✓ eTwinning care facilitează accesul profesorilor la un mediu virtual de colaborare și de schimb de experiență, la parteneriate cu alți profesori și la activități de formare profesională, alături de colegi din țările europene.

Valorificarea lor la nivelul conținutului Programelor de formare continuă, instrumentelor pedagogice precum și metodologiei de formare a adulților vor conduce esențial la creșterea *calității și eficienței* învățământului pe parcursul întregii vieți.

¹ Strategia Europa 2020 http://www.admordest.ro/index.php?page=pdr_ce_strategia_2020

**Tabelul 1. analizei SWOT
în problemele integrării Educației și Formării Profesionale în spațiul european**

EDUCAȚIA ADULȚILOR	
Puncte forte (S)	Puncte slabe (W)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Elaborarea conceptului educației pe întreg parcursul vieții. 2. Aprobarea și implementarea standardelor de formare profesională continuă a cadrelor didactice și a celor de conducere din învățământ. 3. Posibilități de diversificare a educației adulților prin extinderea formării generale și a formării profesionale continue: perfecționare, calificare, recalificare, specializare, conversie. 4. Creșterea motivației pentru învățarea pe întreg parcursul vieții. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lipsa cadrului legislativ pentru învățarea pe întreg parcursul vieții. 2. Incoerența dintre prevederile legislative și aplicative/practice privind educația pe întreg parcursul vieții. 3. Inexistența unui sistem de formare generală continuă a adulților la nivel național. 4. Disfuncționalitatea managementului educației adulților. 5. Lipsa mecanismelor de stimulare a învățării pe parcursul întregii vieți. 6. Ajustarea insuficientă a sistemului de formare continuă la necesitățile individuale ale cursantului și necesitățile pieții muncii. 7. Lipsa unui sistem efectiv și eficient de ghidare și consiliere profesională. 8. Imperfecțiunea mecanismelor de finanțare a educației adulților. 9. Implicarea insuficientă a agenților economici în promovarea educației adulților. 10. Lipsa fundamentării științifico-metodologice a educației adulților. 11. Lipsa unui sistem de formare inițială și continuă a resurselor umane pentru educația adulților.
Oportunități (O)	Constrângeri (T)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Elaborarea și racordarea cadrului legislativ și normativ la standardele europene privind educația adulților. 2. Dezvoltarea parteneriatului în educația adulților cu ministerele de resort, asociațiile profesionale și agenții economici. 3. Instituirea unui sistem de management al educației adulților la nivel național și local. 4. Crearea echipei de formatori pentru educația adulților. 5. Stabilirea mecanismelor de motivare a învățământului pentru adulți. 6. Elaborarea bazelor științifico-metodologice privind educația adulților. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lipsa de experiență în elaborarea și implementarea cadrului normativ și a documentelor de politici privind educația adulților. 2. Nivel scăzut al motivației adulților pentru formarea continuă. 3. Lipsa unui management coerent privind educația adulților. 4. Nivel scăzut de finanțare a educației adulților. 5. Lipsa unui sistem eficient de monitorizare și evaluare a învățământului pentru adulți.

De rînd cu acestea, venim să confirmăm că noile tehnologii informaționale sînt nu numai simple mijloace de învățămînt, ci devin un proces vădit al inovației și al creativității didactice. Pentru a preda utilizînd suportul didactic asistat de computer, e nevoie de o restructurare a conținuturilor predării, de un apel la activitatea de colaborare a întregii societăți pedagogice, la noi tipuri de relaționări interpersonale, la o altă filosofie și cultură a predării - învățării - evaluării. În procesul de achiziționare a cunoștințelor este minunat dacă profesorul/elevul poate alege, dintre mai multe variante de manual, și pe acel electronic. ...*Or, sursa unică induce o viziune statică, înghețată, fixă despre cunoaștere și lume, e bine să mergem pe o alternativitate curriculară temperată, echilibrată, justificată din punct de vedere epistemologic și psihologic.*¹

Alternativitatea curriculară temperată este adecvat conceptualizată de către formatorii și cercetătorii I.Ș.E. demonstrînd competențe viabile mileniului III prin diverse activități favorizante

¹ **Cucoș Constantin.** *Învățarea pe suport digital: dileme, probleme, perspective.* <http://www.constantincucos.ro/2015/04/invatarea-pe-suport-digital-dileme-probleme-perspective>

inovării, creativității și spiritului antreprenorial, precum și a utilizării TIC. Un exemplu elocvent este Workshopul Internațional *Republica Moldova - România*, cu genericul *Valorificarea manualului digital în învățământul primar*, organizat pe 25.04.2015 în incinta I.Ș.E., de către Centrul de Excelență Didactică, cu participarea oaspeților din România, prin desfășurarea căruia cadrele didactice din Republica Moldova au beneficiat de o prezentare inedită a manualelor digitale pentru clasele I și II.

În realizarea aceluiași obiectiv, pe data de 17 decembrie 2014, dna profesor universitar Sheryl Feistein, Universitatea Augustana, SUA, în colaborare cu Serviciul Relații Internaționale, Centrul de Excelență Didactică și Secția TIC din cadrul I.Ș.E., a organizat pentru cadrele didactice și cercetătorii științifici ai I.Ș.E. workshopul *"E-Learning: aspecte tehnice și metodologice"*. Evenimentul propune către discuție metologia creării, organizării și administrării instruirii la distanță prin intermediul platformei Moodle.

Institutul de Științe ale Educației (I.Ș.E.) și IREX (International Exchange Board) continuă dezvoltarea acestui obiectiv prin organizarea de Platforme online pentru cadrele didactice și cercetătorii științifici – formatori, iar în cadrul stagiilor de formare continuă și pentru profesorii din Republica Moldova interesați să utilizeze tehnologiile moderne în procesul de predare-învățare etc.

Considerăm actuală problema propusă pentru cercetare și documentare de către membrii sectorului *Managementul Formării Profesionale* în cadrul Proiectului *Reconceptualizarea formării continue a cadrelor didactice din perspectiva motivării de învățare pe tot parcursul vieții*, compatibilă obiectivului specific nr. 7, înaintat de *Moldova 2020* și definit *Reconceptualizarea managementului educațional la nivel de sistem* [ibidem: 3]. Stabilind ca direcție strategică: *patrimoniul național și dezvoltarea societății*; ca prioritate - *educație și formare pe parcursul vieții*; ca obiectiv de bază - *dezvoltarea modelelor de formare continuă de-a lungul vieții*, cercetătorii optează pentru rezultate compatibile celor europene [ibidem: 5]: dezvoltarea cadrului instituțional de formare continuă a cadrelor didactice, a managerilor în domeniul educațional; elaborarea metodologiei de evaluare a învățământului la nivel național, local și instituțional.

Obiectivul specific nr. 9: *dezvoltarea relațiilor internaționale și promovarea politicilor interculturale în educație* [ibidem: 3] confirmă eforturile întreprinse de I.Ș.E. în contextul contractelor de colaborare încheiate cu instituțiile similare din România, Ucraina, Georgia, Balarus, Federația Rusă etc.

Rezultate demonstrate prin activități de cercetare și FPC de către colaboratorii I.Ș.E. din RM în parteneriat cu Institutul de Științe ale Educației din România, București, sînt evidente prin organizarea conferințelor (Conferința Științifică Internațională *Eficiențizarea învățământului – vector al politicilor educaționale moderne*, (11 – 12 decembrie 2014)), diverselor activități - schimb de experiență, workshopuri etc., activități la care sînt invitați să participe cadrele didactice și manageriale din țară și care au un impact imens în motivarea pedagogului pentru performanțe în cariera profesională.

*Ațiunile de perspectivă ale Ministerului Educației din RM pentru următorii patru ani în vederea integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației constau în argumentul forte pentru sistemul educațional de calitate care se bazează pe trei piloni: resursa instituțională, resursa umană și cea didactică. În acest context, prioritățile Ministerului Educației pentru perioada următoare se axează pe acțiuni care să consolideze acești piloni. Una dintre sarcinile imediate ține de elaborarea cadrului normativ pentru punerea în aplicare a Codului educației. Un alt obiectiv se referă la finalizarea cadrului instituțional, în vederea creării unor instituții puternice de evaluare și supraveghere a calității. De asemenea, ministerul și-a propus să consolideze resursa umană din educație prin sporirea calității serviciilor de formare inițială și continuă în învățământul pedagogic, introducerea evaluării și motivării în bază de standarde, elaborarea unei noi legi a salarizării.*¹

Concluzii. Investigarea problemei cu referire la perspectivele și problemele integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației ne permite să concluzionăm asupra unei viziuni globale în contextul educației și formării profesionale în 2020. Sistemele europene de EFP ar trebui să fie mai atractive, mai relevante, mai orientate spre carieră, mai inovatoare, mai accesibile și mai flexibile decât în 2010 și ar trebui să contribuie la excelența și echitatea din domeniul învățării de-a lungul vieții prin furnizarea:

¹ Chișinău, 6 apr. 2015. /MOLDPRES/. Interviu acordat în exclusivitate pentru AIS MOLDPRES de către Maia Sandu, ministru al Educației. FACEBOOK, 06.04.2015. <http://www.moldpres.md/news/2015/04/06/15002276>

- EFP atractivă și favorabilă incluziunii (atât inițială, cât și continuă), cu profesori și formatori calificați, metode de învățare inovatoare, infrastructură și facilități de calitate ridicată, relevanță ridicată pentru piața forței de muncă și direcții către educație și formare în continuare;
- EFP inițială de înaltă calitate, pe care cursanții, părinții și societatea în ansamblul său o pot privi ca pe o opțiune atrăgătoare, de aceeași valoare ca și învățământul general. EFP inițială ar trebui să ofere cursanților atât competențe-cheie, cât și aptitudini profesionale specifice;
- EFP continuă ușor accesibilă și orientată spre carieră pentru angajați, angajatori, antreprenori independenți și șomeri, care să faciliteze atât dezvoltarea competențelor, cât și schimbările de carieră;
- Favorizarea unui spațiu european al educației și formării, cu un sistem transparent de calificări care să permită transferul și acumularea rezultatelor învățării, precum și recunoașterea calificărilor și a competențelor și care să sporească mobilitatea transnațională[ibidem: 2];
- Favorizarea inovării, a creativității și a spiritului antreprenorial, precum și a utilizării TIC (atât EFP inițială, cât și EFP continuă);
- TIC ar trebui utilizată pentru a maximiza accesul la formare și a promova învățarea activă, precum și pentru a dezvolta noi metode, atât în cadrul EFP din școli, cât și a celei de la locul de muncă.
- Cercetarea și implementarea celor mai eficiente practici ale sistemului de Dezvoltare Profesională Continuă (DPC) din diverse țări ne va oferi teme pentru realizarea unui **SCOP** bine definit - schimbarea mentalității și motivarea profesorilor din Republica Moldova, urmînd ca formarea profesională continuă să devină o necesitate de formare, axată pe nevoile copilului, a școlii de astăzi, care vor asigura indiscutabil creșterea bunăstării și coeziunii sociale.

Bibliografie și webografie:

1. JohnDewey (1859-1952), pedagog American.
<http://www.education.com/reference/article/dewey-john-1859-1952/>
2. *Concluziile Consiliului și ale reprezentanților guvernelor statelor membre, reuniți în cadrul Consiliului, privind prioritățile cooperării europene consolidate în domeniul educației și al formării profesionale pentru perioada 2011-2020.* // Jurnalul Oficial al Uniunii Europene, 2010/C 324/02. [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011G1220\(01\)&from=RO](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011G1220(01)&from=RO)
3. *Strategia națională de dezvoltare „Moldova 2020” (Legea nr.166 din 11.07.2012 LP121 din 03.07.14, MO293-296/03.10.14 art.603*
4. Sokolova I.I. *Bazele conceptuale ale îmbunătățirii și dezvoltării studiilor pedagogice în Rusia.* (I.I.Sokolova, dr.ped, prof., Sankt-Petersburg, material propus pentru discuții de către Ministerul Educației și Științei din federația Rusă, decembrie 2013). *Концептуальные основы совершенствования и развития педагогического образования в России*, автор И. И. Соколова, д.п.н., профессор (Санкт-Петербург).
5. *Strategia Europa 2020* http://www.adrnorddest.ro/index.php?page=pdr_ce_strategia_2020
6. Cucoș Constantin. *Învățarea pe suport digital: dileme, probleme, perspective.*
<http://www.constantincucos.ro/2015/04/invatarea-pe-suport-digital-dileme-probleme-perspective>.
7. Chișinău, 6 apr. 2015. /MOLDPRES/. Interviu acordat în exclusivitate pentru AIS MOLDPRES de către Maia Sandu, ministru al Educației. FACEBOOK, 06.04.2015.
<http://www.moldpres.md/news/2015/04/06/15002276>

IMPORTANȚA DEZVOLTĂRII STIMEI DE SINE ÎN PROCESUL PROIECTĂRII CARIEREI

CHETRARI Viorica, doctorandă
Universitatea de Stat din Moldova

Abstract: *Nathaniel Branden talks about the awakening that is happening throughout the world to the fact that a human being cannot realize his potential without a healthy self-esteem. A high self-esteem will help a person to make decisions, self-assessment and to act according to his aspirations in the career planning process. Key-words: self-esteem, career, choice, development.*

„[...]o stimă de sine neadecvată se traduce prin alegerea unei cariere care nu duce nicăieri”
(Nathaniel Branden)

Există realități pe care nu le putem ocoli. Una dintre ele este importanța stimei de sine”, afirmă Nathaniel Branden, psihoterapeut și filozof, considerat și părintele mișcării stimei de sine. Aceasta este o dimensiune fundamentală pentru orice ființă umană, adolescent, adult sau vîrstnic, indiferent de cultură, personalitate, interese, statut social, abilități etc.

Stima de sine este un fenomen măsurabil ce explică simțul realizărilor personale, al respectului de sine și cît de bine se autoevaluează o persoană. Aceasta duce la un sentiment al propriei valori și a motivației de a trăi.

Este posibil ca stima de sine să nu fie suficientă pentru a avea performanțe înalte sau pentru a reprezenta un „vaccin” social, dar este o componentă necesară și importantă. Este posibil ca cei cu o stimă de sine înaltă să nu aibă realizări înalte sau relații sociale perfecte – dar, totuși, în același timp, cei cu stimă de sine scăzută nu au nici o șansă în acest sens. Deci, stima de sine poate fi considerată un factor relevant în domeniul social, inclusiv în procesul de proiectare a carierei.

Stima de sine este una dintre dimensiunile fundamentale ale personalității. Ea se referă la raportul pe care îl are fiecare cu el însuși. Este o privire, o judecată despre noi înșine, vitală pentru propriul nostru echilibru psihic. Când este pozitivă, relativ ridicată, ea ne permite să acționăm eficient, să facem față dificultăților existenței. Mai mult decît afit, specialiștii susțin că, dintre toate judecățile pe care le formulăm în viață, nici una nu are atît de mare importanță ca aceea referitoare la noi înșine.

Etimologic, conceptul de stimă de sine provine din latinescul „estimare”, adică „a evalua”, a cărui semnificație este dublă: în același timp, „a determina valoarea” și „a avea o părere despre”. Nathaniel Branden înțelege prin stima de sine mai mult decît simțul înăscut al propriei valori, care presupune că este dreptul nostru prin naștere. Este acea scînteie, pe care psihoterapeuții și dascălii caută să-o aprindă în cei cu care lucrează. Acea scînteie nu-i decît anticamera respectului de sine. Respectul de sine conștientizat, este starea în care noi suntem adaptați vieții și cerințelor ei. Stima de sine este încrederea în capacitatea noastră de a gândi, încrederea în capacitatea de a face față provocărilor fundamentale ale vieții.¹

„The National Association for Self-Esteem” din America definește stima de sine ca fiind „experiența puterii de a face față provocărilor vieții și de a fi demn de fericire”. În general, stima de sine a fost asemănată cu sistemul imunitar al conștiinței, asigurînd rezistența, forța și capacitatea de regenerare. Și exact așa cum un sistem imunitar sănătos nu garantează că omul nu se va îmbolnăvi niciodată, dar îl face mai puțin vulnerabil la boli și mai bine dotat pentru a-și depăși o posibilă îmbolnăvire, tot astfel o stimă de sine sănătoasă nu garantează că omul nu va mai suferi de anxietate sau depresie în fața dificultăților vieții, dar îl face mai puțin susceptibil și mai bine pregătit să le înfrunte și să le depășească.

Stima de sine este ca o spirală – se deplasează în sus și în jos. Ceea ce faci influențează modul în care te simți. Ceea ce simți influențează ceea ce faci. Ceea ce faci influențează modul în care te percepi sau cum crezi că ceilalți gîndesc despre tine și care pe de altă parte influențează ceea ce simți. Modul cum te simți și cum gîndești despre tine însuși îți poate schimba viața de zi cu zi.

¹ Branden N. *The Six Pillars of Self-Esteem*, Bantam, New York, 1994, p. 6 – 168, 316 - 325

O greșeală foarte des întâlnită este compararea realizărilor personale cu ale altora sau persistența în minte a lucrurilor ce trebuiau făcute pînă la momentul prezent. Cu astfel de gânduri nu vei merge niciodată prea departe, căci aceste gânduri te trag în jos.

Implicațiile asupra supraviețuirii, adaptabilității și împlinirii personale sunt evidente. Stima de sine ne susține și ne îmbogățește viața. Este așa de implicată în viața noastră încît nu putem să o mai ignorăm. Cu cît stima de sine este mai înaltă cu atît suntem mai bine dotați pentru a face față dificultăților care se ivesc în viața personală sau în carieră, cu atît mai repede reușim să ne ridicăm după o cădere; cu atît mai multă energie o luăm de la capăt; cu atît ne manifestăm mai puternic tendința de a fi ambițioși, și nu neaparat în sens profesional sau financiar, ci în termenii a ceea ce sperăm să înfăptuim în viață; cu atît este tendința de a ne exprima noi înșine este mai mare, reflectînd bogăția interioară; cu atît comunicarea este probabil să fie mai deschisă, mai onestă și mai adecvată, întrucît avem încredere în valoarea gândurilor noastre și, ca urmare, mai degrabă ne bucurăm decît să ne temem de limpezime.

Privind relațiile interpersonale, un important principiu al relațiilor umane statuează că noi avem tendința de a ne simți mai confortabil, cel mai „acasă”, în compania persoanelor al căror stimă de sine este asemănătoare cu a noastră. Contrariile se atrag în anumite privințe, dar nu și în aceasta. Persoanele cu o ridicată stimă de sine se simt atrase tot de persoane cu o stimă de sine ridicată. Nu putem întîlni, de exemplu, o inflăcărată poveste de dragoste între două persoane aflate la capetele opuse ale stimei de sine – așa cum nu este posibil să întîlnim o idilă pasională între inteligență și prostie. Cu cît stima de sine este mai mare, cu atît suntem mai dispuși să avem relații stimulative și nu „toxice”. Deoarece ceea ce este asemănător se atrage: sănătatea atrage sănătate, succesul atrage succes, indiferent dacă ne referim la domeniul profesional sau altul.

Din păcate, efortul de a transmite importanța și semnificația stimei de sine a fost limitat de înțelegerea greșită a termenului de *stima de sine* și confuzia privind acest termen. Unii au mers pînă acolo încît au spus că stima de sine este doar „a te simți bine” sau „a avea emoții pozitive față de tine”. Alții au asemănat stima de sine cu egoismul, aroganța, îngîmfarea, narcisismul, simțul superiorității și un caracter ce duce la violență.¹ Asemenea caracteristici nu pot fi atribuite unei stime de sine autentice, sănătoase, deoarece acestea sunt, de fapt, reacții defensive ca urmare a unei stime de sine nesănătoase, care mai poate fi înțeleasă și ca o pseudo stimă de sine.

În pofida acestor păreri, conform cărora o orientare individualistă ar împinge omul către un comportament antisocial, cercetarile au arătat că un dezvoltat simț al valorii personale și al autonomiei se corelează în mod semnificativ cu amabilitatea, generozitatea, cooperarea socială și spiritul de intrajutorare.²

Stima de sine corelează în mod semnificativ cu raționalitatea, creativitatea și capacitatea de a gestiona schimbarea, cu disponibilitatea de a recunoaște și de a corecta posibilele erori. Nivelul global al stimei de sine al unei anumite persoane influențează considerabil alegerile pe care le face în viață și stilul său existențial. În acest context, o stimă de sine înaltă este asociată cu strategii de căutare a dezvoltării personale și de acceptare a riscurilor, erorilor, în timp ce o stimă de sine scăzută, în mod constant, implică mai curînd, strategii de apărare și de evitare a riscurilor și eșecurilor.³

După G. Albu, stima de sine se referă la încrederea în capacitatea proprie de a gândi, în capacitatea de a face față provocărilor fundamentale ale vieții și la încrederea în dreptul și posibilitatea noastră de a avea succes, de a fi fericiți, la sentimentul că suntem îndreptățiți să ne afirmăm trebuințele și dorințele, să ne împlinim valorile și să ne bucurăm de rezultatele eforturilor noastre.

Există realități pe care nu le putem ocoli. Una dintre ele este importanța stimei de sine”, afirmă Nathaniel Branden, psihoterapeut și filozof, considerat și părintele mișcării stimei de sine. Aceasta este o dimensiune fundamentală pentru orice ființă umană, adolescent, adult sau vîrstnic, indiferent de cultură, personalitate, interese, statut social, abilități etc.

Stima de sine este un fenomen măsurabil ce explică simțul realizărilor personale, al respectului de sine și cît de bine se autoevaluează o persoană. Aceasta duce la un sentiment al propriei valori și a motivației de a trăi.

¹ Bushman, B.J., Baumeister, R.F. *Threatened egotism, narcissism, self-esteem, and direct and displaced aggression: Does self-love or self-hate lead to violence?* Journal of Personality and Social Psychology, 1998, p. 219 -229

² Waterman, Alan S. *The psychology of individualism*. Praeger, New York, 1984, p.35 - 102

³ Albu, G. *În căutarea educației autentice*. Ed. Polirom, Iași, 2002, p.105 - 180

Este posibil ca stima de sine să nu fie suficientă pentru a avea performanțe înalte sau pentru a reprezenta un „vaccin” social, dar este o componentă necesară și importantă. Este posibil ca cei cu o stimă de sine înaltă să nu aibă realizări înalte sau relații sociale perfecte – dar, totuși, în același timp, cei cu stimă de sine scăzută nu au nici o șansă în acest sens. Deci, stima de sine poate fi considerată un factor relevant în domeniul social, inclusiv în procesul de proiectare a carierei.

Dacă ne referim la succesul în carieră, atunci acesta este un deziderat pentru fiecare dintre noi. Desigur, „succesul poate reprezenta un indicator al unei stime de sine puternice ori, dimpotrivă, mai scăzute.”¹ Dar, N. Branden explică că ultimii „mînați de dorința de a-și demonstra lor înșiși cît și altora că sunt capabili și merituoși, devin oameni de succes, probabil avînd mai mult succes decît în cazul în care ar fi avut o stimă de sine înaltă. Aceștia adesea devin dependenți de munca, uneori în detrimentul familiei și avînd probleme în relațiile interpersonale”. „O stima de sine sănătoasă corelează cu capacitatea de a **face față provocărilor cotidiene**. Înseamnă să ai **încredere în capacitatea ta de a gândi**, de a **învăța**, de a **alege**, de a **lua decizii**, de a **te adapta la schimbări**”.²

Proiectarea carierei este un proces permanent, încadrat în limitele de viață conștientă a persoanei, ansamblul de acțiuni, subordonate unor finalități clar definite orientate spre identificarea posibilităților de maximă valorificare a potențialului individual.

Un principiu fundamental privind cariera este realizarea acordului dintre particularitățile individului și cele ale profesiei. Combinînd aceste două planuri obținem valori profesionale (teoria lui Super), interese profesionale (teoria lui Holland), luarea deciziei în procesul orientării în carieră.³

Studiile în domeniul de specialitate au arătat că nivelul deciziei (indeciziei) pentru alegerea carierei dorite se asociază cu o serie de caracteristici individuale ca nivelul de aptitudini, încrederea în forțele proprii, trăsături de personalitate, aspirații și expectanțe, interese pentru anumite domenii profesionale, stilul de gândire privind controlul evenimentelor, stima de sine, etc. și unele caracteristici ale rețelei de suport social.⁴

Stima de sine reprezintă o nevoie umană profundă și puternică, esențială pentru o adaptare sănătoasă a individului, adică pentru o funcționare optimă și împlinire de sine. Cu alte cuvinte, stima de sine reprezintă încrederea autentică în propria minte, în propriul discernămint, înseamnă încrederea în capacitatea de a lua decizii corecte și de a face alegeri adecvate. Deci, punerea în practică a deciziilor este, de asemenea, influențată de nivelul stimei de sine.

Proiectarea carierei ar trebui să fie tratată cu mare seriozitate pentru ca tînăra generație să aibă informațiile legate de potențialul personal și de piața muncii. Unul dintre obiectivele orientării școlare și profesionale este cunoașterea de sine. O componentă importantă, care ar trebui nu doar identificată, dar și dezvoltată, este stima de sine, deoarece este direct legată de reușitele noastre.

În programele de orientare profesională și consiliere vocațională primul capitol se referă la factorii implicați în dezvoltarea carierei, de exemplu, *Programa școlară pentru anul de completare. Orientare și consiliere vocațională*,⁵ Programă Școlară pentru ciclul superior al liceului. Orientare și consiliere vocațională,⁶ care în prezent sunt în vigoare, sau cărți privind educația pentru carieră ca cea a Gabrielei Lemeni și Mircea Miclea.⁷

În proiectul „Abilități de Carieră pentru Tineri - Investiție de viitor”, prima temă propusă pentru a fi abordată în orientarea și consilierea pentru o carieră este stima de sine, urmată de luarea deciziilor, stabilirea scopurilor, etc.⁸

În general, printre primii factori menționați chiar la începutul programelor referitoare la procesul de proiectare a carierei este stima de sine. Apoi se identifică ceilalți factori și se inițiază primii pași în planificarea carierei. Deci, stima de sine este un factor important în procesul orientării profesionale. Însă, dacă tehnici pentru dezvoltarea abilităților de comunicare, managementul timpului sunt prezente în procesul proiectării carierei, atunci tehnici concrete pentru dezvoltarea stimei de sine sunt puține și vagi.

¹ Pînișoară G., Pînișoară I. O. *Motivare eficientă*. Iași, 2005, p.112 - 203

² Branden N. *Cei șase stîlpi ai respectului de sine*. Ed. Colosseum, București, 1996, p.15 - 235

³ Herr E.L., Cramer S. H. *Career Guidance through the Life Span: Systematic Approaches*. Boston: Little, Brown and Company, 1979, p.15 - 43

⁴ Logofătu (Stărică) E. C. *Consilierea adolescenților indeciși în alegerea carierei*. București, 2011, p.4 - 30

⁵ *Programă școlară pentru anul de completare. Orientare și consiliere vocațională*, aprobat prin ordin al ministrului Nr. 3872 / 13.04.2005, București, 2005, p. 2 - 6

⁶ *Programă Școlară pentru ciclul superior al liceului. Orientare și consiliere vocațională*, aprobat prin Ordinul ministrului Nr. 3488/23.03.2006, București 2006, p. 2 - 11

⁷ Lemeni G., Miclea M. *Educația pentru carieră. Conținut și metode*. Ed. ASCR, 2010, p. 9 - 25

⁸ Gulei M. E., Serea A. *Orientarea și consilierea în carieră. Ghidul profesorului*. Ed. Spiru Haret, Iași, 2011, p.18 - 50

De obicei, celor implicați în procesul de proiectare a carierei li se oferă informații privind stima de sine și se aplică un test psihologic pentru identificarea nivelului stimei de sine. Dar, este necesar și posibil de a dezvolta stima de sine prin exerciții, care necesită minimum de timp și resurse financiare din partea consilierului. De exemplu, programul de completare de propoziții propus de Nathaniel Branden, dedicat construirii stimei de sine, pe care îl putem găsi în varianta originală, în limba engleză în cartea „The Six Pillars of Self-Esteem”¹ sau în variantă română, în cartea „Cei șase stâlpi ai respectului de sine”². Programul este foarte simplu de aplicat. Sunt suficiente doar unele îndrumări, care pot fi oferite de consilier sau profesor. Deci, este posibil de dezvoltat stima de sine în procesul proiectării carierei. Aceasta nu înseamnă că dezvoltarea stimei de sine este un proces ușor sau complicat, de lungă sau de scurtă durată. Este doar important să oferim celor implicați în proiectarea carierei instrumentele necesare pentru a dezvolta acest factor, care influențează procesul de orientare în carieră a persoanei, dar care uneori este lăsat în umbră, nu atât în sens de informare cât de dezvoltare a lui.

Orice persoană, indiferent de vârstă, urmează să facă față schimbărilor radicale în viață. Deci, este necesară și posibilă dezvoltarea stimei de sine, deoarece, „Într-un proces de orientare, inclusiv în procesul de proiectare a carierei, o stimă de sine înaltă va ajuta persoana să reflecteze asupra propriei personalități, să ia decizii corecte și să acționeze pentru a deveni mai bun decât este în conformitate cu aspirațiile sale”³.

Păreră potrivit căreia stima de sine ar fi un dar pe care noi nu trebuie decât să-l pretindem este eronată deoarece, dobândirea în timp a stimei de sine reprezintă o reușită.⁴ Stima de sine nu este rezultatul realizărilor personale ci calea spre ele. Deci, vestea bună este că „Stima de sine se construiește pe tot parcursul vieții!”⁵. Proiectarea carierei este un proces permanent, încadrat în limitele de viață conștientă a persoanei. Astfel, stima de sine ar facilita ansamblul de acțiuni întreprinse de persoană în sensul identificării posibilităților de maximă valorificare a potențialului individual.

Bibliografie:

1. Albu, G. *În căutarea educației autentice*. Ed. Polirom, Iași, 2002,
2. Branden N. *Cei șase stâlpi ai respectului de sine*. Ed. Colosseum, București, 1996
3. Gulei M. E., Serea A. *Orientarea și consilierea în carieră. Ghidul profesorului*. Ed. Spiru Haret, Iași, 2011
4. Lemeni G., Miclea M. *Educația pentru carieră. Conținut și metode*. Ed. ASCR, 2010
5. Logofătu(Stărică) E. C. *Consilierea adolescenților indeciși în alegerea carierei*. București, 2011
6. Pinișoară G., Pinișoară I. O. *Motivare eficientă*. Iași, 2005
7. *Programă școlară pentru anul de completare. Orientare și consiliere vocațională*, aprobat prin ordin al ministrului Nr. 3872 / 13.04.2005, București, 2005
8. *Programă școlară pentru ciclul superior al liceului. Orientare și consiliere vocațională*, aprobat prin Ordinul ministrului Nr. 3488/23.03.2006, București 2006
9. Branden N. *The Six Pillars of Self-Esteem*, Bantam, New York, 1994
10. Bushman, B.J., Baumeister, R.F. *Threatened egotism, narcissism, self-esteem, and direct and displaced aggression: Does self-love or self-hate lead to violence?* Journal of Personality and Social Psychology, 1998
11. Herr E.L., Cramer S. H. *Career Guidance through the Life Span: Systematic Approaches*. Boston: Little. Brown and Company, 1979
12. Super, D. E., Thompson, A. S., Lindeman, R. H. *Adult Career Concerns Inventory: Manual for research and exploratory use in counseling*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1988.
13. Waterman, Alan S. *The psychology of individualism*. Praeger, New York, 1984
14. Michaud Isabelle *Conseillère d'orientation en pratique privée à Québec, Orientation professionnelle et estime de soi*. Canadian Journal of Counseling, 2008

¹ Branden N. *The Six Pillars of Self-Esteem*, Bantam, New York, 1994

² Branden N. *Cei șase stâlpi ai respectului de sine*. Ed. Colosseum, București, 1996

³ Michaud Isabelle *Conseillère d'orientation en pratique privée à Québec, Orientation professionnelle et estime de soi*. Canadian Journal of Counseling, 2008, p. 170 - 183

⁴ Albu, G. *În căutarea educației autentice*. Ed. Polirom, Iași, 2002, p.105 - 180

⁵ Michaud Isabelle *Conseillère d'orientation en pratique privée à Québec, Orientation professionnelle et estime de soi*. Canadian Journal of Counseling, 2008, p. 170 - 183

MODELUL COMUNICATIV-FUNCȚIONAL DE STUDIERE A LIMBILOR: FACTOR DE COERENȚĂ ȘI DE COMPATIBILIZARE EUROPEANĂ A EDUCAȚIEI LINGVISTICE

HADÎRCĂ Maria, cercetător științific coordonator,
Institutul de Științe ale Educației, AȘM

Abstract. *The study aimed at examining the model-functional communicative language learning as a factor compatibility of linguistic and literary-artistic education in Moldova that adopted at European level and with regard to identifying opportunities for its development in order to improve pedagogical activity formare- development of communicative competence in the Romanian language at secondary school level.*

În societatea contemporană, educația lingvistică și formarea, în această bază, a competenței de comunicare (în limba maternă / limba a doua / limbi străine) reprezintă o necesitate pentru fiecare individ, indiferent de pregătirea sa profesională sau de condiția lui socială. Abilitatea cetățenilor de a vorbi, a comunica și a se înțelege între ei este considerată astăzi nu doar un mijloc de interacțiune umană, ci și de integrare în plan comunitar, social, național, european și internațională, care asigură înțelegerea, toleranța și respectul reciproc, garantează dreptul persoanei la mobilitate, promovează schimburile între state diferite și mărește posibilitatea de circulație liberă.

Răspunzând ideii că doar o educație lingvistică de calitate, abordată din perspectivă funcțional-pragmatică și plurilingvă, este în măsură să răspundă exigențelor de participare la scară mondială, organisme internaționale, cum ar fi UNESCO și Consiliul Europei, apreciază învățarea limbilor drept un instrument de dialog intercultural și de integrare socială și internațională, promovează plurilingvismul prin programe de educație și formare, încurajând astfel mobilitatea și parteneriatele transnaționale în acest sens.

Considerat ca principiu fundamental al politicilor lingvistice educaționale, *plurilingvismul* se bucură de o atenție deosebită din partea instituțiilor europene, fiind apreciat ca unul dintre cele mai importante aspecte ale acestor politici care face parte integrantă din legitimitatea, transparența și caracterul democratic al proiectului european. La baza acestei afirmații stau mărturie sutele de documente elaborate și proiecte inițiate de instituțiile europene, precum și constituirea, la începutul anului 2007, a unui portofoliu dedicat multilingvismului, menit să asigure realizarea unității în diversitate și să garanteze fiecărui cetățean respectul particularităților sale lingvistice și culturale.

Printre documentele de politici lingvistice și educaționale, evidențiem *Cadrul european comun de referință pentru limbi* (2000), *Portofoliul European al Limbilor* (2003), *Pașaportul lingvistic EUROPASS* (2005) ș.a., în baza cărora a fost determinat *optimumul lingvistic al cetățeanului european* și care se exprimă astăzi în formula: limba maternă + 2 limbi străine. Astfel, Uniunea Europeană dezvoltă politici patrimoniale de menținere și valorizare a diversității lingvistice, promovează tot mai insistent formarea competenței plurilingve în cadrul programelor de învățare a limbilor, recomandă noi paradigme de învățare a limbilor materne / străine și metodologii de formare a culturii lingvistice, care pot fi adoptate și dezvoltate la nivelul învățământului național, propunând totodată.

Între aceste paradigme, remarcăm importanța *modelului comunicativ-funcțional de studiere a limbilor*, care a fost conceput în laboratoarele europene încă în anii 80 – 90, aplicat apoi în sistemele de învățământ din statele membre, fiind apoi dezvoltat în funcție de așteptările societății contemporane, care, pe lângă alte calificative – *de societate informațională, bazată pe cunoaștere*, mai este definită și ca o *societate a comunicării*, avându-se în vedere expansiunea mijloacelor de comunicare în masă și mobilitatea oamenilor în era globalizării.

Trebuie de precizat că modelul comunicativ-funcțional reprezintă o structură supraordonată studiului tuturor limbilor (materne și străine), care are deja vechime nu doar în sistemele de învățământ din Europa, ci și în cel din Republica Moldova, unde schimbarea de paradigmă în ceea ce privește învățarea limbilor s-a impus ca o mare stringență încă în perioada de reformare a învățământului (1990 – 2000), iar modelul respectiv a servit drept bază la elaborarea, prin eforturile conjugate ale cercetătorilor de la cele două institute de științe ale educației de pe ambele maluri ale Prutului, a primului curriculum de limba și literatura română, ceea ce a constituit un pas semnificativ de integrare național-europeană în domeniul educației lingvistice. [7] Drept urmare, în baza acestui model și a primului curriculum de

limba și literatura română (ediția 1997), au fost elaborate toate curriculele pentru disciplinele lingvistice (2000), acestea fiind dezvoltate și în edițiile ulterioare (2006, 2010), modelul comunicativ-funcțional fiind transpus în manuale școlare, ghiduri metodologice și alte piese curriculare.

Opțiunea pentru modelul comunicativ-funcțional de studiere a limbilor în școală, inclusiv a limbii și literaturii române, a fost determinată, în primul rând, de politica europeană privind necesitatea orientării spre o educație lingvistică de tip pragmatic, compatibilizării paradigmei de învățare a limbilor la nivelul învățământului european, iar, în al doilea rând, de tendința de integrare a învățământului din România și Republica Moldova în acest spațiu educațional, de care se leagă speranțele noastre într-o educație de calitate și un viitor mai bun, precum și de coerența și deschiderea acestui tipar structurant, care, după cum susține A. Panfil, generează o zonă de libertate, în care pot fi integrate rezultatele cercetărilor recente din domeniile psihopedagogiei, lingvisticii și teoriei literaturii [6, p. 30].

Totodată, considerăm că alegerea de către concepatorii de curriculum și manuale din Republica Moldova a modelului respectiv drept bază comună pentru studierea tuturor limbilor și a literaturii învățate în școală a fost justificată de oportunitatea oferită de acesta pentru valorificarea unor noi teorii, cum ar fi teoria lingvistică a lui E. Coșeriu, care se întemeiază pe analiza raporturilor dintre *limbă și vorbire*, examinarea conceptelor de *limbă ca tehnică a vorbirii*, *limbă ca produs*, *limbă funcțională* și în baza cărora a fost dezvoltată *educația lingvistică* [2, p.25-26] sau teoria educației literar-artistice, fundamentată de Vl. Pâslaru, care înglobează resursele epistemologice ale acestei educații (modelul, sistemul de principii, idealul, scopul și obiectivele ELA), conținuturile, sistemul de activități și finalitățile ELA, și care statuează elevul cititor drept al doilea creator al operei literare.

În acest context de referință, valoarea generală a modelului comunicativ-funcțional consta în selectarea și corelarea unor direcții novatoare din lingvistică, pedagogie și psihologie [6, p. 32] direcții capabile să răspundă nevoii de restructurare a învățământului tradițional, iar, în plan național, importanța modelului poate fi apreciată astfel: modelul respectiv a servit drept fundament pentru reconceptualizarea curriculumului școlar pentru disciplinele lingvistice, a permis compatibilizarea celor două educații – *educația lingvistică* și *educația literar-artistică* – în cadrul unei singure discipline – Limba și literatura română, integrate tocmai pentru o dezvoltare sinergică a competenței de comunicare, aceasta fiind considerată vectorul lor comun, și a situat într-o singură arie curriculară – *Limba și comunicare* – toate limbile studiate în școală.

Principalele schimbări de paradigmă aduse de noul model comunicativ-funcțional de studiere a limbii și literaturii române: abordarea în viziune integrată a celor trei domenii specifice: limbă, literatură și comunicare; învățarea limbii ca instrument de comunicare în variantele ei orală și scrisă; restructurarea obiectivelor de predare-învățare pe cele 4 deprinderi integratoare ale comunicării (ascultare, vorbire, lectură și scriere); redimensionarea conținuturilor disciplinei din perspectiva capacităților formulate; centrarea activității de predare-învățare asupra formării acestor capacități și dezvoltarea în baza acestora a două competențe de bază: competența de comunicare și competența culturală.

Întrebarea care se impune însă *aici și acum*, la distanța de mai bine de 15 ani, de când a fost adoptat modelul respectiv ca bază pentru studiul tuturor limbilor, inclusiv al limbii și literaturii române, când, prin curriculumul de limba și literatura română, formarea vorbitorului cult de limba română și a cititorului cult de literatură au fost approximate drept scopuri ale educației lingvistice și educației literar-artistice, iar competența de comunicare a fost stabilită drept finalitate de bază a studiului maternei, este: **în ce măsură s-a dovedit eficient pentru disciplina respectivă modelul comunicativ-funcțional de predare-învățare-evaluare?**

Întrebarea este dacă nu retorică, atunci una foarte complexă, or pentru a răspunde la această întrebare, ar trebui făcute evaluări serioase la mai multe niveluri (de curriculum, de proces, de rezultate ale procesului, de formare inițială ș.a.), elaborate studii de analiză și sinteză, eficiența trebuind a fi măsurată cu instrumente de evaluare și demonstrată prin date statistice etc.

Aprioric vorbind, am putea totuși lansa următoarea ipoteză: dacă modelul comunicativ de studiere a limbilor s-a dovedit a fi unul eficient în Europa, ar trebui să fie la fel de eficient și la noi, or tocmai din aceste considerente modelul respectiv a fost preluat și de către sistemul nostru de învățământ aflat în proces de reformare și pus la baza educației lingvistice. Astfel, vechea paradigmă de predare-învățare a limbilor în școală – cea structuralistă, care viza, în fond, studiul limbii în sine, mai puțin al limbii în funcțiune, a fost înlocuită printr-o nouă orientare metodologică – cea *funcțional-pragmatică*, concretizată în modelul comunicativ-funcțional.

Ar trebui să recunoaștem că realizarea în practică a acestui scop s-a dovedit a fi un demers pe cât de incitant, pe atât de dificil, or chiar și fără prea mari analize, astăzi ies la iveală mai multe disfuncțiuni legate de promovarea și implementarea acestuia, prin urmare, există anumite probleme legate de modelul comunicativ, dar acestea, în opinia noastră, țin nu atât de modelul adoptat, cât mai cu seamă de contextul specific (educațional, cultural, social etc.) al R. Moldova în care el este aplicat, precum și de modul în care acesta a fost înțeles, dar mai ales dezvoltat în vederea adecvării acestuia la contextul dat. Or, modelul a fost gândit ca unul general și unitar pentru toate sistemele de învățământ și pentru studiul tuturor limbilor, cu precădere al limbilor străine, fără a se ține cont de specificul național și educațional al fiecărei țări, precum și de statutul și specificul învățării fiecărei limbi, în particular.

Specificitatea contextului educațional, sociocultural din R. Moldova este dată, în primul rând, de mediul lingvistic general în care cresc și se dezvoltă copiii noștri, ascultând și vorbind limba română în familie, la școală, pe stradă, în localuri publice etc., unde vorbirea neliterară, în fond, incorectă este la tot pasul, ea parvine chiar și din mass-media. Dacă în contextul educației formale acest mediu lingvistic este mai puțin contaminat de rusisme sau alte influențe, atunci în context nonformal și informal, studiul individual al vorbirii se produce prin receptarea și interiorizarea influențelor lingvistice din mediul social, adică prin învățare spontană, care, la noi, sunt departe de a fi exemplare.

Această specificitate atrage după sine imediat o altă întrebare: **idealul de formare a vorbitorului cult de limba română să țină oare de o utopie pedagogică în R. Moldova?** Răspunsul ne este furnizat de Claparede [apud 5], care sugerează că mediul (în special, cel pedagogic – *completarea noastră*) trebuie amenajat astfel, încât să fie activată trebuința corespunzătoare învățării de efectuat, trebuința și interesul identificându-se cu ceea ce, în limbaj pedagogic, se numește *o problemă*. Atunci însă când se pune problema formării în R. Moldova a unui vorbitor cult de limba română, avem de a face nu doar cu o *situație-problemă* de ordin didactic sau pedagogic, ci cu o *megaproblemă*, care ține de mai mulți factori: cultural, social, politic etc., una de mare complexitate și generalizată la nivelul întregii societăți moldave, care poate fi soluționată numai prin voință politică și doar cu eforturi comune, antrenând toate structurile și nivelurile de decizie.

Mediul sociolingvistic este asigurat de o legislație lingvistică demult învechită, întrucât, se știe, a plătit tribut cadrului juridic sovietic în care a fost elaborată, deci nu mai corespunde realităților actuale și trebuie schimbată urgent, întrucât nu a reușit să asigure ocrotirea, promovarea și generarea limbii române în spațiul R. Moldova, iar atunci când anumiți politicieni nu vor să recunoască adevărul științific despre denumirea corectă a limbii, iar concetățenii alolingvi nu sunt motivați să vorbească în limba română, legile respective provoacă numai disensiuni și nu favorizează consolidarea conștiinței lingvistice și a cetățeniei.

Prin urmare, avem o sărbătoare oficială a Limbii Române, dar nu avem o cultură lingvistică, iar atâta timp cât nu vom face eforturi individuale de cultivare a vorbirii și nu ne vom uni cu toții în jurul ideii că limba română este una din valorile naționale care poate să ne unească și că toți cetățenii acestui stat trebuie să cunoască și să utilizeze corect limba română, iar statul să ocrotească prin lege și promoveze pe toate căile limba oficială, doar prin orele de română în școală nu vom reuși să ajungem la idealul de vorbitor cult.

În al doilea rând, formarea unui vorbitor cult poate fi atins nu doar prin modele didactice, ci mai ales, printr-o strategie națională de promovare și dezvoltare a culturii a comunicării, care să fie adoptată la nivelul întregii societăți, astfel încât *vorbirea vie* să fie cât mai aproape de varianta ei *literară*, dat fiind că anume aceasta constituie, după M. Eminescu, unul din cei trei factori (alături de *tradiția lingvistică literară* și de *operele marilor scriitori*) ce stau la baza formării și dezvoltării românei literare.

În al treilea rând, trebuie să recunoaștem că și cercetarea științifică, dar și formarea pedagogică (inițială și continuă) au și ele partea lor de vină în ceea ce privește promovarea și dezvoltarea paradigmei comunicativ-funcționale de predare-învățare a limbii române, ținându-se cont de specificul autohton, dat fiind că modelul respectiv a fost adoptat mai mult la nivel declarativ și foarte puțin, dacă nu chiar deloc analizat, interpretat, explicat, pentru a fi clarificat, înțeles de către cadrele didactice și aplicat cu ușurință. Or, în afară de câteva studii teoretice, între care evidențiem pe cel realizat de A. Pamfil în lucrarea „Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise” [6], nu vom găsi prea multe cărți în care să fie tratat și subiectul respectiv.

De asemenea, dacă răsfoim curricula de limbi, inclusiv curriculumul de limba și literatura română, vom vedea că în toate edițiile documentului normativ se face doar o scurtă referire, prin doar câte o frază foarte generală, gen *la baza curriculumului stă modelul comunicativ-funcțional de studiere a limbii române*, fără însă vreo explicitare, la fel e și în cazul ghidurilor metodologice, iar cât privește manualele școlare, în special, cele de limba și literatura română, acest model a fost transpus în măsura în care el a fost sau nu înțeles de către autori. Prin urmare, în scopul eficientizării procesului de studiere și comunicare în limba română, ca limbă maternă, este necesară o abordare mai *personalizată* a modelului respectiv, dar mai ales o *didacticizare* și o dezvoltare a acestuia tocmai pornind de la specificul contextului sociolingvistic național.

Acestea ar fi, în opinia noastră, condițiile, cel puțin necesare și suficiente, pentru ca să se producă o schimbare reală în ceea ce privește învățarea eficientă a limbii române în vederea formării unui vorbitor cult, or, dacă am luat poziție fermă în favoarea instruirii funcționale, am făcut acest lucru tocmai pentru optimizarea / eficientizarea comunicării în actul educațional, dar și pentru că această modalitate de instruire armonizează cel mai bine cu demersurile de învățare spontană și este cea mai în măsură să asigure o modificare profundă și durabilă a persoanei.

Pe de altă parte, după cum observă A. Pamfil, pe lângă multe avantaje aduse de modelul respectiv, acesta a creat și unele dezavantaje, chiar tensiuni, între care autoarea menționează: a) tensiunea dintre contururile distincte ale competenței de comunicare în maternă, în limba a doua și în limba străină și tendința de uniformizare a modelului; b) tensiunea dintre competența de comunicare și competența culturală, cea din urmă, așezată în umbră de pedagogia funcțională. [6, p. 31-34]

Aceste și alte exemple, la care însă nu ne-am referit din lipsă de spațiu, demonstrează faptul că, modelul comunicativ necesită dezvoltare, mai ales la nivel național, în cazul nostru, al Republicii Moldova. Altfel spus, departe de a fi o soluție definitivă, modelul respectiv își caută încă stabilitatea, fiind, conform diagnosticului pus C. Simard, „încă într-un stadiu experimental”. Formula nu este nici demonetizantă și nici pesimistă pentru că, spune autorul, în pedagogie, consolidarea unei viziuni durează decenii la rând. [apud 6, p.30]

În încheiere, un răspuns empiric și teoretic la întrebarea-problemă pusă în prezentul material - *este oare eficient MCF de predare-învățare-evaluare a limbii și literaturii române?* poate fi sugerat prin trimiterea la conceptul *profesorului de calitate*, dezvoltat de S. Cristea în mai multe articole publicate în „Tribuna Învățămîntului” și care, în contextul cerințelor impuse de paradigma curriculumului, se concentrează în dimensiunea teoretică, metodologică și practică a *culturii pedagogice*. Aceasta, în opinia autorului, se formează prin: receptarea și interiorizarea deplină a conceptelor pedagogice fundamentale din teoria generală a educației, teoria generală a instruirii și teoria generală a curriculumului; proiectarea și realizarea eficientă a conceptelor însușite în activitatea didactică; valorificarea cu mult discernămint a acestora în acțiunile practice de predare-învățare-evaluare. [4]

Subscriem la această opinie, adăugînd că, în condițiile Republicii Moldova, profesorul de calitate, de la toate disciplinele școlare și din toate treptele de învățămînt, este acela care stăpînește el însuși competența de comunicare eficientă, știe să valorifice progresele de ordin teoretic, metodologic și practic în chiar condițiile existente, dezvoltă o cultură comunicativă în spațiul socio-cultural autohton și este model de cultură pentru discipolii săi.

Bibliografie:

1. Albu G. *Comunicarea interpersonală. Aspecte formative și valențe psihologice*. Iași, Institutul European, 2008
2. Coșeriu E. *Deontologia și etica limbajului*. În: Revista Limba română, 2002, nr. 10
3. Coșeriu E. *Teoria limbajului și lingvistica generală*. București: Editura Enciclopedică, 2004
4. Cristea S. *Axiomele profesorului de calitate*. În: „Tribuna Învățămîntului”, nr. 1181 – 1182 din februarie 2013
5. Minder M. *Didactica funcțională*. Chișinău, Editura Cartier, 2003
6. Pamfil A. *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*. Ediția a II-a, Pitești: Editura Paralela 45, 2000
7. Pâslaru Vl. *Introducere în teoria educației literar-artistice*. București, Editura Sigma, 2013

ABORDAREA PERSONALITĂȚII ELEVILOR DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ ÎN CONTEXTUAL EDUCAȚIEI SOCIALE

IUZU Iulianna, doctorand, lector universitar,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul

PETROVSCHI Nina, dr. hab., conferențiar universitar,
Institutul de Științe ale Educației, AȘM

Abstract: *Formal Education has become, a necessary condition of socialising effective, and carried out under the responsibility of the company is assigned to advisory-educational institutions.*

Social interaction at school age is essential for normal development of biological, psychological, social. The fundamental purpose of the socialization process, is the transmission of norms and values necessary training to participate in social motivations .

School groups of children as relational communities, providing, in good part, transmission of social values and behavioral codes necessary for adult life. Through social education, through the exercise of statuses and roles of varying complexity, students acquire social experience, their competence perfect act.

The childhood socialization involves the acquisition of communication and interaction ability, competence to exercise the roles of child, school, friend, conscience and responsible debt.

The role of the teacher is to help the child to become a responsible member of society, develop a sense of empathy and concern for others, to develop the capacities of openness and respect for diversity, to acquire skills to form, express, justify opinions, listen with respect and show tolerance towards the opinions of others on normative social life.

În zilele noastre se vorbește tot mai mult despre personalitatea unui om și impactul acesteia asupra societății. În accepțiunea sa cea mai largă, termenul de personalitate denumește ființa umană considerată în existența ei socială și înzestrarea ei culturală.

Personalitatea integrează în sine (ca sistem) organismul individual, structurile psihice umane, și, totodată, relațiile sociale în care omul se încadrează și mijloacele culturale de care dispune¹.

Personalitatea este idealul educației, susține C. Nally, este „maximum de desăvârșire, într-o ființă umană” a originalității sale specifice, în cadrul principiului social, principiu prin care se înțelege armonia productivă cu mediul. Personalitatea trebuie nu numai să se conexeze mediului social (să realizeze maximum de socializare), ci să exprime „specificul uman” prin calități precum acelea de „înalt”, „bun”, „frumos”, „adevărat”, să facă din individ creatorul și purtătorul valorilor supreme, reprezentantul bunurilor culturale create de om².

În această ordine de idei am putea menționa că personalitatea elevului de vârstă școlară mică integrează în sine individualitatea distinctă, structuri psihice umane, relațiile sociale în care se încadrează, mijloace culturale, valori. Toate acestea sunt subordonate rolului de elev investit cu funcții, datorii și drepturi în activitățile de interacțiune din mediul școlar.

Caracterul vizează suprastructura socio-morală a personalității, calitatea de ființă socială a omului. Caracterul se exprimă printr-un ansamblu de atitudini-valori, stabile, generalizate, determinante pentru o persoană, care se întemeiază pe convingeri puternice.

Paul Popescu-Neveanu consideră că „atitudinile există două câte două, una opusă alteia...niciodată nu se poate face cu seriozitate afirmația că o persoană oarecare ar dispune numai de una dintre perechi, cea pozitivă sau cea negativă... nu există și nu pot exista reducții absolute la termeni singulari”³.

Elevul va evalua spre un pol sau spre altul după cum reacțiile sale vor fi întărite sau respinse social. Mielu Zlate compară acest fenomen cu o balanță cu două axe sau talere înclinându-se când într-o parte, când în alta și în cele din urmă „stabilindu-se” la unul sau altul dintre poli, în funcție de natura,

¹ Davidescu E. Pedagogia socială. Suport de curs destinat studenților anului I, specialitatea Pedagogie socială. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2012, p.57

² Neculau A., Pedagogie socială (experiențe românești). Iași: Editura Universității „Al. I. Cuza”, 1994, p. 26

³ Popescu-Neveanu P. Personalitatea și cunoașterea ei. București: Editura Militară, 1969, p.134-135.

tipul, numărul și valoarea situațiilor de viață parcurse de copil, de întărirea sau sancționarea lor exterior-educativă, gratificarea sau condamnarea lor, de asimilarea sau respingerea lor prin învățare¹.

Dacă dorim să obținem caractere tari, puternice, unitare, frumoase este necesar ca opoziția contrariilor să fie dirijată, îndrumată, chiar provocată deliberat uneori și nu lăsată să se desfășoare la voia întâmplării. Educația trebuie să creeze un mediu în care elevul să fie ferit de a alege comportamente care să-l îndrepte spre polul negativ.

Dacă un anumit mediu social încurajează formarea unor trăsături negative, elevul, prin mobilizarea resurselor psihice proprii (cunoștințe acumulate, efort voluntar, motivația socială etc.), prin apropierea și asimilarea influențelor educative, le va contracara, reușind în felul acesta să se automodeleze. Evident că în acest proces rolul esențial revine educației, în special educației sociale, care poate dispune de o serie de măsuri menite a contribui la „deplasarea” unor trăsături dintr-un cerc în altul. Prin educație omul își dă seama de valoarea trăsăturilor caracteriale, care sunt în funcție de înseși situațiile, împrejurările, normele cu care intră în contact.

Trecerea trăsăturilor dintr-un cerc (modelul cercurilor concentrice caracteriale) în altul nu reprezintă o dovadă a instabilității caracterului, ci una în favoarea plasticității și flexibilității, a marii lui capacități adaptive². Ceea ce ne permite să menționăm că elevul de vârstă școlară mică prin intermediul acțiunilor modelate pedagogic se poate dezvolta în direcția formării unor trăsături de personalitate care i-ar permite să se integreze cu ușurință în cadrul unui mediu social de învățare, manifestându-se activ și creativ.

În definiția lui Guilford, J.P. „personalitatea unui individ este structura unică a unor trăsături de personalitate”. Autorul s-a ocupat prioritar de capacitățile cognitive, studiile efectuate finalizându-se într-un model tridimensional al intelectului. Cu ajutorul acestui model sunt descriabile 120 de aptitudini intelectuale, unele definite altele încă nu, ale căror structură specifică determină stilul mental (intelectual) al personalității³.

În această ordine de idei, avem în vedere nu numai personalitatea așa cum se manifestă, ci așa cum este în realitate sau cum și-o imaginează/dorește elevul. Apoi, ne interesează și felul cum personalitatea elevului este văzută (percepută, apreciată, valorizată) de alții, comportamentul elevului fiind direct influențat de o asemenea „proiecție”. De asemenea, ne interesează și părerea/imaginea pe care o are elevul despre alții – ca produs al personalității elevului – care intervine ca factor reglator în relația cu aceștia. Combinarea acestor fațete ale personalității elevilor, interrelațiile dintre ele vor conduce la o anumită funcționalitate a relațiilor interpersonale. Astfel, va fi privită personalitatea elevului de vârstă mică în contextul educației sociale.

Pentru afirmarea personalității, un rol important îl au procesele de învățare socială, ca mecanism esențial al socializării. Învățarea socială presupune achiziționarea de informații utile prin interacțiuni cu oamenii și alte elemente ale mediului, acest tip al învățării având desigur alte funcții decât învățarea propriu-zisă⁴.

Teoria învățării sociale este analizată și de către psihologul A. Bandura, care se ocupă, într-o formă mai concretă, decât teoria lui Rotter, de evidențierea interacțiunii factorilor interni și externi în determinarea comportamentului unei persoane. După Bandura, învățarea are loc, deoarece oamenii sunt conștienți de consecințele răspunsurilor lor ca urmare a capacității de gândire. Fiind conștienți de relația dintre consecințe și răspunsuri ei se pot orienta spre viitor, se pot comporta anticipativ și nu doar observând evenimentele care au produs o reîntărire comportamentală în trecut. Datorită gândirii și conștiinței oamenii pot anticipa consecințele acțiunilor lor sub formă de cuvinte sau simboluri și de aici pot formula ipoteze despre ce se va întâmpla în viitor.

Teoria învățării sociale a lui Bandura postulează că factorii cognitivi (mentali, comportamentali și de mediu), în special aceia în relație cu interacțiunea umană, lucrează împreună pentru a determina acțiunea persoanei. Contrar altor teorii din psihologie, teoria lui Bandura scoate în evidență influența oamenilor asupra oamenilor și importanța cunoașterii (a capacității de a ști, a percepe și a gândi). Decisivă pentru teoria învățării sociale este presupunerea că, pentru ca oamenii să

¹ Zlate M., Eul și personalitatea. București: Editura Trei, 2002, p.38

² Ibidem, p.42

³ Carcea M.I., Mediul educațional școlar. Editura Cermi, 1999, p. 39-40

⁴ Davidescu E. Pedagogia socială. Suport de curs destinat studenților anului I, specialitatea Pedagogie socială. Chișinău: Universitatea Pedagogică de stat „Ion Creangă”, 2012, p.163.

fie influențați de consecințele comportamentului lor, trebuie să fie conștienți de legătura dintre comportament și consecințele lui.

Prin *învățarea socială* se însușesc în contextul unor activități sau manifestări de grup, cu efecte psiho-sociale specifice, anumite forme de comportament social, anumite modalități de expresie în plan social a individualității umane, se formează dimensiunile sociale ale personalității umane, capacitățile sale de relaționare interpersonală, de coacțiune umană, de cooperare, de îndeplinire a unor roluri și responsabilități sociale.

În dicționarele de psihologie socială se subliniază că, prin conținutul său, *învățarea socială* semnifică asimilarea experienței socio-umane, a modelelor comportamentale adecvate unor roluri sau responsabilități, a capacităților de intercomunicare și interrelaționare umană, asimilarea unor semnificații și valori, a unor norme de comportament social.

Desigur, *învățarea socială* contribuie la formarea unor „competențe” sociale specifice exercitării anumitor roluri sau responsabilități, contribuind totodată la instituirea unei anumite *poziții sociale*, a unui anumit *statut social* al individualității aptă să se afirme ca „*persoalitate socială*”.

Învățarea socială are la bază o motivație socială, individuală și de grup, exprimată prin fenomene psihosociale specifice, cum ar fi: trebuința de afirmare, de reciprocitate; trebuința de autorealizare; nevoia de status social ridicat; trebuința de autodepășire, de cooperare în vederea atingerii unor scopuri comune.

Teoria *învățării sociale* consideră că mediul sau situația determină comportamentul. Pentru adepții acestei teorii, comportamentul este rezultatul interacțiunii permanente dintre variabilele personale și cele ale mediului: mediul modelează personalitatea prin intermediul *învățării*.

Comportamentul individual poate fi influențat de ceilalți prin intermediul recompenselor și pedepselor (din această perspectivă *învățarea socială* este un caz particular al *condiționării operante*). Conform teoriei, majoritatea diferențelor care apar în comportamentul individual sunt rezultatul diferitelor experiențe de *învățare* pe care o persoană le parcurge în timpul creșterii. Unele, dintre metodele comportamentale sunt *învățate* prin experiențe directe: elevul este recompensat sau pedepsit atunci când se comportă într-un anumit fel (întărire directă). Sunt și răspunsuri dobândite prin *învățare* observațională sau indirectă; elevii pot *învăța* observând acțiunile celorlalți și consecințele acestora.

Întărirea ce controlează exprimarea comportamentului *învățat* poate fi directă (recompense, aprobare sau dezaprobare socială), indirectă (observarea recompensei sau a pedepsei primite de către o altă persoană pentru un comportament similar celui propriu) sau autoadministrată (evaluarea propriului comportament, urmată de autoapreciere sau autoimpunere¹).

Prin *învățare*, elevul se adaptează noilor condiții, iar comportamentul său devine flexibil. *Învățarea* este cumulativă și reevaluativă: la achizițiile vechi se adaugă cele noi, iar unele dintre cunoștințele vechi sunt reevaluate, modificate sau abandonate, din perspectiva noilor achiziții. *Învățarea* se desfășoară pe două căi principale: condiționarea și observarea comportamentului altora.

Prin intermediul *socializării* sunt transmise reguli fundamentale ale vieții sociale: norme, interdicții, obiceiuri, credințe, mentalități etc., de la cele mai simple și elementare deprinderi până la cele mai complexe și sofisticate abilități implicate în activitățile de cercetare, inovare, descoperire științifică sau în actul creației artistice.

În procesul de socializare copiii sunt instruiți în legătură cu ceea ce trebuie să știe și cu felul în care trebuie să se comporte, pentru a se integra în societate, pentru a-și dezvolta capacitățile vituale, pentru a evolua în direcția maturității și autorealizării.

Ca deziderat, procesul socializării are menirea de a promova încrederea reciprocă și cooperarea între oameni, prin stimularea și valorizarea tendințelor altruiste, a disponibilității față de celălalt, a acelor acte psiho-comportamentale orientate spre ajutorarea, protejarea, sprijinirea celorlalte persoane, fără așteptarea unei recompense externe, denumite în sociologie *prosociale*.

Prin socializare se interiorizează rolurile sociale și atitudinile pe care acestea le presupun. Sub influența presiunilor exercitate de societate, prin intermediul diverselor grupuri și organizații, copilul este constrâns să „încea viața socială”, să-și formeze și să-și dezvolte abilitatea specifică de a juca roluri sociale cât mai specializate și cât mai variate.

¹ Davidescu E. Pedagogia social. Suport de curs destinat studenților anului I, specialitatea Pedagogie social. Chișinău: Universitatea Pedagogică de stat „Ion Creangă”, 2012, p.167

Educația formală a devenit, o condiție necesară a socializării eficiente, iar responsabilitatea efectuării acesteia este atribuită instituțiilor instructiv-educative.

Elevul de vîrstă școlară mică răspunde la sentimentele de aprobare și dezaprobare ale învățătorului. În mod implicit, atitudinile și valorile neverbalizate sunt un important element de socializare, atunci cînd sunt concretizate în comportamentul față de elev. Indicațiile, sfaturile, inderdicțiile verbale sau non-verbale care nu sunt înrădăcinate în viața și atitudinea învățătorului sunt relativ ineficiente. În consecință, modelarea personalității elevului în cadrul școlii nu se realizează ca urmare a deciziei deliberate de a „educa” sau de „a lua atitudine” față de o anumită comportarea a copilului, ci „se consolidează în urzeala relațiilor trăite în copilărie, adică în relațiile de comportament cu persoanele întîlnite zilnic, cu modul lor de a explica, de a comanda, de a cere, de a exprima sentimente, preocupări, preferințe”¹.

Interacțiunea socială la vîrsta școlară mică este esențială pentru dezvoltarea normală din punct de vedere biologic, psihic, social. Fără socializare, disponibilitatea omului de a folosi și crea semne și simboluri rămîne nerealizată.

Scopul fundamental al procesului de socializare, indiferent de etapele lui, constă în transmiterea normelor și valorilor necesare formării motivațiilor de participare la viața socială. Adeseori, finalitatea acestui proces este, în mod eronat, redusă la învățarea conformității, adică capacitatea de supunere obidientă la cerințele postulate „din exterior”. O asemenea interpretare exclude creativitatea proprie fiecărui individ și influențele exercitate de interacțiunile cu alți indivizi (membri ai aceleiași generații sau ai unor generații diferite) în asimilarea diferitelor norme și valori sociale și care permite de exemplu, unui membru al unei anumite clase de vîrstă să se sustragă presiunilor de „conformare” în ceea ce privește conduita sa prescristă „vîrstă”. În mod real, socializarea este echivalentă cu asimilarea creativității. Copilul va fi capabil, în urma procesului de socializare, să exercite o activitate creativă, mediată de simbolurile normative și evaluative generale, care servesc ca ghid al conduitei, și de propriile modele și aspirațiile culturale, tot acest ansamblu formînd configurația personalității sociale în cadrul căreia motivațiile interne se împletesc armonios cu cerințele normative ale mediului social.

Sintetizînt cele relatate mai sus putem conchide că în evoluția și formarea sa ca personalitate, omul asimilează, în mod preponderent, modelele vieții sociale și culturale specifice societății și epocii în care trăiește, *aceasta devenindu-i mediul său propriu*.

„Omul” ca ființă socială este cea mai esențială particularitate a acestui concept. În plan ontologic fiind influențat de mediul social, acumulează o experiență socială, ce-l transformă și-l influențează mereu. Anume viața și relațiile sociale în care se încadrează omul, îl fac să devină tot mai mult un participant activ la activitățile sociale.

Școala, grupurile de copii reprezintă comunități relaționale, asigurînd, în bună parte, transmiterea valorilor sociale și codurilor comportamentale, necesare pentru viața de adult. Prin învățare socială, educația socială, prin exercitarea unor statusuri și roluri de complexități diferite, elevii dobîndesc experiență socială, își desăvîrșesc competența acțională.

Un alt argument care vine să susțină importanța educației sociale și formarea personalității școlarului mic din această perspectivă e și faptul că școala de azi și-a schimbat strategiile, nu mai reprezintă doar locul unde se „transmite” și se „asimilează”. Pedagogia contemporană înregistrează, de cîteva decenii, unele aspecte sociale ale școlii moderne, identificabile în programe, metode și organizare școlară interactivă.

Școala nu mai e un mediu artificial, căutînd să se apropie – prin forma sa, prin funcțiile sale, prin disciplina sa – de societatea adulților. „Lumea exterioară” a pătruns în incinta școlii, au apărut forme de educație similare instituțiilor sociale: grupări „cetățenești”, asigurînd învățarea democrației, a responsabilității și participării, a formelor de autoconducere”².

Astfel, socializarea în copilărie implică dobîndirea capacității de comunicare și interacțiune, competenței de exercitare a rolurilor de copil, școlar, prieten, conștiinței datoriei și responsabilităților cu privire la normativitatea vieții sociale³.

¹ Davidescu E. Pedagogia social. Suport de curs destinat studenților anului I, specialitatea Pedagogie social. Chișinău: Universitatea Pedagogică de stat „Ion Creangă”, 2012, p. 141-144

² Neculau A., Pedagogie socială (experiențe românești). Iași: Editura Universității „Al. I. Cuza”, 1994, p. 13

³ Davidescu E. Pedagogia social. Suport de curs destinat studenților anului I, specialitatea Pedagogie social. Chișinău: Universitatea Pedagogică de stat „Ion Creangă”, 2012, p.172-175.

Educația școlarului mic ar trebui să promoveze demnitatea fiecărui copil, autonomia, inițiativa, sentimentul de individualitate și identitatea acestuia.

Copilul este acum un cetățean, cu voce puternică, cu drepturi și responsabilități. Rolul învățătorului este de a sprijini copilul în a deveni un membru responsabil al societății, a dezvolta un sentiment de empatie și grijă pentru alții, a dezvolta capacități de deschidere și respect pentru diversitate, a dobândi abilități de a-și forma, exprima, justifica opiniile, de a asculta cu respect și de a manifesta toleranță față de opiniile altora¹. Deci, perioada școlară mică este momentul potrivit pentru a începe dezvoltarea pe termen lung a *competențelor interpersonale și civice/sociale*, care sînt rezultatul educației sociale.

Referințe bibliografice:

1. Carcea M.I., Mediul educațional școlar. Editura Cermi, 1999, 190 p.
2. Davidescu E. Pedagogia socială. Suport de curs destinat studenților anului I, specialitatea Pedagogie socială. Chișinău: Universitatea Pedagogică de stat „Ion Creangă”, 2012, 226 p.
3. Definiția ISSA a pedagogiei de calitate. Cum aplicăm teoria în practică. Ghid pentru promovarea principiilor unei pedagogii de calitate/Dawn Tankersley ș.a. Program Educațional Pas cu Pas. Chișinău: Epigraf, 2013, 216 p.
4. Neculau A., Pedagogie socială (experiențe românești). Iași: Editura Universității „Al. I. Cuza”, 1994, 203 p.
5. Popescu-Neveanu P. Personalitatea și cunoașterea ei. București: Editura Militară, 1969.
6. Zlate M., Eul și personalitatea. București: Editura Trei, 2002, 274 p.

TEHNICI MODERNE DE INTERVENȚIE ÎN RECUPERAREA AUTISMULUI

VRABIE Silvia, doctoarănd, lector universitar,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul

Abstract : *Autism is one of the most serious childhood diseases that hinder development. The child is hardly autonomous. Limp in emotionally: often has too many emotions, or not enough. Intelligence is not reached, only that it can not serve because of its closure to the outside world. Can become competent in areas where features. Increases dizamonic, parts of his personality remain underdeveloped, while others exceed normal. Arguably keeps most of his life a certain fragility of nature and that needs to be supported by an environment to understand it and accept it. Access to education has made it possible for every child, for every person with autism in the family and in kindergarten, in school, in social groups in the local community.*

ABA (Applied Behavioral Analysis) is lately the answer to the autism problems and based on the classical behavioral therapies. This therapy proves that changing certain conditions in the environment you can change the behavior of the children accordingly. In order to teach abilities, proper behavior and knowledge, all tasks are divided into small steps that are permanently monitored and strongly reinforced until we reach teaching more complex and suitable behavior to the age and potential of the children. Discrete trial is a three-part teaching unit that ABA is based on. It is a specific behavioral sequence used to maximize learning: Discriminative Stimulus (request), Response, Reinforcing Stimulus (consequence of the response).

Termenul de autism, etimologic vorbind, provine din grecescul „ atos” care înseamnă „pentru sine însuși”. Acest termen a fost introdus pentru prima oară în psihiatrie în anul 1911 de către **E. Bleuler**², în lucrarea sa „Grupa schizofrenicilor”. Autismul este cât se poate de real și se poate lovi pe oricine fără milă, neținând cont de nevinovăția copilului, de rasă, de vârstă sau alte criterii. Mai târziu

¹ Definiția ISSA a pedagogiei de calitate. Cum aplicăm teoria în practică. Ghid pentru promovarea principiilor unei pedagogii de calitate/Dawn Tankersley ș.a. Program Educațional Pas cu Pas. Chișinău: Epigraf, 2013, p.6

² Șchiopu U., Verza E. Psihologia vârstelor. Ciclurile vieții. București: Didactica și Pedagogică: 1997. p.436

Leo Kanner¹ (1943) a fost primul care a descris tabloul clinic studiind un grup de 11 copii, și i-a dat denumirea de „*autism infantil precoce*”. El a numit trei criterii clinice care stau la baza sindromului: incapacitatea de a realiza și dezvolta relații sociale reale, izolarea și detașarea de lumea înconjurătoare

Treptat, pornind de la **Kanner**, au început și mulți alți cercetători și autori să abordeze problema și să aprofundeze studiul autismului și modalitățile terapeutice ale acestuia. [39, p. 2]

Terapiile aplicate cu succes pe autiști sunt cele comportamentale care asigură succes în lucrul cu persoanele cu autism. Dintre terapiile comportamentale cele mai folosite în lucrul cu copilul autist sunt: **TEACCH** (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children), **PECS** (Picture Exchange Communication System), și **ABA** (Applied Behavioral Analysis)².

TEACCH este un program destinat educației în grup, program ce pune accent și folosește structurile vizuale ca suport de transmitere a informației. Este o metodă care se aplică cu succes în instituții unde copilul este observat și se lucrează pe înclinațiile lui native (artă, muzică) iar mediul înconjurător este schimbat în funcție de copil (de exemplu dacă este învățat că perișorul lui de dinți este albastru și ocupă un anumit loc în spațiu se va avea grijă ca tot timpul aceasta să fie albastru și să se aplice în același loc).

PECS (Picture Exchange Communication System) este un sistem de comunicare prin intermediul imaginilor, folosit îndeosebi la copiii autiști non-verbali dezvoltându-le metode alternative, neconvenționale de comunicare care să permită realizarea unei comunicări spontane în situații practice. Unul din inconveniențe ar fi acela că autistul o dată ce învață să comunice cu ajutorul pictogramelor (pictogramele sunt cartonase) nu va mai fi atât de motivat să învețe limbajul propriu-zis.

Unele dintre diferențele majore între TEACCH și ABA constau în faptul că ultima este mult mai stimulativă, mai intensivă decât cealaltă, iar generalizarea abilităților, itemilor învățați se face cu mult mai mult și mai sistematic [16, p. 144].

ABA³ este o știință a comportamentului uman. Este un proces de aplicare sistematică a intervențiilor bazate pe principiile învățării cu scopul de a îmbunătăți comportamentele adaptative și achizițiile necesare adaptării la mediu. Terapia ABA în traducere înseamnă analiza comportamentală aplicată se referă la analiza autismului strict din punct de vedere comportamental, este o abordare care se bazează în principiu și pe factorul practic în care autismul este în fapt o afecțiune doar pe baza observațiilor de comportament fără a analiza cauza biologică. Include observarea directă, analiza funcțională a relației dintre mediu și comportament.

Analiza comportamentală aplicată utilizează antecedentele și consecințele unui comportament pentru a produce modificări dezirabile ale acestuia. Se bazează pe ideea: *comportamentul uman este influențat de experiențele trecute și prezente, dar și de structura genetică e individului*⁴.

Metoda ABA este un studiu terapeutic de comportament intens manifestat în moduri diferite la copii cu autism și alte disfuncțiuni asemănătoare. Acest program mai este cunoscut și sub numele de UCLA (Universitatea California Los Angeles). *Programul a fost dezvoltat de către Dr. Lovaas* în Institutul pentru Intervenții Precoce Lovaas și se bazează pe experiența clinic extensivă și studiul întreprins în mai mult de 30 ani de psihologul Dr. O.Ivar Lovaas din America. În anii 1960-1970 Dr. Lovaas a lucrat cu copii spitalizați, care au fost diagnosticați cu autism. El s-a focalizat pe comunicarea verbală folosind strategii ale analizei comportamentale aplicate⁵.

În ceea ce privește terapia ABA rezultatele vor fi cu totul diferite în cazul unui copil care începe terapia la 2,5 ani și altele vor fi progresele unui copil care începe terapia la 4 ani, 4,5 ani sau chiar 5, 6 ani⁶.

Un alt aspect foarte important este severitatea autismului și dacă mai sunt prezente și alte afecțiuni asociate. Modul în care se dezvoltă un copil cu autism este similară dezvoltării oricărui copil. Însă un copil cu autism se dezvoltă în mod inegal în diferite arii: social, cognitiv, limbaj, motor. *De*

¹ Lovaas I. Teaching Individuals With Developmental Delays: Basic Intervention Techniques Applied Behavioral Analysis (ABA). Los Angeles: 1978. p.545

² Lovaas I. Parents as therapist. Autism. New York: Plenum Press. 1978. p. 458

³ Cucuruz D. Autism. Cartea pentru părinți. București: LICENTIA PUBLISHING. 2004. p.37

⁴ Leaf R., Mc Eachin J. Ghid de terapie ABA. Partea a-I-a. Strategii de modificare a comportamentului copiilor autiști. București: Frontiera. 2010. p.124

⁵ Mitasov T., Smelik I. Elemente de intervenție în autism. Iași: Stef. 2005. p. 235

⁶ Muraru O. Aspecte generale ale patologiei autiste. București: Universitatea din Suceava. 2005. p.247

exemplu, poate fi dezvoltat normal din punct de vedere motor însă dezvoltarea limbajului să fie mult în urma celorlalți copii de vârsta lui. Sau, în cazul copiilor cu autism înalt funcțional limbajul să se dezvolte aproximativ normal însă abilitățile sociale să fie lacunare.

Socializarea și comunicarea au cel mai mult de suferit în cazul copiilor cu autism. Un copil cu autism care nu are retard mintal va învăța cu succes materialul care se referă la cunoștințe academice, dar va vorbi în continuare într-un mod specific și va avea în continuare dificultăți în ceea ce privește relaționarea și înțelegerea emoțiilor celorlalți. Poate să învețe să urmeze anumite reguli în ceea ce privește interacțiunea socială însă o va face într-un mod superficial și îi va lipsi spontaneitatea în relațiile cu ceilalți. Un copil cu autism care are și retard mintal va învăța mai greu, va avea un limbaj limitat, și va fi mai puțin conștient de lumea în care trăiește. Indiferent din care categorie face parte trebuie să avem grijă să-i oferim oportunitatea de a învăța cât mai mult posibil și de a face progrese atât cât îi permit abilitățile. Cu cât îi vom provoca mai mult și îi vom oferi oportunități de a învăța din mediu cu atât vom avea succese mai mari în ceea ce privește progresul. Trebuie să ne folosim de fiecare situație care apare pentru a-l învăța ceva. Va fi nevoie de multe repetiții, dar orice copil cu autism poate învăța în timp și nimic din ceea ce facem nu va fi inutil¹.

Ceea ce trebuie avut în vedere atunci când se începe un program de terapie este că progresele nu vor apărea dintr-o dată. Este nevoie de multă muncă, răbdare și implicare. Procesul terapeutic este de durată și este foarte important să fim atenți la orice progres, fie el cât de mic pentru a prinde încredere și a continua drumul care uneori poate fi destul de lung².

Rezultatele cercetărilor în urma aplicării ABA arată că dacă terapia este începută devreme (înainte de vârsta de 4 ani) și este intensivă (20 -30, chiar 40 de ore de terapie pe săptămână) și este continuată până la doi ani, până la 50% dintre copii pot fi recuperați.

Este foarte important de știut ca programul de terapie include: *lucrul unu la unu în camera de lucru, integrarea în grădiniță însoțit de un terapeut, generalizarea abilităților învățate în camera de lucru, în mediul exterior celui familial*³.

Succesul în terapie depinde de *4 factori MAJORI*⁴:

1. Vârsta copilului la intrarea în program;
2. Nivelul cognitiv, stabilitatea atenției, capacitatea de înțelegere a abstractului și autostimulările.
3. Gradul de implicare al familiei.
4. Profesionalismul echipei și coordonatorului.

Nu putem spune de la început care vor fi progresele - vom ști după aproximativ 6 luni care este potențialul copilului. Trebuie să ne bazăm pe fapte concrete, pe achiziții pentru a da un prognostic. Scopul terapiei este de a-l face pe copil să fie cât mai aproape de copiii tipici de aceeași vârstă pentru a putea fi integrat în grădiniță și apoi în școală.

Metoda ABA ajută copilul cu autism în următoarele arii⁵:

- ✓ Crește frecvența apariției comportamentelor dezirabile prin recompensare.
- ✓ Învăță copilul abilități noi (prin învățare sistematică și recompensare predă abilități de autoservire, comunicare, relaționare socială).
- ✓ Menține anumite comportamente necesare adaptării la mediul social.
- ✓ Generalizează sau transferă comportamentele dintr-o situație în alta sau de la un anumit mod de răspuns la altul, mai complex (scopul este de a generaliza și transfera tot ceea ce învață în camera de lucru – la grădiniță, școală, mediul social).
- ✓ Reduce comportamentele interferente, care pot îngreuna învățarea și relaționarea.
- ✓ Modifică mediul de învățare pentru ca aceasta să se realizeze cât mai eficient, însă pe termen lung se urmărește ca persoana să se poată descurca în orice situație.

În ultimii 30 de ani, sute de studii au relevat eficiența ABA în mai multe domenii: copiii și adulții cu anumite tulburări mentale; tulburări de dezvoltare; tulburări din spectrul autist; comportament

¹ apud Leaf R., Mc Eachin J, p.127

² Leaf R., Mc Eachin J. Ghid de terapie ABA. Partea a-II-a. Progame de lucru. București: Frontiera. 2010. p. 15

³ apud Leaf R., Mc Eachin J, p. 127

⁴ Peeters T. Autismul. Teorie și intervenție educațională. București: ARAMIS.2009. p.184

⁵ apud Cucuruz, p. 40

(social, academic, stereotipii, agresivitate, limbaj etc.); se poate aplica și cu scopul de a îmbunătăți relațiile din anumite grupuri sociale: familie, școală, instituții, spitale și chiar la birou¹.

Relația dintre comportamente și mediul înconjurător este descrisă de principiile condiționării operaționale care are trei componente²:

- ✚ *Antecedentele* – care reprezintă un lucru care s-a întâmplat înainte să apară un anumit comportament la un individ și care îi declanșează acestuia acest comportament.
- ✚ *Comportamentul în sine* pe care un individ îl are ca răspuns la antecedent.
- ✚ *Consecința* – care reprezintă respectivul comportament a unui individ care îl declanșează ulterior.

Pentru a dezvolta programe care să schimbe cu succes comportamentele copiilor este foarte important de înțeles cum anume influențează antecedentele și consecințele comportamentale și cum operează acestea. Astfel fiecare consecință are un efect asupra unui viitor antecedent. În mod uzual acesta este tipicul după care ne conducem viața și de asemenea este tipicul (antecedent-acțiune – consecință) după care învățăm oricare dintre noi din mediu. La modul practic și copiii (autiști sau nu) învață după același tipic singura diferență relevantă este aceea că în cazul copiilor normali consecințele pozitive pot fi și consecințe pur sociale care îi bucură, pe când în cazul copiilor autiști consecințele pozitive sociale nu înseamnă nimic și nu reprezintă o consecință neapărat pozitivă pentru că ei nu o înțeleg ca atare.

Pentru a folosi această succesiune în modul de învățare al unui copil autist se apelează la următoarele tehnici: *Discrete Trial*, *Shaping (modelare)*, *Chaining (înlănțuire)*, *Mass trials*, și *Antrenamentul pentru discriminare*³.

Discrete Trial reprezintă unitatea de învățare care utilizează teoria condiționării operaționale. Aceasta este o metodă de predare primară pentru multe intervenții comportamentale folosite în educarea copiilor cu autism. Deseori este considerată sinonimă cu ABA, dar acestea sunt două lucruri total diferite. Această metodă de învățare este foarte des folosită în cazurile copiilor cu autism și alte dizabilități de învățare.

Una din cele mai importante tehnici în ABA care se numește „*shaping*”- *modelare*, sau învățare prin modelare. Prin această se învață anumite comportamente care ar putea să nu apară niciodată de la sine și nu au cum să fie „întărite” și de asemenea nu au cum să fie ajutate, și nu putem să îi învățăm pe copii prin promptul simplu. Această metodă se folosește cel mai mult în cazul învățării limbajului de către copii care nu stăpânesc verbalizarea sau copii care nu vorbesc deloc. Cu ajutorul acestei metode va fi întărit orice răspuns similar cu răspunsul final (chiar dacă este foarte departe de aceasta) și de asemenea pe măsură ce terapia merge mai departe sunt întărite din belșug toate aproximările succesive ale unui răspuns final astfel încât să se ajungă încet la acel răspuns final. Practic ideea este că trebuie exersat foarte mult în acest program de verbal imitation și premiați la început orice încercare de verbalizare ca mai apoi să premiați cel mai aproape răspuns de ceea ce ar trebui să fie răspunsul final. De asemenea este o metodă excelentă ca să învețe să pronunțe corect niște cuvinte pe care le stâlcește deși le-a învățat sensul și știe să le și exprime într-o anumită măsură.

O altă tehnică este cea numită *Chaining* sau „*înlănțuire*” ; la fel ca și *chaining-ul* este folosit pentru învățarea comportamentelor și lucrurilor care nu ar apărea de la sine și pe care din acest motiv este foarte greu să le mărești frecvența. În general „înlănțuirea” se folosește pentru acele comportamente care presupun o imposibilitate de prompting deoarece sarcina durează prea mult sau este complexă. Deci ce înseamnă în practică „*chaining/înlănțuire*” : sarcina este „spartă” în sarcini mai mici în care îl poți ghida pe copil și ajuta să le ducă singur la bun sfârșit cu ajutorul prompting-ului.

Este imposibil de învățat un copil care nu știe să facă asta dintr-o dată și este improbabil ca încercarea de a îl învăța tot procesul (adică toți pașii) întreg va avea foarte mare succes. Cel mai simplu este să îl învățați pas cu pas și să-l premiați pentru fiecare pas reușit .

Acestea sunt tehnicile de învățare în cadrul terapiei ABA ,de fapt acestea sunt principiile de învățare, din punct de vedere a copilului . În cadrul procesului de învățare însă apar și alte câteva

¹ apud Mitasov, p.146

² apud Loovas, p. 548

³ apud Cucuruz, p.36

tehnici și principii, toate din prisma profesorului, dar care sunt foarte importante dacă nu la fel de importante ca și tehnicile de învățare despre care am vorbit până acum¹:

mass trials - care înseamnă în fapt exerciții repetate toate având același target;

antrenament discriminatoriu - folosind distractori;

random rotation care înseamnă schimbarea (rotirea) stimulului într-un mod aleator care să nu îi permită copilului să se folosească decât de ceea ce știe și nu de prompturi.

Mass trials - în această etapă se fac exerciții repetate pentru rezolvarea aceleași sarcini. Întotdeauna se folosește „mass trials” atunci când introducem un lucru nou (adică un nou target - acest target poate fi și învățatul numelui unui obiect). La momentul inițial toate exercițiile sunt cu prompting astfel încât copilul să învețe ce are de făcut (mass prompting); ulterior promptingul este retras gradual până la momentul în care copilul poate executa sarcina fără prompt/ajutor; imediat după ce renunțăm la prompting copilul trebuie să execute corect sarcina în 4 cazuri din 5 (sau mai bine în 9/10) și atunci pot să consider că sarcina respectivă este învățată (masterată) la nivelul acestei etape. Înainte de a trece însă la următorul exercițiu trebuie întotdeauna ca sarcina introdusă să fie masterată. Asta nu înseamnă însă că nu am să introduc targeturi noi în alte programe (fiecare program în parte are alt fel de cerințe).

Concluzia este că targeturile/ sarcinile se introduc doar una câte una și numai după ce cea introdusă este masterată introduc una nouă.

Antrenamentul pentru discriminare². Training-ul pentru discriminare se referă la faptul că atunci când începe un nou program și noi vrem să-l învățăm pe copil lucruri noi, acesta nu știe nimic despre ele. La început îl vom învăța mecanic apoi de la un moment dat îl vom învăța (indirect) să discearnă.

Random rotation

Până în acest moment copilul a învățat să atingă la cerere atât mașina cât și cana dar pe fiecare dintre ele doar în anumite condiții, acum vom trece la faza finală în care copilul va învăța să facă discriminarea efectivă între mașină și cană. Înainte de a exemplifica am să scriu câteva cuvinte despre „random rotation” pentru că mi se pare extrem de important : random rotation³ înseamnă rotire a stimulilor într-un mod aleator astfel în cât să îl învăț pe copil să facă diferența între diferitele targeturi/ ținte pe care eu încerc să-l învăț; pentru ca acest lucru să se întâmple aceste targeturi și toate exercițiile trebuie să fie repetate sistematic.

Pentru a fi siguri va trebui să repetați de câteva ori „random rotation” fără prompt ca să vă asigurați că a înțeles despre ce este vorba. Este de notat aici că este bine că de la un stadiu încolo va trebui să aveți în vedere că ei sunt extrem de buni la capitoul „repetiții” și să faceți schimbările de obiect absolut aleator, adică întrebați de două ori despre cană și apoi o dată despre mașină și iar de trei ori despre cană și numai de două ori despre mașina și tot așa.

Concluzie : orice sarcină nouă de orice fel din orice program trebuie întotdeauna introdusă la fel: a) mass trials (cu mass prompting) și apoi b) random rotation cu o sarcina/obiect deja masterat.

În concluzie putem menționa că toate aceste tehnici de învățare modernă din cadrul terapiei ABA, sunt totodată și principiile de învățare, din punct de vedere a recuperării copilului cu autism.

Analiza comportamentală aplicată este o tehnică prin care se evaluează mediul în care trăiește o persoană, apoi se fac anumite schimbări cu scopul de a produce îmbunătățiri semnificative în comportamentul uman, în sensul adaptării acestuia la cerințele mediului social.

Metoda ABA este un studiu terapeutic al comportamentului, manifestat în moduri diferite la copii cu autism și alte disfuncțiuni asemănătoare. În funcție de abilitățile care trebuie predate și de comportamentele care trebuie modelate se va întocmi un program individualizat pentru fiecare copil în parte, utilizând tehnicile prezentate anterior.

Prin intermediul terapiei ABA, putem să contribuim la recuperarea acestor copii cât mai corect posibil, dar în același timp să îi și integrăm în acest sistem care în loc să fie bazat pe socializare, învățare practică și pe dezvoltarea inteligenței și creativității se bazează numai pe reproducerea de informație. A fi inteligent înseamnă să rezolvi o problemă cu un minim de informație.

Deci trebuie să dezvoltăm inteligența și creativitatea copiilor cât putem de mult, dar să le oferim și informația de care au nevoie pentru a se descurca în societatea în care trăim.

¹ apud Mitasov, p.150

² apud Cucuruz, p.40

³ Mureșan C. Autismul infantil. Structuri psihopatologice. Terapie complexă. Cluj - Napoca: Presa Universitară Clujeană.2004. 326 p.

Bibliografie:

1. Leaf Ron și Mc Eachin John(coordonatori). Ghid de terapie ABA. Partea a-I-a. Strategii de modificare a comportamentului copiilor autiști. București: Frontiera. 2010.
2. Leaf Ron și Mc Eachin John(coordonatori). Ghid de terapie ABA. Partea a-II-a. Progame de lucru. București: Frontiera. 2010.
3. Lovaas I. Teaching Individuals With Developmental Delays: Basic Intervention Techniques Applied Behavioral Analysis (ABA).Los Angeles:1978,
4. Lovaas I. Parents as therapist. Autism. New York: Plenum Press.1978.
5. Mitsov T., Smelik I. Elemente de intervenție în autism. Iași: Stef. 2005.
6. Muraru O. Aspecte generale ale patologiei autiste. București: Universitatea din Suceava. 2005.
7. Mureșan C. Autismul infantil. Structuri psihopatologice. Terapie complexă. Cluj- Napoca: Presa Universitară Clujeană. 2004.
8. Peeters T. Autismul. Teorie și intervenție educațională. București: ARAMIS.2009.
9. Șchiopu U.,Verza E. Psihologia vârștelor. Ciclurile vieții. București: Didactica și Pedagogica. 1997.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

ТЮТЮННИК Лариса, старший преподаватель
Государственный Университет «Богдан Петричейку Хашдеу», г. Кахул

Abstract: *The faster a person determines his living values and aims. The more chances he has to get rid of negative consequences in case of unexpectedly appearing extra emotion pressure. It is because the person who has made a main living choice, considerably determined all further decisions, by which he released himself from hesitations and fears.*

By getting into a hard situation, a person corresponds its significance with his living orientation.

In youth a person thrives for self – determination as a personality and a human – being. He is involved in working and educational activity.

Choosing a profession and his place in life is the most important task in youth , so to solve it one should pass the way full of sufferings and emotional loads

To make this way not so hard, but interesting and useful , young people need a support from the adults. In the face of parents, teachers , psychologists

Anyway, the psychologist’s study should not be just the place for solving problems. It is needed to create conditions for preventing many appropriate problems.

A psychologist working at a college or university has to make an accent on development of identity of each student also to conduct an interesting job to from the student’s personal orientation in values.

It is because each person except personal independence has a uniqueness in him and makes the basics of a “Myself – conception” of a personality.

Жизнь человеческого организма распадается на возрасты. Каждый возраст имеет свои характерные черты, физические и психические. Свойства возраста различны: есть такие, которые присущи только известным возрастам и с переживанием этих возрастов отпадают, заменяются другими, а есть и такие свойства, которые переходят в дальнейшие возрасты и с жизнью человека только изменяются , увеличиваются или ослабевают. Например, детям присуща сострадательность, дети способны, в некоторой мере, к логическому мышлению, им свойственно полная правдивость. Эти черты не исчезают с детством, они переходят в дальнейшие возрасты, при чём некоторые свойства усиливаются, развиваются, например - способность логического мышления, а другие с возрастом ослабевают, например - правдивость. Юноши обнаруживают значительную энергию и настойчивость в преследовании цели, владеют способностью отвлечённого мышления, критически относятся к авторитетам. Эти свойства не

исчезают с юностью; давным-давно минует юность, но способность отвлечённого мышления, критическое отношение к окружающему и энергия в преследовании цели сохраняются в большей или меньшей мере, причём опять с возрастом эти черты усилятся, а другие ослабеют.

Одним из важнейших составных элементов структуры личности, влияющих на уровень интеграции поведения, а следовательно и на процесс адаптации в целом, является «Я – концепция». «Я - концепция» - это относительно устойчивая в большей или меньшей степени осознанная и переживаемая как неповторимая система представления индивида о самом себе, на основе которой он строит своё взаимодействие с другими людьми и относится к себе.¹ Как следует из данного определения, «Я – концепция» - это система отношения человека к себе и окружающим его предметам, людям и другим явлениям. Вся информация, которую человек получает из внешней среды, он воспринимает в контексте системы таких отношений, и, исходя из степени соответствия или несоответствия своим целям, из того, что в себе несёт полученная информация – угрозу или одобрение, человек строит своё поведение. Не случайно принято считать, что «Я – концепция» составляет ядро системы саморегуляции человека. В основе «Я – концепции» лежат самооценка и уровень притязаний, отражающие общую направленность мотивационной сферы, ориентированные на достижение успеха (мотивация достижения) или на избежание неудач (мотивация избегания). В свою очередь, исследования мотивации показали зависимость между характером мотивации и выбором поведенческих стратегий, а также особенностями адаптации к условиям изменяющейся среды. При преобладании мотивации достижения, поведение отличается отсутствием видимой тревоги, и наоборот, мотивация избегания неудач сопровождается проявлением тревоги. По мнению Мясищева, система отношений составляет ядро личности. Эта система формируется под воздействием отражения сознанием человека окружающей действительности. Данная концепция нашла широкое применение в медицинской психологии, особенно в области исследования и лечения неврозов.²

Неврозы – это группа нервно-психических расстройств, психогенных по своей природе, являющихся следствием длительного или чрезмерно-интенсивного эмоционального напряжения. Главная причина невроза – нарушение системы регуляции эмоциональной связи, вызванная противоречием между установками и взглядами личности и внешней действительностью, т.е в основе такого нарушения лежит интрапсихический конфликт.

Невроз, являясь нервно – психическим расстройством, сопровождается вегетативными проявлениями : мышечным напряжением, тремором, нарушениями работы сердца, тревогой, чувством подавленности, головными болями, слабостью. Причём эти вегетативные изменения происходят не сразу, а постепенно. Прежде всего, изменяется сон. Он становится поверхностным, человек легко просыпается. Постепенно изменяется чувствительность человека к внешним раздражителям. Звук, свет, разговоры необыкновенно раздражают человека. Даже шумы обычного уровня могут стать непереносимыми. Повышенная чувствительность выступает, с одной стороны, как приспособительный механизм к недостатку информации, обеспечивая приток дополнительных сигналов, с помощью которых можно разрешить ситуацию. С другой стороны, повышенная чувствительность делает человека более восприимчивым к любым раздражителям и проявляется как излишняя плаксивость, нетерпеливость, взрывчатость, а также в виде болевых ощущений в ответ на слабые сигналы из внутренней среды, которые ранее не воспринимались.

Однако главной особенностью невроза является конфликт. Конфликты обнаруживаются в основе большинства неврозов и всегда сопровождается чрезвычайно интенсивными переживаниями. Переживания могут быть различными. Например, ощущение своей вины, своего упущения, вследствие которого и возникла травмирующая ситуация. В то же время следует отметить, что переживания становятся источниками невроза лишь в том случае, если они особо значимы для человека. Поэтому большинство эмоциональных или интрапсихических, конфликтов, послуживших причиной заболевания, по своей природе социальны. Например, человек заболевает не потому, что он стал жертвой несправедливости, а потому, что проявленная

¹ Маклаков А.Г.Общая психология. СПб.:Питер, 2008, стр.464.

² Маклаков А.Г.Общая психология. СПб.:Питер,2008, стр.465

по отношению к нему несправедливость (действительная или кажущаяся) нарушила его представление о справедливости, его веру в добро и зло, в смысл человеческого существования.

Одним из основных способов избегания чрезмерного эмоционального напряжения является гармоничное развитие личности человека, формирование у него самостоятельной мировоззренческой позиции. Причём это развитие начинается с первых дней жизни человека, а его успех в значительной степени зависит от того, насколько умело строят воспитательный процесс родители ребёнка, а затем и педагоги в школе, насколько государство заботится о воспитании подрастающего поколения, и от много другого.

Психология – наука о душе, о внутреннем, психическом мире человека, и именно та её часть, которая называется практической, призвана помочь человеку решить жизненно важные для него проблемы. К сожалению, в нашем обществе недостаточно развита психологическая культура, владение которой позволяет человеку лучше разобраться в своих проблемах и отношениях с другими людьми.

Психологическая культура – это забота о своем психическом здоровье, умение выходить из психологических кризисов самому и помогать близким людям. В психологической культуре выделяют три основных компонента:

1. Самопознание и самооценка.
2. Познание других людей.
3. Умение управлять своим поведением, эмоциями, общением.¹

Овладение психологической культурой само по себе несёт большой психотерапевтический заряд. Многие проблемы человек может решать самостоятельно, используя рекомендации специалистов – психологов. Каждый человек может быть сам для себя интуитивным психологом, оценивать свои психические состояния, особенности поведения и проявления эмоции. Однако бывают ситуации, когда человек не может самостоятельно справиться со сложными проблемами, которые встречаются на его жизненном пути, и нуждается в психологической помощи.

Традиционно выделяют четыре основных видов психологической помощи:

- *психопрофилактику;*
- *психологическую коррекцию;*
- *консультирование;*
- *психотерапию.*

Психопрофилактика – область медицинской психологии, основная задача которой заключается в предоставлении «специализированной помощи практически здоровым людям для предотвращения нервно – психических и психосоматических заболеваний, а также для облегчения острых психотравматических реакций».²

Психологическая коррекция – «деятельность по исправлению (корректировке) тех особенностей психического развития, кои по принятой системе критериев не соответствуют «оптимальной» модели».³

Психологическое консультирование – «форма оказания практической психологической помощи в виде советов и рекомендаций на базе предварительного изучения проблем, беспокоящих клиентов, а также изучения самих клиентов и их взаимоотношений с окружающими людьми».

Психотерапия – «комплексное лечебное вербальное и невербальное воздействие на эмоции, суждения, самосознание человека при многих заболеваниях психических, нервных и психосоматических».

Отличия каждого из видов помощи ярко видны при их сравнении по следующим параметрам: цель психологического воздействия, применяемые методы, качество результата.

Подготовка специалистов: психологов, социальных педагогов, социальных ассистентов и др., включает в себя теоретические и практические знания.

К теоретическим компонентам профессиональной подготовки относят:

¹ Осипова А.А. Общая психокоррекция.- Смоленск.: ТЦСфера, 2008, стр.5

² Еникеев М.И. Энциклопедия. Общая и социальная психология. – Москва,2002, стр.470

³ Головин С.Ю. Словарь практического психолога. – Минск,1998.

- знание общих закономерностей психического развития;
- представление об основных теориях личности;
- знание типов личности, этапов развития, специфики кризисных ситуаций, соответствующих каждому из данных этапов и особенности психологической помощи на каждом из них.

К практическим компонентам профессиональной подготовки относят :

- умения применить теоретические знания на практике;
- участие в различных мастер-классах, обучающих тренингов, практических конференциях;
- супервизорство.

Также для успешной профессиональной деятельности эффективным является прохождение индивидуальной психотерапии и групповых тренингов личностного роста с целью решения собственных психологических проблем. Будущий специалист должен обладать *теоретическими знаниями, практическими навыками и психологическим здоровьем*. В результате синтеза этих областей он должен определиться с выбором психологического направления, в рамках которого будет в дальнейшем специализироваться.

Профессиональному развитию студентов будет способствовать участие в волонтерских группах. Работа, которых может осуществляться в центрах, расположенных либо в стенах вузов и колледжей, либо в общежитиях. Под руководством психолога, имеющего опыт.

Но, на мой взгляд, психологу вуза или колледжа, трудно доказать свою необходимость. А ведь студент охотнее придет на семинар или лабораторную работу, если она, увлекательно пройдет не в стенах аудитории, а в кабинете психолога. И личную консультацию с большим удовольствием получит не на индивидуальном приеме, в кабинете психолога, а в общественной организации – психологическом клубе, где общаются его сверстники и решают свои психологические проблемы. Опытный психолог должен быть примером для студентов и обладать следующими личными качествами, необходимыми для успешного осуществления психологической помощи студентам: *эмпатия, эмоциональная теплота, позитивное отношение, искренность, чувство юмора, самосознание, рефлексия, толерантность, компетентность и постоянное желание самосовершенствоваться*. Специалист должен быть профессионалом. Однако любая компетентность потеряет смысл, если специалист по сути своей не будет являться Человеком, имя которого звучит гордо. Для родителей и педагогов важно защищать психологическое здоровье и социальное благополучие юношей и девушек. Диплом будет представлять мало ценности, если он будет заработан ценой здоровья студента. Нужно, чтобы будущий специалист был разумным, здоровым и воспитанным.

Психологическое здоровье – «состояние душевного благополучия, характерное отсутствием болезненных психических проявлений и обеспечивающее адекватную условиям действительности регуляцию поведения и деятельности. Содержание понятия не исчерпывается медицинскими и психологическими критериями, в нём всегда отражены общественные и групповые нормы и ценности, регламентирующие духовную жизнь человека».¹ Психологические службы в системе образования должны создаваться таким образом, чтобы они могли осуществлять развивающую модель, осуществлять *психологическое сопровождение*. Чтобы молодые люди дискутировали, задавали вопросы, пытались запустить у себя в голове процесс осмысления, а для чего я живу? И тогда нам легко будет обеспечить сопровождение ребенка и молодого человека на протяжении всего обучения - что в школе, в колледже, что в университете. Потому что на теоретической основе мы знаем, где и когда возникают психологические проблемы. Например, на этапе поступления в вуз - адаптация, профессиональное самоопределение, потом они начинают влюбляться-расставаться, и все эти процессы имеют свои периоды и стадии. *А сопровождение заключается в том, что мы можем специальными методами предупредить нежелательные формы поведения, суициды, алкоголизм, наркоманию*. Дэн Ариэль, известный специалист в области психологии, писал: «Стремление отложить решение неприятных вопросов на потом, является воистину универсальной проблемой».

¹ Колесникова Г.И. Психологические виды помощи. Ростов н/Д: Феникс, 2006, стр.32

Студенты нуждаются в эмоциональной поддержке в формировании умения преодолевать трудности, реагировать на явления жизни адекватно и эффективно. Проблемное поле включает отношения с окружающими, ровесниками, родственниками, родителями и другими значимыми людьми.

В процессе консультирования можно решить следующие задачи:

- помочь студенту сориентироваться в собственных проблемах, найти направление, в котором следует искать выход из затруднительной ситуации;
- активизировать личностные ресурсы студента, способствующие нахождению новых возможностей решения проблем.

В процессе консультирования необходимо учитывать возрастные особенности студентов, его будущую профессию, конкретные жизненные трудности. Учёба, образование, межличностные отношения могут создавать эмоциональное напряжение и субъективное чувство безвыходности положения. Психолог должен создать условия для взаимодействия со студентом, чтобы он смог найти и осознать новые способы действия в дальнейшей жизни и получить качественное образование. В ситуации компетентного психологического консультирования у студентов возникает новое видение своей роли, приобретает конструктивный опыт, ответственность и самостоятельность.

Наибольшую ценность для общества, сегодня, имеет не тот человек, который обладает более или менее обширными, глубокими, разносторонними, точными и достоверными знаниями. И даже не тот, кто умеет критически мыслить и вникать в окружающую жизнь, понимать ее в целом и частностях – этого тоже еще мало. Особенно ценны для общества образованные люди, у которых есть отзывчивость, сила чувства, энергия, воля, те, кто обладают психологическим здоровьем и культурой.

EFECTUL PROCESULUI DE MIGRAȚIE ASUPRA CALITĂȚII RELAȚIEI PĂRINTE-COPIL

RADU Corina, doctoarănd, lector universitar,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul

Abstract: *Migration presents both opportunities and challenges for societies, communities and individuals. Migration alters the structure of families. While it is true that economic factors are major drivers, migration involves highly diverse groups of people, including girls, boys, women, men, and better-off as well as poorer people.*

Children are affected by migration when they are left behind by one or both migrating parents, migrating with parents (or born abroad), or migrating alone. The impact of migration on children and adolescents must be seen in the broader context of poverty and conflict, and within the perspectives of vulnerability and resilience, gender relations and children's rights.

While migration has moved up in the international policy agenda, its wide-ranging implications for children have received little attention.

Children left behind may benefit from having migrant parents. Remittances sent home by parents can increase consumption, finance schooling, buy health care and fund better housing. Whether children benefit depends on their access to those extra resources, which may depend partly on sex, age and the context of care when left behind. The involvement of substitute care or the lack of care causes difficulties for some children's emotional well-being and psychological development.

Este cunoscut faptul că familia condiționează viața socială și instituțiile acesteia. În același timp, ansamblul societal prin dimensiunile sale principale, determină structurile și procesele familiale. Am putea spune, în linii mari, că raporturile dintre societate și familie sunt identice cu raporturile dintre întreg și partea sa componentă. Influențând familia, societatea exercită influență și asupra individului, asupra generației în creștere, aceasta se află într-o relație directă sau indirectă cu toate

sferile vieții sociale, ceea ce îi permite să se manifeste ca model original al trecutului și prezentului și să transmită din valorile specifice țării noastre, tinerei generații.¹

Psihopedagogia modernă, centrată pe copil se bazează pe convingerea că familia este primul educator al copilului și cu cel mai mare potențial modelator. În întreaga lume angrenarea familiei și responsabilizarea ei în educarea copilului este fundamentală pentru reușita oricărui program educativ. Activitatea derulată de un program de educație, oricât ar fi de bine gândită și sprijinită de mijloace bogate, nu este eficientă dacă nu este cunoscută de către părinți. Pe de altă parte, ceea ce învață copilul în școală pierde din importanță și eficiență dacă părinții nu întăresc și nu valorifică programul educativ desfășurat. Deci una dintre cele mai importante funcții ale familiei este funcția educativă. Nu în zadar se vorbește despre *cei șapte ani de acasă*.

În realizarea funcției educative familia simte o necesitate stringentă atât de resurse culturale cât și de resurse materiale atât de necesare în societatea contemporană, mai ales în legătură cu creșterea masivă a prețurilor, cu cerințele tot mai mari înaintate de copii. Rata înaltă a sărăciei, a salariilor mici și a șomajului a determinat pe unul sau ambii părinți să emigreze peste hotarele țării în vederea asigurării unui viitor prosper copiilor în creștere. Migrația constituie mișcarea generală a oamenilor care își părăsesc locul de trai pentru a căuta o viață mai bună sau care sunt forțați să o facă. Migrația este permutarea teritorială a persoanelor, însoțită de schimbarea locului de trai.² *Organizația Internațională pentru Migrație* definește migrația ca o mișcarea a populației, un proces de deplasare a persoanelor sau grupurilor, dintr-un loc în altul, cu traversarea hotarelor unei țări sau în interiorul acesteia.³

Conform Dicționarului de pedagogie migrația (engl. migration) reprezintă deplasările în masă ale oamenilor sau grupurilor de populație în interiorul unor societăți sau între societăți, respectiv state care determină modificări sociale și culturale. Există migrații interne și externe, libere sau impuse, de durată sau nu. Motivele migrației externe sunt șomajul, sărăcia, războiul, persecuția, exploatarea dar și dorința de a găsi condiții mai bune de muncă și formare.⁴

Societatea noastră nu a fost însă pregătită să suporte fără riscuri șocul unor asemenea migrații.⁵ Astfel:

- Familia este instituția cea mai afectată întrucât, de regulă, migrează unul dintre soți, fapt ce deteriorează grav ansamblul relațiilor intra-familiale și, deci, funcționalitatea grupului de bază al societății;
- Copiii sunt persoanele cele mai afectate atât în relațiile familiale, cât și în statutul lor școlar, în percepția publică și, mai ales, în starea lor emoțională (ruptura de un părinte provoacă stres, emoția deprivării, șocul etc.);
- La nivel societal se formează convingerea că asigurarea unor condiții de viață acceptabile în țară este imposibilă, copiii aspirând la rândul lor, să emigreze.

Familia temporar dezintegrată a devenit una dintre formele către care se îndreaptă evoluția familiei, ridicând o multitudine de probleme vizând un nou stil de viață și de interacțiune, noi solicitări pe linia ajustării și acomodării atât intrafamiliale, cât și extrafamiliale. Devenind o realitate incontestabilă, familia temporar dezintegrată atrage atenția tot mai multor cercetători, în special a celor din domeniul științelor sociale. Astfel, se trag semnale de alarmă privind riscurile pe care le prezintă acest tip de familie pentru copil, în sensul că atunci când unul dintre părinți este absent pentru o perioadă mare de timp, familia își pierde abilitatea de a funcționa într-o manieră sănătoasă. Dacă în cazul unei familii cu ambii părinți există o distribuție a responsabilităților, rolurile parentale exercitându-se în direcție complementară și compensatorie, în cazul familiei conduse numai de un părinte tensiunea și încordarea în adoptarea rolului parental cresc, întrucât obligațiile ce revin ambilor părinți trec în sarcina unuia. Situația este și mai gravă atunci când toate aceste responsabilități cad pe umerii copiilor sau ai bunicilor, rudelor etc.

¹ Iurchevici I. Problematika familiei studențești. Cahul, 2009, 181 p.

² Legea Republicii Moldova cu privire la migrația de muncă nr. 180-XVI din 10.07.2008. Monitorul Oficial al Republicii Moldova nr. 162-164/598 din 29.08.2008.

³ Gavriiliuc C. Centrul de Informare și Documentare privind Drepturile Copilului. Ghid pentru profesioniștii care lucrează cu copiii migranților. Chișinău: Urma ta, 2007, 160 p.

⁴ Schaub H., Zanke K. Dicționar de pedagogie. Iași: Polirom, 2001, p. 178.

⁵ Cojocaru M., ș.a. Suport de curs adresat participanților la proiectul «Irregular migration and trafficking in unaccompanied minors: urgent measures for minors in situations of extreme vulnerability/ Migrația și traficul minorilor neînsoțiți: măsuri urgente pentru minorii aflați în situație de vulnerabilitate extremă», componenta, Migrația și Efectele ei în Plan Familial, p.4.

Brazelton și Greenspan identifică nevoile copilului pentru o dezvoltare normală ca fiind următoarele:

1. Nevoia de a avea relații emoționale calde, apropiate, stabile;
2. nevoia de a fi protejat fizic, de a avea siguranță și o viață bine organizată;
3. nevoia de experiențe adaptate nivelului de dezvoltare al copilului;
4. nevoia de limite, de viață cotidiană structurată și de responsabilități adecvate nivelului de dezvoltare;
5. nevoia de experiențe adecvate diferențelor individuale ale copilului, intereselor lui particulare;
6. nevoia de a trăi într-o comunitate stabilă, de a beneficia de sprijinul și cultura acesteia.¹

Or, familia temporar dezintegrată nu poate oferi copilului în dezvoltare satisfacerea acestor nevoi, care sunt atât de importante în devenirea personalității acestuia.

Membrii familiilor ce doresc să plece la muncă peste hotare au de rezolvat un șir de probleme ce țin de educația copiilor. O astfel de problemă este: Cu cine o să rămână copiii? Fiecare familie răspunde în felul său ținând seama de situația și de configurația relațiilor familiale. Dacă tatăl este prezent, el are grijă de educația copiilor recurgând deseori la ajutorul bunicilor și rudelor. Însă nu sunt rare cazurile când ambii părinți migrează concomitent, iar rolul părinților în cazul dat revine bunicilor. Din păcate, chiar și absența acestui ajutor nu poate stopa plecările părinților. Atunci copiii rămân sub tutela vecinilor sau a altor persoane. O altă întrebare este: În ce măsură bunicii sau rudele pot ocupa rolul părinților într-un proces educativ? De fapt, problema de educație a copiilor nu poate fi separată de autoritatea părintească. Părinții plecați la muncă în străinătate nu mai pot influența copiii fiind la o distanță considerabilă. Ei nu sunt alături de copii ca să le explice ce este bine și ce nu. Specialiștii remarcă că în lipsa părinților copii au rezultate școlare mai slabe, se descurcă cu greu sau absentează mult de la școală. Copiilor le lipsește căldura sufletească a părinților, iar rudele nu pot înlocui în acest sens părinții. Astfel, ei cu greu se adaptează psihologic la noile condiții, simțind singurătatea ca un stres zilnic și lipsa de protecție din partea familiei în fața problemelor ivite.² În acest context, o atenție deosebită trebuie acordată calității procesului de comunicare între părinți și copii și, respectiv, utilizării tuturor mijloacelor tehnice disponibile pentru a comunica cu copiii nu doar pe teme cotidiene, dar și pentru discutarea și aprofundarea unor subiecte sensibile pentru a asigura un grad mai înalt de prevenire și protecție de riscurile specifice diferitor vârste ale copiilor.³

Însă, consecințele pot fi și mai grave, fiind părăsiți de părinți, de rude și de vecini, acești copii pot deveni un grup de risc pentru delicvența juvenilă sau victimele de trafic. Copii sunt capabili să înțeleagă motivele plecării părinților în străinătate și acceptă absența lor pentru un nivel de trai mai bun. Având acces la confort și bani de buzunar tinerii prind gust de independență. Pe de altă parte lipsa controlului din partea adulților și o atitudine de indiferență față de studiile efectuate provoacă o schimbare de valori în comparație cu generațiile precedente. Dacă părinții încă cred în valoarea diplomei ca într-un mijloc ce asigură promovarea socială, copii observă o contradicție cu realitate.⁴

Menționând despre consecințele absenței unuia sau a ambilor părinți pentru o perioadă mai scurtă sau mai lungă de timp, putem vorbi despre două categorii de copii din familii dezintegrate:

- Copii care nu au nici o veste de la părinți;
- Copii ai căror părinți sînt plecați, ei fiind susținuți financiar și moral de la distanță.

Copii care nu au nici o veste de la părinți sînt puțini la număr, ei aflîndu-se însă în cel mai mare pericol, întrucît trăiesc cu iluzia revenirii părinților. Respectivii copii suportă o traumă psihică ce poate determina reacții sau consecințe de lungă durată. Orice traumă psihică legată de separarea de persoana dragă implică o durere. Aceasta presupune nu o singură emoție, ci trăiri emoționale intense și variate. Emoțiile care însoțesc, de obicei, durerea separării sau pierderii sînt: regretul, angoasa, neîncrederea, disperarea, anxietatea, singurătatea, vina, resentimentele, dorul, sentimentul lipsei de sens. Cu alte cuvinte, durerea copiilor este o rană a cărei vindecare necesită atenție, dragoste, căldură, sprijin. În caz contrar, durerea nu va trece niciodată.

¹ Copiii au nevoie de familie. Să-i creștem acasă. Material produs cu suportul financiar al UNICEF și al Uniunii Europene. UNICEF Moldova. Chișinău, 2006

² Enachi S. Singuri în fața sorții. Chișinău: Litera, 2002, p. 18.

³ Ministerul Muncii, Protecției Sociale și Familiei. Strategia pentru protecția copilului și familiei: 2013-2020 (proiect), p. 5.

⁴ Paladi Gh. Academia de Științe a Moldovei. Institutul de Integrare Europeană și Științe politice, Procesele socio-demografice în societatea contemporană, de la meditații la acțiuni. Chișinău, 2009, p. 167.

Pierderea celui apropiat implică și o mulțime de alte pierderi, cum ar fi: pierderea mediului familial stabil, pierderea contactului cu alți membri ai familiei, nevoia de a schimba casa sau școala, pierderea atașamentului, pierderea dragostei și a sprijinului părintesc, pierderea siguranței zilei de mîine.

Durerea sau suferința copiilor care nu știu nimic despre părinții lor poate să se manifeste la următoarele nivele:

- Fizic: oboseală, lipsă de energie, slăbiciune musculară, susceptibilitate mai accentuată la îmbolnăviri.
- Mental: negare, confuzie, lipsă de concentrare, dificultăți în luarea deciziilor, preocupări neadecvate.
- Emoțional: tristețe, dor, furie, vinovăție.

Pentru a diminua stresul despărțirii de părinte/părinți și a preveni consecințele negative ale vieții cotidiene lipsită de supravegherea sau îndrumarea părinților se recomandă un șir de acțiuni pe care părinții trebuie să le facă împreună cu copiii, înainte de a pleca peste hotare:

Să discute și să stabilească:

- ✓ Motivul plecării și decizia că pleacă mama și/sau tatăl ;
- ✓ modul în care copiii vor avea grijă de frații care rămân acasă ;
- ✓ în grija cui rămâne copilul, care va fi relația cu persoana de îngrijire și ce atitudine să aibă față de aceasta ;
- ✓ cum să facă mâncare, să se alimenteze corect, să fie atenți la termenul de valabilitate al produselor ;
- ✓ care sunt regulile de igienă și cum să le respecte ;
- ✓ cum să procedeze în caz de boală, cum să administreze medicamente ;
- ✓ reguli de securitate (calamități naturale, electricitatea, focul, regulile de circulație) ;
- ✓ modul de pregătire și purtare a vestimentației de sezon ;
- ✓ cum să distribuie banii și să economisească resursele materiale ;
- ✓ cum să gestioneze timpul și să-și organizeze timpul liber ;
- ✓ modul de întreținere a gospodăriei și de repartizare a sarcinilor între membrii familiei, între copil și persoana de îngrijire ;
- ✓ cum să se comporte în situații neprevăzute și/sau de risc (gașcă, droguri, raporturi sexuale, relații cu persoane străine, trafic de ființe umane) ;
- ✓ cui să se adreseze atunci când au nevoie de ajutor (rude, profesori, psiholog școlar, asistent social, medic, polițist) ;
- ✓ listă cu numere de telefon ale diferitelor servicii din comunitate.

Să-i asigure:

- ✓ despre menținerea legăturii cu membrii familiei rămași acasă pe durata plecării;
- ✓ că părintele plecat va trimite copilului resursele necesare;
- ✓ că are încredere în capacitatea copilului de a face față vieții independente;
- ✓ că orice dificultate poate fi depășită.

Să lase:

- ✓ mai multe copii ale setului de documente în baza cărora părintele pleacă peste hotare (contract de muncă, pașaport, viză) ;
- ✓ datele de contact proprii în țara în care pleacă (dacă e posibil).¹

Impactul migrației are efecte negative și asupra familiei care a suportat transformări de când a început acest fenomen. Putem aminti următoarele consecințe care pot apărea în plan familial: afectarea relațiilor de familie, probleme în găsirea unui canal de comunicare cu copiii rămași acasă, a părinților plecați la muncă în străinătate, fuga de responsabilitățile cuvenite unui părinte, destrămarea familiilor ca urmare a plecării la muncă în străinătate, creșterea vârstei la căsătorie, din lipsa informării se ajunge la cazuri de decădere din drepturile părintești datorită neglijării copilului, schimbarea instituției familiei cu relații de concubinaj, familii uni-parentale, femeile care pleacă la muncă în străinătate riscă să nu mai găsească la întoarcere o casă a lor, copiii și nici soțul, o stare de neliniște determinată de schimbarea de mediu, divorț datorită mediului conflictual din familie, o transformare a noțiunii de familie, femeile care pleacă ajung să își dorească altceva de la relația de

¹ Centrul de Informare și Documentare privind Drepturile Copilului. Copilul meu e singur acasă: carte pentru părinții care pleacă la muncă în străinătate. Chișinău: Urma ta, 2007.

cuplu, îndepărtarea de cei din familie, dorul de cei dragi, faptul că nu pot fi alături de apropiați la evenimente importante, conflicte familiale.¹

Recomandările vizează atât prevenirea prin reducerea efectelor negative datorate lipsei temporare a părinților cât și intervenția pentru cazurile care necesită acest lucru.

I. Campanii de informare și conștientizare adresate părinților

- Organizarea, atât de către instituțiile publice cât și de către ONG-uri, a unor campanii de informare a părinților în vederea conștientizării riscurilor asumate prin plecarea la muncă în străinătate;
- Organizarea unor campanii de informare pentru părinți privind aspectele importante de care trebuie să țină cont pe timpul lipsei temporare de acasă (cum trebuie să comunice cu copiii, cum trebuie menținută legătura cu aceștia, importanța acordării dreptului copilului de a participa la deciziile ce îl privesc etc.) prin afișe, pliante distribuite în locuri publice și mai ales în apropierea centrelor de primire a cererilor de muncă în străinătate; în cadrul ședințelor cu părinții; prin organizarea de training-uri cu părinții; activități de consiliere a părinților;

II. Campanii de sensibilizare la nivelul comunităților de români din țările de destinație

- Atât prin promovarea exemplelor negative și pozitive legate de evoluția copiilor în lipsa părinților;
- Acțiuni derulate prin intermediul bisericii, ONG-urilor din acele țări și al consulatelor;

III. Dezvoltarea serviciilor de consiliere pentru persoanele care au în îngrijire copii cu ambii părinți plecați

- Asigurarea serviciilor de consiliere pentru cât mai multe persoane care au în îngrijire copii a căror părinți plecați la muncă în străinătate în vederea facilitării comunicării dintre ei și copii;²
- Crearea unui mecanism de monitorizare și comunicare cu adulții în grija cărora rămân copiii;

IV. Extinderea rețelei de consilieri școlari

- a) Existența unui consilier școlar în fiecare unitate școlară;
- b) Pregătirea consilierilor pe această problematică;
- c) Dezvoltarea de activități specifice atât cu copiii cu părinții plecați, cât și cu ceilalți;

V. Extinderea programelor de tipul Școală după Școală

- a) S-a propus instituționalizarea acestor programe prin finanțări de la bugetul de stat;
- b) Accesul gratuit la aceste programe pentru copiii cu posibilități materiale reduse;
- c) Cursuri de pregătire pentru ore suplimentare de pregătire școlară;
- d) Organizarea unor ore speciale de consultări și explicații pentru copiii care au întrebări și nelămuriri cu privire la materia predată, temele primite etc.;
- e) Extinderea activităților extrașcolare organizate la nivel de unitate de învățământ în vederea creșterii motivației copiilor pentru activitatea școlară;

VI. Multiplicarea și extinderea centrelor de zi

- a) Se recomandă în cadrul acestora verificări medicale suplimentare pentru această categorie de copii

VII. Dezvoltarea mai multor cluburi destinate copiilor cu scopul de a oferi acestora modalități benefice de petrecere a timpului liber;

- a) Identificarea la nivel local a spațiilor care pot găzdui astfel de cluburi (cămine culturale, săli de sport etc.)

VIII. Campanii media de promovare a soluțiilor și oportunităților pentru acești copii, a exemplelor pozitive

IX. Organizarea unor campanii de promovare a oportunităților de angajare existente în țară.

Aceste măsuri propuse necesită implicarea și în special colaborarea cât mai multor actori sociali – atât a ONG-urilor, autorităților centrale și locale (cu implicarea serviciilor sociale, inspectoratelor școlare și a poliției) cât și a cadrelor didactice, angajatorilor sau mass-media.³

¹ Luca C. Manual pentru profesioniștii care lucrează cu copiii rămași singuri acasă ca urmare a plecării părinților la muncă în străinătate. Iași: Terra Nostra, 2009.

² Impactul migrației părinților asupra copiilor rămași acasă- sumarul studiului –Salvați copiii, România, p. 9-10.

³ ibidem, p. 10-11.

MIJLOACELE DE ÎNVĂȚĂMÂNT ÎN CADRUL INSTRUIRII ȘI EDUCAȚIEI COPILOR DE VÂRSTĂ TIMPURIE ȘI PREȘCOLARĂ

BARBĂ Maria, lector superior universitar,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul

Resume: *Les moyens de la didactique représentent un ensemble d'instruments, de produits adaptés et sélectionnés pour servir aux besoins de l'organisation et de la réalisation du processus instructif-éducatif des institutions préscolaires. L'utilisation de ces moyens s'axe sur certains principes. Le rôle des moyens didactiques consiste dans l'utilisation correcte et dans la valorification efficace de l'activité didactique. Il est à noter la détermination de la motivation de l'apprentissage, l'attitude émotionnelle des apprenants. Les moyens didactiques se classent en ayant à la base différents critères: historiques, des fonctions, de la nature et réalisent certaines fonctions: stimulative, formative, démonstrative, informative, substitutive, évaluative, esthétique, d'orientation, cognitive, de communication. Dans le processus d'application des moyens d'instruction et techniques il faut respecter des consignes d'ordre utilitaire. On distingue trois aspects d'intégration utilitaire des moyens d'instruction: dans l'activité frontale, en groupe et individuelle. Outre ces consignes on évalue et d'autres tâches: celles liées des particularités de l'âge, de la stimulation, de la variété et de l'équipement. Il est important que chaque équipe ait de la TV, du DVD-player, du CD-player, du PC connecté à l'internet, du multifonctionnel ou du xerox, du vidéoprojecteur et qu'obligatoirement on respecte les conditions d'assurance et d'hygiène.*

Cuvinte-cheie: mijloace de învățământ, mijloace audio-vizuale, educație timpurie, educație preșcolară, educație anti-preșcolară.

Mijloacele de învățământ - reprezintă instrumentele materiale, naturale, tehnice etc., subordonate metodelor și procedeelelor didactice, angajate în realizarea sarcinilor specifice proiectate la nivelul activității didactice sau educative de predare învățare evaluare.¹

Mijloacele audio-vizuale – reprezintă totalitatea materialelor didactice care apelează la percepții vizuale, auditive, mai rar tactil – Kinestezice. Astăzi se referă la aparaturile moderne bazate pe sunet și imagine vizuală (casetofonul și radioreceptorul, televizorul și camera de filmat și multe altele). Putem include aici și computerul, deși el are funcții mai complexe.

Educație timpurie (ETC) - reprezintă totalitatea experiențelor individuale realizate și social organizate de care beneficiază copilul în primii ani de viață cu rol de a proteja, de a crește și dezvolta ființa umană prin înzestrarea cu capacitate și achiziții fizice, psihice culturale specifice care săi ofere identitate și demnitate proprie.²

Educație preșcolară - ansamblul de activități pedagogice proiectate instituțional, care se adresează copiilor între 3 și 6-7 ani, în grădiniță și clasa pregătitoare în cadrul învățământului preșcolar.³

Educație anti-preșcolară - totalitatea influențelor pedagogice exercitate asupra copilului, în primii trei ani de viață, în familie, creșe sau cămine.⁴

Prin mijloacele de învățământ înțelegem, în general, un ansamblu de instrumente folosite în așa fel încât să contribuie la realizarea obiectivelor propuse: transmitere receptare a informațiilor, formarea deprinderilor, evaluarea unor activități, realizarea unor aplicații practice.⁵

Se cunosc mai multe abordări și definiții ale mijloacelor de instruire:

După I. Cerghit, mijloacele de învățământ sunt „un ansamblu de instrumente, materiale, produse adaptate și selecționate în mod intenționat pentru a servi nevoilor organizării și desfășurării procesului instructiv – educativ din instituțiile preșcolare și școlare”.⁶ După Maria Mătășaru,

¹ Sorin Cristea. Fundamentele pedagogiei. Iași, 2010, p. 248

² Maria Vrânceanu. 1001 de idei pentru o educație timpurie de calitate. Chișinău, 2013, p.17.

³ Mircea Ștefan. Lexiconul pedagogic. București, 2006, p.111.

⁴ Ibidem, p.100.

⁵ Otilia Dandara, Svetlana Constantinov, Lia Sclifos ș.a. Pedagogie. Suport de curs. Chișinău, 2010, p.140.

⁶ I. Cerghit, L. Vlăsceanu (coord.). Curs de pedagogie. București, 1988, p. 403.

mijloacele didactice sunt „ansamblul de instrumente materiale și tehnice utilizate în vederea îndeplinirii sarcinilor instructiv educative în grădiniță.”¹

După Dima Angela, mijloacele de învățământ sunt „instrumente de lucru indispensabile transmiterii de informații, asimilării de cunoștințe, formării de deprinderi evaluării. Mijloacele de învățământ ajută la diversificarea activităților și a strategiilor didactice, la creșterea eficienței procesului instructiv-educativ. Acestea stimulează participarea conștientă activă, creatoare a copiilor, oferă modalități eficiente de înțelegere și de asimilare a cunoștințelor, constituie un suport material al gândirii, declanșează forțele intelectuale și afective, sporesc posibilitățile de investigare ale educatului și ale copiilor.”²

După C. Cocoș, mijloacele de învățământ sunt instrumente sau complexe; instrumente menite să faciliteze transmiterea unor cunoștințe și deprinderi, evaluarea unor achiziții, realizarea unor aplicații practice în cadrul procesului instructiv-educativ.³

Monica Teodor, menționează „termenul de mijloc de învățământ este un concept nou, care desemnează totalitatea resurselor materiale concepute și realizate în mod explicit pentru a servi educatorilor, profesorilor în activitatea de predare a copiilor și elevilor în activitatea de învățare.

În mediul educațional resursele materiale sunt numite și material intuitiv, material didactic sau mijloc de învățământ. Între acești termeni însă există deosebiri.

- **Materialul intuitiv** – reprezintă materialul care redă în forma sa naturală realitatea înconjurătoare (plante, animale, aparate etc.); poate fi adus în sala de grupă sau poate fi cunoscut în cadrul unor vizite sau excursii.
- **Materialul didactic** - include atât materialul intuitiv, cât și materialul realizat intenționat pentru a mijloci observarea realității greu accesibile sau inaccesibile (instalații, mijloace audio - vizuale). Acesta poate reconstrui obiectele sau fenomenele reale având funcție demonstrativă.
- **Mijloacele de învățământ** – reprezintă resursele materiale ale procesului de învățământ care facilitează comunicarea, înțelegerea, însușirea cunoștințelor, formarea deprinderilor și abilităților; fixarea, evaluarea și aplicarea cunoștințelor în practică. Oferind informații bogate, bine selectate și prelucrate, reușesc să stimuleze interesul pentru cunoașterea profundă a realității.⁴

Folosirea mijloacelor de învățământ se bazează pe baza unor principii a căror aplicare este necesară pentru copiii de vârstă preșcolară.

- Orice comentariu oral, mai ales a unui subiect complicat sau nou, trebuie însoțit, dacă este posibil, cu elemente audio-vizuale pentru a fi reținute sau pentru a suscita discuții.
- Ilustrarea audio – vizuală a punctelor importante trebuie să fie repartizate echitabil, în așa fel încât să incite copii, să dea viață unui subiect mai puțin atrăgător să încurajeze discuția sau să dea mai multă greutate unei explicații.
- O prezentare cu ajutorul mijloacelor de învățământ a cunoștințelor de învățat permite o asimilare mai rapidă și o activitate mai intensă. Educatorul se poate integra în grup pentru a discuta, conținutul unui film, a unei simulări etc.
- Abordând atitudinea unui observator discret aparent pasiv, educatorul poate să creeze situații în care grupul „se autoinstruiește” să dezvolte și membrii săi spiritul critic care îi va permite să obțină învățăminte pentru situații reale de viață.
- Exercițiile bazate pe jocurile didactice, pe simulări (eventual prin utilizarea unui calculator electronic), sunt eficiente, copii sunt antrenați să participe, să facă apel la propria lor experiență, să facă sinteze, să extragă din activitatea lor învățăminte pe care le vor aplica în practică.
- Folosirea mijloacelor de învățământ permite cadrelor didactice să lărgescă câmpul de cunoștințe ale copiilor.⁵

Mijloacele de învățământ îi ajută pe educatori să realizeze la nivel superior obiectivele instructiv – educative la activități.

Rolul mijloacelor didactice constă în:

¹ Maria Mătășaru. Secrete metodologice în didactica preșcolară. Bacău, 2008, p. 47-48.

² Maria Vrâncănu, Daniela Terzi-Barbaroșie, Tatiana Turchina ș.a. 1001 idei pentru o educație timpurie de calitate. Ghid pentru educatori. Chișinău, 2010, p.163.

³ Constantin Cucos. Pedagogie. Iași, 2002, p. 300.

⁴ Monica Teodor. Mijloace de învățământ în a doua jumătate a secolului al XX-lea // Revistă de pedagogie, nr. 2, 1990, p. 52

⁵ Ioan Jinga, Elena Istrate. Manual de pedagogie. București, 2006, p. 364.

- Utilizarea cu pricepere și valorificarea educativă, eficientizarea activității didactice;
- Oferă sprijin pentru formarea noțiunilor, a capacităților de analiză, sinteză, generalizare constituind un mijloc de maturizare mentală;
- Constituie suport pentru rezolvarea unor situații problemă;
- Determină motivarea învățării, ca și atitudinea emoțională;
- Oferă prilejul formării priceperilor și deprinderilor motrice.¹

Așadar mijloacele de instruire sunt instrumente de activitate a educatorului și a copiilor, aplicate în vederea atingerii finalităților proiectate, și reprezintă obiectivele material – tehnice care sunt implicate în procesul de învățământ în calitate de purtători de informație și instrumente de activitate a subiecților educaționali.

Sunt cunoscute mai multe clasificări ale mijloacelor de instruire având la bază diferite criterii: istoric a funcțiilor, al naturilor etc.²

Pedagogul american Wilbur Schramma distinge patru generații succesive de mijloace de instruire. În prima generație sunt incluse asemenea mijloace cum ar fi: obiecte naturale, manuscrise, tablouri. Cea de-a doua generație include toate mijloacele de învățământ legate de descoperirea tiparului (manuale, cărți texte tipărite) cele care oferă imaginea vizuală și auditivă a obiectelor și fenomenelor realității (înregistrări pe discuri, bandă magnetică, radioul, televiziunea filmul etc.)

În a patra generație mijloacele de învățământ asigură stabilirea unor legături între om și mașină în procesul de învățare (mașinile de instruire, de verificare laboratoarele lingvistice) etc.³

Vladimir Guțu în manualul de Pedagogie prezintă câteva taxonomii ale mijloacelor de instruire:

- ❖ După criteriul istoric, distingem următoarele categorii de mijloace de învățământ:
 - a) Generația I – tablă, manuscrise, obiecte de muzeu;
 - b) Generația II – manuale, texte imprimare, posibile datorită inventării tiparului;
 - c) Generația III – fotografia, diapozitivul, înregistrările sonore, filmul, televiziunea;
 - d) Generația IV – tehnicile moderne, mașinile de instruire;
 - e) Generația V – calculatoarele electronice și navigarea pe internet sau computere plug-ins.
- ❖ După criteriul funcțiilor pedagogie îndeplinite distingem:
 - a) Mijloace informativ – demonstrative (obiecte naturale, plante colecții de insecte etc.)
 - Obiecte elaborate ori construite special în scopuri didactice (machete, mulaje, corpuri geometrice de piese demontabile);
 - Substitutive bidimensional (iconice, imagistice, picturale reprezentări figurative ilustrații fotografii, desenul la tablă, tablouri, planșe reproducere de artă și reprezentări grafice etc.)
 - Mijloace logico – raționale: simboluri și complexe de simboluri (cifre, semne „+”, „-”, „=”, „<”, „>”);
 - Mijloacele de exersare și formare a deprinderilor, a priceperilor, capacităților, aptitudinilor etc. (aparate și truse de laborator echipament tehnic de atelier, aparate sportive, instrumente muzicale, jocuri didactice, mașini de instruit, stimulatoare didactice etc.);
 - b) Mijloace de evaluare a rezultatelor învățării (aparate și instalații de verificare, mașini de examinare, calculatoare electronice etc.);
- ❖ După natură și funcționalitatea lor distingem următoarele categorii de mijloace de învățământ:
 - a) Mijloace de învățământ reale (menționate mai sus), mape didactice pentru scris – citit, operații matematice, caiete didactice pentru exerciții, truse pentru muncă independentă adică tot ce îl pune pe copil în situații reale.
 - b) Mijloace de învățământ de substituție: mijloace obiectuale (mulaje, corpuri geometrice, machete, steme, peceti); mijloace iconice figurative (fotografii desene, scheme diagrame, planșe panouri etc.);
 - c) Mijloace „Gutenberg”, cărți, culegeri de texte, de exerciții și probleme, reviste de specialitate;
 - d) Mijloace informatice: calculatoarele.⁴

Elena Macavei menționează: „învățarea cu ajutorul calculatorului se poate manifesta ca instruire asistată de calculator (IAC) - pentru însușirea cunoștințelor și formarea deprinderilor,

¹Venera-Mihaela Cojocariu, *Maria Mătăsaru*, Luminița Cojocar u ș.a. Secrete metodice în didactica preșcolară. Bacău, 2006, p. 47.

² Vladimir Guțu. Pedagogie. Chișinău, 2013, p. 379 – 380.

³ Ioan Nicola. *Tratat de pedagogie școlară*. București, 2003, p. 508.

⁴ Vladimir Guțu. Pedagogie. Chișinău, 2013, p. 380 – 382.

exersarea asistată de calculator – pentru fixarea și consolidarea cunoștințelor; verificarea asistată de calculator pentru testarea nivelului de învățare și evaluare a răspunsurilor.

- e) Mijloace de evaluare: modele de evaluare orală, scrisă, practică, informatizată.
 - f) Mijloace tehnice audiovizuale – auditive: discuri, benzi magnetice, casete; vizuale: foi transparente diafilme, filme fără sonor, benzi video imagini sperioscopice; audiovizuale: filme și montaje de televiziune prin sateliți, videocasete.¹
- ❖ După criteriul prezenței sau absenței mesajului didactic se disting două mari categorii de mijloace de învățământ:
- a) Mijloace didactice ce cuprind mesaj didactic: obiecte naturale originale, obiecte substitutive, funcționale și acționale, suporturi figurative și grafice; mijloace simbolico – raționale; mijloace tehnice audiovizuale.
 - b) Mijloace de învățământ care facilitează transmiterea mesajelor didactice: instrumente, aparate și instalații de laborator, echipamente tehnice pentru ateliere; instrumente muzical și aparate sportive; mașini de instruit și calculatoare electronice; jocuri didactice (obiectuale, electronice); stimulatoare didactice, instalații pentru laboratoare fonice.²

Mijloacele de învățământ îndeplinesc și anumite funcții:

- 1) Funcția cognitivă de comunicare și informare - mijloacele de învățământ sunt instrumente prin care se comunică date, informații asupra aspectelor realității care sunt studiate, facilitând înțelegerea prin îmbinarea obiectelor reale și a imaginilor acestora, cu cuvântul.³
- 2) Funcția formativă – se referă la faptul că mijloacele de învățământ permit exersarea și dezvoltarea gândirii și a operațiilor acestora (analiza, sinteza, comparația, abstractizarea generalizarea), a spiritului de observație, a atenției. Pot exercita o influență puternică asupra motivației învățării: noutate, varietate atractivitate, caracterul aplicativ al mijloacelor de învățământ determină practica activă a copiilor, interesul și curiozitatea acestora față de conținuturile prezentate aceasta influențează asupra motivației învățării.⁴
- 3) Funcția demonstrativă - constă în aceea că prin mijloacele de învățământ copiilor li se arată, li se prezintă o multitudine de aspecte ale realității care, de multe ori sunt greu accesibile cunoașterii directe. Ilustrarea diverselor aspecte ale realității cu ajutorul mijloacelor de învățământ contribuie la formarea corectă a reprezentărilor și dezvoltă imaginația.⁵
- 4) Funcția ergonomică - reprezintă aportul mijloacelor de învățământ la raționalizarea eforturilor educatorilor și copiilor în cadrul activităților didactice. Să fie realizat economic timpul, să fie eliminași timpii morți din cadrul activităților, care generează oboseală și plictiseală.
- 5) Funcția de evaluare – se referă la obținerea informației despre rezultatele obținute în urma desfășurării procesului instructiv – educativ, despre nivelul performanțelor la care au ajuns copii.
- 6) Funcția estetică – constă în faptul că mijloacele de învățământ sunt astfel concepute adaptate și utilizate încât să declanșeze trăiri afective și să cultive capacitatea de înțelegere și apreciere a frumosului. Dacă materialele didactice în cadrul activităților sunt armonizate de către educatori cu celelalte elemente ale designului instrucțional și au o formă estetică de prezentare ele pot cultiva simțul echilibrului și al frumosului. Mijloacele învățământ standard elaborate și aprobate de Ministerul Educației, corespund cerințelor estetice. Problema aspectului estetic a materialului didactic se pune atunci când educatorul singur îl elaborează.⁶

În procesul de aplicare a mijloacelor de instruire și tehnice trebuie respectate un set de cerințe:

1. De ordin psihopedagogic:

- Să fie selectate, adaptate, utilizate încât să ducă la realizarea obiectivelor propuse, în strânsă legătură cu celelalte componente ale activității didactice (conținut, metodologie, relație educator-copil);
- Mijloacele să fie resurse care să diminueze verbalismul predării, prin prezentarea variată a informației (activă, iconică, simbolică);
- Să fie purtătoare de informații semnificative, facilitând abstractizările și generalizările;

¹ Elena Macavei. Pedagogie. București, 1997, p. 90.

² Otilia Dandara, Svetlana Constantinov, Lia Scifos ș.a. Pedagogie. Suport de curs. Chișinău, 2010, p.141.

³ Ioan Bontaș. Pedagogie. București, 2001, p. 250.

⁴ Anghel Manolache, Dumitru Muster, Iulian Niga ș.a. Dicționar de pedagogie. București, 1979, p.110.

⁵ Vladimir Guțu, Otilia Dandara. Pedagogie. Note de curs, 2010, p. 142.

⁶ Constantin Cucuș. Pedagogie. Iași, 2002, p. 301.

- Să ușureze înțelegerea, conștientizarea și motivarea învățării;
- Să asigure echilibrul dintre senzorial și rațional, și să genereze formarea operativității formale a gândirii;
- Să permită stabilirea unor corelații între cunoștințe și integrarea noilor cunoștințe în sistemul anterior de cunoștințe;
- Să mijlocească transferurile de cunoștințe dintr-un domeniu în altul, precum și aplicarea cunoștințelor;
- Să mijlocească studiul interdisciplinar;
- Utilizarea lor să fie precedată de pregătirea copiilor pentru receptarea informațiilor și instructajul de folosire.

De ordin utilitar:

- Mijloacele de învățământ să fie flexibile, adaptabile în situații didactice concrete și variate;
- Același mijloc de învățământ să fie utilizat în mai multe scopuri;
- Mijloacele de învățământ să fie accesibile din punct de vedere al complexității; complexitatea unui aparat instrument face să scadă accesibilitatea lui.¹

2. Cerințe față de mijloacele didactice în învățământul preșcolar:

- Să nu fie periculoase pentru copii și adulți;
- Să fie adecvate vârstei;
- Mărimea jucăriei descrește pe măsura ce crește vârsta copiilor;
- Să fie stimulative și variate;
- Gradul de complexitate a jucăriilor și a materialelor trebuie să corespundă particularităților de vârstă și individuale ale copiilor;
- Sunt jocuri ce presupun o anumită dezvoltare cognitivă și socioemoțională;
- Nu ar trebui să lipsească din sala de grupă următoarele materiale: tabla magnetică, piese magnetice, apa și nisipul, saltele pentru gimnastică, oglindă necasantă, hârtie de diferite tipuri, creioane colorate, acuarele, plastilină, păpuși și cărucioare, mașini și cuburi din plastic, aceste materiale ar trebui să fie la îndemâna copiilor;
- Să fie suficiente la număr;
- La grupele mici, este de dorit să existe mai multe jucării de același tip, pentru a putea gestiona mai ușor conflictele ce apar între copii;
- Să existe echipamente și tehnologii de ultima generație la fiecare grupă: televizor, DVD-player, PC conectat la internet, multifuncțional sau xerox, videoproiector;
- să fie utilizate și depozitate în condiții optime, respectând condițiile de siguranță și igienă.²

În procesul educațional Vladimir Guțu distinge trei aspecte de integrare a mijloacelor de instruire:

- În activitatea frontală;
- În activitatea de grup;
- În activitatea individuală.

În acest context educatorul trebuie:

1. Să analizeze obiectivele și conținutul activității;
2. Să evidențieze elementele dominate care trebuie însușite de copii;
3. Să identifice aspecte etape și în ce scopuri vor fi aplicate mijloacele de instruire.
4. Să stabilească strategii didactice prin intermediul cărora vor fi atinse finalitățile preconizate.³

² Camelia Munteanu, Eusebiu Neculai *Munteanu*. Ghid pentru învățământul preșcolar. O abordare din perspectiva noului curriculum. București, 2009, p. 87.

³ Vladimir Guțu. Pedagogie. Chișinău, 2013, p. 385.

CERCETAREA ȘTIINȚIFICĂ ÎN EDUCAȚIE

SILISTRARU Nicolae, dr. hab., profesor universitar,
Universitatea de Stat din Tiraspol

***Abstract.** L'article en question traite la recherche scientifique de l'enseignement superieur qui est un domaine important et un element essentiel du systeme educatif. Par la recherche on produit de nouvelles connaissances qui reste à la base du developpement de l'education et de la societe en general. L'assurance scientifique et methodologique du fonctionnement et de la modernisation de l'enseignement superieur apparaît comme une priorite et une necessite vitale. Les priorites du developpement de la recherche scientifique consiste à changer la legislation afin de diversifier la gestion d'enquete en retournant à la Direction de la gestion de la recherche, la realisation des exigences de Bologne sur la recherche; la creation du Conseil national de la recherche scientifique dans le systeme educatif; la mise des themes prioritaires dans le domaine de la Psychologie et des sciences de l'Education; la diversification des sources de financement de la recherche dans le systeme educatif.*

Cercetarea științifică este o activitate care se învață treptat, de la cele mai uzuale cunoștințe despre conținuturi și forme de realizare până la subtilități de metodă, abilități de aplicare și competențe de cercetător. Ca orice alt tip de activitate, *cercetarea științifică* presupune o inițiere a celor interesați în teoria cercetării, antrenarea lor în exerciții practic-aplicative și perfectarea continuă a modalităților de exprimare în stilul științific.

În mod obișnuit, activitatea de cercetare științifică începe din anii de învățământ superior, unde se impune un anumit nivel de raportare la datele științei, asociate specialității pentru care optează tânărul student.

În acest context în articolul 116 al Codului Educației al Republicii Moldova se stipulează că:

(1) În instituțiile ofertante de programe de învățământ superior, activitatea de cercetare, dezvoltare și inovare și de creație artistică se realizează în scopul producerii de cunoaștere și al formării profesionale a specialiștilor de înaltă calificare.

(2) În instituțiile de învățământ superior, activitățile de cercetare, dezvoltare și inovare se efectuează în cadrul catedrelor, departamentelor, laboratoarelor și altor unități proprii și/sau în parteneriat cu alte instituții, agenți economici sau autorități publice.

(3) Finanțarea cercetării în instituțiile ofertante de programe de master și doctorat se face, în baza criteriilor de calitate și performanță, prin mecanisme distincte, stabilite printr-un regulament aprobat de Guvern, și din alte surse legal constituite.

(4) Modul de organizare și desfășurare a cercetării științifice în instituțiile de învățământ superior se reglementează prin Carta universitară, prin regulamente de organizare și funcționare a școlii doctorale, a programelor de studii superioare de doctorat, aprobate de senat, și prin alte acte normative. [2, p.48]

Inițierea în cercetarea științifică începe cu accesul la abecedarul cercetării: ce este cercetarea științifică și prin ce modalități se realizează aceasta?

În orice instituție de învățământ superior, cercetarea este asociată conceptelor ce-o definesc, principiilor după care se conduce, metodelor ce-i sunt proprii, ideilor de nou și creativitate, atitudinii de perseverență (ambiiție) și curaj de a risca, cercetarea se petrece în laborator, în cabinetul pentru investigații, pe terenul experimental etc., iar obiectul cercetării poate proveni din mediul natural sau social, din viața și activitatea omului, cu condiția de a se fi declanșat o anumită provocare cu efect stimulator pentru cei interesați.[1, p.21]

În științele educației, nevoile de cercetare izvorăsc din interiorul școlii cu problemele ei, laboratorul este clasa ori sala de curs, subiecții sunt elevi/studenti/cursanți și, în mod ocazional, alte categorii, iar cei interesați în actul cercetării sunt educatori practicieni sau profesioniști în științele educației.

Inițial, ca student, viitorul cadru didactic, se abilitază în tehnici de documentare și de utilizare a informației de specialitate, elaborează proiectul unei cercetări de mici dimensiuni cu toate componentele acestuia și realizează, în final, cercetarea inițiată, redactând o lucrare cu conținut științific, apreciată ca atare și evaluată după criteriile *didacticii universitare*.

Apoi, pe parcursul carierei, pedagogul într-o unitate de învățământ, este solicitat continuu de mediul în care se afirmă în studierea literaturii de specialitate, adoptarea unor modele de lucru cu elevii, dar și experimentarea altora noi sau intervenții cu caracter formativ în educarea elevilor aflați în diferite contexte de activitate. La nivelul fiecărei unități școlare se dezvoltă o viață științifică întreținută prin efortul fiecărui participant, implicat afectiv și motivat pentru performanță și realizări de succes în specialitatea pentru care a optat.

Nu este exclusă alegerea carierei de cercetare științifică în domeniul educațional, unde parcurgerea în etape ale profesiei presupune exigențe evaluate periodic după criteriile academice. [1, p. 22].

Inițierea studenților în cercetarea științifică se realizează prin intermediul formelor de activitate propuse de didactica universitară, din care nu lipsesc:

- cursurile (prelegerile) de metodologie a cercetării științifice;
- seminariile de diferite tipuri (dintre care cele mai adecvate sunt seminariile bazate pe referate urmate de discuții sau seminariile de cercetare (acolo unde acestea se prevăd în programă);
- activități aplicative și științifice (colocvii tematice, sesiuni studențești, simpozioane);
- practica psihopedagogică, unde pot fi inserate și unele probleme de cercetare;
- examene și lucrări de absolvire;
- alte activități complementare.

În instituția de învățământ universitar funcționează o diadă de neînlocuit, formată din studentul cu acces la cercetarea științifică și îndrumătorul său, în calitate de conducător experimentat în știința cercetării.

La *curs*, studenții sunt familiarizați cu principalele aspecte teoretice și practice ale cercetării științifice, în general, ale cercetării în științele educației, în mod deosebit.

Studenții sunt informați cu privire la acest domeniu, insistându-se asupra caracteristicilor de investigare, descoperire și chiar creație pe care cercetarea le emană din însăși substanța ei.

Informația transmisă la curs și receptată prin ascultare activă de către studenții prezenți în amfiteatre este organizată și structurată didactic, pentru ca auditoriul să asimileze conținuturi centrate pe esențial, cu deschideri către acumulări ulterioare, prin lecturi recomandate și prin exercițiul sistematic de implicare în actul cercetării, sub îndrumarea profesorilor lor.

În efortul de a surprinde specificul cercetării științifice în educație, studentul asimilează conceptele, termenii și noțiunile proprii acestora, elementele ce fac distincția între cercetarea științifică și alte forme de investigare curentă a fenomenelor educative (cunoașterea personalității elevului, metode și procedee de instruire și evaluare, stimulare motivațională ș.a.), principalele tipuri de cercetare și criteriile de clasificare, sistemul de metode, importanța experimentului în cercetarea educației, deontologia cercetării și alte teme de interes pentru etapa de inițiere în acest domeniu.

Prelegerea propune, în finalul ei, probleme recapitulative, exerciții de rezolvat, teme de reflecție și, desigur, bibliografie de studiat, pentru a-l determina pe student să se prezinte cât mai bine pregătit la orele de seminar.

La *seminar*, studenții discută și dezbate problemele audiate la curs până la însușirea lor completă și corectă, dar, mai ales, clarifică orice detaliu sub îndrumarea profesorului-moderator, pregătit cu răspunsuri, explicații, demonstrații, exemplificări, exerciții etc.

Pe baza informațiilor dobândite la curs și a însemnărilor bibliografice referitoare la cercetarea științifică în domeniul educațional, studentul parcurge câteva teme aplicative în cadrul seminariilor:

- fixează termenii-cheie și învață corect definițiile propuse;
- formulează, chiar dacă imperfect, ipoteze de lucru și participă la discuții clarificatoare în jurul celor propuse de către conducătorul seminarului în acest scop;
- întocmește instrumente de lucru pentru o cercetare reală sau fictivă, folosită pentru exemplificări și demonstrații în cadrul seminarului (fișă de observație, ghid de convorbire, probe de diferite feluri, chestionare, *listing*-uri etc.);
- studiază și verifică modul de însușire a elementelor de statistică și, în general, modalități de prelucrare a rezultatelor;
- participă activ la dezbateri și discutarea datelor, formularea de concluzii și propuneri și, în general, la valorificarea ideilor desprinse dintr-o cercetare.

În didactica universitară a pătruns treptat seminarul pe bază de referat, având unele virtuți demne de a fi luate în considerare în sprijinul formării inițiale, cu condiția de a fi bine pregătit de către lector și, bineînțeles, de către student.

Rezultatele cercetării științifice, cunoștere și expertiza create/dezvoltate în universități sunt disponibile societății prin trei canale principale: *publicații științifice, patente-licențe*, precum și prin crearea de *noi companii (spin-off și start-up)*. Din ce în ce mai mult se pune accent pe capacitatea universităților nu numai de a produce cunoaștere, dar și de a se implica în mecanismele capabile să facă disponibilă cunoașterea, adică mecanismele care să asigure transformarea cunoașterii în inovare.

În contextul rolului complex pe care universitățile îl promovează prin prisma misiunii lor, ele au obligații față de: *studentii pe care îi informează, autoritățile publice care asigură finanțarea universităților, piața forței de muncă ce utilizează calificările și deprinderile dezvoltate pe parcursul procesului didactic și de cercetare, precum și față de societate în ansamblu*. Obiectivul general este acela de a maximiza rezultatul social al investiției reprezentate de finanțarea publică.

În mod curent, se operează cu trei criterii asociate *calității în cercetare*, primul criteriul este *originalitatea*, demonstrată de contribuția pe care cercetarea o are la dezvoltarea de noi cunoștințe; acestea pot veni în contradicție cu vechile principii și determină un mod nou de a gândi. Al doilea criteriu este *soliditatea*, determinată de metodologia cu care s-a realizat cercetarea, ceea ce permite ca rezultatele să poată fi verificate; Al trilea criteriu, *relevanța*, particularitatea de a prezenta interes pentru alții și de a fi utilă și altora. Cercetătorii asociază diferite priorități acestor criterii, studiile arătând că, în general prioritatea maximă se acordă *originalității*. [4, p.414]

Calitatea cercetării reprezintă o componentă obligatorie a funcționării învățământului superior. Cercetarea științifică universitară trebuie încurajată din 2 motive:

- universitățile s-au dovedit a fi importante structuri de producere a cunoștințelor în diverse domenii;
- activitatea de cercetare științifică universitară este o componentă esențială a activității didactice, un factor de creștere profesională a cadrelor didactice.

În prezent cercetarea științifică universitară este realizată de cadrele didactice, de grupuri temporare de cercetători, în laboratoare științifice, în cadrul proiectelor și programelor de cercetare.

Pentru realizarea strategiei învățământului superior este necesară înființarea unui Centru științifico-metodic, de cercetare a problemelor de modernizare a învățământului superior care ar avea misiunea de a fundamenta științific acțiunile de modernizare și de integrare a învățământului superior în spațiul academic european.

Universitatea trebuie să aibă dezvoltate, ca parte a strategiei referitoare la cercetare, mecanisme prin care să stimuleze în mediul intern excelența cercetării. În acest sens este esențiată constituirea unui fond de cercetare care să asigure resursele suplimentare pentru unitățile cele mai eficiente de cercetare, care dovedesc excelența. Acest fond poate fi important atunci când universitatea decide strategic să sprijine dezvoltarea sau consolidarea unei direcții de cercetare de care are interes. Fondul poate constitui sursa pentru organizarea de competiții interne pentru proiectele de cercetare, mai ales pentru tinerii cercetători [6, p. 46].

O componentă majoră a finanțării cercetării se constituie din sursele externe ale universității. Capacitatea de a atrage fonduri publice și private, pentru care grupurile de cercetare din universitate trebuie să intre în competiție, este un criteriu important. Evident că nu este vorba numai de performanță în cercetare, dar și de capacitatea de a lansa, proiecte bine întocmite, de interes științific sau tehnologic, credibile din punct de vedere al organizării lor. Capacitatea de a atrage fonduri externe este un indicator important pentru calitatea cercetării, iar în acest context, resursele obținute în competiții internaționale trebuie să aibă o pondere suplimentară.

Atât la nivel instituțional, cât și la nivel de cercetători, universitatea trebuie să-și dezvolte capacitatea de informare și relaționare, pentru a fi la curent cu oportunitățile de finanțare a cercetării. La nivelul structurilor create în universitate este necesar să fie asigurată asistența de care cercetătorii au nevoie în pregătirea de aplicații de succes pentru fonduri de cercetare, dar și pentru o relaționare mai bună cu mediul economico-social. Se vor organiza sesiuni de informare și training, și se va dezvolta un sistem eficient, de comunicare internă, utilizând legătura între persoane, precum și mediul electronic. Se poate vorbi de valoarea unui sistem de management al cunoașterii în universitate axat pe: proiecte existente, parteneriate, competențe, suport de documentare, practici rezultative etc. Este eficientă organizarea unui „punct focal” în universitate, care să asigure interfațarea cu agențiile aflate

în exteriorul universității. Acest sistem trebuie să facă parte din *oficiul de transfer de cunoaștere* pe care universitățile urmează să și-l dezvolte. Practica internațională face referire la diverse modele, universitatea fiind lăsată să își aleagă propria soluție de implementare.

Politica educațională a Uniunii Europene, la care R.Moldova aderă, este în principal bazată pe respectarea diversității culturale. Sistemul de învățământ trebuie să răspundă, prin conținut și cercetare, oportunităților interne și externe axate pe :

- crearea unui sistem de învățământ transparent și competent cu cel al Uniunii Europene;
- globarea, unde competitivitatea diferitor domenii economice se bazează pe resursele de muncă ce dispun de o gamă largă de abilități, cunoștințe și inovații;
- adaptarea la cerințele erei informaționale în învățământul superior;
- aplicarea noilor teorii educaționale și implementarea curriculum-ului interactiv și motivat;
- asigurarea unui învățământ eficient prin aplicarea unor tehnici de evaluare creative [3, p.22].

Pentru implementarea acestor priorități, strategia în domeniul educației prevede un set de programe și proiecte, precum:

- elaborarea metodologiei de fundamentare a proiectării și cercetărilor integrate;
- restucturarea rețelei instituționale pentru asigurarea calității actului educațional și celui investigational;
- cercetarea alternativelor educaționale și consolidarea autonomiei universitare;
- fuzionarea trăsăturilor managementului universitar din perspectiva *interdisciplinarității* funcționale și inovaționale de cercetare (de marketing, de culturologie, situative, intuitive, empirice);
- investigațiile orientate în contextul abordării cu alte sisteme din perspectiva comunității scopurilor și integrării europene.

Bibliografie:

1. Enăchescu E. Cercetarea științifică în educație și învățământ. Întrebări cu și fără răspunsuri imediate. Editura Universitară București, 2012.
2. Codul Educației al Republicii Moldova. 2014.
3. Ghidul calității învățământului superior. București, 2003
4. Silistraru N. Profilarea studentului cercetător. În International Conference. Education, Quality, Sustainable Development. Târgoviște-România. 5-6 iunie, 2009.
5. Silistraru N. Cercetarea pedagogică. Ghid metodologic. Chișinău, 2012.
6. Бордовски В.А. Теория и практика организационно-методического обеспечения инновационного развития высшего педагогического образования: Дис. Д-ра пед. наук, Спб.1999.

RĂDĂCINILE ISTORICE ALE PSIHODIAGNOZEI VIZUALE

CULICOVSCHI Galina, doctorand,
Universitatea de Stat din Moldova

Abstract: *Since ancient times people tended to know the internal mental states based on visible characteristics. The characteristics of identification based on appearance of personality manifestation traits and temperament, constitution of typological and individual differences, always sought dependence between morphological and psychological characteristics.*

This article proposes a historical excursion in the evolution of significant steps of determination, identification and description of classification varieties, the contribution of great personalities in forming the system of describing components of classification of personality traits, temperament, etc. which determines the visual psychodiagnosis components, starting from antiquity to the contemporary period.

Cuvinte cheie: *personalitatea umană, caracter, tipuri temperamentale, sangvinic, flegmatic, melancolic, coleric, diagnostic, tipuri de sistem nervos, tipologie morfologică, psihologic, temperament, distincțiile individuale, observație.*

Din cele mai vechi timpuri oamenii au tins să cunoască stările psihice interne în baza semnalmentelor vizibile. Heraclitus (535 î.e.n.) afirma că moralitatea omului, constituie soarta sa, cu care se naște, iar manifestările moravurilor se exprimă nu numai în cuvinte și fapte, dar se manifestă și prin exterior.¹

Încă în lucrările lui Aristotel (384 î.e.n.) se conturează ideea, conform căreia personalitatea umană este localizată în cap. Totuși principiile frenologiei vor fi enunțate în epoca modernă de către medicul austriac Franz Joseph Gall² în lucrarea sa fundamentală publicată la Paris în 1820: „Anatomie et physiologie du système nerveux en général et du cerveau en particulier avec des observations sur la possibilité de reconnaître plusieurs dispositions intellectuelles et morales de l'homme et des animaux par la configuration de leur tête” („Anatomia și fiziologia sistemului nervos în general și a creierului în particular cu observații asupra posibilității de a recunoaște multe trăsături intelectuale și morale ale omului sau animalelor după configurația capului”). În această lucrare, autorul definește pe scurt concepția și metoda, pe care el a denumit-o „cranioscopie”. În introducerea la opera vizată, Gall enunță principiile fundamentale ale doctrinei sale. În primul rând, el susține că atât morala cât și capacitățile intelectuale sînt înnăscute și că exercitarea sau manifestarea lor ține de felul cum sînt ele organizate. În al doilea rând - creierul este organul tuturor înclinațiilor, sentimentelor și caracterului iar acestor proprietăți le corespund zone bine delimitate, care diferă unele de altele. Ultimul principiu reflectă dezvoltarea relativă a creierului ca organ.

Luînd ca bază învățăturile lui Gall, Johann Spurzheim³ (1776-1832) le dezvoltă, în final apărînd o nouă disciplină, numită „frenologie”.

Medicilor antichității, Hippocrate și Galenus le aparține prima încercare de identificare și explicare a tipurilor temperamentale. Ei au relevat ideea că predominantă în organism a uneia dintre cele patru „umori” (sînge, limfă, bila neagră și bila galbenă) determină temperamentul. Pe aceasta baza ei au stabilit patru tipuri de temperament: sangvinic, flegmatic, melancolic și coleric.

Astfel, ei descriu colericul că fiind energic, neliniștit, impetuos, uneori impulsiv care își risipește energia. El este inegal în manifestări. Stările afective se succed cu rapiditate. Manifestă tendința de dominare în grup, se dăruindu-se, totodată cu pasiune unei idei sau cauze.

Sangvinicul este vioi, vesel, optimist și se adaptează cu ușurința la orice situații. Fiind o fire activă, el schimbă activitățile foarte des deoarece simte permanent nevoia de ceva nou. Trăirile afective sînt intense, dar sentimentele sînt superficiale și instabile. Trece cu ușurința peste eșecuri sau decepții sentimentale și stabilește ușor contacte cu alte persoane.

Flegmaticul este liniștit, calm, imperturbabil, cugetat în tot ceea ce face. El pare a dispune de o răbdare fără margini. Are o putere de muncă deosebită și este foarte tenace, meticolos în tot ceea ce face. Manifestîndu-se ca o fire închisă, puțin comunicativă, preferă activitățile individuale.

Melancolicul este puțin rezistent la eforturi îndelungate, puțin comunicativ, închis în sine. El are dificultăți de adaptare socială. Debitul verbal este scăzut, gesticulația redusă.

Psihologii olandezi G. Heymans și E. D. Wiersma propun o tipologie a temperamentelor mai nuanțată, care va fi reluată și precizată de psihologii francezi Rene Le Senne⁴ (1882- 1954) și Gaston Berger⁵ (1896-1960). Ei pornesc de la trei factori fundamentali: emotivitatea, activitatea și răsnetul. Din combinarea lor rezultă opt tipuri temperamentale: pasionații (emotivi, activi, secundari), colericii (emotivi, activi, primari), sentimentalii (emotivi, non-activi, secundari), nervoșii (emotivi, non-activi, primari), flegmaticii (non-emotivi, activi, secundari), sanguinicii (non-emotivi, activi, primari), apaticii (non-emotivi, non-activi, secundari), amorfii (non-emotivi, non-activi, primari).

Din cele relatate, putem conchide că emotivitatea și activitatea sînt noțiunile definitorii. Emotivitatea exprimă reacțiile afective ale persoanelor în fața diferitelor evenimente. Emotivii au tendința de a se tulbura puternic chiar și pentru lucruri mărunte. Non-emotivii sînt persoanele care se emoționează greu și ale căror emoții nu sînt violente.

Activitatea desemnează dispoziția spre acțiune a unei persoane. Persoanele active au o continuă dispoziție spre acțiune, nu pot sta locului, iar cele non-active acționează parca împotriva voinței lor, cu efort și plîngîndu-se continuu.

¹ Heraclitus, <http://ro.wikipedia.org/wiki/Heraclit>

² Gall, <http://ro.wikipedia.org/wiki/Frenologie>

³ Johann Gaspar Spurzheim, *Nature morale et intellectuelle de l'homme*, 1832

⁴ Rene Le Senne, *Traité de Caractérologie*, 1945

⁵ Berger Gaston *Traité pratique d'analyse du caractère*, Paris, 1950

Răsunetul se referă la ecoul pe care îl au asupra noastră diferite evenimente, impresii. Acele persoane la care evenimentele, chiar neînsemnate, au un puternic ecou sînt numite persoane secundare. Persoanele la care ecoul evenimentelor este mic sînt numite persoane primare.

Psihiatrul elvețian Carl Jung¹ (1875-1961) a constatat, pe baza unei impresionante experiențe clinice, că, în afara unor diferențe individuale, între oameni există și deosebiri tipice. Unii oameni sînt orientați predominant spre lumea externă și intră în categoria extravertiților, iar alții sînt orientați predominant spre lumea interioară și aparțin categoriei introvertiților.

Astfel, extravertiții sînt firi deschise, sociabili, comunicativi, optimiști, senini, binevoitori, se înțeleg sau se ceartă cu cei din jur, dar rămîn în relații cu ei, iar introvertiții sînt firi închise, greu de pătruns, timizi, puțin comunicativi, înclinați spre reverie și greu adaptabili.

Psihologul englez Hans Eysenck² (1916-1997) reia această distincție a lui Jung, amplificînd cazuistica probatorie, dar adaugă o nouă dimensiune numita grad de nevrotism. Aceasta exprimă stabilitatea sau instabilitatea emoțională a subiectului. Eysenck a reprezentat cele două dimensiuni pe două axe perpendiculare, obținînd tipurile extravertit - stabil, extravertit - instabil, introvertit - stabil și introvertit - instabil, pe care le-a asociat cu cele patru temperamente clasice.

În lucrarea sa „Constituția corpului și caracterul” Kretschmer³ (1888-1964) relevă trei tipuri constituționale astenic, piknik și athletic. El a ajuns la ideea elaborării unei tipologii pe criterii morfologice, idee ce și-a reflectat în lucrarea „Structura corpului și caracterul” (1921).

Medicul psihiatru german propune o tipologie după constituția corporală, care corelează cu o anumită tipologie temperamentală și cu predispoziția pentru anumite maladii psihice. El face relația dintre aspectul somatic și manifestările temperamentale, astfel identifică patru forme ale temperamentului.

- Piknikul – ciclotin (scund, bondoc, îndesat, extravert, vioi dinamic);
- Astenic – schizotin (interiorizat, filiform, longilin);
- Athletic (alură sportivă, armonios dezvoltată, direct și deschis în manifestări);
- Displasticul (prezintă malformații corporale cu efecte variabile în plan temperamental).

Autorii teoriilor constituționale E. Kretschmer și W. Sheldon au trasat paralele între tipul de conformare a corpului și caracterul persoanei, temperamentului ei, senzațiilor, dorințelor și gândirii.

Fiziologul rus I. P. Pavlov, de asemenea are o explicație a diferențelor temperamentale în dependență de caracteristicile sistemului nervos central. El distinge sistemul nervos puternic și sistemul nervos slab și se exprima prin rezistența mai mare sau mică la excitații puternici sau la eventualele situații conflictuale. Capacitatea de lucru a sistemului nervos depinde de forța sau energia, care desemnează ușurința cu care se trece de la excitație la inhibiție și invers, în funcție de solicitările externe. După Pavlov, dacă trecerea se realizează rapid, sistemul nervos este mobil, iar dacă trecerea este greoaie se poate vorbi despre sistem nervos inert. Echilibrul sistemului nervos se referă la repartitia forței celor două procese (excitația și inhibiția). Dacă ele au forțe aproximativ egale, se poate vorbi despre sistemul nervos echilibrat.

Din combinarea acestor însușiri rezultă patru tipuri de sistem nervos:

- tipul puternic - neechilibrat - excitabil (corelat cu temperamentul coleric);
- tipul puternic - echilibrat - mobil (corelat cu temperamentul sangvinic);
- tipul puternic - echilibrat - inert (corelat cu temperamentul flegmatic);
- tipul slab (corelat cu temperamentul melancolic).

Ulterior, psihologul Gheorghe Zapan⁴ (1897-1976) studiind temperamentul, a determinat patru niveluri ale sistemului temperamental: nivelul motor general (de activitate), nivelul afectiv, nivelul perceptiv-imaginativ și nivelul mintal (al gândirii). Fiecare nivel se caracterizează prin indicii temperamentali: forță, echilibru, mobilitate, persistență, tonus afectiv (stenic și astenic) și direcție (extravertit sau introvertit). Gh. Zapan a elaborat o metodă de educare a capacității de interapreciere, numită metoda aprecierii obiective a personalității.

De la începutul sec. XX și pînă în prezent descrierea manifestărilor personalității a cunoscut o nouă ascensiune. Luînd ca teme ideile și lucrările predecesorilor, psihologii s-au orientat la

¹ Jung C.G. Tipuri psihologice, Editura Humanitas, traducere de Viorica Nișcov, București, 1997

² Айзенк Г. Структура личности. - СПб.: Ювента; М.: КСП+, 1999

³ Кречмер Е. Строение тела и характер, <http://www.psychiatry.ru/lib/53/book/54>

⁴ Zapan Gh. Sistemul temperamental și diagnosticarea lui, 1974

necesitățile dictate de cerințele sociale actuale. Astfel, un interes deosebit au trezit cercetările trăirilor și stărilor emoționale, comunicării interpersonale – gesturile, mimica, comportamentul, particularitățile aspectului fizic, fizionomia etc.

În lucrările psihologilor V.N. Kunițina¹, V.M. Sencenko, G.G. Finikova, V.F. Bagrunov, O.G. Kukosean, A.M. Zimicev sînt prezentate date despre influența particularităților de vîrstă, sex și cele profesionale de către persoana examinată persoana ce percepe. Multe lucrări a cercetătorilor europeni (Bruner, Allport, Secord, Permuter, Weier ș.a.) sînt dedicate studiului mecanismelor de atribuire unor anumite calități persoanei cognoscibile.

O.G. Kukosean² a evidențiat trei direcții de cercetare a acestui domeniu: formarea primei impresii despre om, percepția aspectului fizic exterior și a comportamentului, formarea concepției despre altă persoană ca personalitate. În procesul cercetărilor percepției sociale se examinează mai mulți factori care influențează procesul de percepție a omului de către om, care contribuie asupra formării concepției despre alt om ca personalitate și cea care identifică greșelile tipice pe care le comite omul, apreciind persoanele ce-l înconjoară.

Particularitățile de percepție a aspectului fizic sînt detaliat examinate în cercetările lui A.A. Bodalev, G.G. Gusev, A.M. Kolesova, V.N. Panferov, E.Ă. Smirnova, A.M. Zinin, I.F. Vinicenko ș.a. Referindu-se la aspectul fizic savanții relevă îndeosebi fața și careva elemente ale ei.

Ulterior B.G. Ananiev și N.N. Obozov suplinesc tipologiile constituționale, elaborate anterior de E. Kretschmer și W. Sheldon. Cercetătorii au constatat, că în dependență de constituția corpului în mare parte depinde capacitatea de muncă, mobilitatea sau rigiditatea comportamentului. N.N. Obozov³ a propus de asemenea tipologia triplului comportament de conduită, conform căreia se disting așa tipuri de comportament ca cugetător, interlocutor, practicant. Pentru fiecare dintre tipuri sînt caracteristice manifestări particulare exteriorizate (particularitățile mersului, poziției, gesticulației, mimicii), de asemenea preferințele în alegerea activității profesionale.

Un mare aport în studierea contemporană a temperamentului a fost adus de savanții B.M. Teplov, V.S. Merlin, I.M. Palei, L.B. Ermolaeva-Tomina și alții.

V.I. Kulikov a elaborat o morfologie modernă a tipurilor de temperament tradiționale⁴, care poate fi aplicată în psihodiagnoza vizuală. Pentru fiecare tip de temperament corespund anumite semnalmente vizibile (caracteristica elementelor independente ale feții și capului).

E.V. Rudenski⁵ a propus a examina pentru diagnosticarea expresă a psihotipului persoanei (epileptoid, hyperthym, psychasthenic ș.a.), așa particularități comportamentale ca exteriorul, maniera de comportament, particularitățile de comunicare cu alți oameni, toate fiind părțile componente ale diagnozei vizuale.

Astfel, diagnoza vizuală include diferite direcții și metode științifice. Se elaborează tehnici de observație, monitorizare și descriere psihologică, care țin cont de rigorile psihologice de percepere și înțelegere a omului de către om și sînt aplicate pentru estimarea particularităților individuale.

Studiul psihodiagnozei vizuale are rădăcini în filozofie, medicină, psihologie și este înțeleasă ca preocuparea de a determina trăsăturile caracteriale ale oamenilor pornind de la semnele constituționale vizibile. La moment există numeroase demersuri științifice pe această temă, realizate în secolului XX, ce confirmă atît ideea corespondenței directe dintre înfățișare și trăsăturile de personalitate, cît și cea a posibilității de a identifica, deosebi și cunoaște pe cei cu care interacționăm (V.Labunskaja⁶, T.Eremina⁷).

În ultimii ani, mai multă atenție se acordă cercetării comunicării nonverbale, deoarece a devenit clar că această componentă a comportamentului social uman joacă un rol mult mai important decît se credea anterior.

¹ Куницына В.Н., Национальные и этнические стереотипы и их роль в межличностном познании // Познание человека человеком. Возрастной, гендерный, этнический и профессиональный аспекты/Подред. Бодалева А. А., Васина Н. В. СПб., 2005

² Кукосян О.Г., Профессиональные особенности первого впечатления в межличностном познании, Психология межличностного познания. - М.: Педагогика, 1981

³ О б о з о в Н. Н. Психология межличностных отношений. - К., 1990

⁴ Щекин Г.В. Визуальная психодиагностика: познание людей по их внешнему облику. <http://yurpsy.by.ru/biblio/chekin/chekin.htm>

⁵ Руденский Е. В. Основы психотехнологии общения менеджера. - М.: ИНФРА-М; Новосибирск: НГАЭиУ, 1998

⁶ Лабунская В.А. Факторы успешного опознания эмоциональных состояний по выражению лица/Психология межличностного познания. - М

⁷ Еремина Т. Визуальная психодиагностика, 2012

Cîmpul de cercetare a psihodiagnozei vizuale este determinat de asociaționism - gestaltism. Reprezentanții asociaționismului (Anderson, 1973; Oden, 1971) au propus o conceptualizare a impresiei ca suma rezultată din adunarea și, eventual, ponderarea trăsăturilor de personalitate observate.

ABORDĂRI CONTEMPORANE ALE DIAGNOZEI PERSONALITĂȚII

CULICOVSCHI Galina, doctorand,
Universitatea de Stat din Moldova

Abstract: *In this article are presented the contemporary visions and practical arguments related to the identification of a personality, based on the external characteristics of a human being. The matter of visual psychodiagnosis effectiveness was researched from an empiric and experimental point of view by several world known psychologists, such as: Paul Ekman, Mark L. Knapp, H.C. Triandis, W. Lambert, Wallace V. Friesen, A.A. Bodalev, V.N. Panferov, their disciples (E.F. Bajin, Ia. Valisiner, A.G. Guseva, A.M. Zimicev, A.S. Zolotniakova, A.P. Koniaeva, V.N. Kunițina, H. Mikchin, T.A. Repina, E.V. Roshina, N.A. Rusina, A.A. Stepanov, C.D. Schafranskaia, P.M. Yacobson etc.) and many others.*

The data obtained shows that every person has his individual psychological portrait, consisting of several features: inherited, acquired or developed; internal, expressed by the anthropological determinants (the shape of the head, body, hands, feet, etc.) and physiognomic peculiarities (shape of the eyes, the lips, the mandible, ears, etc.) reflected in the clothing, footwear, behavior, gestures; demonstrative or camouflaged, but at the same time exposed to light. This fact was confirmed. In essence, MAN, looked through visual psycho diagnosis is actually a „portable support of information” that can be deciphered. The result of this deciphering only depends on the correct application of a validated and standardized methodology.

Cuvinte cheie: *psihodiagnoză, cunoaștere psihologică, particularități psihologice individuale, metodă științifică, persoane examinate, psihicul uman, psihodiagnostic vizual, studiu experimental, personalitate, trăsături de personalitate, caracteristică descriptivă, portret psihologic, atitudine psihologică.*

În prezent interesul față de diagnoza personalității în baza aspectului (semnelor) exterioare ale omului crește, iar metodele ei sînt activ aplicate în psihoterapie, training-urile social-psihologice, reclamă și alte ramuri ale științei. De asemenea, se observă o creștere a curiozității față de literatura popular-științifică ce se referă la problematica diagnosticii umane prin intermediul gesturilor, poziționării, mersului, mimicii și altor manifestări ale exteriorului.

Fiecare dintre noi zilnic contactează o mulțime de oameni, astfel luăm parte la careva „cercetări psihologice” și participăm la un mare „experiment de psihodiagnoză”. Rezultatul acestui experiment depinde de experiența de viață acumulată, de capacitatea de a construi o relație și, desigur, de abilitățile fiecăruia de a „descifra” și percepe lumea interioară a interlocutorului, care, în fond, constituie portretul lui psihologic și-i determină în mare parte comportamentul.

De multe ori încercăm să „citim” fețele, trăirile, felul de a fi a interlocutorului sau a unei persoane redată virtuos pe o pînză de către un pictor talentat, urmărind scopul a descoperi ce se află în spatele ochilor sau expresiilor faciale într-un moment sau altul, ce sentimente trăiește, care trăsături de caracter îl determină etc. În toate aceste situații - apelăm la metodele psihologice, care tind să evalueze manifestările exterioare și care pot fi identificate prin metoda observației. Aceste evaluări sînt componente ale unor estimări făcute de evaluator și cei cu care el interacționează, folosite ca estimare a personalității.

Capacitatea de a citi informația vizuală oferă largi posibilități pentru interacțiunea eficientă cu persoanele atît în viața cotidiană, cît și în activitatea profesională. Mai mult decît atît, dexteritățile psihodiagnosticii vizuale pot fi aplicate și față de sine. Deseori multor persoane le este complicat să înțeleagă propriile probleme psihologice din cauza mecanismelor de apărare interne, iar cercetarea semnalmntelor propriului corp permit cunoașterea stării psihologice reale, a necesităților și dorințelor.

Desigur, în prezent psihologia dispune de multe instrumente ce permit cercetarea particularităților psihologice individuale ale omului. De obicei, cu scop psihodiagnostic sînt aplicate metodele psihologice tradiționale: convorbirea, ancheta, testele, chestionarele de personalitate etc. Însă, reieșind din cerințele și condițiile sociale actuale înaintate față de psihologii practicieni, aceste metode se dovedesc a avea un cadru limitat¹.

Totodată, în aplicarea practică a testelor se constată un șir de condiții, obstacole și incomodități, printre care durata examinării și evaluării, necesitatea contactului direct și prezența persoanei testate/examinate. Important este și faptul, că rezultatele metodelor clasice pot fi influențate de intuirea scopului itemilor, de controlul conștient și atitudinea precaută față de răspunsuri de către persoanele examinate, ceea ce reduce din nivelul de credibilitate.

Din aceste considerente apar alte metode alternative, cum ar fi psihodiagnoza vizuală. Unul din argumentele de bază este, că datele de acest tip sînt cel mai ușor de obținut, în mod special atunci cînd individul evaluat nu este la dispoziția psihologului.

În plus, nu se poate nega faptul că valoarea psihodiagnozei clasice a personalității uneori este relativ scăzută. Anume din aceste motive psihodiagnoza vizuală este tot mai solicitată, ea oferind informații despre cel examinat în baza observării și interpretării imaginii exterioare ale omului și comportamentului lui neverbal.

Este cunoscut faptul că, fiecare persoană are portretul său psihologic, individual, ce constă din particularități: moștenite, dobîndite ori dezvoltate; interne, exprimate prin determinante antropologice (forma capului, corpului, mîinilor, picioarelor etc.); fiziognomonice (forma ochilor, buzelor, mandibulei, urechilor etc.), reflectate în îmbrăcăminte încălțăminte, comportament, gesturi; demonstrative sau camuflate, dar totodată expuse la vedere. În esență, persoana fiind privit prin această prismă, este de fapt un „suport portativ de informație”, care poate fi descifrat.

Ideea manifestărilor exterioare ale omului datează din filozofia antică (Socrate, Aristotel², Platon ș.a.), iar realizarea acestora în discipline ca fizionomia, frenologia ș.a., a stabilit mai mult cercetările științifice proprii în acest sens. Adepții abordării psihanalitice căutau indicii externi ai inconștientului, iar adepții psihologiei cognitive studiau însuși procesul de recepționare și prelucrare a informației vizuale a omului.

În timp, semnalele vizuale ale corpului, care reflectă manifestarea mișcărilor sufletești au devenit obiectul cercetării în „psihologia expresiilor” germană, iar particularitățile corpului devin sursa diagnosticului caracterului în concepțiile constitutive. În psihologia universală contemporană, problemei psihodiagnosticii vizuale îi este dedicată un număr destul de mare de studii socio-psihologice. După 1980 și până azi au apărut numeroase lucrări teoretice și de cercetare empirică (D. Archer, R. Akert și M. Conzanzo, 1993; M.L. Knapp, 1984; M.L. Patterson, 1983, 1984; J. Streeck³ și M.L. Knapp, 1992). Diverse aspecte ale manifestărilor vizuale ale personalității au devenit obiectul analizei în filozofie, antropologie, medicină, criminalistică, științe ale artei, imagologie și alte domenii ale cunoașterii umane.

Pîna nu demult această tehnologie a fost folosită doar în cadrul serviciilor securității statului (agențiilor de securitate), organizațiilor mari și a agențiilor guvernamentale.

Recent și departamentele companiilor răspunzătoare de selectarea cadrelor apelează la aceste metode pentru a îmbunătăți echipa, a recruta și angaja cele mai eficiente și loiale cadre. Angajatorii cunosc faptul că deseori riscul în afaceri ori activitatea instituției survine (sau este artificial creat) de către personalul angajat. Or, tehnicile de psihodiagnoză, mai ales cele distanțate, fără contact direct cu persoana examinată, cum este psihodiagnoza vizuală, sînt foarte solicitate.

Astfel, într-o perioadă scurtă de timp, distanțat, se poate afla despre persoana interesată: tipul de temperament, caracter, calitățile volitive, capacitatea de comunicare, de autocontrol, capacitatea de interacțiune de grup, etc. Această abordare poate fi utilă atît din punct de vedere practic, cît și din punct de vedere al elucidării diferitor capacități subtile.

Principiul fundamental, pe care se bazează sistemul dat, constă în următoarele: psihicul omului este reflectat *prin, și asupra* corpului lui fizic. Însă, spre deosebire de psihic, care nu este vizibil, exteriorul uman poate fi caracterizat prin evidența descriptivă în procesul de comunicare, îmbinat în

¹ Miulescu Mihaela „Psihodiagnoza modernă. Chestionarele de personalitate” București, 2004

² Aristotel „De anima” („Despre suflet”) București, 2013

³ Streeck J. Gesture as communication I: Its coordination with gaze and speech

sisteme de semne. La rândul lor, ele sînt organizate în sisteme de coduri, înțelese de ceilalți. Transmiterea sau receptarea de semne sau coduri, este practica relațiilor sociale.

Psihologul E.A. Petrova¹ (2000) în lucrarea „Визуальная психосемиотика общения” descrie sistemele de semne și aplică la formula epistemologică propusă de V.N. Panferov² om - canal - semn - sens - atitudine - comportament - personalitate și le tratează prin prisma *semioticii*.

Aceeași legătură semiotică a fost cercetată și de către Ferdinand de Saussure³ împreună cu Charles Sanders Peirce. Ei afirmă că limba este un sistem de semne ce exprimă idei, comparabilă cu alte sisteme, cum ar fi codul morse, limbajul surdomuților etc. În opinia lor semiotica este disciplina care cercetează felul în care funcționează comunicarea și semnificarea, relațiile dintre cod și mesaj, dintre semn și discurs. Astfel, semiotica reprezintă studiul semnelor și codurilor - semne care sînt utilizate în procesul de producere și interpretare a mesajelor, respectiv codurile care guvernează utilizarea acestor semne.

Cercetătorul american de origine maghiară Thomas Sebeok definește semiotica drept un proces de schimb de mesaje de orice tip, împreună cu sistemul de semne sau coduri care se află la baza acestor mesaje. Semnificația unui mesaj poate fi descifrată doar în măsura în care cel care receptează mesajul cunoaște codul⁴. Acest lucru sugerează o semnificație definitorie în psihodiagnoza vizuală.

Un aport considerabil în studiul și interpretarea aspectului exterior al omului, a proceselor percepției sociale și-a luat startul prin elaborarea lucrărilor din anii '60-'70 de către A.A. Bodaley, V.N. Panferov și discipolii acestora (E.F. Bajin, Ia. Valisiner, A.G. Guseva, A.M. Zimicev, A.S. Zolotniakova, A.P. Koniaeva, V.N. Kunițina, H. Mikchin, T.A. Repina, E.V. Roșina, N.A. Rusina, A.A. Stepanov, C.D. Șafranskaia, P.M. Iacobson ș.a.).

Obiectul cercetărilor a constituit problemele percepției și înțelegerii omului de către om, creării unei înfățișări a partenerului de comunicare în rezultatul percepției și interpretării feței, înfățișării și comportamentului expresiv. La sfîrșitul anilor '80, în cadrul abordării socio-psihologice s-a format un nou domeniu: psihologia comunicării nonverbale (V.A. Labunskaiia⁵), obiectul căreia a devenit interpretarea socio-psihologică a comportamentului nonverbal al personalității, diadei și grupului. La finele secolului XX în psihologie se observă creșterea numărului de publicații științifice, consacrate diverselor aspecte ale comunicării nonverbale ca parte componentă a psihodiagnosticii vizuale (M.S. Andrianov, A.G. Asmolov⁶ și E.I. Feighenberg, A.C. Bolotova, M.V. Burakova, Iu.V. Granskaia, I.I. Drozdova, A.P. Cvașa, N.I. Chiloșenko, T.A. Krivcenko, E.V. Kuznețova, A.V. Jeliabina, V.A. Labunskaiia).

La moment, în Republica Moldova psihodiagnostica vizuală este în proces activ de dobîndire a reputației bune ca metodă științifică.

BĂTÎNEȚEA- PARTICULARITĂȚI SPECIFICE DE VÎRSTĂ

BALTAGA Nadejda, psiholog,
DÎTS Dubăsari

Abstract: *Ageing is a natural weakening the physical and mental faculties due to age. It is a continuous process, present from the beginning of existence and is common to all beings and all structures of the body: molecules, cells, tissues and organs specialized.*

For a category of people, old age is not only a long string of days lost, compassion and lamentations that are not properly treated, the family did not pay the necessary attention that are not visited as they would like, that They are forgotten, and often, completely marginalized by family and society. For the elderly, the family is fundamental vital factor.

¹ Петрова Е.А. Визуальная психосемиотика общения, 2000

² Панферов В.Н. Психологическая структура познания человека человеком// Вопросы психологии познания людьми друг друга и самопознания. - Краснодар, 1977

³ Ferdinand de Saussure - Cours de linguistique generale (publicat de Charles Bally și Albert Riedlinger), Iasi, 1998

⁴ <http://ro.wikipedia.org/wiki/Semiotic%C4%83>

⁵ Лабунская В.А. Невербальное поведение (социально-перцептивный подход). - Ростов-на-Дону: РГУ, 1986

⁶ Лабунская В.А. Введение в психологию невербального поведения. - Ростов-на-Дону: РГУ, 1994

Age is the price we have to pay to get to wisdom , and both give life label which shows the value of each individual.

Only by aging we can achieve that life is priceless and we take final verdict hardly although it is impossible to accept the final .

We know that old age starts around the age of 65, but sometimes we find that it occurs when a person stops paying attention to and he no longer feels an important link in the circle of life .

Therefore , we often see people 40 years old and at 80 years young and the physically and mentally as

Was shown the usefulness and sense of optimism presence provides a slowdown in the aging process. Also involvement in various activities where they can interact with people of the same age or even younger to keep the mind active . For example , chess , various debates on a particular theme (the subject of a book , fundraising for a project) , joining a club, helping grandchildren with homework or practical works are various activities that can include the elderly , giving them the opportunity to demonstrate their intellectual abilities , organizational , and usefulness of life experience . Thus, young people would have a lot to learn .

Îmbătrânirea este slăbirea naturală a facultăților fizice și psihice cauzate de înaintarea în vârstă. Este un proces continuu, prezent de la începutul existenței și este comun tuturor ființelor și privesc toate structurile organismului: molecule, celule, țesuturi și organe specializate.

Modificările de îmbătrânire cele mai importante le suferă trei sisteme: cardiovascular, respirator și locomotor. Modificările legate de înaintarea în vârstă aparțin unei îmbătrâniri normale și cuprinde: scăderea acuității vizuale și auditive (văzul începe să se deterioreze aproximativ pe la 40 ani prin sclerozarea mușchilor globilor oculari care avansează progresiv; iar auzul începe să se degradeze în jurul vârstei de 60 ani când este mai slab cu 20%), slăbirea vocii, scăderea forței musculare și a toleranței la efort, insomniile, hipomnezia, edentația, hipoaciditate gastrică, constipație, modificări ale pielii și fanerelor. Valoarea tensiunii arteriale crește odată cu vârsta (160-95 mmHg sunt valori normale), creatinina are valori superioare normalului adultului.

Memoria suferă rapid deteriorările și se manifestă față de informațiile uzuale, lucruri știute foarte bine care se uită ușor. Scade spontaneitatea gândirii devenind rigizi și încăpățânați. Unii suferă de o lentoare a fluxului verbal pe când alții sunt logoreici.

Personalitatea este afectată din punct de vedere al orientării în timp și spațiu (alopsihică) sau a orientării asupra propriei persoane (autopsihică), iar dacă se începe un program de demențiere, apar semne de dezorientare alopsihică și/sau autopsihică.

Vârșnicul, prin încetarea activității profesionale, își pierde sentimentul de utilitate socială, prestigiul social, responsabilitatea, rolul și statutul în familie, a demnității personale, iar acest fenomen poate fi resimțit ca o adevărată dramă, o moarte socială. În vechile civilizații se apreciau și se utiliza înțelepciunea bătrânilor, pe când societate modernă nu are încredere în utilitatea lor deoarece se încearcă o dezvoltare a culturii tinereții în care bătrânul își găsește cu greu locul.

În îmbătrânire apar frecvent: depresia, anxietatea, irascibilitate, instabilitatea emoțională, idei de persecuție, logoreea, insomnia, somnolența diurnă intermitentă.

Cu alte cuvinte, putem spune că bătrânețea este văzută ca o bibliotecă, pe rafturile căreia sunt expuse volumele de colecție acumulate de-a lungul vieții în care găsim bolile, suferințele fizice și psihice.

Pentru o categorie mare de persoane, bătrânețea nu este decât un lung șir de zile pierdute, de compătimire și de lamentări că nu sunt tratați cum trebuie, că familia nu le acordă atenția necesară, că nu sunt vizitați după cum și-ar dori, că sunt uitați, și, de cele mai multe ori, marginalizați în totalitate de familie și de societate. Pentru bătrâni, familia constituie factorul vital fundamental.

Alți oameni care găsesc în propriul conștient adevăratul înțeles al îmbătrânirii, pentru ei, bătrânețea înseamnă liniște, odihnă, preocupare pentru a se împlini spiritual, de a sta de vorbă cu Dumnezeu și de a primi totul cu bucurie și recunoștință. De acești bătrâni te simți atras, simți o plăcută senzație de căldură, de mângâiere.

Bătrânețea, pe lângă factorul biologic, este o stare de spirit în care omul dă o importanță mult mai mare pentru fiecare clipă spre deosebire de perioada tinereții în care i se părea că viața îi era fără de sfârșit. Ea reprezintă apogeul vârstei în care omul își caută echilibrul alături de divinitate, prin felul acesta, încearcă a se face plăcut lui Dumnezeu.

Bătrânețea este prețul pe care trebuie să-l plătim pentru a ajunge la înțelepciune, iar amândouă dau eticheta vieții din care rezultă valoarea fiecărui individ.

Doar prin îmbătrânire putem realiza că viața este neprețuită și verdictul final ni-l asumăm cu greu cu toate că este imposibil de a accepta sfârșitul.

Chiar dacă îmbătrânirea intervine în timp îndelungat, concepția de a încerca pentru a rămâne mereu tânăr ne bântuie de-a lungul vieții (în special când suntem aproape de vârsta a treia), iar reușita este de multe ori cu costuri ridicate pentru o perioadă relativ scurtă. Așa că, verdictul de sfârșit ne este oferit cu sau fără voința noastră.

Bătrânețea nu trebuie privită ca pe o povară, ci mai degrabă ca o experiență de viață, cu suferințe și coborâșuri, cu tristeți și bucurii, prin care omul ajunge într-un echilibru perfect de unde poate privi lumina de la capătul tunelului până în clipa în care, atingând-o, se produce unirea cu Dumnezeu („*Bătrânul este înclinat să judece prezentul cu ochii trecutului.*” Santiago Ramon y Cajal) ¹.

Această etapă este o perioadă în care poți privi înapoi din dorința de a face o evaluare a drumului parcurs. Pentru unii această retrospectivă aduce disperare și regret pentru lucrurile pe care au ezitat să le facă la momentul respectiv, iar pentru alții reprezintă o confirmare a realizărilor. Dar trebuie să conștientizăm că o concentrare pe eșecuri și pe inacceptarea modificărilor fizice și psihice conduc la accelerarea procesului de îmbătrânire.

Bătrânețea nu este un chin. Trebuie să vedem în ea o perioadă extraordinară pentru că avem mult timp liber pentru a privi în trecut și a retrăi totul încă o dată cu bucurie și recunoștință, există timp de a desfășura activități plăcute, de a călători, de a te dedica unei cauze - a face voluntariat.

Se știe că bătrânețea începe în jurul vârstei de 65 de ani, dar uneori constatăm că ea apare când persoana încetează să-și mai acorde atenție și când nu se mai simte o verigă importantă în circuitul vieții. De aceea, vedem des persoane bătrâne la 40 de ani și persoane tinere la 80 de ani și ca fizic și ca psihic.

Trebuie să învățăm să fim bătrâni, să acceptăm bătrânețea și să încercăm să găsim soluții, modalități de a depăși greutățile care vin odată cu ea. Până să ajungem la bătrânețe ar trebui să ne ocupăm să avem un stil de viață sănătos (igieno-dietetic), să ne ocupăm de sănătatea noastră, să prevenim pentru că este mai ușor decât să tratăm.

Dacă avem vârstnici în familie, indicat ar fi să-i implicăm în diferite activități pentru a le anula sentimentul de inutilitate. Ei trăiesc în prezent și se regăsesc prin nepoți cărora le oferă dragoste, înțelepciune, devotament și afecțiune, în felul acesta ei se încarcă din vitalitatea și energia lor, simțindu-se utili, valorificați, găsindu-și motivația de continuitate. Astfel, la rândul lor, învață să-și valorifice mai bine timpul, să se controleze eficient și să-și echilibreze stările emoționale.

S-a demonstrat că sentimentul utilității și prezența optimismului asigură o încetinire a procesului de îmbătrânire. De asemenea și implicarea în diverse activități unde să poată interacționa cu persoane de aceeași vârstă sau chiar mai tineri pentru a-și păstra mintea activă. De exemplu, jocul de șah, diverse dezbateri pe o anumită temă (subiectul unei cărți, strângere de fonduri pentru un proiect), aderarea la un club, ajutorarea nepoților la lecții sau la diverse lucrări practice sunt activități în care se pot include persoanele vârstnice, oferindu-le posibilitatea de a-și demonstra capacitățile intelectuale, organizatorice, dar și utilitatea experienței de viață. Astfel, tinerii ar avea multe de învățat.

În concluzie, impactul înaintării în vârstă este în strânsă legătură cu ideile pe care persoana le are despre această etapă premergătoare morții. Ea poate fi privită ca o pauză bine meritată, în care să te poți ocupa de lucrurile de care nu ai avut timp până acum, o etapă a înțelepciunii. Se zice: „*Cine nu are bătrâni, să își cumpere*”. Bătrânețea are și ea, ca toate etapele vieții, avantaje și dezavantaje.

Bibliografie:

1. Bădina, O., (1966). Cercetarea sociologică concretă, Editura Politică, București.
3. Boia, Lucian – Tinerete fără bătrânețe, Imaginarul longevității din Antichitate până astăzi, Traducere din limba franceză de NICOLAE, Valentina, București, Editura Humanitas, 2006.
4. Bodogai, S., (2009). Protecția socială a persoanelor vârstnice, Editura Universității din Oradea, Oradea
5. Chelcea, S. (2007) Metodologia cercetării sociologice / Metode cantitative și calitative, ediția a III-a, Editura Economică, București.

- Gal, D., (2001). Dezvoltarea umană și îmbătrânirea, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj Napoca.
- Marshall, G. (coord.) (2003) Dicționar de sociologie, Editura Univers Enciclopedic, București.
- Santiago Ramon y Cajal, «Элементы гистологии»

SPECIFICUL DISFUNCTIILOR COMPORTAMENTALE LA COPII RĂMAȘI TEMPORAR FĂRĂ ÎNGRIJIRE PĂRINTEASCĂ CA REZULTAT AL MIGRĂRII PĂRINȚILOR LA MUNCĂ ÎN STRĂINĂTATE

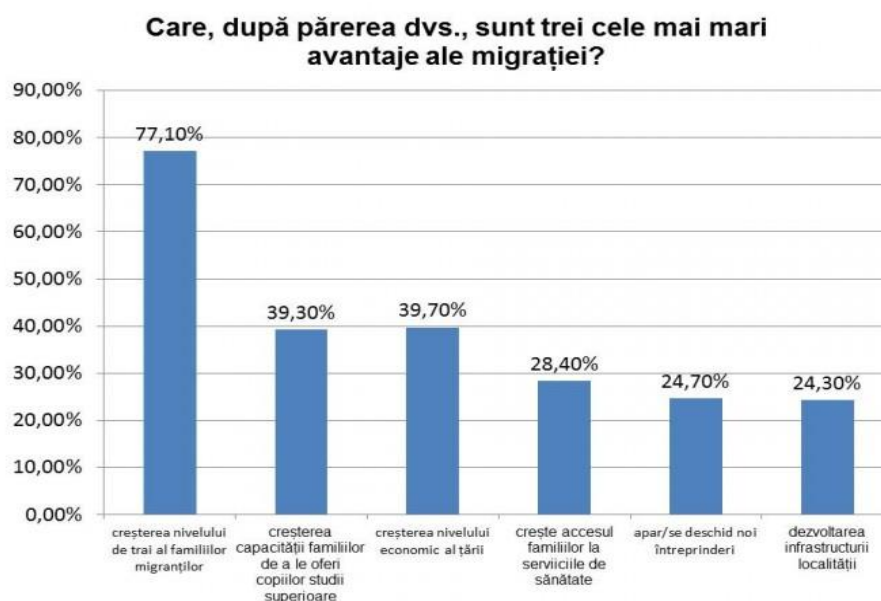
ONOFREI Aliona, dr., conferențiar universitar,
Universitatea de Stat din Moldova

Abstrac: *In the article the author analyzes the specifics of labour migration from the Republic of Moldova and its consequences. There are a lot of good consequences of migration, but the negative effects of migration predominate. The analyses of existing studies and the results of personal qualitative study, prove that temporary abandonment of minors by migrant parents is one of the most serious problems with the negative consequences on the child's personality development, due to their emotional fragility which exposes them to high risks.*

Instabilitatea socio-economică din Republica Moldova și tranziția interminabilă au determinat mulți cetățeni să plece la muncă în străinătate pentru a-și putea întreține familia. Potrivit datelor Băncii Mondiale, din țara noastră sunt plecați la muncă peste hotare circa 700 de mii de cetățeni, ceea ce constituie aproape jumătate din populația aptă de muncă. În același timp, sociologii consideră că numărul real al migranților moldoveni este de circa un milion.

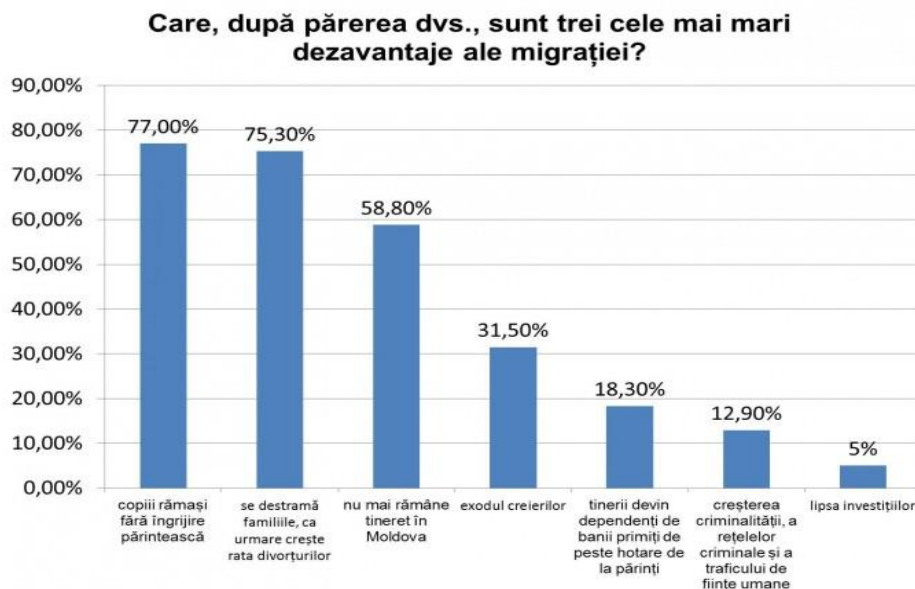
Datele unui studiu realizat de Asociația Obștească Hilfswerk Austria International, în parteneriat cu Centru de Investigații Sociologice și Studii de Marketing „CBS-AXA” arată că fenomenul migrației are atât efecte pozitive, cât și negative asupra vieții socio-economice din țară.

Printre avantajele migrației sunt în primul rând remitențele, care contribuie la creșterea nivelului de trai al familiilor migranților. Totodată participanții la sondaj au menționat că fenomenul duce la creșterea capacității familiilor de a le oferi copiilor studii superioare, precum și la dezvoltarea infrastructurii localității.



Sursa: <http://unimedia.info/stiri>

La întrebarea „Care, după părerea dvs., sunt trei cele mai mari dezavantaje ale migrației?”, participanții la sondaj au menționat: numărul mare de copii care rămân fără îngrijire părintească, destrămarea familiilor, exodul creierilor, dar și faptul că tinerii din Moldova devin dependenți de banii trimiși acasă de părinții aflați la muncă peste hotare.



Sursa: <http://unimedia.info/stiri>

Alte efecte negative ale migrației menționate de respondenți sunt inflația de pe urma remitențelor, terenurile arabile neîngrijite, bătrâni rămași fără ajutorul copiilor, precum și scăderea natalității.

Remitențele trimise de peste hotare sunt utilizate în mare parte în scopuri de consum curent, investiții în imobil, studii, sănătate, achitarea datoriilor. Investițiile în producere, donațiile sau finanțarea anumitor proiecte comunitare rămân a fi neînsemnate. În realizarea proiectelor comunitare se implică toți locuitorii în egală măsură susțin o treime dintre respondenți, pe lângă aceștia observăm totuși că mai mult se implică familiile care nu au migranți (20%), față de familiile care au migranți (12,6%). Astfel, putem concluziona că migrația are mai mult un efect pozitiv asupra gospodăriilor, decât asupra comunității în ansamblu. Pe parcursul ultimilor cinci ani situația în localitățile rurale a rămas la fel, sau aproape nimic nu s-a schimbat.

Din datele sondajului deducem că consecința cea mai gravă a migrației, menționată de majoritatea respondenților este numărul mare de copii rămași fără îngrijire părintească. În timp ce părinții muncesc în străinătate, se sacrifică pentru bunăstarea copiilor, într-un studiu finanțat de UNICEF și implementat în Republica Moldova, cea mai mare parte a persoanelor în grija cărora au rămas copiii au menționat că situația materială a acestora nu s-a îmbunătățit, ei confruntându-se aproape cu aceleași griji provocate de lipsa banilor, ca și până la plecarea părinților, respectiv bunăstarea fiind în multe cazuri doar o iluzie.¹

Datele prezentate ne demonstrează încă o dată faptul că, câștigurile obținute sunt importante pentru familie, care utilizează banii pentru a-și asigura un trai decent, cât și pentru economia moldovenească, însă pe termen lung trebuie să luăm în calcul că migrația are și aspecte mai puțin dorite. Acestea ar fi: dezorganizarea familiei și „abandonul” copiilor, cu consecințe psihologice grave pentru aceștia. Potrivit statisticilor neoficiale, în RM peste 170 000 copii minori ai migranților cresc în grija doar a unui părinte, a rudelor sau chiar a persoanelor terțe.

Principala cauză a migrației este lipsa locurilor de muncă suficient de atrăgătoare, iar dacă ne referim la efecte, se vorbește mai ales despre efecte economice la nivel macro și despre efecte sociale

¹ Gavriluc, C.; Platon, D., Afteni, V., *Situația copiilor rămași fără îngrijire părintească în urma migrației*, Studiu efectuat de Centrul de Informare și Documentare privind Drepturile Copilului (CIDDC), Chișinău 2006

la nivelul familiilor. Un moment care necesită a fi studiat este „stresul relațional” produs de separările și reuniturile dintre părinți și copii.¹

Migrația implică întotdeauna separare. Cel mai frecvent sunt separate familiile nucleare de familiile extinse. Până recent, un tată migra, la început singur, iar apoi se reunea în țara adoptivă cu soția și copiii în momentul în care devenea capabil să-i întrețină din punct de vedere financiar. În prezent, există o plecare fără precedent a mamelor singure sau câteodată însoțite de soți, în căutare de muncă lăsându-și copiii în grija rudelor pentru câteva luni sau mai mulți ani.²

Copiii cu unul sau ambii părinți plecați la muncă în străinătate au sentimentul pierderii stabilității mediului familial, temându-se de pierderea atașamentului și dragostei părintești. Acești copii pot nega realitățile circumstanțiale care au determinat „abandonul” și refuză să creadă că părintele nu mai este disponibil pentru ei. Se hrănesc din amintirile pe care le au cu părintele sau părinții plecați, se bucură să privească poze și să citească scrisori sau e-mail-uri pe care le primesc de la aceștia. Sunt capabili de orice compromis pentru a vorbi cu părintele la telefon sau a-l vedea. Unii se vor simți copleșiți de tristețe sau anxietate, în timp ce alții, de teamă și culpabilizare.

Dupa plecare mamei sau a ambilor părinți la muncă în străinătate, pe fondul unei privări afective și a lipsei de supraveghere din partea părintelui, copiii se confruntă cu o serie de probleme în mediul școlar, în grupul de prieteni, în comunitate. Din interviurile cu experții din domeniu (Șef al Serviciului Monitorizare, Sinteză și Strategii, Direcția Municipală pentru Protecția Drepturilor Copilului, psiholog în cadrul Liceului Teoretic „Nicolai Gogol”, profesor în cadrul Liceului Teoretic Rmâno-englez „Mircea Eliade”, consilier de probațiune de la Biroul de Probațiune din sectorul Botanica) am constatat că „efectele plecării părinților la muncă în străinătate asupra copilului sunt evidente: pe plan fizic copiii nu se mai îngrijesc, nu mai sunt atenți cu modul în care se îmbracă; pe plan comportamental devin delasatori, părerea celorlalți nu-i interesează, nu mai socializează cu colegii; pe plan educational se constată o scădere a rezultatelor la învățătură; în plan emoțional-afectiv își creează propria lume, se autoizolează (...) reacțiile copiilor au caracter repetitiv (...) initial se observă aceste schimbări la copil și apoi află că unul dintre părinți a plecat, iar dacă mama este cea plecată schimbările sunt mai evidente.” (I_1; I_2; I_3, I_4).

Lipsa controlului poate determina asupra copilului efecte în planul rezultatelor școlare sau a adoptării de comportamente deviate. De asemenea, lipsa afectivității parentale, ca și consecință implicită a plecării părinților în străinătate, este în măsură să producă efecte de natură psihologică sau comportamentală asupra copiilor. Putem remarca în cadrul familiei forme ale agresivității verbale pe fondul privării afective indiferent de mediul de proveniență al respondenților, cu mențiunea că nu este semnalată violența fizică. Putem afirma că violența este susținută de privarea afectivă acut reclamată de subiecți, indiferent de studiile acestora, identificata inițial în familia de origine și regăsită apoi în relația cu prietenii, colegii de școală și persoana de îngrijire. Din interviurile realizate constat că „efectele asupra copilului se simt atunci când familia lărgită nu mai reprezintă un sprijin pentru acel copil, fie în cazul în care părintele plecat la muncă în străinătate a promis un sprijin financiar aceluia căruia le-a încredințat copilul și nu respectă această promisiune. Efectele sunt mai complexe, se poate vorbi de pierderea legăturii copilului cu propria familie, rămânerea în sistemul de protecție a copilului din lipsa unei alte alternative familiale viabilă (...) situația juridică a copilului devenind neclară, nu se poate începe procedura de adopție și nici de decădere din drepturile părintești. Pe de altă parte, am avut și situații în care la întoarcerea din străinătate, pe baza unei anumite sume de bani strânse acolo au solicitat reîntegrarea copilului în familie, dar sunt situații foarte rare” (I_1, I_2).

În relațiile copiilor despre această experiență apar frecvent termeni care caracterizează modul în care ei percep plecarea părintelui/părinților la muncă în străinătate: *singuratate, dor, libertate, tristețe, grijă, distracție, probleme, responsabilități*.

Reacția copiilor la plecarea părintelui peste hotare este descrisă de către profesioniști ca urmând un traseu bine definit. Ei remarcă inițial schimbarea aspectului fizic, urmată de abandon și absentism școlar, de schimbarea grupului de prieteni, a anturajului și uneori comiterea unor infracțiuni, toate pe fondul unei privări afective.

¹ Suárez-Orozco, C., Todorova, I., Louie, J. Making up for lost time: The experience of separation and reunification among immigrant families. *Family Process*, 41, Cambridge UK, Ed: Cambridge University Press, 2011, p. 625.

² Llerena-Quinn, R., Pravder Mirkin, M., Immigrant mothers: Mothering in the borderlands. în M. Pravder Mirkin, K.L. Suyemoto, B.F. Okun (Eds.), *Psychotherapy with women: Exploring diverse contexts and identities*. New York, Ed: Guilford Press. 2005, p. 101–110.

„Imediat după plecarea părintelui la muncă în străinătate copilul suferă de o privare economică, până ce părintele reușește să muncească și să trimită o sumă de bani, apoi copilul suferă de o privare afectivă, iar pentru copil cred ca asta contează cel mai mult (...)apoi este diminuată supravegherea, iar pentru perioada de vârstă 10-17 ani de preadolescență și adolescență, cand apare perioada de revoltă și copilul are tendința naturală de a se îndepărta de adult, e clar că va intra într-un anturaj și de aici problemele care conduc cazurile spre noi, spre justiție.” (I_3, I_4)

Din punct de vedere *psihologic*, devianța apare drept o abatere variabilă, mai mult sau mai puțin evidentă, a comportamentului, gândirii și identității indivizilor de la normalitatea psihică și valorico-normativă, adesea etichetată și sancționată.¹ Comportamentul deviant acoperă o mare varietate de tipuri, mergând de la un anume comportament „excentric”, ce poate fi caracterizat prin gesturi insolite, vestimentație diferită și dezordine comportamentală, până la comportamente disfuncționale sau aberante, înscrise în aria delincvenței, a subculturilor deviante sau marginale. Fenomenul delincvenței juvenile este larg dezbătut, antrenând cercetători din diverse domenii: medical, asistețial, sociologic, psihologic, pedagogic, criminalistic, juridic etc., conferindu-i acestui fenomen o investigație interdisciplinară. Fenomenul este etichetat sub diverse denumiri: *copii cu tulburări de comportament* (termen medical); *tineri inadaptați* (termen sociologic); *copii în situație de risc* (termen din domeniul asistenței sociale) *copii - problemă* (termen psiho-pedagogic); *minori delincvenți* (termen juridic) etc. Toți acești termeni se referă la minori care, într-un fel sau altul, au ajuns în conflict cu normele morale și juridice, valabile pentru comunitatea în care trăiesc.

Studiile au arătat că principalele cauze răspunzătoare de tulburările în plan afectiv, mai ales în cazul copiilor, sunt regăsite, cel mai adesea, în familie, acolo unde copilul își petrece cea mai mare parte a timpului său (mai ales până la 3 ani), acolo unde au loc primele experiențe și relații cu terțe persoane și unde este educat și format ca om și personalitate. Cele mai acute probleme educative, culminând cu eșecul școlar provin din absența sau ignorarea atenției părinților față de dezvoltarea și supravegherea copilului, dar mai ales datorită „eroziunii” afective întâlnite în familiile dezorganizate.²

Trebuințele afective ale copilului sunt la fel de importante ca și celelalte trebuințe vitale, iar nesatisfacerea lor poate avea consecințe grave în dezvoltarea personalității copilului. Aproape toate nevoile copilului sunt satisfăcute în cadrul familiei, de aceea relațiile și climatul din familie sunt esențiale în evoluția fizică, psihică și spirituală a copilului, aceasta trebuind să asigure dragoste, aprobare, atenție, respect între membrii săi. Carența afectivă, determinată de lipsa sau insuficiența afecțiunii determină frustrare și rigiditate afectiv-comportamentală; rigiditatea la vârste mici se transformă cu timpul în trăsături de caracter: duritate, severitate, intransigență, încăpățănare.

Unele cercetări aduc în discuție o serie de modele recurente de organizare a relațiilor dintre părinți și copiii lor, care pot fi responsabile pentru dezvoltarea unor probleme de conduită.³ Comportamentul copilului se realizează totdeauna prin identificare și interiorizare cu sine și cu ceilalți. Astfel, eul uman se formează într-o constelație triunghiulară de factori: *dragoste, autoritate și securitate familială*. Orice carență afectivă, ca orice tip de carență sau abuz de autoritate, vor determina tulburări de comportament, datorită „demisiei” părinților de la sarcinile lor. Problemele lor comportamentale interferează nu numai cu propriul progres, ci și cu procesul de învățare al colegilor de clasă, atunci când manifestă furie, teamă sau îi rănesc pe alții, în context școlar.

Cercetările de asemenea evidențiază că, în general, orice formă de comportament substituant (inclusiv cel verbal) mai degrabă sporește probabilitatea unor acte violente antisociale interpretate de un actor, decât să o micșoreze.⁴

Există multiple condiții fizice și psihice ce își aduc aportul la influențarea, provocarea sau generarea disfuncțiilor comportamental-adaptative la copii. În ceea ce privește factorii de risc pentru delincvență, cum ar fi minciuna obișnuită, performanța școlară scăzută și agresivitatea, au fost identificați ca predictorii ai delincvenței la copiii de vârstă școlară elementară.

Un alt studiu atrage atenția asupra faptului că tinerii care comit acte delincvente au fost, deseori, agresivi și ostili ca și copiii.¹ Din cauza acestor agresivități, copiii au fost, în mare măsură,

¹ Turliuc, M.N., *Psihosociologia comportamentului deviant*, Iași: Ed:Institutul European. 2007, p. 146.

² Marcelli, D., *Tratat de psihopatologia copilului*, București: Editura Fundației Generația.2003, p. 38.

³ Nardone, G., Giannotti, E., Rocchi, R., *Modelos de familia. Conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*, Barcelona: Herder Editorial, S.L. 2003.

⁴ Cameron, L., Rutland, A., Brown, R., & Douch, R. (2006). Changing children's intergroup attitudes toward refugees: testing different models of extended contact. *Child Development*, 77 (5), 1208-1213.

nepopulari în școală și au avut tendința de a se înstrăina față de colegii lor. Astfel, alienarea oportunităților pentru angajarea într-un comportament prosocial a fost eliminată, copilul angajându-se în comportamente deviate, cum ar fi chiulul, minciuna și furtul. Aceste comportamente deviate la copiii mici sunt puternic asociate cu viitoarea delincvență juvenilă.

Factorii de risc ai depresie în perioada adolescenței includ respectul de sine scăzut, suportul parental scăzut, relații deficitare cu părinții și colegii și o istorie de traumatism sau abuz. În plus, depresia a fost asociată cu factorii genetici, conflictul parental și discordia generală în familie. Depresia parentală este un factor de risc semnificativ pentru tulburarea de conduită în adolescență. Studiile de dezvoltare au arătat că tulburările de conduită la copii au fost prezise de temperamentul dificil al copilului în vârstă de 2 ani, de sărăcie, separarea copilului de mamă și creșterea nivelului de stres matern.² Manifestările cu aspect predelictual și cele infracționale rezultă, de obicei, din interacțiunea unor *cauze individuale și sociale* cu o serie de *condiții favorizante*.

J.Steinberg, în urma unor studii efectuate a arătat faptul că diferențele în structura familiei mijlocesc relația dintre factorii de stres datorati prietenilor și problemele de comportament ale adolescenților. În mod specific, Steinberg a descoperit că adolescenții care locuiesc cu ambii părinți biologici au declarat un nivel de stres mai mic datorat presiunilor prietenilor de a se implica în probleme de comportament decât adolescenții care locuiesc în casă cu un singur părinte sau care trăiesc în familii adoptive. Educația parentală scăzută a fost, de asemenea, asociată cu probleme psihosociale mai mari la tineri³

W. Huber (1997) și-a îndreptat atenția asupra cercetării riscurilor și devierilor de comportament circumscrise eșecului școlar, în mod deosebit asupra disfuncțiilor în procesul învățării. La începutul demersului terapeutic se urmărea creșterea nivelului de toleranță la frustrare, ca ulterior să se aibă în vedere modificarea viziunii, a controlului de sine și a controlului stresului, precum și refacerea capacităților de învățare, de experimentare a competențelor comportamentale.⁴

În viața copiilor pot apărea uneori evenimente cu rezultate dureroase care au nevoie să fie înțelese și depășite. Fiecare copil a suferit un anumit tip de pierdere în copilăria sa, în unele cazuri chiar pierderi multiple (divorțul părinților, decesul bunicilor, schimbarea școlii). Datorită pierderii mediului familial stabil, copiii au nevoie de suport și de îngrijire din partea adulților în validarea sentimentelor și încorporarea pierderilor în rândul experiențelor de viață.

Familia reprezintă principala sursă de sprijin pentru copii atunci când se confruntă cu o problemă, în special dacă respectiva problemă este legată de școală. În cazul copiilor cu părinți migranți ponderea celor care afirmă că nu apelează la nimeni pentru a-i ajuta în probleme legate de școală este semnificativ mai mare decât în cazul copiilor fără părinți migranți.

Dat fiind potențialul cunoscut al acelor care își etalează de mici exteriorizarea problemelor, este bine să se ia în considerare factorii asociați cu dezvoltarea problemelor inițiale în comportamente ulterioare de risc. Deoarece exteriorizarea problemelor apare adesea împreună cu alte psihopatologii, acestea din urmă trebuie considerate ca fiind factori ce ajută la dezvoltarea problemelor inițiale în comportamente de risc. În particular, mulți copii care manifestă exteriorizarea problemelor arată, de asemenea, și un nivel ridicat de anxietate/depresie

În concluzie putem menționa, că plecarea părinților peste hotare reprezintă un factor de risc. Controlul insuficient asupra copiilor din partea celorlalți adulți din familie, alături de problemele de natură emoțională produse de lipsa afectivității parentale și, în plus, creșterea accesului la diverse oportunități pe măsură ce veniturile din străinătate determină o creștere a bunăstării materiale, sunt în măsură să dezvolte la copii și adolescenți anumite tendințe deviate.

Pentru ameliorarea situație propunem un șir de recomandări:

- Necesitatea elaborării și implementării unor politici coerente prin care să fie identificați și monitorizați copiii aflați în situație de risc, concomitent cu mărirea capacității rețelei de asistenți sociali la nivel local.

¹ Bartol, C. R.. *Criminal behaviour: A psychosocial approach*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall 2001.

² Bagley, C., Mallick, K., Temperament, CNS problems and maternal stressors: Interactive predictors of conduct disorder in 9-yr.-olds, *Perceptual and Motor Skills*,84(2), p. 617-618.

³ Beam, R.M., Gil-Rivas, V., Greenberger, E., Chen, C., Adolescent Problem Behavior and Depressed Mood: Risk and Protection Within and Across Social Contexts, *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 31, no.5, 2002, p. 343.

⁴ Albu, E., *Manifestări tipice ale devierilor de comportament la elevii preadolescenți. Prevenire și terapie*, București: Editura Aramis Print 2002, p. 143

- Un element important al noilor politici ar trebui să fie întărirea legăturii între școală și sistemul de asistență socială prin definirea unor proceduri eficiente de transfer a informațiilor de la învățători, diriginți, psihologi școlari către asistenții sociali și invers.
- Constituirea unui set de servicii sociale, plecând de la rolul școlii în comunitate, ce pot fi oferite copiilor ai căror părinți sunt plecați temporar în străinătate. Acestea ar trebui să includă conselieri, ajutor în procesul de învățare, condiții de petrecere a timpului liber în activități organizate în comun cu alți copii, vizite la domiciliu.

ANXIETATEA LA COPIII DE DIFERITĂ VÂRSTĂ

RACU Igor, dr. hab., profesor universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

RACU Iulia, dr., conferențiar universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Abstract: *The present research describes an actual and important problem from modern psychology – anxiety. Anxiety is a common problem for all the ages, children and adolescents are the most vulnerable part of society, thus why we choose to investigate anxiety at children and adolescents.*

As a result of our study the frequency of anxiety was established. So 48,0%, 23,54% and 24% of children, preadolescents and adolescents faces anxiety. The girls are more anxious than boys. This is explained by the fact that girls are different from boys in terms of style of expression and emotional control.

Sinteza literaturii științifice de ultimă oră reflectă că anxietatea reprezintă un fenomen complex și dinamic de neliniște, agitație, tensiune, frică, nesiguranță, îngrijorare nejustificată, care este trăită ca disconfort psihologic. Anxietatea face parte din viața fiecăruia din noi, la nivel scăzut este bună, chiar necesară, acționând ca un motivator pentru acțiunile noastre. Dincolo de acest nivel, când anxietatea depășește un anumit grad de intensitate și durată ducând la limitarea comportamentului adaptativ, individul devine incapabil de a realiza sarcinile propuse.

Pe parcursul evoluției psihologiei ca știință, de cele mai multe ori anxietatea este descrisă ca 1) stare afectivă vagă, difuză, de neliniște și apăsare, nemotivată, fără un obiect precis fiind într-un raport disproporțional cu factorii obiectivi care o determină în mod categoric și fiind datatoare de disconfort și 2) trăsătură sau tendință stabilă a personalității de a percepe lumea din jur ca o amenințare și pericol iminent¹.

Deși anxietatea este o problemă acută a timpurilor în care trăim și se întâlnește la toate vârstele, totuși copiii și adolescenții reprezintă partea cea mai sensibilă a societății și de aceea anxietatea și frica sunt fenomene destul de răspândite la aceste vârste².

Dintre toate trăirile negative ale copiilor și adolescenților anxietatea ocupă un loc aparte, deseori ducând la inhibarea comportamentului, la subminarea resurselor proprii, la scăderea capacității de muncă, a productivității activității și la dificultăți în comunicare.

Prin urmare, necesitatea studierii complexe și aprofundate a anxietății și a tipurilor anxietății la copii și adolescenți este foarte importantă, atât pentru descoperirea esenței acestui fenomen, cât și pentru înțelegerea ulterioară a particularităților de dezvoltare a sferei emoționale și a personalității copiilor și adolescenților. Anume anxietatea stă la baza multor dificultăți psihologice având un impact negativ asupra dezvoltării armonioase a școlarelor.

În contextul celor expuse am realizat un demers experimental al anxietății la copii și adolescenți. În cercetare a fost antrenat un eșantion de 613 copii din liceele teoretice „Vasile Vasilache”, „Gheorghe Asachi” și „Mircea cel Bătrân” și școala medie de cultură generală nr. 52 din

¹Racu Iu. Anxietatea la preadolescenții contemporani și modalități de diminuare. Teza de doctor. Chișinău.2011. 328 p.

² Прихожан А. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. Москва: МОДЭК МПСИ, 2000. 304 с.

municipiul Chișinău, cu vârsta cuprindă între 8 și 18 ani, împărțit în 3 subgrupe de vârstă: prima subgrupă – 135 de școlari mici, a doua subgrupă – 378 de preadolescenți și, a treia subgrupă – 100 de adolescenți.

Pentru examinarea cât mai autentică a variabilelor supuse cercetării: anxietatea și tipurile de anxietate am ales și am administrat următoarele metode: Scala de manifestare a anxietății la copii, Scala de manifestare a anxietății Taylor, Inventarul de expresie a anxietății ca stare și trăsătură pentru copii și Inventarul de expresie a anxietății ca stare și trăsătură.

Rezultatele obținute privind nivelul de manifestare a anxietății la școlarii din lotul experimental, prin proba Scala de manifestare a anxietății la copii și Scala de manifestare a anxietății Taylor sunt prezentate în figura 1.

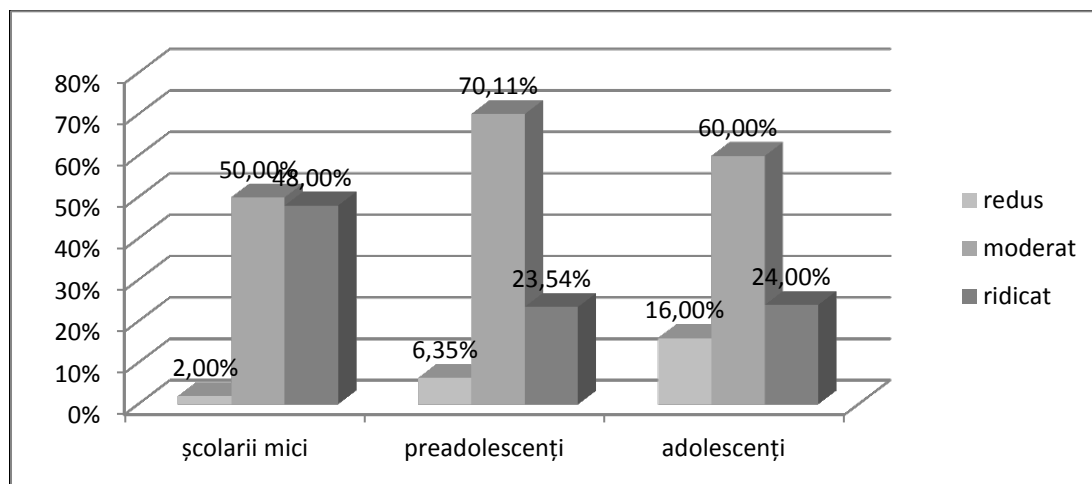


Fig. 1. Distribuția rezultatelor privind nivelul anxietății la școlarii supuși experimentului

Datele prezentate în figura 1 ne arată că 2,00% din școlarii mici, 6,35% din preadolescenți și 16,00% din adolescenții testați au obținut un scor considerat redus privind anxietatea. Acestor elevi le sunt caracteristice unele stări de anxietate de mică însemnătate, intensitate și durată, rapid estompate de șuvoiul cotidian al faptelor de viață. Definitiv pentru ei este stabilitatea emoțională și psihică. Drept caracteristici de bază pentru ei servesc următoarele: sunt persoane calme, liniștite, cu un comportament relaxat, firesc și au reacții normale la situațiile neașteptate ale vieții. Ei privesc viitorul cu încredere și seninătate și dispun de resurse psihice care le permit să facă față cerințelor școlare sau personale. Nu se simt jenați să ceară sprijin atunci când consideră că este cazul. Manifestă grijă în asigurarea condițiilor necesare bunei desfășurări a activității, apreciază corect perspectivele și cântăresc cu luciditate șansele viitorului.

Prezența anxietății într-o formă ușoară este considerată un fenomen normal și permite anticiparea realistă a unei situații adverse pe care preadolescenții o au de înfruntat, acționând în acest caz ca un sistem de alarmă cu efecte benefice.

50,00% din numărul total de școlari mici, 70,11% din preadolescenți și 60,00% din adolescenți au un nivel moderat de anxietate. Ei prezintă unele manifestări de anxietate, în special în situații care implică afirmarea propriilor resurse, capacități și disponibilități, cum ar fi comunicarea cu semenii și adulții, sau în situații de performanță școlară ca examenul, concursul sau întrecerea în general. Când se pregătesc pentru o anumită activitate, își reprezintă sau anticipează desfășurarea acesteia ca având multe piedici, obstacole și unele neplăceri mai mari sau mai mici. Deseori starea psihică neplăcută de îngrijorare și incertitudine pe care o resimt este asociată cu unele manifestări fiziologice. Acești copii au tendința să ascundă această stare. În general, școlarii încearcă astfel de trăiri în perioadele imediat premergătoare evenimentului care îi interesează: fie acesta o întrevedere cu o persoană extrem de atrăgătoare și incitantă, fie un examen, fie participarea la un concurs. În cazul unui examen sau concurs, odată cu începerea sau derularea acestuia se „eliberează” de neliniște și, prin aceasta, își concentrează atenția, se mobilizează pentru lucru intensiv și sunt orientați spre obținerea rezultatului dorit.

Categoria a treia, 48,00% din școlarii mici, 23,54% din preadolescenți și 24,00% din adolescenți sunt cei care manifestă un nivel ridicat de anxietate. Pentru acești elevi sunt specifice stări de anxietate care sunt puternic asociate cu manifestări fiziologice și psihosomatice. Pe acești copii îi caracterizăm ca persoane anxioase, neliniștite, crispate fizic și încordate psihic. Înaintea unei confruntări simt o epuizare interioară și o dorință de a termina ceva care, de fapt, nici nu a început. Este posibil ca starea neplăcută pe care o resimt să fie însoțită uneori de stări fiziologice deranjante ca cefalee, vomă, micțiune. Copii anxioși trăiesc acut o stare de neputință cu atât mai accentuată, cu cât solicitările sunt mai complexe și mai intense [Iu. Racu, 2011, 2013, I. Taran, 2013].

Astfel, rezultatele cercetării efectuate ne-au permis să evidențiem un număr mare de copii anxioși (48,00% școlari mici, 23,54% preadolescenți și 24,00% adolescenți), fapt atestat și în studiile internaționale ale acestei probleme. Conform cercetărilor analizate din practica mondială, cele mai frecvente probleme de sănătate mentală cu care se confruntă țările europene sunt anxietatea și depresia. La nivel european, 13% dintre copiii de vârstă școlară prezintă un nivel ridicat de anxietate cu consecințe negative asupra performanței școlare, a sănătății emoționale și a calității relațiilor cu cei din jur ¹. Potrivit psihologilor americani, în ultimii ani frecvența problemelor psihologice la preadolescenți și adolescenți a crescut considerabil. În particular specialiștii vorbesc despre creșterea numărului de preadolescenți și adolescenți cu un nivel ridicat de anxietate de la 5% în 1938 la 31% în 2008 ².

Următorul pas în cercetare a fost orientat spre investigarea anxietății în dependență de genul copiilor și adolescenților.

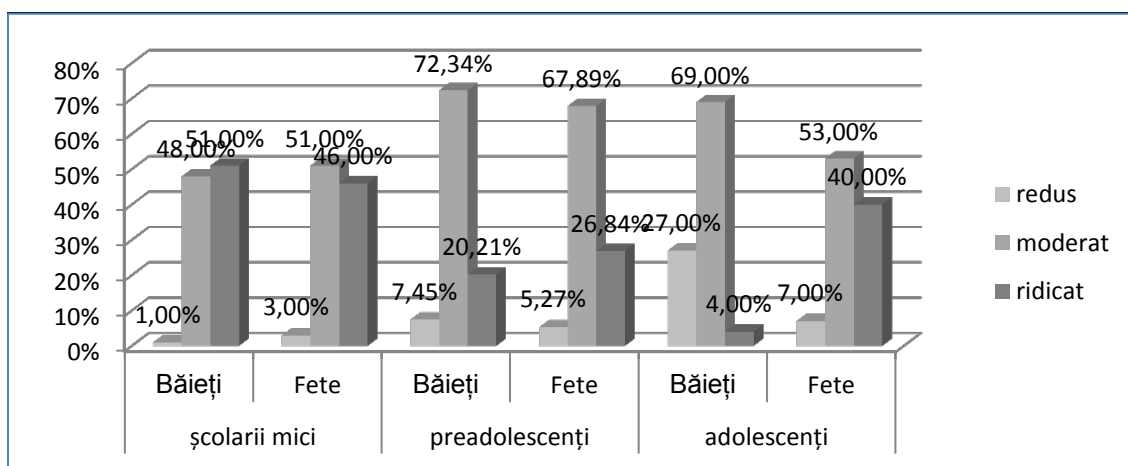


Fig. 2. Datele școlarii supuși experimentului privind nivelul anxietății în dependență de gen

Analiza cantitativă a rezultatelor școlarii mici prezentate în figura 2 ne permite să remarcăm că doar 1,00% din băieți și 3,00% din fete ce au format lotul experimental manifestă un nivel redus de anxietate. Diferențele procentuale dintre cele două subgrupe rămân a fi mici și pentru nivelul moderat de anxietate, astfel nivelul moderat de anxietate este mai frecvent atestat la fete decât la băieți (51,00% din fete și 48,00% din băieți). Pentru nivelul moderat de anxietate au fost constatate diferențe statistice semnificative în dependență de gen ($U=229,5$, $p=0,05$) cu rezultate mai mari pentru fete. Pentru nivelul ridicat de anxietate raportul procentual se modifică, băieții depășind ușor indicatorul fetelor, astfel 51,00% din școlarii mici manifestă un nivel ridicat de anxietate, comparativ cu 46,00% din fete. Diferențe statistice la acest nivel nu au fost consemnate.

Datele pentru subgrupul de preadolescenți ne permit să constatăm că pentru nivelul redus de anxietate cotele cele mai mari sunt obținute de băieți, în raport de 7,45%, spre deosebire de fete, cu 5,27%. Pentru nivelul moderat de anxietate situația este următoarea: 72,34% din băieți manifestă un nivel moderat de anxietate, în comparație cu 67,89% din fete. Analiza statistică a permis identificarea diferențelor semnificative pentru nivelul moderat de anxietate între rezultatele băieților și ale fetelor ($U=178,5$, $p=0,001$) cu rezultate mai mari pentru băieți. Procentajul maximal pentru nivelul ridicat de

¹ Астапов В. Тревожность у детей. Москва: ПЕР СЭ, 2008. 160 с.

² Прихожан А. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. 2-е изд. Санкт – Петербург: Питер, 2007. 192 с.

anxietate este specific fetelor – 26,84%, spre deosebire de băieți – 20,21%. Analiza statistică a permis identificarea diferențelor semnificative pentru nivelul ridicat de anxietate între rezultatele băieților și ale fetelor ($U=215$, $p=0,01$), cu rezultate mai mari pentru preadolescente.

În subgrupa adolescenților rezultatele s-au repartizat în felul următor: pentru nivelul redus de anxietate frecvența cea mai mare este specifică băieților (27,00%), în comparație cu fetele (7,00%). Pentru nivelul moderat de anxietate se înregistrează aceeași tendință 69,00% din adolescenți prezintă un nivel moderat de anxietate în timp ce 53,00% din adolescente manifestă nivel moderat de anxietate. Un tablou invers atestăm pentru nivelul ridicat de anxietate, astfel procentajul cel mai înalt este specific fetelor 40,00%, spre deosebire de băieți cu 4,00%. Analiza statistică a permis identificarea diferențelor semnificative pentru nivelul ridicat de anxietate între rezultatele băieților și rezultatele fetelor ($U= 587$, $p = 0,001$) cu valori mai mari pentru adolescente.

Astfel observăm că la școlarii mici diferențele de gen la nivelul manifestării anxietății sunt minime. Totuși, începând cu preadolescența și pe parcursul adolescenței anxietatea este mai pregnant exprimată la fete decât la băieți. Aceasta se explică prin faptul că fetele se deosebesc de băieți în ceea ce privește stilul de exprimare și reglare emoțională, care depinde cel mai mult de educație, de socializare sau context, chiar dacă o anumită influență a sistemului nervos nu poate fi total negată. Elevele sunt mai sensibile, mai emotive, mai loiale, mai protective, mai atente la nevoile celorlalți, manifestă un nivel mai redus al maturizării socioafective, își minimizează și își suprimă emoțiile în comparație cu preadolescenții care sunt mai labili, impulsivi, dominanți, ostili, agresivi, cu un control ridicat al exprimării emoționale. Însă, privitor la băieți, există unele dubii în ceea ce privește posibilele manifestări ale anxietății, pentru că ei nu își exteriorizează anxietatea, cum o fac fetele. Emoțiile exagerate, cum ar fi furia sau nerăbdarea, pot masca anxietatea la băieți¹.

VALORIFICAREA RELAȚIEI VALOARE-EDUCAȚIE ÎN CONTEXTUL INTEGRĂRII NAȚIONAL-EUROPENE

BĂLICI Veronica, dr., conferențiar cercetător,
Institutul de Științe ale Educației, AȘM

Abstract: *Our integration in the European space – a natural tendency, as we have a common heritage and a common cultural model - must be seen through the theory of relations, which refers to the system notion, comprising a systemic amount of interdependent objects. European integration cannot be conceived without the feeling of national value, as only lived educational values are educative. This makes clear the assertion that European integration is national-European, as national values also inscribe themselves in the concept of national-European values.*

Teoria relațiilor trimite la noțiunea de sistem, care este un obiect compus dintr-o mulțime sistemică de obiecte și între atributele cărora există relații de *interdependență*. Acest fapt e demonstrat de logică și de filosofia obiectuală a lui A. Rusu-Duma, care a formulat *principiul organizării sistemice* în următoarele variante: a) orice formă de existență a materiei este un sistem și face parte dintr-un sistem; b) orice formă de existență a materiei are o mulțime generatoare². În abordarea logică a relațiilor se crede, că domeniul unei relații este mulțimea de lucruri care au relația respectivă cu ceva; intervalul este mulțimea lucrurilor cu care ceva are o relație, iar câmpul unei relații este mulțimea de lucruri care aparțin fie domeniului, fie intervalului acesteia. Principalele proprietăți ce trebuie observate în teoria relațiilor sunt indicate de propria lor denumire³.

Și cum orice devenire este trecerea de la posibil la real, fenomenul *transformării* poate fi înțeles prin intermediul diverselor relații ale existențialului. Reflecțiile noastre se bazează și pe unul dintre conceptele-cheie ale filosofiei aristotelice. Din punctul de vedere al *posibilității* și *realității*,

¹ Racu Iu. Dinamica și specificul manifestării anxietății în preadolescență. In: Psihologie Pedagogie Specială Asistență Socială. 200., nr. 4 (17). p. 75 – 81.

² Rusu-Duma A. Introducere în filosofia obiectuală. 2006, p. 51.

³ *Dicționar de filozofie*. Oxford. București: Univers enciclopedic, 1999, p. 346; Rusu-Duma A. Introducere în filosofia obiectuală. 2006, p. 132.

existențialul trimite la relația *act-potențialitate*¹. Traducând în limbaj pedagogic, căci potrivit esenței lor interpretarea și traducerea dintr-un limbaj în altul sunt un act hermeneutic (M. Heidegger), aceste idei din filozofie și logică ne dezvăluie adevăratele sensuri ale subiectului luat în dezbatere și îi conferă mai multă exactitate, relevându-ne faptul că integrarea noastră în spațiul european nu este posibilă fără operarea cu un câmp larg de noțiuni precum valori, educație, comunitate, integralitate, motivație (trăire) ș. a. Și cel mai important argument rațional este acela conform căruia acestea nu pot fi tratate decât în relație cu altele, constituindu-se într-un sistem de relații echilibrate de unde se vede ”cum e cu putință ceva nou”.

Integrarea noastră în spațiul european este o aspirație firească și dintotdeauna, deoarece noi suntem moștenitorii unui patrimoniu comun și modelul cultural european a favorizat influența reciprocă a culturilor (M. Eminescu, L. Blaga, C. Noica, M. Eliade, M. Cimpoi ș. a.), astfel că sentimentul identității europene, al „cetățeniei europene” este foarte actual și se bazează pe „respectul pentru expresia culturală a fiecărui popor: *a fi european înseamnă a fi cetățean al unui stat european*”². Prin urmare, problema integrării în spațiul european ar trebui înțeleasă ca una a integrării național-europene a valorilor, care întercorează cu politica națională și europeană în domeniul educației. Expresia (relația) *valori național-europene* o completează pe cea care exprimă *valorile naționale*.

Din perspectiva filosofiei educației, dintre componentele acțiunii educative, care solicită o deosebită responsabilitate și creativitate pedagogică, problemă reflectată de axiologia educației, este *relația valoare-educație*, în care „cunoașterea și valorizarea valorilor este unul dintre reperele fundamentale ale umanizării elevului și ale dezvoltării progresive a potențialului său creativ psihologic și social”. Această relație este atât de importantă datorită faptului, că “educația este considerată procesul cunoașterii și sensibilizării omului la valori și al asimilării lor creative”³.

Ceea ce asigură funcționalitatea socială a unui sistem de învățământ sunt valorile pedagogice - structuri axiologice care se exprimă la nivelul finalităților și al strategiilor educative. Diverse funcții ale școlii sunt formulate astfel, încât să reflecte, mai mult sau mai puțin explicit, această stare de lucruri. De exemplu, *funcția integrativă a școlii*, care susține integrarea tinerilor în viața socială, formulată de J. Dewey, nu poate fi interpretată altfel decât ca pe o integrare a lor în diversele roluri adulte. Ierarhizarea sistemului de poziții sociale nu poate exista în absența unui sistem de valori, prin urmare, funcția de transmitere a valorilor determină ierarhizarea acestor poziții (Davis și Moore). Transmiterea valorilor centrale ale unei societăți, reprezintă coeziunea socială a acesteia și asigură *funcționalismul tehnologic* și reflectă „oferta unui sistem educativ puternic dezvoltat”, un răspuns la imperativele funcționale ale societății industriale. Cea mai relevantă funcție, însă, a *relației valoare-educație* rezidă în faptul că „se asigură un consens relativ la valorile de bază ale societății, ceea ce întreține un nivel fundamental de acord în ciuda diversității experiențelor individuale”⁴.

Educația pentru valori urmărește apropierea, în primul rând, a valorilor fundamentale. Dar este demonstrat faptul că „multe dintre valorile care exprimă spiritualitatea și creativitatea umană sunt astăzi relativizate, ceea ce trebuie remediat”. Această situație care diminuează accesul la anumite valori educaționale de natură cognitivă, estetică, spirituală etc. și defavorizează formarea spirituală a elevilor, depinde de fiecare disciplină școlară, de fiecare activitate educațională, în care se ascund un potențial valoric considerabil⁵. În opinia lui O. Reboul, totul depinde de bunele intenții ale pedagogului ca profesionist, ca apostol, dacă avem entuziasm și credință, de valoarea formativă a metodelor educației, a stilurilor educaționale, a tipurilor de relație educațională etc., apud M. Ștefan.

O problemă pe care o sugerează T. Wagner în cartea sa despre *cum creștem tinerii care vor schimba lumea de mâine*, despre competențele care contează cel mai mult pentru viitorul noii economii bazate pe cunoaștere, este aceea a raportului/relației *valori-informație*: valorile trebuie ”prinse”, iar importanța lor este covârșitoare când e vorba de acțiune, excesul de informație paralizează într-un fel. Trebuie să existe ceva mult mai important, care să-i angajeze pe elevi total în ceea ce fac: autenticitatea, sensul, capacitatea de a relaționa cu alții, sentimental comunității, speranța,

¹ Fürst M., Trinks J. *Manual de filosofie*. București: Humanitas, 2006, p. 44.

² Ștefan M. *Lexicon pedagogic*. București: Aramis Print, 2006, p. 90-91.

³ Călin M. *Filosofia educației*. București: Editura Aramis, 2001, p. 106.

⁴ Adrian H. *Sociologia educației*. Iași: Polirom, 2006, p. 60-63.

⁵ Ștefan M. *Lexicon pedagogic*. București: Aramis Print, 2006, p. 118, 355.

optimismul, asumarea de riscuri¹. Tipul de educație promovat ar trebui să ofere elevilor posibilitatea de cunoaștere ca tehnică procedurală și intelectuală (expertiză), flexibilitate și imaginație în abordarea problemelor (gândire creativă), joacă, pasiune, obiectiv final (motivație intrinsecă) într-un cadru revizuit prin ideea de *cultură*, care presupune, la rândul său, muncă în echipă, rezolvare de probleme interdisciplinare, conferire de putere și încredere - valori circumscrise cadrului teoretic al elevului creativ și capabil să se integreze într-un spațiu comunitar mai larg [*ibidem*, p. 99].

Dar, când valorile sunt considerate ca obiective, se face trimitere la cerințele raționalității, la natura umană sau alte motive. În cazul în care valorile sunt considerate ca „subiective”, ele sunt privite ca o „expresie a poziției personale, ca implicare într-un anume fel de alegere și indiferență față de argumentul rațional”. Această stare de lucruri reflectă una dintre polaritățile fundamentale ale tuturor timpurilor și în jurul căreia gravitează o mare parte a teoriei etice. Ne referim la concepte perechi precum *subiectiv/obiectiv*, *realism/antirealism* ori *acelea de relativism, subiectivism etc.*².

Întotdeauna a existat o teamă de subiectivism. Filosofia, care se interesează de locul omului în lume, de relația lui cu ceea ce îl înconjoară, se referă *la obiect și la subiect și la întregul în care sunt cuprinse ambele*. Martens și Schnadelbach fac o distincție între filosofia care favorizează raportarea la obiect și cea care așază în prim plan raportarea la sine însuși a subiectului: acela care poate să raporteze cele știute la el însuși, la înțelegerea sinelui de către el și la interesele sale practice este un om inteligent, deoarece acesta este un „proces de autotransformare activă a omului”³. Este o idee de mare însemnătate educativă, de care depinde felul în care profesorul trebuie să înțeleagă diferența dintre apropierea valorilor și „predarea” lor, de căile de soluționare a problemelor existente în acest domeniu. Cercetătoarea M. Hadîrcă, constată că „la nivel conceptual, de proiectare curriculară și de manuale școlare, învățământul actual oferă orientarea axiologică generală necesară pentru proiectarea și realizarea procesului educațional. Se poate afirma chiar că la nivel de proces, în planul dezvoltării intelectuale a personalității, s-au înregistrat anumite progrese, dar nu și în ceea ce privește planul construcției sufletești. Aceasta rămâne a fi, conchide autoarea, o problemă de fond a învățământului”⁴.

Este demonstrat, remarcă M. Hadîrcă, că „nu este posibil să se cultive separat aspectele intelectuale de cele afective, după cum nu poate fi determinat cu precizie care dintre aceste două aspecte de bază ale educației – *instructivul* sau *educativul/cognitivul* sau *noncognitivul* - influențează mai mult conduita umană. În acest sens, ne exprimăm convingerea că educația trebuie concepută în *integralitatea sa pedagogică*” [*ibidem*, p. 25]. Când se afirmă că *educativul* este astăzi veriga slabă a procesului educațional, că valorile rămân înafara trăirii subiective, se are în vedere faptul că „valorile educației nefiind promovate de sus în jos și, mai ales, explicitate, s-au cam escamotat și n-au mai ajuns pînă la nivel de proces educațional, rămânând acolo sus, mai mult ca un alibi pentru proiectanții de curriculum (...), ele n-au devenit operaționale și la nivelul procesului educațional” [*ibidem*, p. 28].

Poetul Jose Bergamin, când i se reproșa excesiva subiectivitate în judecăți, răspundea: „dacă aș fi un obiect, aș fi obiectiv; însă cum sunt un subiect, sunt subiectiv”. Rezultă că educația este domeniul subiectelor și prin urmare ea trebuie să formeze subiecte, nu obiecte, nici mecanisme de precizie. Acest factor de subiectivitate este determinat de tradiție, cultură și de valorile predominante în care maestrul și discipolul intră în legătură⁵. Un proces de învățământ nu este niciodată o transmitere de cunoștințe obiective sau îndemnări practice, ci se alătură unui ideal de viață și unui proiect de societate. Este nevoie, prin urmare, să îi învățăm pe elevi „să-și facă bucurii active *dinlăuru*, în mod creator...” [*ibidem*, p. 171].

Reflecțiile lui E. Spanger cu privire la subiectul abordat conchid că „spiritul subiectiv (eul individului) nu poate fi înțeles decât prin raportarea lui la spiritul obiectiv, adică la ansamblul valorilor culturii în care se integrează”, că „sufletului individual îi este proprie capacitatea de a produce valori obiective”. Perspectiva structurii psihice ar fi un complex organic de producții, ceea ce înseamnă realizarea unor valori obiective. Obiectivitatea valorilor este înțeleasă în mod criticist “ca pe un acord al lor cu legea atitudinii creatoare a spiritului”. Valorile vieții spirituale, subliniază gânditorul, sunt rezultatul unei atitudini deosebite a spiritului, care funcționează în contact cu realitatea și este

¹ Wagner T. *Formarea inovatorilor. Cum crești tinerii care vor schimba lumea de mâine*. București: Editura Trei, 2014, p. 234.

² *Dicționar de filozofie*. Oxford. București: Univers enciclopedic, 1999, p. 413-414.

³ Fürst M., Trinks J. *Manual de filozofie*. București: Humanitas, 2006, p. 10-11.

⁴ Hadîrcă M. *Educația ca acțiune de schimbare și de inițiere în lumea valorilor*. În: *Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare*. Coordonator șt.: M. Hadîrcă. Chișinău: Print-Caro, 2011, p. 25.

⁵ Fürst M., Trinks J. *Manual de filozofie*. București: Humanitas, 2006, p. 137-138.

gubernată de o lege imanentă și atunci “când realitatea brută este adusă în orizontul unei astfel de atitudini și prelucrată de legile ei specifice, obținem valori obiective (teoretice, economice, estetice, religioase)”. Grație acestei structuri conduse de legi specifice, oamenii înțeleg creațiile spirituale apărute în diverse perioade ale istoriei omenirii¹.

După E. Spanger, viața culturii se manifestă în două direcții: creare de cultură (sporirea valorilor spirituale, propagarea culturii în rândul tinerilor, actualizarea capacității lor de a trăi valorile, de a-și îmbogăți spiritul) și educația (ca manifestare a vieții culturii, prin care valorile obiective se transformă în valori subiective) [ibidem, p. 379].

Educația este o activitate culturală prin excelență, care îi asigură elevului o cunoaștere exhaustivă, îi cultivă dragostea față de valori, tendința spre contactul cu acestea, îi dezvoltă forțele pentru crearea de valori. Prin urmare, „educația reprezintă o transformare a valorilor obiective în valori subiective. Ea se adresează spiritului individual, căruia îi este proprie aspirația către valori și trăirea lor. Eul, ca spirit subiectiv, se raportează la spiritul obiectiv devenind mai uman prin asimilarea culturii obiective. De obicei, receptarea valorilor se realizează prin înțelegere și intuiție simpatetică. Dezvoltarea sufletească a unui om poate fi influențată doar de *trăirea valorilor*. Poziția proprie a eului față de valori este cea mai importantă, simplele cunoștințe fără această atitudine, care presupune emoție, bucurie, împlinire personală, trăire a unui sentiment de apartenență la o comunitate de valori și destin, nu dezvoltă sufletul și deci nu poate fi o educație autentică [ibidem, p. 379].

Autorul citat constată că nimeni nu poate trăi toate formele de valori cu aceeași intensitate: toți suntem ființe finite. Fiecare persoană, de obicei, alege valoarea cea mai potrivită propriei dispoziții fundamentale, ca valoare dominantă. E. Spanger insistă asupra faptului că sufletul poate vibra în contact cu mai multe valori, subordonate, totuși, acelei dominante, care este hotărâtoare pentru viața lui, deoarece „îi dă un anumit sens vieții lui și îi determină tipul de personalitate”. Spiritul individual nu este unilateral și nu poate fi condus de o singură valoare ca o configurație închisă. De cele mai multe ori, el poate depăși tendința aceasta îmbrățișând întregul cosmos al spiritului uman, orientându-se în direcții multiple. Acesta este cazul unor mari gânditori precum este Eminescu, care a îmbrățișat cultura și valorile europene în profunzime, opera sa devenind apoi receptivă la nivel universal.

Așadar, structura teleologică a spiritului este ierarhizată și este capabilă să vibreze în urma trăirii diverselor valori. Cea mai importantă acțiune este *trăirea valorilor*, spre deosebire de modul în care se receptează ele: “*Educative sunt numai valorile trăite, căci doar ele au ecou în spiritul individului*” [ibidem , p. 381-382].

Valorile produse de cel educat devin valori apropiate, însușite prin desfășurarea unor virtualități ale propriului spirit, a propriei activități, prin *trăire* individuală, prin competențe formate. Valorile culturale angajate, obiectiv și subiectiv, în proiectarea și dezvoltarea activității de formare/dezvoltare a personalității, reflectă caracterul național al educației și constituie sursa valorilor europene/general-umane și, prin urmare, fac posibilă integrarea *național-europeană*.

PRINCIPIILE ȘI FUNCȚIILE MANAGEMENTULUI EDUCAȚIONAL ÎN SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÎNT MILITAR

BULAT Valeriu, maior, lector universitar,
Academia Militară a Forțelor Armate „Alexandru cel Bun”

Abstract: *Nowadays, military education requires a permanent innovation not only to its organizational structures, but also to its educational principles and functions that must be capitalized to the teaching level in general and particularly to the managerial level. The present paper aims to highlight the importance of both theoretical and practical principles of educational actions, and functions in higher military education.*

According to theories spread by most theorists who supported and developed educational theories, we propose to debate the following issues: 1) fundamental principles of educational

¹ Albușescu I. *Doctrine pedagogice*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007, p. 377-378.

management in higher military education, and 2) the role of managerial functions in higher military education.

„A instrui pe tineri cum se cuvine nu constă în a le suda în cap mulțime de cuvinte, fraze, expresii și opinii din diferiți autori, ci a le deschide calea cum să perceapă lucrurile”

John Amos Comenius, pedagog sec. XVII - XVIII.

Învățământul militar este chemat astăzi să inoveze permanent nu numai structurile sale de organizare, ci și principiile și funcțiile educaționale, care trebuie valorificate la nivelul activității didactice în general și la nivelul managerial în mod special. Lucrarea de față își propune să evidențieze însemnătatea atât teoretică cât și practică a principiilor și funcțiilor managementului educațional în învățământul militar superior.

Conform teoriilor vehiculate de majoritatea teoreticienilor care au susținut și dezvoltat teoriile educaționale, propunem spre dezbateră următoarele probleme: 1) principiile fundamentale ale managementului educațional în învățământul militar superior, și 2) rolul funcțiilor manageriale în învățământul militar superior.

Cercetarea oferă repere conceptuale foarte importante pentru înțelegerea managementului educațional în învățământul militar superior și vine cu unele recomandări de îmbunătățire a activității de conducere.

Cuvinte cheie: management educațional militar, lector superior, cadru didactico-științific, studenți militari, climat/atmosferă instituțională.

Ne este cunoscut faptul, că baza psihologică a eficienței acțiunii, inclusiv în domeniul militar, rezidă în faptul că un individ se angajează cu întreaga sa energie pentru rezolvarea unei sarcini atunci, când știe cu claritate ce se așteaptă de la el și la ce se poate aștepta el însuși la încheierea activității, în cadrul procesului de învățământ. Scopul actului managerial este de a pune în mișcare sistemul condus, pentru realizarea comenzii sociale.

În latină „principium” are accepțiunea de „început”, „origine”, „introducere”. Noțiunea este derivată din „princeps” cu sensul de „primul”, „cel mai mare”, „cel mai important”. Se acceptă și sensul de „început și conducere” [5, p. 307].

Fiind unul din cei mai utilizați termeni în filosofie, termenul de „principiu” stă la temelia unui raționament, sau a unei acțiuni care constituie baza unei științe din care derivă un număr mai mare sau mai mic de consecințe, ale unui proces, ale unei acțiuni.

Pedagogia a operat și operează încă din antichitate cu principii. De exemplu „Gnati seauton” (Cunoaște - te pe tine însuși) *Socrate*; „Non omnia possumus” (Toți nu putem toate) *Virgiliu*; „Verba docent, exempla trahunt” (Vorbele predau, exemplele ghidează) [3, p. 152].

I. Principii ale managementului educațional în învățământul militar superior - definire și locul acestuia în sistemul educațional

Managementul educațional militar academic, apare ca fiind totalitatea activităților de corelare a cerințelor procesului de instruire, cu potențialul uman și material, în scopul obținerii în plan cognitiv și practic, a unei eficiențe dorite și proiectate în pregătirea viitorilor specialiștilor, pentru diferite domenii de activitate militară [2, p. 74].

Plecînd de la această definiție, este necesară delimitarea nivelurilor de gestionare a acțiunii. Astfel delimităm următoarele trepte de acțiune managerial-educațională de tip militar:

Nivelul central se referă la concepția și decizia în problemele fundamentale ale învățământului militar superior.

Nivelul intermediar se atribuie concepției și deciziilor cu caracter limitat specificului armelor, specialităților pentru care se pregătesc cadre unităților militare subordonate comandamentelor, direcțiilor subordonate Ministerului Apărării/Statului Major.

Nivelul de corelare - comandă - execuție constă în luarea deciziilor în problemele de conținut, planificare, organizare a procesului de învățământ - plan de învățământ, programe analitice etc.

Nivelul didactic de bază se referă la conducerea nemijlocită a activității didactice, organizarea predării - învățării, lucrului individual [2, p. 163].

În literatura pedagogică actuală nu există un punct de vedere unitar cu privire la numărul și formularea principiilor care stau la baza managementului educațional militar. Vom încerca o

sistemizare a principiilor cu care se vehiculează în domeniul managementului educațional militar - fără a avea însă pretenția că este o formă cu caracter exhaustiv - după criteriile ariei de cuprindere și finalității acțiunii manageriale.

1. Principii de maximă generalitate (globale). Acest principiu include:

a) *Principiul priorității obiectivelor.* Acest principiu presupune stabilirea obligatorie de către eșalonul superior, a unor finalități precise - obiective pe termen lung și scurt, a unei imagini a ceea ce se dorește de obținut. Performanțele imediate ce se doresc, trebuie să fie corelate cu performanțele ce sînt necesare a fi atinse, într-o perioadă planificată (semestru, an de învățămînt), cu indicatorii ce se urmăresc și mijloacele de control-evaluare ce se pot utiliza.

b) *Principiul organizării procesului de învățămînt pe baza cerințelor ministerului educației din țară, la rigorile standardelor europene.* Principiul se atribuie cerințelor desfășurării procesului de învățămînt, în consens cu interesele fundamentale ale poporului moldav. Conținutul curriculumelor la disciplinele de profil militar, sunt în așa fel concepute, încît să asigure formarea la studenți, a deprinderilor instituționale absolut necesare adaptării la exigențele vieții intelectuale de tip militar, formării unei imagini corecte cu privire la instituția de învățămînt și rolul ei în societate.

c) *Principiul organizării riguroase a procesului de învățămînt în conformitate cu cerințele ordinii și disciplinei militare.* Democratizarea întregii vieți sociale, solicită rigoare - nu haos, libertate în gîndire și acțiune. Procesul de învățămînt într-o instituție de învățămînt militar superior, presupune și el necesitatea raportării la cerințele legilor de bază, a ordinelor eșaloanelor superioare, implicate în dirijarea procesului de învățămînt. Reieșind din aceasta, studenții se obișnuiesc începînd chiar din prima zi în Academia Militară, cu rigorile impuse de climatul de ordine și disciplină.

d) *Principiul însușirii temeinice a cunoștințelor, deprinderilor, priceperilor, calității și rolului social.* Acest principiu stipulează cerința conform căreia, cunoștințele, deprinderile și priceperile, trebuie însușite și formate nu numai pentru rezolvarea unor sarcini didactice de moment, ci și pentru satisfacerea unor nevoi de perspectivă, rezolvarea de situații-problemă cu caracter de noutate etc.

e) *Principiul asigurării caracterului științific al învățămîntului.* Este evident că studenților militari, trebuie să li se transmită cele mai actuale informații, ei la rîndul său, vor învăța ceea ce are o temeinică rigoare științifică și practică. Cadrului didactico-științific îi revine sarcina, ca permanent să aducă în atenția studenților informații pertinente, bogate în conținut, provenind din sursele de maximă seriozitate.

Aplicarea principiului presupune de asemenea, folosirea adecvată a mijloacelor de învățămînt, asigurarea condițiilor de muncă intelectuală.

j) *Principiul adecvării efortului la sarcină și maximizarea rezultatelor.* Acest principiu presupune obligația cadrului didactico-științific, de a proiecta procesul de învățămînt în așa fel, încît efortul uman și material să fie minim, iar rezultatul maxim.

Respectarea principiului presupune analiza temeinică a resurselor avute la dispoziție, concomitent cu înțelegerea legilor sociale emise.

g) *Principiul ritmicității.* Principiul presupune organizarea judicioasă a activităților de instruire în timp. Fiecare activitate este planificată într-un interval de timp necesar și suficient reușitei, cu condiția ca succesiunea activităților, să nu provoace tensiuni și oboseală excesivă în instruire, cu repercusiuni asupra randamentului instituțional. Pentru aceasta, comandantul instituției de învățămînt, zilnic efectuează o scurtă analiză a timpului și a resurselor la dispoziție stabilind prioritățile de rigoare.

h) *Principiul autorității.* Preocupările pentru optimizarea managementului educațional militar superior, înaintează cerința pe de o parte, că în fiecare grup, să existe o sursă unică a autorității, iar pe de altă parte, raporturi precise de conlucrare cu fiecare șef subordonat pe linie de comandă. Organizarea mediului educațional pe criterii strict educaționale și oficializarea acestuia prin regulamente și instrucțiuni, permit o bună materializare a principiului managerial enunțat.

i) *Principiul autonomiei relative a managerului educațional pe fiecare treaptă ierarhică.* Fiecare cadru didactico-științific are obligația, de a adecva demersul didactic, la specificul instituției și de a-l concretiza într-un instrument de conducere corespunzător: plan individual de activitate, curriculum, calcul de ore, plan tematic, proiect didactic.

Libertatea de inițiativă a cadrului didactico-științific, este totuși limitată de cerințele comenzii sociale.

j) *Principiul corespondenței dintre autoritate și responsabilitate.* Este absolut necesar ca autoritatea cu care este investit un cadru didactico-științific, indiferent de nivelul la care se situează, să fie pe măsura responsabilității ce i se cere. Exercițarea autorității în fapt, presupune o foarte bună cunoaștere a problemelor instruirii, și o capacitate deosebită de implicare sub aspectul răspunderii, în derularea pas cu pas a întregului proces de învățămînt.

k) *Principiul inițiativei.* Aplicarea acestui principiu de către cadrul didactico-științific, presupune o acțiune constructivă, voluntară, atît a lui ca specialist, cît și al studentului, în condițiile respectării legilor, regulamentelor și ordinelor în vigoare.

Cadrul didactico-științific trebuie să stimuleze studenții, pentru a se manifesta drept căutători de soluții cît mai originale, la situațiile-problemă create în procesul de instruire.

l) *Principiul asigurării informațiilor necesare luării deciziilor în plan managerial.* Orice cadru didactic care se respectă, pentru a lucra eficient cu studenții, are nevoie de informații pertinente și oportune. Mai mult, trebuie să faciliteze informarea studenților, cu ceea ce au nevoie pentru a fi eficienți [10, p. 241].

2. Principii care vizează reglementarea relațiilor sociale. Aceste principii vehiculează conexiunea strînsă dintre cadrul didactico-științific și studenți:

a) *Principiul defînirii riguroase a competențelor.* Principiul prevede obligația cadrului didactico-științific, de a stabili clar limitele și disponibilitățile propriiei competențe, și în același timp, să precizeze riguros competențele celor cu care lucrează.

Cadrele didactico-științifice îi vor învăța pe studenți, că trebuie să acționeze potrivit unor competențe, le vor dezvălui care sînt acestea și care sînt implicațiile acestora asupra rolurilor sociale jucate de ei.

b) *Principiul coordonării.* Cadrele didactico-științifice, în baza datelor referitoare la evoluția procesului de învățămînt, a rezultatelor individuale obținute de către fiecare student, crează legăturile funcționale necesare derulării optime a procesului de învățămînt, intervine pentru înlăturarea dereglărilor ce apar. Cadrul didactic, se poziționează în postura de manager, care stimulează și încurajează permanent cooperarea între cei conduși, mai ales pentru creșterea randamentului academic.

c) *Principiul echilibrării muncii individuale cu cea de grup.* Învățămîntul este prin înșăși constituția sa, un mediu în care activitatea se desfășoară în echipă, cu o strînsă corelare între eforturile cadrelor didactico-științifice și studenții instituției de învățămînt.

Managerii educaționali militari superiori, trebuie să stimuleze efortul personal, mai ales creativ, al studenților pentru reușita activității de instruire. Sarcinile lucrului individual, trebuie să se regăsească coerent în ansamblul strategiei de instruire a grupului.

d) *Principiul îmbinării exigenței față de studenți, cu respectul pentru ei.* Este un adevăr de necontestat, faptul că un cadru didactic exigent și drept, care respectă demnitatea cursanților, se va bucura întotdeauna de autoritate și prestigiu. Anii de instruire, sunt ani de intense căutări. Studenții caută modele de viață și muncă printre cadrele didactice. Exemplul personal al educatorului, constituie un important element formativ.

Cadrul didactic are rolul de catalizator al resurselor practice și fizice ale studentului: spirit de colaborare, responsabilitate, disciplină, autoeducație și autoinstruire.

Esențială în realizarea unei bune îmbinări, a exigenței cu respectul față de studenți, este atitudinea cadrului didactic manifestată prin: a) decizie, în diferite forme de exprimare: decizie - ordin, decizie - sfat; decizie - sugestie; b) evaluare¹; c) susținere²; d) interpretare³; e) exploatare⁴.

e) *Principiul sprijinirii elementelor pozitive al personalității studenților militari.* Avînd în vedere faptul că fiecare din noi, are elemente pozitive, ce dau conturul social dorit personalității⁵, cadrul didactico-științific are obligația de a descoperi aceste elemente și a le folosi pentru a facilita succesul învățării.

¹ NOTĂ: Corectitudine și multilateralitate.

² NOTĂ: Sprijinirea studentului în obținerea diferitelor performanțe cognitive, psihomotorii, atitudinale.

³ NOTĂ: Poziția cadrului didactic în fața unor fapte necorespunzătoare ale studenților.

⁴ NOTĂ: Solicitarea studentului pe baza dialogului, folosirea cu abilitate a întrebărilor, acordarea unor informații, schimbări de opinii etc.

⁵ NOTĂ: Cu excepția persoanelor anormale psihic sau cu carențe deosebite în educație.

f) *Principiul realizării sistematice a întăririi pozitive și negative.* Atitudinea cadrului didactic față de cei învățați, poate avea un rol mobilizator sau inhibitor, poate produce interes sau dezinteres față de disciplina predată. În situațiile de învățare, se pot naște diferite atitudini în care se înscriu: acceptarea acțiunii, încurajarea studentului, lauda, acordarea unor note foarte bune, propunerea pentru obținerea unor recompense etc. În literatura de specialitate acest principiu poartă denumirea de întărire pozitivă¹.

g) *Principiul participării active și conștiente la însușirea conținutului de instruire.* Potrivit acestui principiu, cadrul didactic trebuie să asigure implicarea în mai mare măsură a studenților în propria instruire. Aplicarea principiului presupune perfecționarea pregătirii pedagogice a cadrelor didactice și înarmarea studenților cu tehnica muncii intelectuale eficiente [13, p. 194].

Materializarea principiului, necesită respectarea unor reguli, (anexa nr.1).

3. Principii care guvernează elaborarea și punerea în aplicarea a strategiei didactice în învățământul militar includ:

a) *Principiul luării în considerație a particularităților de vîrstă și individuale*

Eficiența procesului de învățământ presupune cunoașterea particularităților psihologice ale individului, în diferite etape de dezvoltare, organizare și desfășurare a acțiunilor.

Preocuparea pentru racordarea întregii activități educative la particularitățile de vîrstă și individuale ale studenților nu este nouă. Pedagogia din secolele XVII - XVIII (J. A. Comenius, J. J. Rousseau. ș.a.) au susținut și dezvoltat principiul conformității educației cu natura psihică a omului. În secolul al XIX - lea, J. H. Pestalozzi susținea ideea educației prin exersarea forțelor naturale ale persoanei, iar K. D. Usinski susținea că organizarea acțiunii educative să se facă potrivit proceselor psihice în dezvoltare ale ființei umane [4, p. 146].

Desigur pedagogii din trecut, înțelegeau într-un mod limitat cerințele acestui principiu, însă dezvoltarea științelor și acestora în practica procesului de învățământ, au condus la o interpretare științifică mai profundă.

Teoreticienii J. Bruner și L. S. Vîgotski au formulat teza privind „zona celei mai apropiate dezvoltări”, susținând că învățarea, privind modul cum este organizată și condusă, poate anticipa și chiar grăbi dezvoltarea personalității studenților [1, p. 214].

b) *Principiul accesibilității cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor*

Acest principiu exprimă cerința racordării cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor la posibilitățile psihice ale vârstei cursanților, care se realizează prin selecționarea și gradarea cunoștințelor și sarcinilor de învățare pe care le primesc.

Esențialul în învățare nu constă în ocolirea dificultăților și greutăților, ci dimpotrivă, în învingerea lor printr-un efort gradat. Locul unde se realizează acest principiu, este activitatea din clasă sau teren.

c) *Principiul sistematizării, corelării și continuității*

Acest principiu exprimă cerința că atât conținutul cât și modalitățile de organizare a activității de învățare, să se desfășoare într-o succesiune logică, după un sistem care să asigure un progres continuu [14, p. 63].

Sistematizarea presupune ordonarea cunoștințelor, ținându-se seama de structura și logica internă a disciplinei, de relația dintre temele aceleiași discipline din curriculum. Informațiile ce se transmit cursanților trebuie să fie organizate logic și gradat, pentru a conduce la formarea deprinderilor.

Corelarea înseamnă legătura cunoștințelor din cadrul unei discipline, cu cele care aparțin altor discipline. Se are în vedere corelația dintre logica internă și logica didactică a disciplinei.

Profesorul nu transpune pur și simplu cunoștințele din manual. Sarcina lui constă în selecționarea cunoștințelor, ordonarea și gradarea lor astfel încât acestea să provoace un efort mental dirijat în mod rațional, spre stimularea motivației învățării.

Continuitatea are în vedere faptul că informațiile, cunoștințele cu un anumit nivel de generalitate, se sprijină pe cunoștințe de un nivel inferior [12, p. 138].

d) *Principiul unității senzorialului cu raționalul – intuiției*

¹ NOTĂ: Este de dorit ca aspectul negativ, întărirea negativă, adică folosirea pedepselor, metodelor de constrângere, să nu devină o constantă nemijlocită a acțiunii cadrelor didactice.

Prezența inuției în procesul formării noțiunilor este indispensabilă. Când intuiește un obiect, un fenomen, omul îl întâmpină nu numai cu simțurile, ci și cu intelectul, cu întreaga lui experiență cognitivă în care integrează impresiile noi.

Pentru aplicarea în procesul de învățămînt a principiului este necesar:

- să se recurgă la filme, fotografii, machete, miniaturi, desene, planșe sau tablouri reprezentînd imaginea obiectului;

- ședințele trebuie să se desfășoare în locul cel mai potrivit, corespunzător cu conținutul și natura cunoștințelor ce se predau;

- organizarea și dirijarea procesului de observare, în sensul formării capacității cursantului de a desprinde esențialul;

e) Principiul realizării feedback-ului pentru reglarea procesului instructiv-educativ

Conexiunea inversă îndeplinește funcția de întărire și facilitează depășirea unor dificultăți, depistarea și corectarea erorilor, prevenirea rămîinerii în urmă la învățatură, ameliorarea desfășurării procesului de învățămînt, stimularea și motivarea studenților pentru învățare [16, p. 80].

Pentru activitatea practică rezultă o concluzie importantă: studentul va depune interes în învățare cu atît mai mult, cu cît va ști că este controlat sistematic și temeinic.

Din această perspectivă, vom efectua o clasificare bazată pe funcțiile managementului educațional.

II. Funcții ale managementului educațional în învățămîntul militar

După natura sarcinilor implicate și modul lor de realizare, procesul managerial educațional militar superior, se structurează în funcții sau atribute. Primul care s-a ocupat de această problema a fost Henry Fayol, care a delimitat cinci funcții principale: previziunea, organizarea, comanda, coordonarea și controlul [6, p. 115].

H. B. Maynord a prezentat nu mai puțin de unsprezece categorii și funcții secundare, în cadrul a trei grupe de funcții de prim rang: planificarea, execuția și coordonarea [8, p. 59].

Leonard Kozmier apreciază că managementul are următoarele funcții: planificare, organizare, dirijare și control [7, p. 102].

Desigur, taxonomii sînt multe. Marea majoritate a teoreticienilor aderă la următoarele 9 (nouă) funcții valabile și pentru managementul educațional în învățămîntul militar superior.

Funcția de diagnoză

Constă în stabilirea cu mai multă exactitate a nivelului la care se află cursantul. Un diagnostic didactic corect, este absolut necesar pentru cooperarea și derularea întregului proces instructiv-educativ, inclusiv a procesului de învățămînt.

Specialiștii pe linia de învățămînt, vor contacta – comandantul de companie/pluton, profesorii de la diferite discipline, pentru a vedea rezultatele acestora și la rîndul său vor testa studenții în conformitate cu sarcinile ce le revin [11, p. 6].

Funcția de prognoză

Deși unii teoreticieni consideră prognoza ca element component al planificării, este bine ca ea să fie tratată ca o funcție de sine distinctă. În cadrul managementului educațional militar superior, prognoza are la bază analiza atentă și profundă a următoarelor elemente: situația actuală, resursele disponibile (umane și materiale), rezultatele activității, finalitățile procesului de învățămînt.

Ca urmare a acestei analize, responsabilii pe linie de învățămînt, pot identifica problemele principale, elabora conținuturile cele mai bune și proiecta activitatea didactică propriu-zisă pe următoarele direcții: obiectivele procesului de învățămînt, conținutul curriculei instituționale, programarea procesului de învățămînt, proiectarea metodelor, procedeele etc, controlul și evaluarea rezultatelor procesului de învățămînt [11, p. 12].

Funcția de planificare

Prin această funcție se înțelege elaborarea și concretizarea traseului de acțiuni și responsabilități ce le implică procesul de învățămînt. Produsul planificării este „Planul de învățămînt”.

Prin natura sa, planul de învățămînt este o creație colectivă. Specialiștii pe linia de învățămînt, sunt acei care se implică și dirijează procesul de elaborare, avînd în vedere să fie luate în calcul, după o logică riguroasă, toate resursele și condițiile propice obținerii succesului metodic, didactic și științific.

Funcția de organizare

Presupune un ansamblu de acțiuni menite să valorifice optim mijloacele necesare și materiale în vederea atingerii obiectivelor propuse. Organizarea implică:

1. Determinarea activităților care se realizează la nivelul subunității de studenți, ținându-se cont de următoarele repere: conținutul planului de învățământ și curriculelor disciplinelor de învățământ ce se vor parcurge pe toată durata anului de instruire; structura orarului zilnic; baza materială a procesului de învățământ; nivelul de pregătire preliminară a studenților.

2. Gruparea activităților se realizează, ținându-se cont de succesiunea didactică a activităților de instruire.

3. Repartizarea activităților pe funcții și numărul de studenți, se realizează prin configurarea cu precizie a atribuțiilor și sarcinilor fiecăruia. Cadrele didactico-științifice pot organiza chiar colective pentru realizarea unor obiective propuse.

Organizarea presupune și o activitate de coordonare, care în procesul nemijlocit al muncii didactice este adesea neglijată de conducători, în scopul evitării risipirii de forțe și mijloace. Realizarea coordonării presupune: existența unui sistem corespunzător de dialog la nivelul de facultăți; utilizarea motivației specifice învățării în activitatea didactică; definirea clară a opiniilor, atitudinilor [11, p. 13].

Coordonarea asigură unitatea de cerințe și acțiuni ale instituției de învățământ militar, pentru satisfacerea exigențelor procesului de învățământ. Pentru asigurarea succesului coordonării, cadrele didactico-științifice este necesar să țină cont de o serie de „principii”, (anexa nr.2).

Funcția de decizie

Se referă la procesul de alegere a unei modalități de lucru, pentru realizarea unei sarcini, din mai multe alternative existente.

Deși la nivelul grupului de lectori, aria de cuprindere a deciziei este redusă, totuși, apreciem că și aici trebuie avute în vedere următoarele etape:

a) Etapa informării, culegerii datelor. Aici intervine un proces de selecție, de păstrare a informației semnificative și relevante pentru definirea problemelor și a fenomenelor ce intră în aria obiectivelor de care urmează să se preocupe instituția militară;

b) Etapa analizei datelor, prelucrarea și interpretarea acestora;

c) Etapa stabilirii alternativelor luării deciziei. Pentru a fi eficiente deciziile trebuie să îndeplinească o serie de condiții și anume: să aibă în atenție necesitățile colectivului de studenți, să vizeze progresul de studiu, să propună modalități de lucru operative; existența și funcționarea unui sistem informațional corespunzător nevoilor instituției militare.

Cadrele didactico-științifice din Academia Militară, trebuie să participe la elaborarea deciziei la nivelul unei instituții de învățământ militar superior.

Elaborarea și aplicarea deciziei, se face prin măsuri corespunzătoare întreprinse de către cei antrenați de transpunerea ei în practică [11, p. 14].

Funcția de control

Implică activitățile executate de către specialiștii din structurile managementului calității, care la anumite intervale de timp, au scopul de a urmări modul în care evoluează anumite aspecte ale procesului de învățământ.

Controlul are sarcina de a depăși operativ perturbările ce apar și ar împiedica realizarea întocmai și la timp a obiectivelor procesului de învățământ. Rezultatele controlului trebuie să determine măsuri eficiente de perfecționare a activității.

Controlul presupune un permanent dialog de conlucrare, schimb de idei și opinii. Controlul este necesar nu doar pentru a constata nereguli și a lua măsuri de înlăturare a lor, ci și pentru a generaliza experiență pozitivă, pentru a mobiliza forțele și mijloacele la dispoziție în vederea creșterii randamentului instituțional.

Cadrele didactico-științifice, în conformitate cu „Regulamentul privind evaluarea personalului științifico-didactic din instituțiile de învățământ militar superior”, au posibilitatea de a executa controlul îndeplinirii obiectivelor didactice la disciplinele de care răspund, și în același timp, să participe la controlul executat de către ceilalți „dascăli” în timpul lecțiilor deschise. Măsurile ce se iau, se recomandă a fi însoțite de efortul de îndrumare. Prin îndrumare cadrul didactico-științific are ocazia nu numai de a oferi sprijin celui aflat în dificultate, dar și de a preveni eventualele consecințe negative asupra succesului învățării [11, p. 15].

Controlul trebuie să fie executat la momentul oportun, adică atunci când au început să se realizeze deja obiectivele stabilite. Controlul trebuie să fie corect, principal și să nu afecteze sub nici o formă demnitatea celor controlați.

Deși unii autori fac din îndrumare o funcție aparte, totuși, considerăm că aceasta nu poate fi despărțită de control. Îndrumarea trebuie să fie considerată drept o consecință imediată a controlului. Constatarea unor nereguli sau chiar a unor fapte pozitive ce necesită a fi generalizate, nu trebuie să treacă fără adoptarea unor măsuri imediate.

Funcția de asigurare a climatului favorabil

Specialiștii pe linia de învățământ, trebuie să acționeze permanent pentru a armoniza relațiile de grup de așa manieră, încât să faciliteze realizarea climatului academic.

Prin „climat academic” înțelegem un nivel superior de înțelegere a factorilor interni și externi, obiectivi și subiectivi, care au semnificații pentru grupul pedagogic și care generează o dispoziție psihică relativ stabilizată, pentru atingerea obiectivelor procesului de învățământ.

Factorii care contribuie la formarea climatului academic și chiar optimizarea acestuia sînt: fizico-materiali (condițiile fizice și materiale, contextul desfășurării activității studiului); sociali (modul de organizare a sistemului de învățământ); psihosociali (rezultată din interacțiunea membrilor colectivului pedagogic cu studenții); psihici (constă din caracteristicile psihice ale membrilor grupului instituțional).

În practică se mai folosește și termenul de „atmosfera instituțională”, pentru a desemna climatul, ceea ce considerăm noi, nu este corect. Atmosfera reprezintă aspectele tranzitorii ale climatului¹.

Sunt șase dimensiuni ale atmosferei instituționale: socio - afectivă; motivațional - atitudinală; cognitiv - axiologică; instrumental - executivă; proiectiv-anticipativă; structurală.

Toate aceste dimensiuni trebuie avute în vedere de către managerul educațional militar superior al învățământului, pentru a crea resursele de optimizare a efortului și randamentului instituției, (anexa nr.3).

Funcția de motivare

Are în vedere totalitatea acțiunilor de satisfacere a trebuințelor, intereselor, și idealurilor, care susțin energetic și direcționează desfășurarea activității de învățare. Cadrul didactico-științific, când dorește să motiveze cursanții pentru creșterea nivelului performanțelor, trebuie să aibă în vedere următoarele lucruri: aspirația spre un nivel de performanță ridicat (dorința de a obține note mari); sentimentul datoriei; dorința de a-i depăși pe alții; plăcerea de a primi laude; pasiunea față de o anumită disciplină de învățământ; trebuința de autoafirmare și audepășire; nevoia de prestigiu; teama de eșec etc.

Pedagogii trebuie să uzeze atât de factorii obiectivi cât și de cei subiectivi pentru a impulsiona dorința de succes a studenților.

Funcția de evaluare

Presupune un ansamblu de acțiuni psihopedagogice, prin intermediul cărora, se urmărește nivelul de atingere a obiectivelor didactice planificate: nivelul de cunoștințe, deprinderi, capacități mentale, atitudini morale față de activitatea de învățare.

Funcția de evaluare presupune următoarele elementele esențiale: existența unor obiective; mijloace sau modalități de evaluare; etalon sau criteriu de evaluare; mecanism concret și eficace de corectare a neregulilor.

Evaluarea se poate realiza asupra întregului proces de învățământ sau pe secvențe ale acestuia. Este bine ca evaluarea să privească atât resursele umane, cât și cele materiale ale studenților.

Specialiștii în domeniul managementului calității, nu evaluează atitudinea studenților în ansamblu pe disciplinele de învățământ, ci: atitudinea, satisfacția sau insatisfacția față de calitatea formării lor ca specialiști, la discipline concrete, cu luarea în calcul a implicării studenților în ansamblul procesului de studiu [15, p. 8].

În concluzie, referitor la Academia Militară, important este de a menționa că prin intermediul clasificărilor efectuate cu privire la principiile și funcțiile managementului educațional în sistemul de învățământ militar superior, se poate da pornire unui ansamblu de căi, reguli și procedee cu ajutorul

¹ NOTĂ: Pe fondul aceluiași climat pot apărea „nuanțe” deferite de la un grup instituțional la altul.

căroră managerii activităților educativ-pedagogice vor exercita managementul sistemului și procesului educativ superior, prin intermediul întregului personal, spre atingerea eficientă a obiectivelor propuse.

Domeniul învățământului militar superior, deși are un specific aparte în subsistemul învățământului în general din Republica Moldova, nu poate face abstracție de acțiunea principiilor și legilor în baza cărora se derulează orice proces de instruire, bine proiectat și bine desfășurat.

Cercetarea va permite folosirea optimă a capacității de muncă a managerului, în eficientizarea comportamentului și acțiunii subordonaților¹, spre antrenarea lor la atingerea obiectivelor educaționale propuse. Ordinea și disciplina sunt factori de bază ai derulării procesului educațional militar superior. În consecință, organizarea întregii activități pe baza prevederilor regulamentelor este și în plan cognitiv și în plan critic o necesitate.

Referințe bibliografice:

1. Antonesei, L., Abdel - Tahlawai, M., Hassan, N. *Managementul universitar. De la viziunea conducerii la misiunea de succes*, Iași: Polirom, 2000.
2. Bonciu C., *Instrumente manageriale psihosociologice*, București: Editura All Beck, 2000.
3. Cioloca I., *Psihosociologie și pedagogie militară*, București: Editura Militară, 1992.
4. *Dicționar de pedagogie*, București: Editura didactică și pedagogică, 1979.
5. *Dicționar explicativ al limbii române*. București: Editura Univers Enciclopedic, ediția a II-a, 1998.
5. Fayol H., *Administration Industrielle et generale*, Paris: Editura Dunod, 1966.
6. Kozmier L., *Principles of Management*, Mc. Graw-Hill, Book Company, 1968.
7. Maynord H., *Top Management Handbook*, Mc. Graw-Hill, 1960.
8. Nicola, I., Farcaș D. *Pedagogie generală*, București: Editura didactică și pedagogică, 1990.
9. Nicolescu, O., (coordonator), *Management*, București: Editura didactică și pedagogică, 1992.
10. Ordinul nr. 500., *Despre aprobarea Regulamentului privind evaluarea personalului științifico-didactic din instituțiile de învățământ militar superior*: Chișinău, 2014.
11. Petrescu, A., *Praxiologia educației militare. Centrul de pregătire management resurse umane*. București: Editura didactică și pedagogică, 1999.
12. Petrescu, I., *Management*, București: Editura Holding Reporter, 1991.
13. Todoran, D., *Fundamenta pedagogie*, București: Editura didactică și pedagogică, 1970.
14. Todoran D., *Previțiunea științifică în pedagogie*, în *Fundamenta pedagogie*, București: Editura didactică și pedagogică, 1970.
15. Vintilescu, D., *Motivația învățării universitare*, Timișoara: Editura Facla, 1977.

Anexa nr.1 Reguli de participare activă și conștientă la însușirea conținutului de instruire

- însușirea cunoștințelor trebuie să aibă la bază înțelegerea logică, care îi asigură studentului posibilitatea de a pătrunde în esență, de a descoperi nuanțe, de a interpreta fenomenele și procesele în evoluția lor,
- utilizarea metodelor activ-participative, care favorizează angajarea studentului în propria pregătire, solicitarea intensă a operațiilor și calităților gândirii,
- educarea motivației intrinseci, a dorinței studentului de „a ști să facă” de a descoperi necunoscutul și de a-și perfecționa permanent pregătirea, cultivarea curiozității științifice, a interesului pentru nou,
- controlul sistematic privind însușirea cunoștințelor și formarea deprinderilor, precum și asupra modului de îndeplinire a sarcinilor individuale,
- înarmarea studenților cu deprinderi de muncă intelectuală, cu calități și capacități necesare desfășurării unui învățământ activ și conștient,
- punerea studenților în situația de a folosi manuale, instrucțiuni, dicționare, hărți, monografii.

Anexa nr.2. Principii de care trebuie să se țină cont în activitatea de conducere

- tratați-i pe alții cum doriți să vă trateze alții pe voi,
- respectați personalitatea fiecăruia și demnitatea sa de om. Studenții să nu fie considerați „inferiori”, ci colaboratori,
- nu aserviți și nu exploatați, ci ajutați, sfătuiți și promovați,
- nu umiliți, ci încurajați,
- acceptați de la oameni imposibilul. Admiteți existența slăbiciunilor omenești, căutând să atenuați efectele lor, fără a juca rolul unui „moralist de profesie”,

¹ NOTĂ: Studenților, cursanților Academiei Militare implicați în procesul de instruire

- interesați-vă de ceilalți cu sinceritate și bunăvoință,
- tratați-l pe fiecare în mod individual. În acest scop este necesar:
 - să vă cunoașteți și să înțelegeți colaboratorii,
 - să vă transpuneri în locul lor, să încercați să vedeți lucrurile din punctul lor de vedere,
 - să țineți seama de capacitatea, înclinațiile, caracterul și situația particulară a fiecăruia, „dozînd”, în consecință intervențiile,
- nu țineți discursuri, ci fiți exemplu,
- arătați și explicați, pentru ca să se accepte scopul comun,
- fiți strict în principii și manifestări suplețe în ceea ce privește forma lor de aplicare,
- folosiți cu economie împrumuturile. În acest sens încercați, pe cât posibil:
 - să vă impuneți în mod natural, în virtutea unei autorități autentice,
 - informați-vă, consultați-vă, cereți sau sugerați și obțineți,
 - nu constrîngeți, ci convingeți,
 - nu impuneți efortul, ci provocați-l,
 - nu comandați, ci informați-vă, consultați-vă, cereți sau sugerați și obțineți,
 - nu frînați, ci stimulați, antrenați, entuziasmați, animați,
 - adoptați, de regulă, stilul amabil,
 - insistați, înainte de toate, asupra aspectului pozitiv al lucrurilor (nu depreciați, ci apreciați),
 - nu executați și nu decideți de unul singur.
- hotărîți cu siguranță și claritate și pretindeți cu fermitate,
- creați, printr-o atitudine loială și dreaptă, un climat de încredere reciprocă:
 - faceți să participe toți colaboratorii la succesul urmărit și, dacă este posibil, la rezultatul obținut,
 - transformați colectivul într-o echipă, într-o veritabilă comunitate de muncă.
- În caz de dificultate sau nereușită din partea colaboratorilor, căutați întotdeauna să verificați, în primul rînd, dacă greșeala principală nu a fost, eventual, o greșeală personală.

Anexa nr.3. Corelația: dimensiuni-principii factori determinativi ai climatului psihosocial în grup

DIMENSIUNILE CLIMATULUI PSIHOSOCIAL	PRINCIPALII FACTORI DETERMINATIVI AI CLIMATULUI PSIHOSOCIAL IN GRUP
<i>dimensiunea socio - afectivă</i>	relațiile de simpatie, antipatie sau indiferență dintre membrii grupului; existența și amploarea subgrupurilor; gradul de acceptare/inacceptare afectivă a liderului formal în cadrul grupului,
<i>dimensiunea motivațional - atitudinală</i>	atitudinile interpersonale; atitudinea față de grup și față de activitatea comună și rezultatele obținute; gradul de compatibilitate a trebuințelor și intereselor membrilor grupului; satisfacții/insatisfacții rezultate din activitatea în cadrul grupului; precum și profesionale,
<i>dimensiunea cognitiv - axiologică</i>	particularitățile procesului de comunicare interpersonală; axiologică; gradul de cunoaștere interpersoală, convergență și compatibilitate a opiniilor, convingerilor și concepțiilor membrilor grupului; nivelul de elaborare și modul de funcționare a normelor de grup.
<i>dimensiunea instrumental excesivă</i>	relațiile funcționale dintre membrii grupului; gradul de coparticipare a membrilor grupului la realizarea sarcinii comune,
<i>dimensiunea socio - afectivă</i>	stilul de conducere și competența profesională a liderului formal; condițiile obiective ale realizării sarcinii; dificultatea acesteia; coordonarea externă a grupului; numărul de membri în raport cu cerințele obiective ale activității; conflictele intra și intergrupale,
<i>dimensiunea proiectiv - anticipativă</i>	perspectivele sociale și profesionale ale grupului (și implicit ale membrilor acestor grupuri); anticiparea rezultatelor ce pot fi obținute într-un context problematic; gradul de informare a membrilor referitor la unele situații care pot afecta grupul; unitatea de voință a membrilor grupului în raport cu obiectivele urmărite; capacitatea acestora de a menține unitatea grupului în situații disfuncționale.

DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR SOCIALE DIN PERSPECTIVA INTEGRĂRII EUROPENE

PAVLENKO Lilia, cercetător științific,
Institutul de Științe ale Educației, AȘM

Abstract: *Currently Moldova is oriented towards european integration, and in this regard, a special role lies with social skills, significant for each person. The analysis of theoretical sources denote that the country's future path depends more and more of persons, of their skills, especially of the social ones, and less of level of technological progress and economic growth. Respectively, the need to develop an integral personality, able to show constructive behaviors in certain situations, and to be able to face with the current economical and social challenges, became more actual. The present article outlines the ideas that highlights the role of social skills for current educational process, directed towards developing a knowledge-based society.*

Keywords: *european integration, social competence, personality integrity, constructive behavior.*

La întrebarea unui student „Ce sunt competențele sociale?” profesorul a răspuns printr-un exemplu: „Un angajat i-a cerut stăpânului său să-i mărească leafa pentru funcția care o deținea, la ce stăpânul a întrebat „Pentru ce?”. Angajatul a explicat că colegul său în aceeași funcție are o leafă mai mare. „Bine, mă voi gândi. Dacă mă convingi că meriți – nici o problemă, dar până atunci am o rugămintă: am auzit că nu departe s-a oprit un camion cu ceva marfă, mergi și vezi ce anume se vinde”. Peste puțin timp angajatul s-a întors și a spus că se vând cartofi. „De unde vin?”. „Nu știu”. „Atunci mergi și vezi”. Revenind, ia spus stăpânului că cartofii se vând din regiunea X. „La ce preț?”. „Păi nu mi-ai spus să aflu”. În acest timp pe ușă în fugă intră colegul (cel ce deținea aceeași funcție la un salariu mai înalt) și se adresa șefului: „Точмаи ам întâlнит ниște vânzători де картофи дин региunea X ла ун преț foarte convenabil și м-ам інțeleс ку еи, сунт дежа ін курте, це зичеți, cât сунпăрăм?”. La ce șeful se întoarce spre primul angajat și-i spuse: „Uite pentru asta îl și plătesc mai mult”...

Acest exemplu în esență reflectă una din solicitările societății, și anume, nevoia de persoane descurcătoare, independente, autoafirmate, care posedă capacitate de a acționa dinamic într-un spațiu ce se schimbă rapid, persoane capabile de a alege un mod de comportament constructiv într-o situație concretă, de a relaționa adecvat cu cei din jur, a coopera și colabora în cadrul grupului etc., ceea ce numim – competență socială.

Dacă e să ne referim nemijlocit la termenul de competență socială, în ultimii ani acesta a devenit obiect de studiu pentru mulți cercetători. Multiplele definiții aduse acestui concept de diferiți specialiști din domeniu scot în evidență complexitatea fenomenului dat. Astfel, M. Argyle (autorul termenului) explică competența socială drept „set de abilități și deprinderi care facilitează relațiile interpersonale și obținerea stării de bine în domeniul vieții sociale”¹ [p. 10]; P. Iluț susține că competența socială este o „dimensiune fundamentală a succesului”, deoarece, inițiind și practicând afaceri, individul vine mereu în contact cu noi situații și persoane² [p. 116]; Rubin și Rose-Krasnor definesc competența socială drept „capacitatea de a atinge obiectivele personale în interacțiunea socială, menținând în același timp relații pozitive cu ceilalți în timp și în situații”³ [p. 69]; B. H. Куницаина determină competența socială drept „sistem de cunoștințe despre realitatea socială și despre sine, un sistem de priceperi sociale complicate și deprinderi de relații interpersonale, scenariile de comportament în situații social tipice, care permit adaptarea rapidă și adecvată, luarea de decizii oportună, conștientă, acționând după principiul „aici, acum și în cel mai bun mod”, folosirea la maxim a posibilului din condițiile create...”⁴ [p. 34].

În viziunea autoarei, competența socială prezintă un fenomen psihosocial ce reflectă o achiziție psihică căpătată de individ în procesul socializării, care este capabil să îndeplinească câteva

¹ Robu V. Competențe sociale și personalitate. Iași: „Petre Andrei” LUMEN, 2011. 155p.

² Iluț P. Psihologie socială și sociopsihologie. Teme curente și noi viziuni. Iași: Polirom, 2009. 596 p.

³ Gavril Jitaru O. Competențele sociale în tulburările fobice. În: Revista științifico-practică „Psihologie”, 2011, nr. 2, p. 62-72.

⁴ Куницаина В.Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение. В: Теоретические и прикладные вопросы психологии. Часть 1. Ред. А.А. Крылова. СПб., 1995, №1, с. 195-200.

funcții: să *aleagă* modele de comportament eficiente în situațiile de interacțiune; să *regleze* adaptarea în medii sociale noi; să *producă* influență social dezirabilă asupra altor persoane; să *exprime* individualitatea; să *determine* nivelul relațiilor interpersonale între individ și socium; să *aducă* performanțe sociale, să *asigure* interacțiunea persoanelor între ele; să *faciliteze* relațiile interpersonale și obținerea stării de bine, a rezultatelor pozitive, iar prin aceasta și a proceselor de adaptare, integrare, socializare ¹ [p. 141].

Evident, în condițiile schimbărilor socioeconomice actuale astfel de comportamente contribuie la susținerea tendinței Republicii Moldova spre o comunitate deschisă, o societate a cunoașterii, fapt menționat și în Strategia 2020: „Într-o societate bazată pe cunoaștere, competențele-cheie sub formă de cunoștințe, abilități și atitudini ... asigură un plus de valoare pentru piața muncii, coeziunea socială și cetățenia activă, oferind flexibilitate și adaptabilitate, satisfacție și motivație...”. Competențele sociale în contextul dat prevăd dezvoltarea „formelor de comportament care îi permit fiecărei persoane să participe în mod eficient și constructiv la viața socială și profesională” ² [p. 35].

Pentru o integrare socială reușită este esențială înțelegerea dimensiunilor socio-economice și multiculturale ale societăților europene. Și în acest context, partea cea mai însemnată a competenței sociale include capacitatea de a comunica în mod constructiv în diferite medii, de a manifesta toleranță, de a exprima și înțelege diferite puncte de vedere, de a putea gestiona situațiile de stres și frustrare.

Oamenii de știință din întreaga lume menționează că lipsa formării direcționate a calităților psihologice care ar asigura adaptarea către mediul social, cum ar fi comunicativitatea, toleranța, mobilitatea, rezistența la stres etc., lipsa unei pregătiri psihologice a persoanelor de a face o alegere social-politică poate cauza tensiunea socială în toate țările. Respectiv, de bunăstarea psihologică a persoanei, precum satisfacția emoțională în situație concretă, poziția socială pe care o ocupă persoana în această situație etc. se va ține cont în realizarea criteriilor de calitate a vieții umane ³.

Practica dovedește că șansele de a dobândi competențe sociale cresc odată cu vârsta. Rezultatele obținute în urma unei cercetări în vederea determinării particularităților psihologice de dezvoltare ale competenței sociale la vârstele preșcolară (78 de copii de 5-7 ani), școlară mică (72 elevi ai claselor a II-a) și preadolescentă (78 elevi ai claselor a VII-a) demonstrează că competența socială se dezvoltă neuniform ⁴. În studiul dat au fost cercetate trei componente ale competenței sociale: cognitiv-afectivă, intențională și comportamentală. Astfel, la vârsta preșcolară s-a dovedit că manifestarea componentei comportamentale se caracterizează prin diverse fluctuații, precum frecvența înaltă a unor acțiuni (manifestarea inițiativei), frecvența scăzută a altora (respectarea regulilor de grup, corelarea acțiunilor proprii cu ale altora, oferirea ajutorului) și stagnarea unora dintre ele (manifestarea amabilității).

Un tempou deosebit de dezvoltare se atestă la vârsta școlară mică care se manifestă în creșterea bruscă a majorității comportamentelor ce reflectă schimbările la nivel de componente ale competenței sociale. Comparativ cu vârsta preșcolară, referitor la componenta *cognitiv-afectivă* mai mulți elevi denotă capacitatea de înțelegere a problemei, descrierea ei în amănunte și perceperea adecvată a persoanelor aflate în situații de conflict. Caracterul dezvoltării rapide și uniforme se atestă și în componenta *intențională* prin frecvența înaltă a tendinței de comunicare în grup. Dezvoltarea rapidă a componentei *comportamentale* se atestă în frecvența acțiunilor de inițiativă, respectarea normelor de grup, coordonarea acțiunilor cu ale colegului, intensitatea manifestării compasiunii. Drept momente deosebite la această vârstă pot fi menționate alegerea strategiei de comportament – acomodarea în configurație cu confruntarea și apariția manifestărilor de amabilitate.

În perioada preadolescenței se reduce, în special, intensitatea dezvoltării competenței sociale ca structură integrală din contul componentei comportamentale, în cadrul căreia se atestă mai puține acțiuni de inițiativă, respectarea regulilor de grup, demonstrarea compasiunii, corelarea intereselor proprii cu ale colegilor. În ceea ce privește componentele cognitiv-afectivă și intențională se păstrează tendința pozitivă spre creștere.

O particularitate psihosocială relevantă a competenței sociale manifestată la vârstele enumerate exprimă discrepanța dintre componentele cognitiv-afectivă și intențională, pe de o parte, și cea comportamentală, pe de altă parte. Aceasta poate fi observată în diverse fapte ale individului:

¹ Pavlenko L. Particularitățile psihologice de dezvoltare ale competenței sociale în ontogeneză. Teză de dr. în psihologie, Chișinău, 2015, p. 220.

² Strategia sectorială de dezvoltare „Educația 2020” pentru anii 2014 – 2020 al ministerului educației. www.edu.md (vizitat: 15.08.2014).

³ Намазбаева Ж.И. Психологическое сопровождение непрерывного образования. <http://cyberleninka.ru>.

⁴ Pavlenko L. Particularitățile psihologice de dezvoltare ale competenței sociale în ontogeneză. Teză de dr. în psihologie, Chișinău, 2015, p. 220.

alegerea la nivel verbal a unei strategii și aplicarea la nivel comportamental a alteia; înțelegerea adecvată a emoțiilor persoanelor aflate în situații de problemă cu manifestarea comportamentală inadecvată a acestei percepții.

Analiza datelor relevă multitudinea factorilor care influențează procesul de dezvoltare a competenței sociale: în primul rând, **ambianța socială** în care crește și se educă copilul; efortul depus de adult în direcționarea/sprijinirea dezvoltării individului; **mediul** în care interacționează individul cu ceilalți, grupul de apartenență, conținutul situației, numărul, vârsta și statutul participanților la interacțiune; **genul** care modelează comportamentul individului mai mult situațional.

Dezvoltarea competenței sociale, modificările de la o etapă la alta au loc în contextul activității dominante. Odată cu schimbarea tipului de activitate se schimbă relațiile (copil-copil, copil-adult), activitatea de comunicare. Respectiv, aceste modificări vor motiva, crea condiții favorabile pentru dezvoltarea competenței sociale. Deci, un copil care reușește să relaționeze cu alții de seama lui în activitățile de joc mai ușor se va descurca pe viitor în situații asemănătoare.

Dezvoltarea competenței sociale se fundamentează pe un șir de mecanisme psihosociale, precum *de adaptare* la condițiile noi (asimilarea diferitor modele de comportament); de *percepere interpersonală* (identificarea, empatia, proiecția, reflexia, anticiparea emoțională, decentrarea emoțională); de *atracție interpersonală* (nevoia de afiliere), *trebuința de comunicare* (nevoia de apreciere, respect, susținere).

În așa mod, studiile demonstrează pe cât de complicat evoluează competența socială, fiind modelată de mai mulți factori, cel de vârstă rămânând unul esențial. De aceea, ideea integrării unui stat într-o comunitate dezvoltată, deschisă, ce prevede axarea pe competențele sociale necesită o atenție sporită în cadrul procesului educațional îndreptată spre dezvoltarea tuturor componentelor competenței sociale la toate vârstele, cu certitudine începând cu vârsta timpurie.

Drept sugestii pentru educatori, pedagogi, psihologi, părinți în scopul dezvoltării competențelor sociale la copii, elevi care ar facilita adaptarea în condiții noi, integrarea socială în grupuri de elevi/copii pot servi următoarele idei:

- procesul educațional să se bazeze pe experiența acumulată de copiii/elevi, pe potențialul de vârstă al fiecăruia,
- elaborarea metodologiilor și tehnologiilor educaționale în scopul realizării activităților de psihoprofilaxie, psihodiagnostic și intervenție în instituțiile preuniversitare care vizează competența socială trebuie axată pe mecanismele psihologice și legitățile de dezvoltare a acesteia,
- pentru a obține o dezvoltare conformă standardelor de învățare și dezvoltare a copiilor, începând din preșcolaritate, metodologia de proiectare și dezvoltare curriculară trebuie să se bazeze pe particularitățile psihologice de dezvoltare a competenței sociale, care ar proteja și dezvolta potențialul copilului, facilitând astfel substanțial procesul de educație și evitând posibilele erori,
- în scopul obținerii unui comportament performant al copilului, educația parentală trebuie să includă cunoașterea caracteristicilor de dezvoltare a competenței sociale în raport cu fiecare etapă de vârstă, deoarece părinții au nevoie să înțeleagă și să acționeze adecvat conform specificului dezvoltării acestuia.

În concluzie, din perspectiva integrării europene dezvoltarea competenței sociale a devenit o provocare a timpului, aceasta fiind orientată spre soluționarea problemelor actuale legate de procesele de adaptare, integrare, socializare a personalității. Cu siguranță, societatea de astăzi, care tinde spre cunoaștere și schimbare, solicită de la tânăra generație nu numai capacități, abilități de a trăi în lumea contemporană, dar și comportamente performante în toate domeniile de activitate, dezvoltarea unor noi oportunități pentru inserția socială.

IMPORTANȚA FORMĂRII COMPETENȚEI DE EXPRIMARE ORALĂ ÎN LIMBA STRĂINĂ DE SPECIALITATE LA VIITORUL FUNCȚIONAR PUBLIC

SLOBODANIUC Alina,
Universitatea de Stat din Moldova.

Abstract: *Oral Expression - is natural and primordial way of making verbal language. Oral expression is the ability to express ones thoughts, needs, wants and ideas using appropriate syntactic, pragmatic, semantic and phonological language structures. Oral expression is not reading aloud or reading fluently. In ontogenesis, it is the first to be considered and will be the basis of written language. Oral expression always takes place in concrete situations and benefit from those means of expression (gestures , facial expressions , intonation, timbre , focus , choice of words , etc .).*

Comunicarea interumană constituie un obiect de studiu cu o importanță mult mai mare decât aceea a studierii altor sfere ale comportamentului uman. Pătrunderea și înțelegerea sistemului de comunicare deschid și înlesnesc drumul cunoașterii personale și a celor din jur, fiind în măsură să clarifice ierarhizarea oamenilor în societate după criteriile de valoare. Comportamentul uman comunicational este dependent de anumite “nevoi interpersonale”. Acestea motivează intrinsec orientarea ființei umane spre o comunicare ca o certificare a vieții sale interioare. Există 6 nevoi relaționale fundamentale (în același timp ele reprezintă și obiectivele oricărui proces de comunicare):

1. nevoia de a spune ;
2. nevoia de a fi înțeles ;
3. nevoia de a fi recunoscut ;
4. nevoia de a fi valorizat ;
5. nevoia de a influența ;
6. nevoia de intimitate ;

Necesitățile interpersonale raportează identitatea umană, prin ceilalți, la un ideal de împlinire lăuntrică, conform aspirațiilor individuale, la confortul psihic personal și la o tendință de estimare pozitivă de sine.

Interesul pentru problematica fenomenului de exprimare orală într-o limbă străină se află în strânsă dependență cu continua preocupare personală de a înțelege mecanismul social de interrelaționare umană.

Indiferent de scolile, domeniile sau opiniile care definesc acest concept, ea rămâne o parte componentă a comunicării, astfel se pot identifica câteva aspecte comune:

- comunicarea reprezintă un proces de transmitere de informații (informația fiind privită ca un termen general referindu-se atât la concepte, cât și la semne, simboluri etc.)
- comunicarea necesită cel puțin doi poli (individ-individ, individ-grup etc.)

Etimologic, termenul provine din limba latină, unde “communis” înseamnă “a fi în relație cu, a pune de acord. Comunicarea are rolul de a pune în relație sistemele (omul) cu mediul în care evoluează.

Comunicarea poate fi identificată în domenii extrem de variate (lumea fizică, umană sau animală), existând o multitudine de definiții pentru actul comunicării. În definirea comună a comunicării, majoritatea vorbitorilor se gâdesc în sens larg la “a da de știre”, “a aduce la cunoștință”, “a informa”. În definirea comunicării ca proces se poate porni de la definiția cea mai simplă, dar care se regăsește în alte definiții ulterioare, anume cea a lui Harold Lasswell (G. Amado, A. Guittet,, care în 1948 elaborează schema actului comunicării, după cum urmează: actul comunicării implică un emițător (cine?), un mesaj (ce spune?ce transmite?), un mediu (prin ce mijloace? cum?), un receptor (cui?) și impactul actului de comunicare (cu ce efect?). Astfel, actul comunicării are o sursă care comunică mesajul printr-un canal sau mediu către o destinație, obținând, în cel mai bun caz, efectul dorit. Însăși esența acestui proces constă în transmiterea informației de la receptor la emițător. În primul rând, nu trebuie ignorat faptul că procesul de comunicare nu constă numai în preluarea informației, ci cuprinde și transmiterea informației în sens invers, de la receptor la emițător, deoarece nu se poate vorbi despre un proces de comunicare în adevăratul sens al cuvântului, decât dacă acest proces de comunicare se realizează în vederea obținerii unui răspuns, a unui feedback. N. Wiener este

cel care adaugă la schema clasică a procesului de comunicare dinspre emițător către receptor un element de reglare de tipul feedback-ului (răspunsul la informație). Acesta acordă o importanță deosebită influenței informației asupra receptorului, o importanță a reacțiilor pe care le antrenează, ale căror efecte îl influențează pe emițător în momentul primirii răspunsului la mesaj, pentru ca în final emițătorul să fie capabil să își reformuleze mesajul în funcție de răspunsul receptorului. În al doilea rând, comunicarea este un proces intenționat, cu scopul de a produce efecte asupra receptorului, cum ar fi un răspuns, o reacție din partea acestuia. În al treilea rând, un element foarte important în transmiterea informației o constă codul de transmitere, codării și decodării mesajului transmis. Aceste procese au un rol important, mai ales atunci când apar erori în codare care pot perturba transmiterea mesajului dorit. În final, privit ca un act de punere în relație a emițătorului cu receptorul, comunicarea poate fi înțeleasă drept ansamblul proceselor fizice și psihologice prin care se efectuează operația punerii în relație cu una sau mai multe persoane în vederea obținerii unor anumite obiective (D. Anzieu, J.Z. Martin, 1973). La nivel uman însă, relațiile create prin comunicare contează uneori mult mai mult decât conținutul informațional transmis, astfel că rolul ei este acela de a crea comuniunea și comunitatea. Întemeietorul Școlii de la Chicago, pragmatistul John Dewey, plasează comunicarea în spațiul de interferență dintre societate și comunitate, considerând comunicarea un mod de a exista al comunității: “Nu numai că societatea continuă să existe prin transmitere, prin comunicare, dar este corect să spunem că ea există în transmitere și în comunicare. Este mai mult decât o legătură verbală între cuvinte precum comun, comunitate, comunicare. Comunicarea este cea care asigură dispoziții emoționale și intelectuale asemănătoare, moduri similare de a răspunde la așteptări și cerințe.” (J. Dewey în P. Dobrescu, 1999) Este adevărat că societatea modernă cunoaște numeroase fragmentări generate de dezvoltarea inegală a diferitelor ei segmente, de diversificarea aspirațiilor, a atitudinilor și comportamentelor; este foarte probabil ca sensul și conținutul noțiunii de comunitate să se modifice în timp, dar cerința de a avea un set de valori comune, care să ne confere un sentiment reciproc de legătură, de apartenență la un întreg, nu va putea să dispară.

Această formă de comunicare este puternic dezvoltată la om, vorbirea fiind actul prin care informația este emisă prin intermediul codurilor lingvistice, dar nu numai. Indivizii pot fi diferențiați prin:

- competența lingvistică (capacitatea de a construi, traduce și identifica mesaje într-o limbă);
- performanța lingvistică (capacitatea de a însuși termenii prin corelarea cu aptitudinile, atitudinile, concepțiile despre lume și viață, astfel încât să fie obținute efecte noi);

De aici rezultă stilul de exprimare – există persoane care fascinează nu prin ceea ce comunică, ci prin felul în care comunică. Abilitatea de a se exprima este diferită de la individ la individ, în funcție de posibilitățile variabile de învățare a comportamentului lingvistic, de condițiile de întărire, stimulare, de fondul psihologic, de context, de mediile socializatoare, durata studiilor, poziția socială (etc), factori care și-au exercitat presiuni modelatoare asupra comportamentului verbal individual.

CARROLL a delimitat nouă tipuri de abilități verbale, care în măsura în care se regăsesc în comportamentul verbal individual, conturează ușurința verbală de bază și anume:

- 1) Cunoașterea verbală (reprezentînd nivelul de cunoaștere a vocabularului și a structurilor gramaticale ale limbii).
- 2) Abilitatea de judecată abstractă (reprezentînd nivelul de abstractizare și judecată inferențială).
- 3) Fluența ideatională (reprezentînd ușurința individului de a face apel la cît mai multe idei paralele cu tema dată).
- 4) Fluența cuvintelor (reprezentînd abilitatea de a găsi cuvintele potrivite contextual).
- 5) Fluența de exprimare (reprezentînd abilitatea de transpunere și formulare a ideilor)
- 6) Sensibilitatea gramaticală (reprezentînd abilitatea de construcție gramaticală).
- 7) Facilitatea de denumire (reprezentînd abilitatea de a răspunde rapid la întrebări în succesiune rapidă).
- 8) Abilitatea de exprimare orală (reprezentînd capacitatea de adaptare contextuală a elementelor prozodice: intonație, ritm, pauze).
- 9) Abilitatea articulatorie și de enunțare (reprezentînd calitatea dicției).

Gradul de competență lingvistică este determinat complementar și de caracteristicile de personalitate care se activează în exprimare. În ce privește modul de vorbire ca oglindă a identității

sociale a indivizilor, se poate conchide că persoanele vorbesc într-un anumit fel în funcție de vîrstă, sex, statut, de interese sau de un context tipic.

Spre deosebire de copii, adulții pot face diferența dintre a vorbi liber și a vorbi în conformitate cu diverse reguli, norme, dictate social. Modul în care individul utilizează exprimarea verbală oferă o serie de date empirice despre acestea, îi prefigurează stilul comunicațional și îi caracterizează nivelul de socializare și integrare socială. Felul în care este receptat mesajul verbal depinde de atitudinea individului față de comunicare, de exprimarea clară a ideilor, de folosirea cu acuratețe a expresiilor și cuvintelor, de sinceritatea, relaxarea și aparență (aspectul exterior, ținuta și vestimentație) și, de asemenea, de expresivitatea non-verbală, care constituie cîteva din calitățile unui bun orator. Prin vorbire individul oferă celor din exterior cheia care deschide prima poartă către sine, vorbirea fiind și unul din criteriile de observare interpersonală și de etichetare.

Deci exprimarea orală presupune un mesaj care trebuie să includă elemente de structură, elemente de actualitate, interes și motivație pentru ascultător, elemente de legătură între părțile sale principale, claritate și coerență; ea presupune oferirea unor suporturi multiple înțelegere a acestui mesaj (cel mai important fiind cel iconic); ea este circulară și permisivă (în sensul în care permite revenirea asupra unor informații, detalieri). Exprimarea orală este puternic influențată de situație și ocazie (aceiași mesaj poate fi receptat diferit de aceiași receptori, în funcție de dispoziție, factori de stres și oboseală etc); este puternic influențată de caracteristicile individuale ale emițătorului și posedă și atributele necesității (nevoia omului de a comunica), aleatorului (oferă o mare proporție de elemente întâmplătoare) și nelimitării (este practic nelimitată). În lumina acestei distincții este evident statutul de componentă a comunicării atribuit exprimării orale. În timpul exprimării orale:

- vorbitorul își poate observa interlocutorul și interveni pe loc cu modificări, atît la nivelul limbajului paraverbal cât și verbal, pentru a eficientiza comunicarea.

- oralitatea permite “un joc logic și imediat al întrebărilor cu răspunsurile, într-o derulare spontană și flexibilă” (Prutianu, 2000)

- oralitatea “asigură terenul cel mai fertil pentru manifestarea comportamentelor persuasive și manipulative”, pune în valoare “carisma și capacitatea de a convinge și influența oamenii” (Prutianu, 2000)

Puternica legatură existentă între mesajul paraverbal și cel verbal se traduce prin aceea că intervenția celui dintâi provoacă intensificarea, slăbirea, distorsionarea sau anularea semnificațiilor cuvintelor rostite. De aceea, persoanele care doresc să influențeze sau să-i controleze pe cei din jurul lor, (în cazul nostru- funcționarii publici), să-i încurajeze sau să-i intimideze, să-și afirme autoritatea și să-și mențină controlul, să obțină aprobarea sau refuzul interlocutorilor, trebuie să învețe să mînuiască mesajul paraverbal. În timp ce vorbește, omul dezvăluie o cantitate imensă de informații despre sine, dar nu atît de mult prin cuvinte cât prin voce. Prin alternarea tonurilor vocii putem contracara monotonia și direcționa atenția ascultătorului. Tonurile crescînde exprimă o doză de siguranță, în timp ce inflexiunile descrescînde punctează nesiguranța. Atunci cînd dorim să arătăm încredere și competență, cînd vrem să atragem atenția și să fim convingători, psihologii ne recomandă folosirea unui “ton parental”. Varierea volumului vocii este o altă tehnică pe care trebuie să învățăm a o stăpîni deoarece ne ajută să dominăm sau să fim dominați. Elementele care nu țin neaparat de noi în corecția volumului vocii, dar care trebuie luate în seamă dacă vrem să fim auziți și ascultați, sunt mărimea încăperii, mărimea publicului și zgomotele de fond. Articulația este arta de a vorbi inteligibil și a emite sunete potrivite folosind buzele, maxilarul, dinții și limba. Dicția depinde de articularea corectă și completă a consoanelor și de enunțarea clară a vocalelor.

Cei care vorbesc dintotdeauna îngăimat, neclar sau bâlbăit nu pot fi bănuți de adoptarea vreunei strategii de comunicare, dar un vorbitor care de regulă vorbește răspicat și care dintr-o dată devine neclar în anumite zone ale discursului său, lasă să se înțeleagă că ori nu este sigur pe ceea ce spune, ori nu-i place ceea ce spune, ori pur și simplu are ceva de ascuns. Uneori, deși nu avem probleme cu articularea, e posibil să nu stăpînim bine accentul. Acesta se referă la pronunțarea mai intensă și pe un ton mai înalt a unei silabe dintr-un cuvânt sau a unui cuvânt dintr-un grup sintactic. Accentul deține un rol important în schimbarea înțelesului cuvintelor și inducerea de mesaje colaterale celui transmis prin cuvinte mai ales în exprimarea într-o limbă străină și avînd în vedere polisemia semnului lingvistic. Ritmul vorbirii este dat de derularea lentă (aproximativ 200 de silabe/minut) normală (în jur de 350 de silabe /minut) sau rapidă (în jur de 500 de silabe/minut) a cuvintelor

pronunțate. Un bun vorbitor trebuie să varieze viteza pronunțării cuvintelor în funcție de conținutul și importanța generală a mesajului. Pauzele dintre cuvinte și fraze transmit indicii atât despre intențiile și atitudinile discursive ale vorbitorului, cât și despre stările lui afective. Pauzele scurte divid ideile dintr-o frază, iar cele lungi marchează sfârșitul frazelor. Pauzele prea lungi pot obosi audiența, cele scurte și bine plasate dau ascultătorului sentimentul de implicare activă. Pauzele tactice sunt făcute înainte de cuvintele sau ideile care merită subliniate, altele nu vizează deloc interlocutorul ci necesitatea unui moment de meditație, de aducere aminte sau unele cauzate de stînjeneală.

Dincolo de calitățile vocii stă cuvântul. Gândim în cuvinte și comunicăm tot cu ajutorul cuvintelor. Sensul cuvintelor depinde întotdeauna de contextul în care sunt plasate. Deși uneori nu facem față atîtor sensuri principale și secundare, atîtor acțiuni comunicaționale care construiesc sensuri prin manipularea diferitelor tipuri de contexte, cuvîntul rămîne “expresia cea mai înaltă a limbajului și este actul de identitate al speciei umane.”(Șt. Prutianu, 2000).

Exprimarea orală joacă un rol considerabil în viața unui funcționar public, deaceia, noi, profesorii de limba străină și nu doar trebuie să insistăm asupra unor metode și tehnici de predare care conturează abilitățile și capacitățile acestora. Astfel noi propunem, drept exemplu, în primul rînd **pregătirea și susținerea unei prezentări orale** utilă atît în mediul academic cît și în cel profesional. Pentru a îmbunătăți eficiența comunicării verbalizate, se recomandă focalizarea atenției pe următoarele idei: - *Ce dorim să comunicăm?* Chiar dacă răspunsul este simplu, nu trebuie omis faptul că, de multe ori, pornim o comunicare înainte de a fi reflectat îndeajuns la totalitatea ramificațiilor pe care comunicarea noastră le poate avea asupra celuilalt; - *Cum dorim să o facem?* Mai precis, ce limbaj vom folosi, limbaj direct adaptat publicului țintă; - *Cui ne adresăm?* Emițătorul va ține seama de experiența anterioară directă a publicului cu astfel de mesaje. Uneori suntem surprinși de faptul că parcă ne place mai mult să-i ascultăm pe oameni vorbind, povestind și explicînd, decît să ne cufundăm în lectură. E mai rapid și mai spectaculos. Ascultătorii nu vor neapărat numai informație; ei vor să fie luați în considerare, stimulați, antrenați. Acesta este și motivul pentru care ne plictisim să-i ascultăm pe cei care nu-și dezlănesc privirile de pe foaia de hârtie.

Toți cei care se sperie la gîndul că trebuie să vorbească în public sunt sfătuiți să pornească la drum cu ideea că auditoriul e de partea lor. Publicul își dorește să ia parte la o prezentare reușită din toate punctele de vedere, dar va manifesta și o oarecare toleranță față de greșeli sau ezitări. Ni se poate întîmpla ca pe parcursul prezentării să uităm ce am vrut să spunem sau cum trebuie să continuăm o idee, să ne împiedicăm cînd coborîm de pe scenă și totuși să fim aplaudați la sfîrșit și să ni se spună că prezentarea a plăcut. Dacă vom ști cum să comunicăm publicului faptul că îl tratăm cu interes și seriozitate, că avem să îi spunem lucruri importante și interesante, dacă avem conștiința depunerii unui efort cît de mic pentru a ne pregăti trup și suflet în vederea mării confruntări, publicul va simți și va manifesta toleranță. Cu cît publicul se va apropia, sub conducerea noastră, de miezul dezbaterilor, cu atît se va simți mai antrenat. Acesta este și motivul pentru care specialiștii sugerează vorbitorului menținerea unui contact vizual permanent cu auditoriul. Aceasta permanență nu trebuie însă înțeleasă greșit: privirea insistentă, ațintită asupra unei singure persoane dintr-un grup, păstrarea contactului vizual cu o persoană mai mult de 5-6 secunde trebuie evitate. E bine să privim pe rînd, fiecare segment de grup și apoi o persoană sau alta.

Dacă dorim ca publicul să ne acorde atenție, să ne urmarească și să ne simpatizeze, trebuie să avem în vedere și următoarele aspecte.

- verificarea acusticii sălii;
- plasarea optimă în spațiu a materialelor vizuale;
- evitarea grimaselor;
- crearea unei atmosfere destinsă prin zâmbet;
- evitarea vulgarităților;
- evitarea glumelor nesarate însoțite de un rîs zgomotos;
- expunerea pe un ton plictisit;
- încadrarea în limita de timp impusă prezentării.

Este indispensabil monitorizarea pas cu pas a pregătirii pentru prezentare și nicicum de neglijat factorul timp. Oratorii spuneau că pentru a putea vorbi cinci minute aveau nevoie de două săptămîni de pregătire, iar pentru a vorbi o oră, de o singura săptămîna. Putem să ne bucurăm de concentrarea maximă a publicului preț de 10 minute, după care va trebui să facem eforturi pentru a o

menține la cote ridicate. De aceea este indicat să ne structurăm prezentarea cât mai riguros, acordând între 10 și 20% din timp introducerii, 60- 80% din timp să-l alocăm problemelor de conținut și să păstrăm 10-20% din timp pentru concluzii. Exersarea prezentării acasă, cu ceasul în față, este o excelentă modalitate de a verifica dacă selecția materialelor se încadrează în spațiul de timp solicitat; înregistrarea prezentării și apoi analiza ei poate scoate la iveală atât deficiențele de natură paraverbală, cât și cele de conținut, gramatică, lexic, pronunție și logică.

În lumea politicului un aspect fundamental îl reprezintă *rostirea discursului*. Începem discursul doar atunci când am stabilit un contact vizual cu auditoriul, am studiat dintr-o privire organizarea spațiului de mișcare, am respirat adânc și am gasit poziția cea mai comodă în fața publicului. Două din semnele cele mai des întâlnite ale acestei stări sunt impunerea unui ritm prea alert de expunere și tendința de a nu ne orienta corpul și privirea către public. Nicki Stanton (1995) ne reamintește că există mai multe moduri de a începe un discurs; totul este să facem alegerea cea mai potrivită personalității noastre:

- denumirea temei, urmată eventual de câteva precizări referitoare la alegerea titlului prezentării
- referirea la obiectivele și aspectele pe care dorim să le abordăm în cadrul temei propuse
- anticiparea unor întrebări sau aspecte problematice;
- deschiderea discursului cu o anecdotă sau cu o glumă;
- mărturisire;
- prezentarea unor fapte sau date statistice;
- folosirea unui citat nu foarte lung și relevant pentru subiectul discursului;
- afirmații cu conținut șocant;
- povestiri interesante.

Finalizarea discursului se face prin :

- prezentarea unor concluzii punctuale;
- lansarea unor interogații (retorice) prin care să recaptăm interesul slăbit al publicului;
- anectode scurte, care sa ilustreze aplicabilitatea ideilor dumneavoastră;
- invitarea publicului de a trece la acțiune în spiritul celor afirmate în prezentare;
- folosirea de citate prin care să subliniați credibilitatea performanțelor sau rezultatelor expuse.

Conținutul discursului nu se memorează, fraza de început și cea de încheiere sunt bătute în cuie. Astfel, ne vom simți mult mai bine și mai pregătiți să înfruntăm inevitabilele întrebări. Dacă vreo întrebare adresată ne pune într-o asemenea încurcatură încât ne dăm seama că nu putem răspunde, este mult mai corect și mai elegant să rostim cu sinceritate și aplomb “Pardon, Excuse me/ Je ne sais pas/ I do not know...”. Iar dacă ni se adresează o întrebare care nu are nimic de-a face cu subiectul prezentării noastre, nu trebuie să ne simțim obligați să răspundem. Irelevanța se poate sancționa cu eleganță și diplomatie. Diplomația fiind arma oricărui funcționar în activitatea sa.

Drept exercițiu am propus divizarea în microgrupuri (format 2 studenți), vor face o prezentare pentru cursul care va urma. Temele vor fi centrate pe următoarele linii tematice directoare: 1. Rolul femeii în administrarea publică a Republicii Moldova; 2.Egalitatea de gen- există în societatea contemporană?; 3. Care sunt calitățile unui funcționar public de succes? Se va întocmi o *fișă de evaluare* pe care fiecare student o va întocmi pentru prezentările celorlați (nu se va evalua prezentarea grupului propriu).

Fișa de evaluare va fi următoarea și se va alcătui pentru fiecare prezentare în parte:

Criteriu	0 puncte	1 punct	2 puncte
Conținutul prezentării subscie titlului acesteia			
Prezentarea este structurată adecvat (introducere, conținut, concluzii).			
Argumentele sunt prezentate clar și sunt susținute de date pertinente.			
Publicul este agajat în discuții și dezbateri.			
Limbajul corporal este adecvat.			
Conținutul prezentării nu este memorat. Conținutul prezentării nu este lecturat de pe foi			
Se folosesc mijloace vizuale adecvate.			
Calitatea de ansamblu a prezentării.			

Constatăm, deci, după apariția teoriei informației și odată cu proclamarea independenței Republicii Moldova, exprimarea orală s-a impus ca problemă majoră de cercetare, cu extindere în toate sferele cunoașterii științifice. Comunicarea fiind modalitatea de legătură în spațiu și timp între un anumit sistem și mediul extern. Potrivit acestei accepțiuni, comunicarea devine nu numai un atribut al omului, respectiv al sistemelor socio-umane, ci și al sistemelor fizice și biologice, la nivelul cărora se realizează procese de reglare. Noțiunea de comunicare/exprimare include două aspecte distincte : cel de relație și cel de proces.

Ca relație, comunicarea se definește ca interacțiune informațională între doi termeni: sursa sau emitențul, care generează și transmite mesaje și receptorul sau destinatarul, care captează și prelucrează (decodifică) semnalele transmise de emitenț, modificându-și sub acțiunea lor starea inițială.

Ca proces, comunicarea se referă la ansamblul operațiilor de codare-recodare-decodare și la succesiunea mesajelor care se transmit între emitenț și destinatar.

Bibliografie

1. Bălan, B., Boncu, Ș., Cosmovici, A., Cozma, T., Crețu, C., Cucuș, C., (cood.) ș.a., Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice, Polirom, Iași, 1998.
2. Coșeriu, E., Lecții de lingvistică generală, Edi. ARC, Chișinău, 2000 .
3. Cristea, S., Dicționar de pedagogie, Editura Litera Internațional, Chișinău, 2000 .
4. Dobrescu, P., “Aisbergul Comunicării”, Revista Româna de Comunicare & Relații Publice, nr.1/1999,
5. Drăgan, I., Paradigme ale comunicării de masă, Casa de editură și presă Șansa, București, 1996
6. Pânișoară, Ion-Ovidiu, Comunicarea eficientă. Metode de interacțiune educațională, Polirom, Iași, 2004.
7. Saussure, F. de, Curs de lingvistică generală, Polirom, Iasi, 1998 .
8. Soitu, L. , Comunicare și acțiune, Institutul

ÎNVĂȚAREA BAZATĂ PE PROBLEME (*PROBLEM BASED LEARNING*)

PISCUNOV Nicolai, lector superior universitar
Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul

PISCUNOV Alexandra,
Colegiul Industrial - Pedagogic din Cahul

Abstract: *This learning type begins to be used like a modern strategy after 1970, with the certified experience in the Medical School of McMaster University, Canada. Problem based learning is a system of curriculum's developing and of training's organizing that develops in both the strategies of the solving of the strategies as well as disciplinary knowledge bases. The pupils are placed in an active role of “problems solvers”, they usually faced with a problem that reflects poorly structured real issues of day life.*

Largely reflecting the normal operation mode of thinking, problem based learning aims to bring the students for identifying the situation and to find solutions for the contextual problems, using previous acquisitions of learning and analysis and synthesis capabilities. This kind of learning activities give a proactive and creative guidance, turning problems into opportunities and providing alternative solutions. The relevance of the tasks are the main advantage of this teaching method, if we notice that the success in learning depends largely on their cognitive processes which are strongly influenced by the type of the task is placed in front of the learner. Problematical situation occurs due to intellectual conflict that appears and knows, between what is familiar and what he/she is knowing in a particular issue. Due to the relative incompleteness of knowledge and the necessity of acquiring new knowledge in a certain field.

„Într-o societate în care schimbarea este constantă, iar lucrul în echipă e un mod deviat la locul de muncă, lecțiile învățate prin implicarea în învățarea bazată pe probleme sunt esențiale pentru dezvoltarea în carieră a elevilor/studentilor.”

Office of Education Research and Improvement

Acest tip de învățare începe să fie utilizat ca strategie modernă după 1970, cu experiențe atestate în cadrul Școlii Medicale a Universității McMaster, Canada. Învățarea bazată pe probleme este un sistem de dezvoltare a curriculumului și de organizare a instruirii ce dezvoltă simultan atât strategiile de rezolvare a problemelor, cât și bazele cunoașterii disciplinare. Elevii sunt plasați în rolul activ de „rezolvatori de probleme”; ei se confruntă de regulă cu o problemă insuficient structurată, care oglindește aspecte reale ale vieții cotidiene.

Reflectând în bună măsură modul firesc de „funcționare” a gândirii, învățarea bazată pe probleme își propune să-i aducă pe elevi în situația de a identifica și găsi soluții pentru problemele contextualizate, utilizând achizițiile anterioare ale învățării și capacitățile de analiză și sinteză. Acest tip de activități de învățare dau o orientare proactivă și creativă, transformând problemele în oportunități și oferind soluții alternative argumentate. Relevanța sarcinilor este principalul atu al acestei metodologii didactice, dacă luăm în seamă faptul că cercetările arată că succesul învățării depinde în mare măsură de procesele cognitive, care, la rândul lor sunt puternic influențate de tipul de sarcină în fața căreia este pus cel ce învață. Situația problematizată se produce datorită conflictului intelectual ce apare între ceea ce știe (poate rezolva) și ceea ce nu știe (trebuie să rezolve) elevul/studentul, între ceea ce îi este cunoscut și ceea ce-i este necunoscut într-o anumită problemă de specialitate, ca urmare a caracterului relativ incomplet al cunoașterii și necesitatea dobândirii de noi cunoștințe într-un anumit domeniu informațional.

Sucesiunea sarcinilor de învățare pentru elevi în cadrul învățării bazate pe probleme urmărește:

1. Să identifice dacă o problemă există sau nu;
2. Să definească problema cu exactitate;
3. Să identifice informațiile de care este nevoie pentru a înțelege problema;
4. Să identifice resursele necesare pentru a culege informația necesară;
5. Să genereze posibile soluții la problemă;
6. Să prezinte soluțiile și să susțină eventual una din variante);

Etapele tipice care trebuie parcurse în învățarea centrată pe probleme sunt:

I. Identificarea și definirea problemei:

1. Ce știu deja despre această problemă?
2. Ce ar trebui să știu pentru a aborda eficient?
3. Ce mijloace/resurse pot accesa pentru a propune o soluție posibilă sau pentru a testa o ipoteză?

II. Accesarea, evaluarea și utilizarea informației:

1. Cât de actuală este informația?
2. Cât de credibilă este informația?
3. Cum poate fi utilizată pentru rezolvarea problemei?

III. Sinteza și aplicarea

1. Construirea unei soluții/unui set soluții alternative la problema respectivă;
2. Încercarea de a pune în aplicare soluția selectată sau de a oferi portofoliul de soluții unor persoane/instituții interesate.

Modelul instrucțional derivat din instruirea centrată pe probleme sete tot unul de sorginte constructivistă, în cadrul căruia elevii construiesc propria cunoaștere și înțelegere, corelând experiențele de învățare prin care trec cu achizițiile precedente. Ei sunt puși în fața unor probleme insuficient de definite, care nu au soluție evidentă și care, de cele mai multe ori, nu trimit la un singur răspuns.

În cadrul instruirii bazate pe probleme, cei implicați trec printr-o succesiune de procese descrise de J. M. Savoie și A. S. Hughes (1994):

1. Angajarea: învățarea centrată pe problemele presupuse ca elevii să se implice în situația problematică, să se angreneze în căutarea unei soluții, asumându-și un rol activ în contextul real sau simulat al problemei în cauză;
2. Investigarea: elevii colectează idei, fac brainstorming la nivelul echipei de proiect și colectează informații din surse multiple.
3. Elaborarea soluțiilor: elevii discută în echipă alternativele și examinează soluțiile posibile;
4. Debriefing-ul și reflecția: elevii împărtășesc informații, opinii și idei pe baza a ceea ce au învățat de-a lungul întregului demers.
5. Prezentarea rezultatelor: elevii redactează rapoarte, propuneri, sinteze, planuri sau alte forme de documentare a ceea ce au lucrat pentru a le prezenta unei audiențe diverse și pentru a le include în portofoliul personal.

Temele cross-curriculare și învățarea lor în cadrul lor pornește de cele mai multe ori de la problemele mai simple sau mai complexe din viața cotidiană a elevilor, din evantaiul marilor probleme ale lumii contemporane, din comunitatea locală. Demersul didactic în învățarea integrată/cross-curriculară centrată pe probleme ar trebui să urmeze un ciclu al acțiunii care să le permită elevilor formarea unei gândiri pragmatice și a unei atitudini active față de problemele cu care se confruntă. În acest sens, cadrul didactic ar trebui să procedeze la:

1. Identificarea unei probleme adecvate și relevante pentru elevi;
2. Corelarea problemei cu contextul vieții cotidiene;
3. Organizarea procesului de învățare în jurul problemei selectate, nu în jurul disciplinelor;
4. Responsabilizarea elevilor pentru a participa la designul propriilor experiențe de învățare și pentru a planifica „rezolvarea problemei”;
5. Încurajarea cooperării prin stabilirea de echipe, în funcție de sarcinile specifice care trebuie parcurse în rezolvarea problemei;
6. Manifestarea așteptării ca toți elevii să poată dovedi rezultatele învățării prin prezentarea unor evidențe (produse, activități).

Relevanța sarcinilor este principalul atu al acestei metodologii didactice, dacă luăm în seamă faptul că cercetările arată că succesul învățării depinde în mare măsură de procesele cognitive, care, la rândul lor sunt puternic influențate de tipul de sarcină în fața căreia este pus cel ce învață (cf. Posner, 1991, în Posner, Rudnitsky, 2001).

Unii teoreticieni (K. Van Lehn, Sorinthal și Oja, 1994) consideră că atunci când descoperim și învățăm noi concepte, trebuie, în mod obligatoriu, să fim puși mai întâi într-un impas, într-o confruntare între ceea ce cunoaștem până la acea dată și informația nouă, o problemă dificilă, pe care nu o putem rezolva prin modalitățile tradiționale. Ioan Cerghit (1997) observă, la rândul său, că la baza învățământului de tip problematizat stă noțiunea de *situație-problemă*; astfel, o problemă obișnuită nu constituie în mod real o „situație-problemă”, pentru că modul de rezolvare este cunoscut dinainte și aplicat într-un demers previzibil. ”Pentru identificarea răspunsului, în acest din urmă caz, nu este necesar decât un efort de reactualizare a unor scheme însușite anterior, de aplicare a lor, pe când o situație –problemă desemnează o situație contradictorie, conflictuală, care rezultă din trăire simultană a două realități (de ordin cognitiv și motivațional) incompatibile între ele - pe de o parte, experiența anterioară, iar pe de altă parte, elementul de noutate și de surpriză, necunoscutul cu care este confruntat subiectul, ceea ce deschide cale spre căutare și descoperire, spre intuirea unor soluții, a unor relații aparent absente între vechi și nou.” (Cerghit et., al 2001, p. 71)

În problematizare se poate utiliza cu succes ceea ce se numește „dilemă socială”. În direcția rezolvării acestora, se poate folosi atât o strategie de tip cooperare, cât și una de tip non cooperare. Baron și Kerr (2003) ne oferă câteva astfel de dileme sociale, exemple utile în obișnuirea formabilului cu metoda problematizării (tabelul 1).

Desigur că asemenea dileme pot constitui o bază de plecare nu doar în cazul problematizării; astfel, ele pot defini cele două fațete a unei probleme în controversa creativă ori de la ele se poate constitui un studiu de caz. Iată de ce considerăm că din punct de vedere didactic, o asemenea perspectivă este deosebit de generoasă pentru practica metodelor de învățământ. O tehnică aparte de problematizare este cea de interpretare a unor imagini. Conform lui Peretti, Legrand și Boniface (2001), acest exercițiu conceput de Andre Levy presupune că membrii unui grup să redacteze-la început individual, pentru ca apoi să continue în cadrul unui subgrup – o serie de legende/istorioare

corespunzătoare unor imagini unice (fotografie ori desen complex prezentată lor). Avem aici în desfășurare patru faze:

Tabelul 1. Exemple de dileme sociale (adaptate după Baron și Kerr, 2003)

	Cooperare	Noncooperare	Natura dilemei
Dilemă comună	Conservă resurse	Consumă resursele	Consideri necesar să consumi resursele (păstrând, spre exemplu, o temperatură ridicată în casă și în lipsa ta), dar dacă toată lumea are același comportament, resursele planetei pot fi epuizate.
Controlul populației	Ai câțiva copii	Ai mai mulți copii	Famiiliile cu mulți membri pot fi un lucru bun la nivel personal, dar creșterea populației poate conduce la un stadiu critic general.
Comerț liber	Permite acces complet la piețele tale	Restricționează accesul la piețele tale.	Propria industrie națională poate profita dacă altora, națiuni competitorare, le este interzis accesul la anumite piețe de desfacere, dar toate națiunile suferă în războiul mondial al comerțului.
Producție	Limitează producția	Înfruntă pericolul bătăliei	Fiecărui soldat poate să-i fie personal mai bine dacă evită bătălia, dar dacă nici un soldat din armată nu alege să lupte, bătălia va fi cu siguranță pierdută și toți soldații ar putea fi omorâți.

- În prima fază (cu o durată între 10 și 20 de minute) fiecare participant redactează în mod individual istorioara proprie.
- Pe intervalul a 20-30 de minute, participanții se împart în grupuri de patru până la șase persoane, fiecare grup având drept sarcină redactarea unei istorioare comune ca explicație la imaginea originală (aici sunt puse în valoare abilitățile de negociere și de consens al percepțiilor inițiale);
- A treia fază, desfășurată tot pe intervalul a 20-30 de minute, presupune ca aceste subgrupuri să se consulte și să negocieze o singură imagine, generală pentru întregul colectiv, asupra problemei inițiale;
- Ultimei faze îi este alocat tot un interval de aproximativ 30 minute, timp în care participanții sunt invitați de către formator să analizeze și să descrie sentimentele, problemele și dificultățile resimțite pe parcursul desfășurării exercițiului.

Această tehnică de învățare poate fi utilizată direct de către formator atunci când dorește să dezvolte prin problematizare un anumit conținut ce va fi delimitat în viitoarea secvență de instruire. În această condiție, tehnica presupune ca, după ce formabilii vor fi dezvoltat imaginea în ansamblu prin negociere, în cadrul prezentării noului conținut, formatorul le va „spulbera” analiza prin informațiile pe care le aduce în câmpul învățării.

Societatea actuală se caracterizează printr-o dinamică fără precedent a cuceririlor științifice. Cel puțin două dimensiuni sunt decelabile în momentul de față:

- O tendință de extindere perpetuă a ariei de cuprindere științifică a fenomenelor, tendința care împinge cunoașterea spre realizare unor cazuri particulare, a fenomenelor guvernate de posibilități multiple, ceea ce depășește viziunea deterministă asupra realității, în general, și a realității socio-educative, în special.
- Cea de-a doua tendință caracterizează nevoia de reconversie a fenomenelor într-o manieră interdisciplinară de abordare, de găsim, stabilire și dezvoltare a unor interrelaționări eficiente și flexibile, capabile să dezvolte din interior fenomenele în cauză.

Aceste tendințe, aparent opozabile, descriu măsura în care expansiunea rapidă a informațiilor și timpul din ce în ce mai redus pe care îl are la dispoziție omul modern devin elemente pentru o pledoarie în favoarea *creative problem solving* (CPS).

Perspectiva asupra acestui tip de metodă nu este deloc una nouă; vechii greci și romani cultivau ceea ce astăzi reprezintă părți componente în teoria rezolvării creative de probleme: provocările asupra lui „*cum gândim*”, folosirea unui nivel imaginativ optim, viziunea anticipativă

asupra fenomenelor. Pe de altă parte, întâlnim și alte variante productive și extinse ale acestei metode. (vezi, spre exemplu, *Procedural Model of Problem Solving-P-MOPS*, în Brillhart, Galanes, 1995).

Într-un sens larg, toate situațiile educative create sunt situații-problemă (sau problematice). Orice situație educativă pune în fața subiectului ei (individual sau grupal) o problemă practică sau teoretică, ieșirea din situație reprezentând tocmai rezolvarea ei. Foarte adesea activitatea solicitată se reduce la o acțiune de răspuns care nu solicită un efort rezolutiv deosebit; am întâlnit deseori astfel de situații, cu efect pozitiv dar nu într-o direcție creativă. Există însă în procesul educativ, situații de cunoaștere sau de atitudine care, prin interesul pe care-l suscită și prin dificultatea lor, exercită o ”presiune” asupra subiectului și îi trezesc trebuința de a învinge incertitudinea, de a se confrunta cu necunoscutul. Astfel de situații reprezintă o provocare. Cerințele lor nu pot fi îndeplinite cu algoritmi gata structurați de care dispune subiectul. El îl obligă pe subiect la încercări independente de căutare a soluției, mobilizându-i potențialul intelectual.” Se poate spune că un subiect își manifestă cu adevărat nivelul de elaborare a gândirii sale numai atunci când este confruntat cu o situație problematică”. (Mircea Ștefan p. 107).

Iată de ce didactica modernă recomandă folosirea unor situații de problemă solving: ”crearea unei situații-problemă exercitând o presiune asupra individului sau a grupului căruia îi aparține” (R. Mucchelli, 1982) Se pare că aceste situații sunt cele mai productive sub aspect didactic: activează grupul de formabili, amplifică dorința de cunoaștere, stimulează reactualizarea unor experiențe anterioare, impulsionează inventivitate, facilitează aplicarea în condiții neașteptate. Pe scurt, pregătesc pentru rezolvarea problemelor vieții.

Referințe:

1. Bontaș, Ioan. Pedagogie. București, Editura ALL, ediția III-a
2. Ciolan, Lucia. Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar București, Editura Polirom
3. Pănișoară, Ion-Ovidiu. Comunicarea eficientă. Iași, Editura Polirom, Ediția a III-a
4. Cojocaru, Vasile Gh. Calitate în educație. Chișinău, Tipografia centrală, 2007
5. Ștefan, Mircea. Teoria situațiilor educative. București, Editura ARAMIS Print S.R.L., p. 107
6. Focșa-Semionov, Svetlana. Învățarea academică independentă și autoreglată. Chișinău, Centrul editorial-poligrafic al USM, 2009, p. 190

Atelierul VI Științe istorice și științe sociale

SECVENȚE DIN ACTIVITATEA ILUSTRULUI ECONOMIST, PROF.UNIV., TEODOSIE AL. ȘTIRBU, ÎN CADRUL INSTITUTULUI SOCIAL ROMÂN DIN BASARABIA (1934-1940)

CHICIUC Liudmila, doctorand, lector superior universitar,
secretar științific,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul

Abstract: *The study refers to the life and work of a remarkable Romanian economist, from Bessarabia, Știrbu Theodosie Al., who had a great contribution to development of economics science from Bessarabia in 1918-1940 years. There are disclosed unknown pages of his activity as a secondary and university professor, economist researcher, president of the Economists Association of Bessarabia (1933-1940), author of many outstanding scientific works. Based on documents of that time and archival sources, the study presents in details the activity of illustrious economist within the Romanian Social Institute of Bessarabia (1934-1940), the first institution of scientific research in Bessarabia.*

În șirul personalităților vieții culturale și științifice a Basarabiei anilor 1918-1940, un loc aparte ocupă ilustrul economist, profesor universitar, Teodosie Al. Știrbu. Din păcate, istoria provinciei mai ascunde încă, destul de adânc, în paginile sale, viața și activitatea acestei personalități, ca și a multor alții ce au activat cu multă abnegație și dăruire, în perioada interbelică, pentru prosperarea culturală și științifică a provinciei natale, a Țării și a neamului. Constatăm, cu regret, că în literatura istorică de pe ambele maluri ale Prutului nu se identifică decât una, două informații cu caracter de notiță enciclopedică sau de dicționar, cu referire la Teodosie Al. Știrbu, lipsind, aproape cu desăvârșire, scrierile consacrate expres carierei sale profesionale, vieții, personalității, activității de cercetare, activității publice, analizei lucrărilor sale științifice, etc. Prezentul studiu, realizat, cu precădere, în baza surselor de epocă și a materialelor de arhivă, vine să diminueze, pe cât e posibil, acest gol istoriografic. Un însemnat avantaj pentru cei interesați, astăzi, de personalitatea și activitatea puțin cunoscutului savant, Teodosie Știrbu, sunt lucrările sale științifice și unele materiale de arhivă ce reflectă contribuția sa la dezvoltarea științei economice, la prosperarea unor însemnate instituții și societăți științifice, precum și la desăvârșirea învățământului secundar și superior românesc, din perioada interbelică până în anii 70 ai secolului trecut.

Distinsul profesor universitar „cu o bogată și îndelungată activitate didactică, cercetător de prestigiu în domeniul economic”¹, coordonator și participant la cercetările sociologice în Basarabia interbelică și în România postbelică, s-a născut la 14 august 1899, la Chișinău, într-o familie de țărani. A fost unul dintre puținii fii de țărani basarabeni norocoși, care în condițiile destul de dificile ale regimului țarist, ai anilor războiului mondial și a primilor ani de după Marea Unire, au avut șansa să facă studii, firește, cu însemnate jertfe și contribuții din partea părinților, dar și datorită propriilor capacități și străduințe.

Nu se cunosc împrejurările în care a obținut studiile primare și secundare (instituțional sau în familie), dar se știe că „a urmat cursurile Liceului Comercial din orașul natal, la absolvirea căruia, în urma unui concurs, a câștigat o bursă în vederea continuării studiilor la Academia de Înalte Studii Comerciale și Industriale din București”².

Întâmplător sau nu, pentru activitatea de mai târziu a lui Teodosie Știrbu, în sediul Academiei de Înalte Studii Comerciale, unde își va face studiile tânărul Teodosie Știrbu, a fost găzduit, începând cu

¹ Bejan, Vlad, Maftei, Ionel, Personalități universitare ieșene din Basarabia. Iași: Editura PIM, 2006, p.101

² Ibidem, p.101

anul 1921, Institutul Social Român din București (trei spații/camere pentru sala de reviste și pentru administrație, două săli de curs pentru ședințe și diverse activități și, periodic, Sala mare pentru conferințe și adunările generale ale Institutului)¹. E greu de stabilit dacă, în anii de studenție, Teodosie Știrbu a fost sau nu printre ascultătorii Seminarului Sociologic, inițiat de numitul Institut, folosind oportunitatea localizării acestuia în aceeași clădire în care își făcea studiile. În schimb, documentele de epocă confirmă că aproximativ peste un deceniu după absolvirea Academiei, Teodosie Știrbu va fi încadrat în activitatea regionalei basarabene a Institutului Social Român din București, inițial ca șef de secție, apoi vicepreședinte și președinte al instituției² (detaliile despre această activitate urmează mai jos).

Înceind studiile superioare, în anul 1925, Teodosie Știrbu obține licența la secțiunea Administrație economică consulară a Academiei și se întoarce în Chișinău, unde a fost numit „profesor la Școala Superioară de Comerț”³. În muncă, ca și la studii, tânărul Teodosie Știrbu s-a manifestat, de la bun început, prin atitudine responsabilă, străduință și competență, astfel că, „remarcat prin activitatea sa profesională, a fost trimis pentru studii de specializare pe probleme economice în Germania, la Berlin, în perioada 1928-1930”⁴. Aceste studii au inclus în program și un stagiul de pregătire la cea mai însemnată instituție bancară din Germania, *Deutsche Bank*. Studiile și stagiul profesional în Germania au fost propice pentru pregătirea și susținerea tezei de doctorat. Din lipsă de surse, la nivelul de astăzi al cercetării, nu se poate stabili cu exactitate dacă teza de doctorat a fost susținută în Germania sau în Țară. Totuși, se poate susține cu fermitate că obținerea titlului de doctor în științe economice, de către Teodosie Al. Știrbu, ține de perioada anilor 1930-1932, așa cum, revenit la Chișinău, după studiile și stagiul din Germania, nu doar își reia activitatea de profesor ci își amplifică și preocupările științifice privind aspectele economice din Basarabia. Mai mult, tot atunci, i se încredințează și un șir de funcții, pentru deținerea cărora a fost avantajat de posedarea titlului științific. A fost numit secretar general al Camerei de Comerț (1932)⁵ și ales președinte al Asociației Economistilor din Basarabia⁶, funcție pe care a îndeplinit-o în perioada 1933-1940. Concomitent, a fost desemnat șef al Secției Economice a Institutului Social Român din Basarabia (1934-1940)⁷, iar după reorganizarea, în februarie 1939, a instituției basarabene în *Institutul de Cercetări Sociale al României – Regionala Chișinău*, profesorului Teodosie Știrbu, i-a fost încredințată conducerea regionalei, ocupând, totodată, și funcția de vice-președinte, apoi de președinte a instituției (1939-1940)⁸.

Paralel cu activitatea didactică și cea organizatorică, impusă de funcțiile ce le deținea în diversele structuri cu profil economic sau științific, de stat și obștești, Teodosie Știrbu, a fost preocupat de diverse aspecte ale vieții economice din România și, în special, din Basarabia. De fapt, documentele atestă cercetarea științifică ca o preocupare constantă a lui Teodosie Al. Știrbu, încă din anii de studenție. Elaborările sale științifice, expuse în lucrări aparte sau articole inserate în paginile revistelor și ziarelor timpului, relevă interesul cercetătorului pentru cele mai stringente probleme ale economiei naționale și regionale. În acest sens, pentru începutul carierei sale de cercetător, sunt de menționat lucrările: *Problema monetară și Banca Națională* (1924); *Cooperația în Basarabia* (1924), *Contribuții la reorganizarea comerțului de cereale* (1925); *Chestiunea șoselelor din Basarabia* (1925); *Exportul Basarabiei în primejdie* (1927); *Viața economică a Basarabiei în anul 1926* (1927)⁹, ș.a.

Un număr considerabil de studii, notițe și recenzii, redactate de Teodosie Al. Știrbu, au fost publicate în paginile revistei „Viața Basarabiei”. Spectrul subiectelor abordate de autor în aceste materiale este foarte divers, cuprinzând aspectele cele mai actuale și problematice ale vieții economice universale și naționale. De notat, că toate lucrările și articolele economistului Teodosie Al. Știrbu, sunt redactate în stil academic, au conținutul logic, bine structurat și foarte argumentat, și, indiferent de

¹ Institutul Social Român după zece ani de lucru. 1918-1928. București, 1929, p.11; Aniversarea Institutului. Zece ani de la înființare. Ședința festivă de la 24 februarie 1929. Cuvântarea Președintelui Institutului Social Român, dl D. Gusti. În: *Arhiva pentru Studiul și Reforma Socială*, anul VIII, 1929, nr.4, p.533

² Știrbu, Teodosie Al., Activitatea Institutului Social Basarabia // *Sociologie Românească*, an. I, nr.2, februarie 1936, p.32-33; Buletinul Institutului de Cercetări Sociale al României. Regionala Chișinău, tomul II, 1938. – Chișinău, Tiparul Moldovenesc, 1939, p. 611.

³ Bejan, Vlad, Maftei, Ionel, Personalități universitare ieșene din Basarabia. Iași: Editura PIM, 2006, p.101

⁴ Bejan, Vlad, Maftei, Ionel, Personalități universitare ieșene din Basarabia. Iași: Editura PIM, 2006, p.101

⁵ Ibidem, p.101

⁶ Economisții basarabeni și problemele actuale. În: *Cuvânt Moldovenesc*, gazetă săptămânală tipărită de către Asociațiunea „Astra”, anul XXI, nr.42, 14 octombrie 1934.

⁷ Știrbu, Teodosie Al., Activitatea Institutului Social Basarabia // *Sociologie Românească*, an. I, nr.2, februarie 1936, p.32-33.

⁸ Buletinul Institutului de Cercetări Sociale al României. Regionala Chișinău, tomul II, 1938. – Chișinău, Tiparul Moldovenesc, 1939, p. 611.

⁹ Bejan, Vlad, Maftei, Ionel, Personalități universitare ieșene din Basarabia. Iași: Editura PIM, 2006, p.101

caracterul universal sau național al subiectului tratat, cuprind, aproape fiecare, un studiu de caz local, prezentând abordarea, pe dimensiunea concretă vizată, a situației din Basarabia, cu precizarea recomandărilor și soluțiilor ce se impun. Din această categorie se cuvine de evidențiat cel puțin două studii, unul este articolul *Criza și mijloacele de combatere* (1934)¹ în care, autorul recomandă pentru depășirea manifestărilor crizei economice mondiale, de la începutul anilor 30 în Basarabia, să se treacă la cultura intensivă, să fie dezvoltată, în regiune, industria alimentară, să fie cultivat omul ca principal factor de producție, să fie ridicată puterea de cumpărare a consumatorilor, să se organizeze o repartitie mai echitabilă a bunurilor², etc., cel de-al doilea este articolul *De ce stabilizarea leului n-a impulsionat în bine criza noastră tot mai acută?*³ (1935), în care autorul, urmare a analizei măsurilor întreprinse de stat pentru stabilizarea valutei naționale, prezintă argumentat și convingător, propunerile sale de îmbunătățire a situației financiare a regiunii.

Situația economică precară a provinciei face obiectul unui șir de studii de sinteză ale lui Teodosie Al. Știrbu, între care: *Viața economică a Basarabiei în anul 1926* (1927)⁴; *Bilanțul economic al Basarabiei pe anul 1932*⁵ (1933), *Navigația pe Nistru* (1936)⁶ ș.a. În aceste elaborări, Teodosie Știrbu dezvăluie starea gravă a economiei provinciei, identifică cauzele esențiale ale acesteia, sugerează modalități de depășire a problemelor dificile și, cu suficientă îndrăzneală, cere statului să i-a măsuri pentru redresarea stării de lucruri nesatisfăcătoare. Astfel, autorul enumeră printre problemele grave ale economiei basarabene: pulverizarea proprietății agricole; scăderea enormă, în plan cantitativ și calitativ, a producției agricole; creșterea taxelor de export pentru producția agricolă; insuficiența căilor de comunicație și mijloacelor de transport, lipsa căilor ferate, șoselelor; aproape inexistența căilor de navigație; incapacitatea producătorului basarabean de a se conforma la cerințele externe în ceea ce privește asortarea și ambalarea producției. Cu toate acestea, în opinia economistului Teodosie Știrbu, Basarabia „bogată în materii brute” are posibilitatea „de a-și dezvolta, în condiții excelente industria alimentară, ceramică și, în parte, cea chimică”. Mai mult, potrivit opiniei sale, riguros argumentate, dacă „posibilitățile de export a cerealelor basarabene, întâmpină greutăți, trebuie de încurajat dezvoltarea creșterii animalelor în Basarabia”, iar „statul trebuie să i-a măsuri grabnice” în acest sens⁷.

Abordarea aspectelor economiei regionale, deși prevalează, în lucrările lui Teodosie Știrbu, nu eclipsează total preocupările sale științifice. În mai multe articole, cercetătorul basarabean, tratează și unele probleme stringente ale realității economice și politice universale. Cele mai relevante studii de acest gen sunt: „*Interesul economic în conflictul italo-abisinian*”⁸ (1936), „*Politica actuală a Germaniei*”⁹ (1938), „*Rolul României în echilibrul european*”¹⁰ (1938), popularizate prin intermediul aceleiași reviste *Viața Basarabiei*.

Teodosie Știrbu a desfășurat o activitate pleneră în cadrul Asociației Economiștilor din Basarabia pe care a condus-o cu pricepere și chibzuință de la constituire, în 1933, până la desființare în anul 1940. Inițial Asociația număra câțiva specialiști în domeniu, uniți în jurul ideii de a propaga problemele economice în rândul populației¹¹, treptat, însă, datorită străduinței și spiritului organizator al președintelui, societatea a crescut numeric, în special pe seama participanților la activitățile

¹ Știrbu, Teodosie Al., *Criza și mijloacele de combatere*. În: *Viața Basarabiei* Revistă lunară editată de Asociațiunea culturală „Cuvânt Moldovenesc, anul III, nr.11, noiembrie 1934, p.63-64

² Știrbu, Teodosie Al., *Criza și mijloacele de combatere*. În: *Viața Basarabiei* Revistă lunară editată de Asociațiunea culturală „Cuvânt Moldovenesc, anul III, nr.11, noiembrie 1934, p.64

³ Știrbu, Teodosie Al., *De ce stabilizarea leului n-a impulsionat în bine criza noastră tot mai acută?* În: *Viața Basarabiei*. Revistă lunară editată de Asociațiunea culturală „Cuvânt Moldovenesc, anul IV, nr.1, ianuarie 1935, p. 60-61

⁴ Bejan, Vlad, Maftei, Ionel, *Personalități universitare ieșene din Basarabia*. Iași: Editura PIM, 2006, p.101

⁵ Știrbu, Teodosie Al., *Bilanțul economic al Basarabiei pe anul 1932*. În: *Viața Basarabiei*. Revistă lunară editată de Asociațiunea culturală „Cuvânt Moldovenesc, anul II, nr.2, februarie 1933, p. 48-52

⁶ Știrbu, Teodosie Al., *Navigația pe Nistru*. În: *Viața Basarabiei*. Revistă lunară editată de Asociațiunea culturală „Cuvânt Moldovenesc, anul V, nr.2, februarie 1936, p. 1-7

⁷ Știrbu, Teodosie Al., *Bilanțul economic al Basarabiei pe anul 1932*. În: *Viața Basarabiei*. Revistă lunară editată de Asociațiunea culturală „Cuvânt Moldovenesc, anul II, nr.2, februarie 1933, p. 48-52

⁸ Știrbu, Teodosie Al., *Interesul economic în conflictul italo-abisinian*. În: *Viața Basarabiei*. Revistă lunară editată de Asociațiunea culturală „Cuvânt Moldovenesc, anul V, nr.01, ianuarie 1936, p.15-20

⁹ Știrbu, Teodosie Al., *Politica actuală a Germaniei*. În: *Viața Basarabiei*. Revistă lunară editată de Asociațiunea culturală „Cuvânt Moldovenesc, anul VII, nr.03, martie 1938, p.27-31

¹⁰ Știrbu, Teodosie Al., *Rolul României în echilibrul european*. În: *Viața Basarabiei*. Revistă lunară editată de Asociațiunea culturală „Cuvânt Moldovenesc, anul VII, nr.04-05, aprilie-mai 1938, p.105-112

¹¹ Economiștii basarabeni și problemele actuale. În: *Cuvânt Moldovenesc*, gazetă săptămânală tipărită de către Asociațiunea „Astra”, anul XXI, nr.42, 14 octombrie 1934.

desfășurate. Asociația a inaugurat un Cerc de Studii care cuprindea peste 30 de intelectuali, funcționari, economiști din Basarabia, ce se întruneau săptămânal, în localul Școlii Superioare de Comerț¹ din Chișinău pentru a discuta problemele cardinale ale economiei regiunii. Activitatea Asociației se desfășura în baza Programelor anuale de activitate, înaintate spre aprobare colectivă adunării generale a Asociației de președintele Teodosie Știrbu, ce coincideau, ca durată, cu anul școlar. De regulă, Asociația se ocupa de problemele de interes obștesc, președintele Teodosie Știrbu atenționând că membrii ei „nu vor face economie politică ci politică economică”². Activitățile de propagare a științei economice, problemele discutate și dezbaterile din cadrul ședințelor săptămânale, reprezintă dovada urmării consecvente a acestei devize de către membrii societății. Societatea economiștilor a stabilit din primul an de activitate relații de colaborare cu Asociația ASTRA, desfășurând conferințe în comun, în zilele de duminică. Treptat s-a extins și tematica abordată de Cercul de Studii, încadrând tot mai multe probleme ale realității sociale.

Se cuvine de subliniat că în centrul atenției Cercului de Studii al Asociației, pe parcursul lunii octombrie a anului 1934, s-a aflat o chestiune ce viza domeniul învățământului național. Membrii Cercului de Studii, între care Șt. Ciobanu, A. Boldur, N. Diaconescu, T. Doborovschi, P. Halippa, A. Ebervein, T. Știrbu, E. Ghenzul, T. Porucic s.a, în cadrul a mai multe ședințe consecutive, au examinat problema reorganizării învățământului profesional³. Referatul principal a fost prezentat de către Teodosie Știrbu iar în luări de cuvânt s-au remarcat profesorii Șt. Ciobanu, A. Ebervein, C. Munteanu, A. Javroțchi, T. Porucic⁴ ș.a. Vorbitorii au semnalat problemele de atunci ale învățământului profesional, între care didacticismul exagerat, lipsa legăturii cu realitatea, programul de instruire supraîncărcat, neglijarea cerinței privind formarea de competențe practice, desconsiderarea vocației copiilor, etc., înaintând propuneri și sugestii de înlăturare a acestor deficiențe din domeniu. La baza discuțiilor s-au aflat, cel mai probabil, ideile economistului și profesorului Teodosie Știrbu expuse în studiul, cu același titlu, publicat încă în ianuarie 1934 în revista *Viața Basarabiei*⁵. Concluzia se impune, având în vedere faptul că principiile reorganizării învățământului profesional, fundamentate la finalul discuțiilor, se regăsesc în propunerile referitoare la aceeași problemă, expuse de Teodosie Știrbu în încheierea articolului său, menționat mai sus.

Prestația lui Teodosie Știrbu, de cadru didactic, specialist în domeniul economiei, doctor în științe și cercetător, poate fi demonstrată în continuare prin diverse activități și contribuții în care s-a manifestat distinsul profesor și economist, întotdeauna, cu simțul răspunderii și cu mare dăruire.

Documentele de epocă confirmă, de altfel, că cea mai fructuoasă perioadă din viața și activitatea lui Teodosie Știrbu trebuie considerată anii 1934-1940, când a activat, paralel, și în *Institutul Social Român din Basarabia* (1934-1940), regionala basarabeană a prestigioasei instituții sociologice românești, conduse de savantul cu renume mondial, prof.univ., dr. Dimitrie Gusti, – *Institutul Social Român din București* (1921-1948).

Obiectivele primordiale pe care și le propunea Institutul Social regional de a ”cerceta științific viața socială a Basarabiei, pentru a o face cunoscută conducătorilor țării și românilor din celelalte ținuturi”⁶, ”de a îmbrățișa în câmpul cercetărilor sale problemele sociale cele mai însemnate, care își caută o soluționare în această provincie românească”⁷ și de a evidenția din realitatea socială a regiunii, satul românesc, care era privit ca ”izvor nesecat al energiilor românești și temelia pentru întreg naționalismul românesc”⁸, coincideau întru totul cu dezideratele activității distinsului profesor și cercetător, Teodosie Știrbu. Înalta conștiință civică și interesul profesional, ce l-au caracterizat întotdeauna, l-au făcut pe Teodosie Știrbu să accepte cu bunăvoință conducerea Secției Economice a

¹ De la Asociația Economiștilor din Basarabia În: *Cuvânt Moldovenesc*, gazetă săptămânală tipărită de către Asociațiunea „Astra”, anul XXI, nr.44, 28 octombrie 1934.

² Economiștii basarabeni și problemele actuale. În: *Cuvânt Moldovenesc*, gazetă săptămânală tipărită de către Asociațiunea „Astra”, anul XXI, nr.42, 14 octombrie 1934.

³ De la Asociația Economiștilor din Basarabia. Reorganizarea învățământului profesional. În: *Cuvânt Moldovenesc*, gazetă săptămânală tipărită de către Asociațiunea „Astra”, anul XXI, nr.44, 28 octombrie 1934.

⁴ De la Asociația Economiștilor din Basarabia. Reorganizarea învățământului profesional. În: *Cuvânt Moldovenesc*, gazetă săptămânală tipărită de către Asociațiunea „Astra”, anul XXI, nr.44, 28 octombrie 1934.

⁵ Știrbu, Teodosie Al., Reorganizarea învățământului profesional. În: *Viața Basarabiei*, Revistă lunară editată de Asociațiunea culturală „Cuvânt Moldovenesc”, anul III, nr.1, ianuarie 1934, p. 27-36

⁶ Buletinul Institutului de Cercetări Sociale al României. Regionala Chișinău, tomul II, 1938. – Chișinău, Tiparul Moldovenesc, 1939, p. 607.

⁷ Halippa, Pan, Institutul Social Basarabia. Activitatea de la 18 noiembrie 1934 până la 22 martie 1936 // *Sociologie Românească*, an. I, nr.4, aprilie 1936, p.24.

⁸ Buletinul Institutului Social Român din Basarabia, tomul I, 1937. – Chișinău, Tiparul Moldovenesc, 1937, p. V.

Institutului regional, chiar din ziua constituirii regionalei, la 18 noiembrie 1934, și să se afle în această funcție până la sistarea activității Institutului, în urma cumplitelor evenimente din vara anului 1940. O mică perioadă, începând cu 14 februarie 1939 și până în iunie 1940, Teodosie Știrbu a fost și vicepreședinte al regionalei reorganizate în *Institutul de Cercetări Sociale al României – Regionala Chișinău* (14 februarie 1939- 12 octombrie 1939), după care și președinte al acestei instituții, revenite la vechiul statut de *Institut Social Român din Basarabia*¹ (noiembrie 1939-iunie 1940), ca și secție regională a *Institutului de Științe Sociale al României*.

Sub conducerea chibzuită a lui Teodosie Al. Știrbu, Secția Economică a Institutului basarabean, a desfășurat o amplă și productivă activitate, plasându-se potrivit rezultatelor atinse, între primele 3 secții din cele 8 care și-au menținut activitatea, pe parcursul întregii perioade de ființare a Institutului, din totalul de 16 secții, câte au fost înființate la început.

Secția economică a urmărit să realizeze în activitatea sa, trei scopuri principale: difuzarea ideilor economice și sociale contemporane în păturile intelectuale prin organizarea de conferințe, ținute de profesori universitari și oameni de stat cunoscători ai problemelor; studierea realităților și posibilităților economice din Basarabia prin comunicări, expuse de specialiștii din diferite domenii economice, în ședințele săptămânale ale secției; și, participarea la cercetările monografice, organizate de Institut în timpul verii².

În conformitate cu primul obiectiv stabilit, Secția s-a ocupat inițial de organizarea ciclurilor anuale de conferințe, care, potrivit expresiei lui D. Gusti, „atât prin problemele dezbătute, cât și prin competența celor care le-au înfățișat, au însemnat cea dintâi facultate liberă de științe sociale”³ din țară. Până în anul 1937 secția a organizat două cicluri de conferințe: primul intitulat „*Doctrine politice și economice contemporane*” în cadrul căruia au fost expuse 26 comunicări științifice, și al doilea ciclu, cu genericul „*Valorificarea producției basarabene*”, (inaugurat la 3 aprilie 1935)⁴ care a cuprins 17 comunicări științifice și care s-a axat pe dezvăluirea problemelor vieții economice a Basarabiei, pronunțându-se, în special, pe marginea problemei valorificării produselor basarabene. Teodosie Al. Știrbu s-a manifestat în cadrul acestor activități, în triplă ipostază: de organizator, de moderator și de conferențiar, prezentându-se, în fiecare dintre acestea, la înălțimea cerințelor. Datorită abilităților sale manageriale, Teodosie Știrbu, a reușit să asigure o bună colaborare cu celelalte secții active ale Institutului (între care: agricolă, de studii cooperatiste, tehnică, sociologică, juridică), atât pentru organizarea și desfășurarea ciclurilor de conferințe menționate, cât și pentru participarea la cercetările monografice pe teren.

Cu referire la participarea lui Teodosie Știrbu în campaniile de cercetări monografice, cea de a doua mare direcție de activitate a Institutului, devenită cu timpul și cea mai însemnată, documentele relevă că s-a implicat, nu doar în calitatea sa de șef al Secției Economice a Institutului ci și ca cercetător, în organizarea și desfășurarea celor 5 (cinci) campanii monografice inițiate de regională în satele basarabene: *Iurceni* (1935) și *Nișcani* (1936), jud. Lăpușna; *Copanca* (1937), jud. Tighina; *Popeștii de Sus* (1938), jud. Soroca; *Văprova și Dâșcova* (1939), jud. Orhei⁵.

Teodosie Știrbu, împreună cu coechipierii săi monografiști, a cercetat diverse aspecte ale vieții economice a satelor desemnate de Institut, dar și a multor localități din preajma celor cercetate monografic. În urma studiilor întreprinse, a generalizat și expus, în cadrul conferințelor publice precum și prin publicații, cele mai arzătoare probleme de natură economică și socială, depistate în acele localități, a alertat autoritățile locale și, uneori, cele centrale, cu privire la imperativul soluționării lor, a propus modalități rezonabile pentru depășirea multor dificultăți din viața economică a satelor basarabene.

Un șir de studii ale lui Teodosie Al. Știrbu apărute în formă de lucrări aparte sau articole publicate în revistele de specialitate sau în edițiile periodice ale Institutului, cuprind cea mai mare parte din rezultatele cercetărilor monografice asupra manifestărilor economice din satele Iurceni,

¹ Știrbu, Th.Al., Ștefănuță, Petre, Institutul Social Român din Basarabia. Raport de activitate // *Sociologie Românească*, an. IV, nr.7-12, iulie-decembrie 1942, p.608.

² Buletinul Institutului Social Român din Basarabia, tomul I, 1937. – Chișinău, Tiparul Moldovenesc, 1937, p. 398-399.

³ Gusti, Dimitrie, Sociologie românească. În: *Sociologie Românească*, an. I, nr.1, ianuarie 1936, p. 4.

⁴ Activitatea Institutului Social Român din Basarabia. În: *Viața Basarabiei*. Revistă lunară editată de Asociațiunea culturală „Cuvânt Moldovenesc, anul IV, nr.4, aprilie 1935, p. 78.

⁵ Știrbu, Teodosie Al., Ștefănuță, Petre, Institutul Social Român din Basarabia. Raport de activitate // *Sociologie Românească*, an. IV, nr.7-12, iulie-decembrie 1942, p. 606.

Nișcani, Copanca și Popeștii de Sus. Printre cele mai reprezentative lucrări de acest gen (dar și cele mai reușite studii elaborate, în general, de monografiști basarabeni), se înscriu: *Manifestări economice la Iurceni și Nișcani*¹ (Chișinău, 1937); *Viața economică la Copanca*² (Chișinău, 1939), elaborată în colaborare cu fratele său, Nicolae Al. Știrbu; *Copanca - California României*³ (1938); *California României. Regiunea Copanca*⁴ (1938).

Se cuvine de subliniat că, înainte de apariția primului volum al *Buletinului Institutului Social Român din Basarabia*, ediția publicistică a regionalei, care a cuprins în paginile sale rezultatele cercetărilor din primele două campanii monografice ale Institutului (din satele Iurceni și Nișcani, județul Lăpușna), profesorul Teodosie Al. Știrbu a publicat o sinteză a rezultatelor cercetărilor întreprinse pe dimensiunea economică a realității sociale din localitățile respective, în broșura *Manifestări economice la Iurceni și Nișcani* (Chișinău, 1937). Lucrarea s-a învrednicit, în scurt timp, de critici obiective și aprecieri elogioase din partea cunoscuților economiști și politicieni români, între care: Mareșalul Al. Averescu, Gh. I. I. C. Brătianu, S. Mehedinți, M. Manoilescu, generalul P. Cănciulescu, latifundiarul P. Synadino, Lotar Rădăceanu, prof.univ., Șt. Șuşnea⁵ ș.a. Este semnificativă aprecierea lucrării de către generalul P. Cănciulescu care susține că „cercetând cu atenție conținutul” ei, a putut constata că „lucrarea prezintă o deosebită valoare documentară pentru oricine dorește a cunoaște condițiunile de viață ale țăranului basarabean”⁶. Avantajul metodologic al acestei lucrări a lui Teodosie Știrbu este menționat de către expertul Lotar Rădăceanu care preciza următoarele: „am remarcat în ea (broșură) o metodă mult mai bună decât în anchetele Institutului Social Român de aici (din București) care sunt încărcate de prea mult sociologism abstract și au un caracter mai mult etnografic și folcloric decât social și economic. Mai ales concluziile îmi par foarte remarcabile...”⁷. Nu au lipsit nici criticile negative asupra lucrării. Spre exemplu, unii intelectuali chișinăuieni susțineau că „datele privitoare la starea de mizerie a țăranilor din satele Iurceni și Nișcani sunt exagerate”⁸. Replica colaboratorilor Institutului a fost pe măsură, argumentându-se că în studiul lui Teodosie Știrbu sunt suficiente informații despre persoanele de la care s-a adunat materialul documentar, iar cu „argumente făurite în birou nu se pot distruge constatările la teren ale unuia care și-a adunat informațiile cu multă trudă și cu destulă irosire de timp”⁹.

Conceptual, „starea de mizerie a țăranilor basarabeni” nu trebuie confundată cu starea de antiigienă, de lipsă totală a ordinii și acurateței. O bună parte dintre țăranii basarabeni din perioada interbelică nu erau „contaminați” de aceste rele, dar lipsurile și sărăcia determinate de mulți factori obiectivi, la care s-a referit și Teodosie Știrbu în studiul său, le erau proprii. Foarte sugestive, în acest sens, sunt notițele călătoriei de studiu ale clujeanului Alex Borza, despre starea satelor basarabene din acea perioadă. Deși acest subiect nu face obiectul prezentei elaborări, țin să reproduc observațiile cercetătorului Alex Borza, din considerente patriotice și pentru că alimentează simțul respectului față de trecutul istoric al satelor noastre, considerate în acele decenii interbelice, înapoiate și necivilizate. În lucrarea intitulată *Impresii din Basarabia*, care a apărut la Cluj, Tipografia Națională, 1935, Alex Borza sublinia despre satele basarabene că „parcă sunt în așteptarea Sfințelor Paști sau a Rusaliilor. Casele acoperite cu stuf tuns bine, uneori cu șindrilă, rar cu țigla, dar foarte curate, mult superioare caselor neîngrijite, pline de gunoi și murdărie din atâtea sate ale multlăudaților moți”¹⁰. Este adevărat, autorul nu se poate exprima la fel de bine și despre starea vieții culturale a Basarabiei de atunci, despre care susține că „e la pământ”¹¹. Acest fapt face și mai explicită și mai motivată râvna cu care Institutul Social Român

¹ Lucrarea a apărut ulterior și în: *Buletinul Institutului Social Român din Basarabia*, tomul I, 1937. – Chișinău, Tiparul Moldovenesc, 1937, p. 241-271

² Lucrarea a apărut ulterior și în: *Buletinul Institutului de Cercetări Sociale al României Regionala Chișinău*, tomul II, 1938. Chișinău, 1938, p. 403-443.

³ Știrbu, Teodosie Al., *Copanca-California României*. În: *Viața Basarabiei*. Revistă lunară editată de Asociațiunea culturală „Cuvânt Moldovenesc”, anul VII, nr.1-2, ianuarie-februarie 1938, p. 24-30.

⁴ Știrbu, Teodosie Al., *California României. Regiunea Copanca*. În: *Sociologie Românească*, an. III, nr.7-9, iulie-septembrie 1938, p.307-310.

⁵ Discuții și păreri. *Manifestări economice la Iurceni și Nișcani* de T.Al. Știrbu. În: *Buletinul Institutului Social Român din Basarabia*, tomul I, 1937. – Chișinău, Tiparul Moldovenesc, 1937, p. 409-411.

⁶ *Ibidem*, p. 410.

⁷ *Ibidem*, p.410.

⁸ *Ibidem*, p.411.

⁹ Discuții și păreri. *Manifestări economice la Iurceni și Nișcani* de T.Al. Știrbu. În: *Buletinul Institutului Social Român din Basarabia*, tomul I, 1937. – Chișinău, Tiparul Moldovenesc, 1937, p. 411.

¹⁰ Ochișor, Ionică, *Recenzie la cartea Impresii din Basarabia* de Alex Borza. În: *Viața Basarabiei*. Revistă lunară editată de Asociațiunea culturală „Cuvânt Moldovenesc”, anul IV, nr.10, octombrie 1935, p. 62.

¹¹ *Idem*, p.62.

din Basarabia, colaboratorii lui și, în particular, Teodosie Știrbu, vor urmări cercetarea realității sociale rurale și vor pretinde soluționarea problemelor cu care se confruntau atunci țăranii basarabeni.

Printre studiile economistului Teodosie Al. Știrbu în care sunt dezvăluite aceste realități ale satului basarabean este și o lucrare elaborată în urma cercetării comunei Văleni din județul Cahul (actualul sat Văleni din raionul Cahul). Pe lângă faptul că este un document prețios pentru studierea istoricului acestei localități, lucrarea este și o dovadă sigură a vizitei întreprinse de autor în regiunea de sud a provinciei, pentru investigații științifice, contrar situației că regiunea în cauză nu fusese selectată pentru cercetări de către Institut. Lucrarea intitulată *Vălenii de lângă Prut*¹ cuprinde un spectru vast de probleme sociale și economice tipice pentru satele basarabene precum și o serie de probleme specifice doar acestei localități. Printre cele mai acute probleme de natură economică, depistate în comuna Văleni, autorul enumeră: faptul că moșia satului având suprafața de circa 3500 ha, din care 300 ha sunt inapte pentru cultură, este împărțită în 216 loturi a câte 14-25 ha fiecare, stăpânite în devălmășie, ceea ce determină lipsa de interes pentru investiții în fertilitatea solului; împrăștierea unei părți dintre văleneni în locuri îndepărtate de sat (30 de familii la Găvănoasa, la 40 km de sat; alții dincolo de Vulcănești, la 52 km) care face anevoioasă prelucrarea acestor loturi; imposibilitatea exploatarea de către săteni a bogățiilor Bălților de lângă sat și imposibilitatea practicării pescuitului care „nu mai reprezintă o îndeletnicire a vălenenilor”, așa cum, Balta împreună cu toate iazurile din sudul Basarabiei, (câteva sute de mii de hectare) este trecută în proprietatea a 38 comune de coloniști și este administrată de o Eforie cu sediul la Bolgrad, iar concesionarii bălților prin comportamentul lor aduc doar prejudicii țăranilor din Văleni². Cercetarea impactului social al problemelor realității economice, indicate mai sus, îi permit autorului să prezinte starea socială reală a satului și sătenilor din această localitate, pentru a doua jumătate a anilor 30 ai secolului XX. Astfel, Teodosie Știrbu constată că printre problemele grave de ordin social ale comunei Văleni trebuie considerate: populația săracă, insuficient îmbrăcată și alimentată, lipsită de rezerve materiale; frecventarea slabă a bisericii ceea ce conduce la apariției și împrăștierea bapismului; depresiunea sufletească a locuitorilor determinată de secete frecvente, recolte proaste, incendiile din anul 1930 și din luna mai 1938, care au mistuit părți însemnate ale satului, case de locuit, clădiri publice, inclusiv clădirea școlii nou construite; lipsa apei potabile; imposibilitatea reorganizării satului sau reclădirii lui, având în vedere locația sa; bolile sociale în creștere și mortalitatea ridicată; debilitatea populației determinată de căsătorii premature; frecvența școlară de numai 40% (la o populație școlară de 700 copii pentru curs primar) și analfabetismul populației de circa 80%,³ etc.

Autorul studiului a propus, în lucrarea sa, mai multe sugestii care ar putea conduce la îmbunătățirea situației din comuna Văleni, cele mai relevante pentru starea de atunci a satului și a sătenilor fiind considerate: impunerea familiilor împrăștiate în alte părți să-și construiască acolo casele fapt ce ar duce la descongestionarea vetrei satului; reclădirea satului după un plan chibzuit ce ar prevedea o stradă largă spre Prut perpendiculară pe ulița principală și amenajarea în fața bisericii a unei piețe în jurul căreia să fie concentrate toate clădirile instituțiilor publice: primăria școala, căminul cultural, banca populară, postul de jandarmi, dispensarul medical și baia comunală; înființarea unei cooperative de pescari cu ajutorul financiar al Institutului Național al Cooperăției; inaugurarea unui dig pe malul stâng al Prutului pentru a putea fi valorificată balta (1000 ha de teren arabil)⁴.

Nu putem cunoaște cât de receptivă au fost autoritățile publice comunale și județene la propunerile înaintate de autorul studiului, în acest caz concret, dar un lucru este sigur, că cercetările întreprinse, descrierea situației și problemelor depistate și, mai ales propunerile de îmbunătățire a situației din satele basarabene, erau extrem de valoroase pentru cunoașterea realității sociale a provinciei și constituiau punctul de plecare pentru posibilele îmbunătățiri, dintre care unele chiar s-au și făcut.

Continuând șirul contribuțiilor distinsului economist, profesor universitar, constatăm că documentele de arhivă prezintă implicarea cea mai directă a sa în pregătirea și apariția *Buletinului Institutului Social Român din Basarabia*, organul publicistic continuu al filialei chișinăuene. O scrisoare inedită a secretarului Institutului basarabean, Petre Ștefănuță, către preotul profesor Paul

¹ Știrbu, Teodosie, *Vălenii de lângă Prut*. În: *Sociologie Românească*, an. III, nr.10-12, octombrie-decembrie 1938, p.518-521.

² Ibidem, p.518-520.

³ Ibidem, p. 519-521.

⁴ Ibidem, p. 518-521.

Mihail (fără dată, dar care trebuie să fi fost scrisă în lunile iulie-august a anului 1937), oferă precizări importante referitor la pregătirea spre publicare a primului tom al *Buletinului*. Textul scrisorii dezvăluie, pe lângă faptul aprobării hotărârii definitive privind tipărirea primului volum al ediției, momentul alegerii comitetului său de redacție, compus din Teodosie Al.Știrbu, Aurel Sava, Nicolae Moroșan, Petre Ștefănuță, la fel, concretizează întrunirea comitetului de redacție și întocmirea de către acesta a *cuprinsului* Buletinului¹.

Dintr-un alt document, o scrisoare circulară către rezidențiile ținutale, semnată de vice președintele Institutului, Teodosie Știrbu și secretarul general, Nicolae Moroșan, trimisă din Chișinău, în data de 19 mai 1939, desprindem claritatea cu care Teodosie Știrbu face cunoscută instituțiilor publice din regiune, genul de activitate a regionalei Chișinău a Institutului de Cercetări Sociale al României și rostul acesteia pentru studierea regiunii istorice a Basarabiei. Astfel, în scrisoare se subliniază explicit că Institutul „cuprinde în sfera sa de activitate întreaga regiune istorică a Basarabiei, potrivit cu Statutele Regionalelor Institutului de Cercetări Sociale al României, art.1”². În plus, circulara face precizarea ca organele aflate în subordinea Rezidențiilor Ținuturilor din cuprinsul provinciei să se adreseze Institutului pentru „orice informație cu caracter geografic, istoric, etnografic și sociologic”³.

Cel de-al doilea război mondial și evenimentele ce au urmat ocupării Basarabiei în 1940, au impus refugiul lui Teodosie Știrbu, împreună cu familia, în România. S-a stabilit la Iași unde a fost, mai întâi, profesor la Liceul Comercial de băieți. În anul 1949 a fost numit conferențiar pentru predarea cursurilor de *Evidență contabilă* și de *Statistică agricolă* la Institutul Agronomic „Ion Ionescu de la Brad” din Iași⁴. În acest Institut, pentru scurte perioade de timp a deținut și posturile de șef de catedră (1950-1953), prodecan (1950-1951) și director de studii (1951-1952)⁵. În paralel, a predat cursuri de Evidență contabilă industrială în cadrul Institutului politehnic (1949-1950), Institutului de Măsurători Terestre (1951-1954) și la Institutul de Industrie Ușoară (1955-1956)⁶.

Abilitățile de savant cercetător ale lui Teodosie Știrbu vor fi valorificate, însă, un pic mai târziu, în cadrul Filialei Iași a Academiei Române unde este numit, la 1 octombrie 1957, cercetător științific principal al Colectivului de cercetări agronomice. De notat, că temele de cercetare din perioada 1957-1962 au fost legate atât de aspectele economice din industrie cât și de cele din agricultură.

La un an după numirea în acest post, Teodosie Știrbu va reveni la cercetările monografice, pentru care căpătase o bună experiență activând în cadrul Institutului Social Român din Basarabia, timp de aproape 6 (șase) ani. În anul 1958 a fost numit șeful echipei de cercetări monografice în zona Dorna, județul Suceava⁷. Cercetările au durat până în anul 1960 și s-au încheiat cu publicarea a 11 volume de studii, apărute sub îngrijirea nemijlocită a conducătorului echipei de cercetări. De asemenea, Teodosie Știrbu, a fost coautor la lucrarea colectivă de sinteză *Cercetări monografice în regiunea Suceava*⁸.

Teodosie Știrbu a fost unul dintre puținii colaboratori ai instituției de cercetări sociologice din Basarabia care a supraviețuit în anii regimului comunist și, probabil unicul dintre cercetătorii monografști basarabeni, care a mai avut șansa să continue acest tip de cercetări științifice.

Pensionat la 1 martie 1962, profesorul și cercetătorul Teodosie Știrbu a trecut în neființă la 18 ianuarie 1974⁹. A fost înmormântat în cimitirul *Eternitatea* din Iași.

Viața și activitatea ilustrului economist și profesor universitar, Teodosie Al. Știrbu, rămâne un model de muncă cu dăruire, de cutezanță și de înalt profesionalism, un model, ce merită să fie cunoscut și preluat de generațiile noi.

¹ Direcția Județeană Iași a Arhivelor Naționale (în continuare - DJIAN). Fond „Paul Mihail”, dosar 925

² DJIAN, fond 144 (Rezidența Regală a Ținutului Prut), inventar 1753, dosar 694 (174), fila 18.

³ DJIAN, fond 144 (Rezidența Regală a Ținutului Prut), inventar 1753, dosar 694 (174), fila 18.

⁴ Bejan, Vlad, Maftei, Ionel, Personalități universitare ieșene din Basarabia. Iași: Editura PIM, 2006, p.101

⁵ Ibidem, p. 101-102.

⁶ Ibidem, p. 102.

⁷ Ibidem, p.102

⁸ Cercetări monografice în regiunea Suceava. Suceava, Tipografia Națională, 1960.

⁹ Bejan, Vlad, Maftei, Ionel, Personalități universitare ieșene din Basarabia. Iași: Editura PIM, 2006, p.102

CONFLICTUL DIN TRANSNITRIA ȘI IMPACTUL ASUPRA RELAȚIILOR ECONOMICE DINTRE REPUBLICA MOLDOVA ȘI FEDERAȚIA RUSĂ (2001-2006)

CERNOV Alexei,
Universitatea de Stat din Moldova

***Abstract:** Given that the dominant factor in political and social relations between Moldova and the Russian Federation remains to be economic cooperation, areas where both parties have interests. The main drivers of cooperation in economic relations is, achieving free trade regime between Moldova and the Russian Federation, attracting Russian investments in industry and agri-food sector. Russian Federation being the market for large, creates opportunity for Moldovan export of domestic products. Transnistria is an important lever for the Russian Federation, which was operated on at the right time at necessity to demonstrate the dependence of the Kremlin. Countless times Transnistrian conflict indirectly influenced the economic relations during the period 2001-2006, the situation after being refused Kozak plan or directly as was done in 2006 by imposing embargo on Moldovan wines. There are no objective reasons that would explain this situation downright strange, especially since several times, threatened national economic security has been irreversibly damaged, both by external factors, internal as well.*

Spectaculoasă evoluție a lumii moderne legată de prăbușirea „lumii multipolare”, spre sfârșitul sec.XX-lea cu reînvierea ei ulterioară spre mijlocul primului deceniu al sec.XXI-lea, proces în curs de desfășurare, cu rezultate greu de prognozat și legat de reidentificarea rolurilor pe arena internațională, a generat o stare de incertitudine și mai mare în viitor și modificări continue în ceea ce privește definirea intereselor naționale¹ale Republicii Moldova. Realizarea intereselor naționale ale statului sînt nemijlocit legate de asigurarea condițiilor interne și externe corespunzătoare pentru materializarea lor. Teritoriul Republicii Moldova este palsat în regiunea unde se ciocnesc interesele unor state mai mari și mai puternice, unde situația geopolitică totdeauna a fost și este periculoasă din punctul de vedere al conflictelor și instabilității, și este agravată de prezența forțelor militare străine în țară, care nu se află sub controlul direct al conducerii de la Chișinău. Starea de fapt nu permite să excludem tentativele presiunilor politice, economice și militare asupra statului, care prezintă un pericol pentru securitatea națională². Constatarea profunde crize economice, politice și sociale în care se află Republica Moldova este, în cea mai mare parte, o consecință directă a unei crize spirituale, și de autoidentificare. De la proclamarea independenței sale, Republica Moldova este afectată de conflictul transnistrian a cărui fază armată a avut loc în anul 1992. Sfârșitul acestui conflict armat de scurtă durată a îndepărtat cele două maluri ale Nistrului pentru mult timp înainte. Interesul național al Republicii Moldova a fost și rămîne, integrarea teritoriului din stînga Nistrului, care afectează grav independența, securitatea internă a statului și regională. Nu în ultimul rînd este grav afectată și economia internă și relațiile pe care le are Republica Moldova cu Federația Rusă, care susține direct și indirect această stare de lucruri. De mai mulți ani problema conflictului nesoluționat se află la periferia opiniei publice, societatea moldovenească nu se simte afectată de aflarea trupelor Federației Ruse pe teritoriul Republicii Moldova, de încălcările masive și sistematice ale drepturilor fundamentale ale omului în pretinsa „rnm”,³. Cele peste 170 de documente semnate în cadrul eforturilor pretinse de soluționare a conflictului numai au dăunat intereselor naționale a Republicii Moldova, și nici un document din cele semnate nu se respectă integral. Federația Rusă a impus, iar clasa politică din Republica Moldova a acceptat docil, schema eronată de percepere a conflictului din care rezultă, că conflictul Transnistrian este impus din exterior, nu între populația de pe malul drept și cel stîng al Nistrului, dar dintre interesele Federației Ruse de a fi prezentă în acest spațiu. Atît societatea moldovenească, precum și clasa politică în ansamblu sînt afectate de complexul de inferioritate în raport cu Federația Rusă. Din această cauză structurile de stat ale Republicii Moldova nu sînt mobilizate pentru realizarea acțiunilor posibile în scopul soluționării conflictului, și nici nu

¹ Valeriu Prohnițchi. Securitatea economică a unui stat mic. Note de reper pentru Republica Moldova. Securitatea și apărarea națională a Republicii Moldova. Institutul de Politici Publice. Chișinău: arc, 2002.p.36

² Ibidem, p.61

³ Institutul de politici Publice. Conflictul transnistrian în contextul concurenței a două proiecte geopolitice-UE vs.Uniunea Vamală. p.7

sînt pregătite pentru integrarea sectorială a Transnistriei în Republica Moldova în cazul atingerii eventualei decizii politice. Eforturile clasei politice din Republica Moldova, de regulă, se reduc la așteptarea pasivă a suportului din partea unor actori importanți din exterior, cu toate că pentru acești actori importanța relațiilor cu Rusia este net superioară în raport cu probele Republicii Moldova. Dacă urmărim istoria negocierilor pe marginea conflictului transnistrian, observăm că Republica Moldova de la bun început a fost atrasă într-un format de negocieri formal, în linii mari, bun doar pentru a plăti tribut tradiției diplomatice. Poate fi numit „formalitate”, deoarece cadrul negocierilor pe marginea conflictului transnistrian a fost zămîslit cu intenția de a permite negociatorilor ruși să-și avanseze și legitimizeze controlul asupra situației în jurul conflictului. Din motiv că Chișinăul nu a avut pîrghii de influență asupra situației, drept rezultat, pozițiile sale la negocieri au fost permanent mai slabe ca cele ale Rusiei, întrevederile diplomatice se defășurau în mod similar, după ce Chișinăul și Moscova parcurg ritualul verificării pozițiilor¹. Reeșind că factorul dominant în relațiile politice și sociale între Republica Moldova și Federația Rusă rămîne a fi colaborarea comercial-economică, sectoare în care ambele părți au interese. Principalii vectori de colaborare în relațiile economice, fiind, realizarea regimului de liber schimb între Republica Moldova și Federația Rusă, atragerea investițiilor ruse în industrie și sectorul agroalimentar. Federația Rusă fiind piață de desfacere mare, crează posibilitatea de export pentru Republica Moldova a produselor autohtone². Transnistria este o pîrghie importantă pentru Federația Rusă, care a fost la momentul potrivit este acționată la necesitate pentru a demonstra dependența de Kremlin. De nenumărate ori conflictul transnistrian a influențat indirect relațiile economice pe parcursul perioadei 2001-2006, situația după ce a fost refuzat planul Kozak sau direct precum s-a procedat în 2006 prin impunerea embargoului la vinurile moldovenești. Nu există cauze obiective care ar explica această situație de-a dreptul ciudată, mai ales că, de cîteva ori, securitatea economică națională amenințată a fost ireversibil deteriorată, atît de factori externi, cît și interni. Ca și în cazul altor țări aflate în tranziție, importanța subiectului este pe deplin înțeleasă numai în condiții *de fait accompli* cînd amenințările la adresa securității economice devin realitate. Or, securitatea, în general, și cea economică, în particular, nu admite abordări parțiale sau ocazionale. Istoria economică demonstrează cu prisosință că chestiunea securității economice nu trebuie să rămînă doar în domeniul exercițiilor academice, ci trebuie să constituie obiectul unui sistem de monitorizare și gestionare permanentă³. Peter J.Katzenstein, cercetător german, a încercat să abordeze problema statelor mici europene, precum e și Republica Moldova, din alte două perspective: mărimea fizică mică și amplasarea geografică la periferia Europei. Katzenstein condiționează atribuirea etichetei de stat mic atît de dimensiunile fizico-geografice, cît și de cadrul geopolitic. Amplasarea la periferia centrului decizional și inevitabila marginalizare politică ce survine ca consecință a amplasării geografice, conferă statutului, indiferent de dimensiunile sale, caracteristicile unui stat mic, care nu poate influența considerabil afacerile politice și economice la nivel mondial sau chiar nici măcar regional. Privind din perspectiva Katzenstein, convergența criteriilor de populație redusă, teritoriu mic și amplasare periferică arată că Republica Moldova este poate cel mai mic stat al Europei Centrale și de Est, fiind amplasat, în expresia plastică a unui analist de la Chișinău, la „periferia periferiei”⁴. Această comparație mai scoate în evidență un aspect important, și anume acela că un stat mic nu este în mod obligatoriu și un stat slab, deși în realitate majoritatea statelor mici, inclusiv Republica Moldova, sînt state slabe. Dependența cvasitotală a Republicii Moldova de resursele energetice și de materia primă externă a determinat o structură agrară a economiei și o orientare unilaterală a relațiilor comerciale externe, punînd în pericol capacitatea statului moldovenesc de a sigura producătorii și consumatorii cu resurse și bunuri economice. Un exemplu iarăși este conflictul transnistrian, care de multe ori a trecut din dimensiunea politică în cea economică, autorităților de la Tiraspol reușindu-le în mod convingător să demonstreze Chișinăului că dispun de suficiente instrumente pentru a influența securitatea economică

¹ Dumitru Mînzărari. Moldova rătăcită în labirintul încurcat al conflictului transnistrian. Institutul pentru Dezvoltare și Inițiative sociale (IDIS) „Viitorul”, serie de dezbateri publice naționale.nr6 Chișinău.2010, P.8

² Шубина С., Бурдельный Е. Постсоветское пространство во внешней политике Республке Молдова: реалии и перспективы. MOLDOSCOPIE. (Probleme de analiză politică). – Revista științifică trimestrială. - Chișinău: USM, №2 (XXVI), 2004,p.163-177.

³ Iurie Pîntea. Identificarea pericolelor existente și probabile pentru interesele naționale de bază ale Moldovei. Securitatea și apărarea națională a Republicii Moldova. Institutul de Politici Publice. Chișinău: arc, 2002.p.148

⁴ Ibidem, p.151

a Moldovei pentru a orienta tratativele în direcția necesară¹. De aceasta s-a folosit nu de multe ori și Federația Rusă în cadrul relațiilor sale cu Republica Moldova. La prima vedere securitatea economică a statului este un fenomen mai lesne de analizat, deoarece prin natura lor statele sînt mai permanente ca indivizii și firmele. Însă în Republica Moldova, care, alături de deficiențele provocate de asumarea destul de bruscă a tranziției la economia de piață, resimte și o profundă criză de identitate națională, conceptul de securitate economică a statului nu este univoc aplicabil. Din această cauză, cu referință la țara noastră, s-ar putea ca Marx să aibă dreptate, afirmînd că statul nu este altceva decît instrumentul prin care clasa (elita) dominantă își asigură propriile interese de securitate și de prosperitate. În afară de aceasta, studiind securitatea statală a Republicii Moldova, trebuie să știm foarte bine unde începe și unde se termină acest stat, cu alte cuvinte, care este teritoriul pe care statul realmente îl controlează. Or, în situația cu secesionismul Transnistriei, frontiera de est și cea de sud-est nu este controlată de guvernul central, ci de elitele regionale, sprijinite de forțe externe². Deficiențele economice ale Republicii Moldova sînt în mare parte determinate și de reticențele pe care le manifestă subconștientul clasei politice în a se orienta spre modelul geoeconomic al relațiilor economice externe, reticențe care își au originea în vechiul sistem politico-economic centralizat. De fapt, curiosul fenomen al negării relizărilor precedente, precum și al neasumării răspunderii pentru eventualele ecouri ale guvernărilor precedente, a fost în permanență o trăsătură definitorie a majorității remanierilor guvernamentale care s-au produs în Republica Moldova. Lipsa sau cantitățile nesemnificative ale resurselor energetice proprii au provocat o dependență aproape totală a securității energetice a Republicii Moldova de resursele externe de energie clasică, în special de Federația Rusă. Mai există foarte multe state mici dependente de furnizarea din exterior a energiei (un exemplu notoriu este Slovenia), dar cîteva momente critice determină vulnerabilitatea sporită a Republicii Moldova la modificarea tabloului energetic regional. Gazprom fiind o companie rusească practic controlată de stat, este un instrument extrem de eficace pentru promovarea intereselor geoeconomice și politice ale Moscovei. Amintim că problema furnizărilor era pusă de fiecare dată cînd politica externă a Moldovei era prea vestică, ceea ce pentru Moscova însemna antirusă, sau în cazurile în care Moscova consideră că erau amenințate interesele populației rufone din Moldova³. E de menționat faptul, că datoriile la gazul consumat, mai ales cele transnistriene erau puse pe seama Guvernului de la Chișinău, liderul de la Tiraspol Igor Smirnov niciodată nu a recunoscut că aceste datorii sînt ale Transnistriei de fapt⁴.

Perspectiva aderării României la Uniunea Europeană însemna că Republica Moldova, cu tot setul de probleme legate de conflictul Transnistrian nesoluționat, va deveni țară vecină a UE. Acest factor a determinat o implicare tot mai activă a UE în această problemă. Așa, la 27 februarie 2003, a fost anunțată interdicția de circulației (travel ban) în Țările UE și SUA pentru 17 persoane din administrația din „rnmn”. Această acțiune a deranjat mult pe unele persoane din acest grup, ținînd cont de faptul că ele dețineau conturi în unele bănci din spațiul UE⁵. Testarea terenului efectuată în 2003-2004 a furnizat o serie de învățăminte instituțiilor europene. Pe de o parte, criza memorandumului Kozak a arătat că nu se poate ajunge la o soluție în acest conflict fără implicarea UE. Pe de altă, nici un asalt cavaleresc asupra fortăreței transnistriene nu ar putea transforma UE într-un actor-cheie în rezolvarea conflictului peste noapte. În afara unui telefon extraordinar al lui Solana către Voronin pentru a opri adoptarea Memorandumului Kozak, UE era lipsită de mijloace și de instituții pentru a influența sistematic procesul de soluționare a conflictului⁶. Grație politicii europene de bună vecinătate elaborate în această perioadă 2003-2004, Uniunea Europeană și-a revizuit parțial politica față de conflictul transnistrian⁷. Ruptura dintre Republica Moldova și Rusia, a impus prima să fie un solicitant constant și vocal al implicării UE în soluționarea conflictului din Transnistria, făcînd

¹Iurie Pîntea. Identificarea pericolelor existente și probabile pentru interesele naționale de bază ale Moldovei. Securitatea și apărarea națională a Republicii Moldova. Institutul de Politici Publice. Chișinău: arc, 2002. p.155

² Ibidem, p.156

³ Ibidem, p.166

⁴ De remarcat, că MOLDOVAGAZ care este furnizorul și transportatorul de gaze în Republica Moldova îi are ca acționari majoritari pe GAZPROM cu un pachet de 50%, Guvernul Republicii Moldova cu 30%, administrația din UTA Sînga Nistrului 13%. Datoriile acumulate de regiunea transnistriană au fost recunoscute de noul lider de la Tiraspol Evghiei Șevciuc odată cu sa.

⁵ Institutul de politici Publice. Conflictul transnistrian în contextul concurenței a două proiecte geopolitice-UE vs. Uniunea Vamală. p.6

⁶ Nicu Popescu. Politica Externă a uniunii Europene și conflictele post-sovietice. Chișinău. Cartier, 2013. p.87

⁷ Alexei Cernov. Diferendul transnistrian și perspectivele soluționării. Contribuția tinerilor cercetători la dezvoltarea administrației publice: Materialele conferinței științifico-practice internaționale, Chișinău. „Garomont-Studio,, 2015.

presiuni externe și crescînd nivelul așteptărilor față de UE. Această dinamică s-a intensificat după extinderea din 2004 a Uniunii, solicitările rezonînd cu noile state membre. Acești factori au determinat necesitatea unei politici mai proactive a UE în Transnistria. La unison cu UE, Republica Moldova a jucat bine jocul politic de nivel scăzut, facilitînd creșterea gradului de implicare a instituțiilor europene în rezolvarea conflictului din Transnistria. În loc să adopte o abordare conflictuală în fața Rusiei, Republica Moldova a încercat să depolitizeze implicarea UE în acest demers, concentrîndu-se pe detaliile tehnice ale cooperării, precum monitorizarea frontierelor și chestiuni comerciale. O asemenea abordare a determinat și statele europene favorabile Rusiei să sprijine mai des intervenția UE în Republica Moldova decît în Georgia, deoarece era mai puțin controversată în relațiile dintre UE și Rusia. După ce a trecut printr-o serie de eșecuri de pe fondul unui înghețat aproape complet al negocierilor pe parcursul anului 2004, UE s-a angajat în constituirea unei strategii sistematice și integrate de rezolvare a conflictului din Transnistria. O asemenea abordare se baza pe două premise: în primul rînd, un stat moldovean mai prosper, mai atractiv din punct de vedere economic și mai democratic era considerat important pentru soluționarea conflictului, deoarece astfel Republica Moldova ar fi mai atractivă pentru rezidenții Transnistriei (și pentru interesele economice din regiune). În al doilea rînd, pentru ca rezolvarea conflictului să fie mai viabilă, beneficiile situației de conflict din acea regiune trebuiau reduse drastic. Politica UE s-a axat pe două obiective ample: a face Republica Moldova mai atractivă și reduce beneficiile corupției pentru elite. În scopul atingerii acestor obiective, au fost identificate trei priorități pentru acțiunea europeană: facilitarea comunicării diplomatice, aplicarea unei mai mari presiuni asupra entității secesioniste și convingerea Ucrainei să ia măsuri mai drastice de gestiune a frontierei pe sectorul transnistrian. Toate aceste măsuri puteau fi luate fără a depinde de asentimentul Rusiei și prin măsuri politice de nivel scăzut, fiind astfel mult mai ușor pentru instituțiile europene. Acțiunile UE erau legate de nivelul politic scăzut, deoarece se concentrău pe comerț, economie, vize și controale vamale, nu pe menținerea păcii sau pe intervenții politice de nivel înalt¹. Situația nu putea fi răsturnată fără ca Ucraina să nu mai accepte bunuri din Transnistria fără ștampila vamală oficială a Republicii Moldova. UE și Republica Moldova au insistat timp de cîțiva ani pentru ca Ucraina să nu mai accepte aceste bunuri fără marcaj vamal, măsura care ar forța toate companiile transnistriene să se înregistreze la autoritățile moldovene. În urma unor presiuni considerabile din partea UE, Ucraina a încetat să mai accepte mărfurile din Transnistria fără ștampila vamală a Republicii Moldova pe 3 martie 2006, în timp ce Republica Moldova a acceptat să faciliteze înregistrarea companiilor transnistriene la Chișinău². De exemplu, cînd Chișinăul și Kievul au reușit de comun acord să instituie un control economic eficient la frontiera ucraineană, care forța administrația de la Tiraspol să-și transfere o mare parte a activității sale economice de care-i depindea supravețuirea sub monitorizarea Chișinăului, Rusia a intervenit în forță imediat. În cazul în care acordul între Chișinău și Kiev ar fi continuat fără nicio intervenție din partea Rusiei, creștea simțitor riscul că Tiraspolul și-ar fi putut pierde din capacitatea să supravețuiască economic, și ar fi nimerit sub dependența Chișinăului, iar drept rezultat- sub influența acestuia. Federația Rusă a intervenit excesiv de gălăgios și costisitor, cu o campanie masivă de propagandă că se produce o catastrofă umanitară, expediind din partea actorilor neguvernamentali (dar afiliați Kremlinului) și administrației orașului Moscova o caravană de camioane cu ajutor umanitar. Cu siguranță, Moscova ar fi putut transmite ajutoarele sale pe cale aeriană, iar ajutorul ar fi ajuns mai rapid la preținșii nevoiași. Este necesar de menționat că în cazul descris presa ucraineană a revendicat că unele din camioanele caravanei erau goale, după cum a arătat scanarea remorcilor pe teritoriul ucrainean. Mai mult ca atît, Kremlinul a făcut public în premieră sumele de bani pe care lunar le transmitea Tiraspolului, sub pretextul necesității asigurării paturilor nevoiașe, care se pretindea că sufereau de pe urma acțiunilor Chișinăului și Kievului, clasificate drept „bocadă economică”. De asemenea, a fost pusă la îndoială imparțialitatea Moscovei, căci au divulgat public faptul că ea oferea susținere unei preținse părți în conflictul unde, fiind mediator, Rusia se aștepta să fie neutră. Și la acest moment Chișinăul practic nu a exploatat acest fapt în politica sa externă³. De fapt, Federația Rusă nu preferă să recunoască

¹ Nicu Popescu. Politica Externă a uniunii Europene și conflictele post-sovietice. Chișinău. Cartier, 2013, p.89

² Ibidem, p.104

³ Dumitru Minzărari. Moldova rătăcită în labirintul încurcat al conflictului transnistrian. Institutul pentru Dezvoltare și Inițiative sociale (IDIS), „Viitorul”, serie de dezbateri publice naționale.nr6 Chișinău.2010,p.17

independența Transnistrie dintr-un șir de motive mai mult sau mai puțin cunoscute. Mai întâi de toate, pentru a recunoaște în mod unilateral regiunea transnistriană, Moscova ar avea nevoie de un motiv mai convingător, similar cu cel folosit de Occident în cazul Kosovo, sau de Rusia în cazul Abhaziei și Osetiei de Sud. Un astfel de motiv este prea dificil înscenat, în condițiile conflictului transnistrian, căci Forțele Armate ale Moldovei sînt net inferioare celor ale Tiraspolului, dar chiar și pacificatorilor ruși. Astfel, va fi dificil să convingă comunitatea internațională că Chișinăul ar amenința armat administrația dela Tiraspol. Înscenarea unor provocări care să destabilizeze situația și să permită învinuirea Chișinăului ar fi mai mult probabilă, însă destul de costisitoare, inclusiv din motivul că afectează business-ul elitelor transnistriene locale. În condițiile status quo-ului, costurile de pe urma divulgării autorilor provocărilor sînt prea exagerate, și nu oferă câștiguri suficient de mari pentru a fi acceptate. Și chiar în cazul în care admitem că un motiv relativ convingător a fost inventat de Rusia- din cauza lipsei frontierelor directe cu Moldova, în cazul recunoașterii Transnistriei, Moscova va avea foarte mari probleme în procesul de susținere a independenței regiunii. Vor interveni o mulțime de riscuri, care sînt imprevizibile și deci nu pot fi contractate, generînd costuri care pot fi mai mari ca beneficiile recunoașterii. În plus, preferința principală a Rusiei este de a controla Moldova în totalitate, iar recunoscînd Transnistria, pe lângă faptul că-i va fi mai greu să sprijine Tiraspolul, ar putea pierde o pîrghie serioasă de influență asupra Chișinăului, și ar face inutile toate investițiile făcute să sprijine separatismul¹ în Moldova în perioada de după destrămarea URSS. În sfîrșit, preferințele UE pe diagramă sînt fixate în conformitate cu natura sa, căci este la rîndul său un actor influențat de o puternică eterogenitate- o mulțime din membrii UE sînt susceptibili influenței Federației Ruse, au interese economice care depind de deciziile de la Kremlin, și astfel pot fi supuse impulsului de a promova idei sau planuri rusești, sau de a bloca pe cele care Rusia le defavorizează. Totuși, trebuie să acceptăm că o mare parte a influenței rusești asupra unor membri UE este blocată sau diminuată de alți membri ai Uniunii europene, astfel încît acestea se balansează reciproc. Drept rezultat, deseori eforturile Rusiei pot rezulta doar în pasivitatea UE în negocierile asupra conflictului transnistrian. Însă, în linii mari, Uniunea Europeană este înclinată mai mult să susțină preferințele Moldovei, căci interesele strategice de lungă durată care tind să limiteze influența Rusiei la frontierele sale par să prevaleze asupra intereselor tactice de scurtă durată, reflectate în dorința de a încheia afaceri favorabile cu Rusia în prezent².

Regimul de la Tiraspol drept este unul din vectorii politici mai mici al unui cadru de politică externă rusă mai larg, care se decide la Moscova³. Din punct de vedere al comportamentului rațional, în caz dacă Rusia ar recunoaște independența Transnistriei față de Moldova, ea ar avea de înfruntat cheltuieli mult mai mari ca în prezent, fără a avea oricare câștig⁴. Chiar dacă nua fost implicată în formatul de negocieri, UE a ales astfel să devină un actor a cărui opinie să fie influentă. UE vizează destructurarea grupurilor economice, politice și sociale care au făcut posibil acest conflict înghețat, precum și stoparea traficului ilicit și a contrabandei⁵. În februarie 2005 UE a semnat Planurile de Acțiuni atît cu Republica Moldova, precum și cu Ucraina. În premieră, aceste planuri prevedeau acțiuni comune și coordonate între UE, Ucraina și Republica Moldova în scopul consolidării controlului asupra frontierei moldo-ucrainene (în total 1222 km), inclusiv asupra porțiunii „Centru” (452 km) care nu este controlată de Republica Moldova. Drept urmare, la 3 martie 2006, și-a început activitatea Misiunea UE de Asistență la Frontieră (EUBAM). Această acțiune a avut un impact substanțial asupra regimului din Transnistria, deoarece toți agenții economici locali au fost obligați să se înregistreze la Camera de Comerț a Republicii Moldova în calitate de agenți economici ai Republicii Moldova-numiai cu respectarea acestei condiții ei obțineau dreptul de a⁶ efectua operațiuni de export în baza actelor (certIFICATE de conformitate, documente vamale) eliberate de structurile respective ale Republicii Moldova. De la 1 ianuarie 2006 Republica Moldova beneficiază de sistemul generalizat de preferințe (GSP plus)

¹ Ibidem, p.18

² Ibidem, p.20

³ Ibidem, p..23

⁴ Ibidem, p.24

⁵ Transnistria evoluția unui conflict înghețat și perspective de soluționare. Institutul „Ovidiu Șincai”, Raport de analiză politică. București 2005, p.9

⁶ Institutul de politici Publice. Conflictul transnistrian în contextul concurenței a două proiecte geopolitice-UE vs.Uniunea Vamală. p.5

acordat de UE¹. Pentru a beneficia de sistemul GSP plus al Comunității Europene Republica Moldova trebuia să asigure îndeplinirea a trei condiții:

1. Mărfurile trebuie să fie originare din țară beneficiară;
2. Mărfurile trebuie să fie transportate direct din țara beneficiară în Comunitatea Europeană;
3. Să fie prezentată o dovadă a originii (certificatul de origine Forma A, eliberat de autoritățile competente din țările beneficiare sau o declarație de facturare).

Cu respectarea acestor condiții, GSP plus se extindea inclusiv asupra agenților economici din Transnistria. La 22 septembrie 2005, în urma consultărilor de la Odesa, UE și SUA, au obținut statutul de „observatori” în cadrul formatului de negocieri „5+2”, ceea ce însemnat recunoașterea, din partea Federației Ruse în special, a interesului UE în soluționarea conflictului Transnistrian. Din cele expuse se poate de constatat, că UE s-a dovedit a fi destul de eficientă în ceea ce privește aplicarea politicilor din domeniul „soft power” în problema conflictului Transnistrian². Presiunea UE asupra Ucrainei pentru a introduce un nou regim vamal ținea exclusiv de politica de nivel scăzut. Punctul culminant al acestei perioade s-a consumat în martie 2006 după introducerea noului regim la frontiera moldo-ucraineană, măsură interpretată la Tiraspol și Moscova drept blocadă economică. Ca răspuns, Federația Rusă a impus embargo la exportul de vinuri moldovenești, ceea ce a afectat grav economia țării, dar a fost lecție pentru viitor. Aceasta însă la făcut pe președintele Vladimir Voronin să devină mai receptiv la propunerile din partea rusă. Politica de confruntare cu Moscova a fost făcută fără un suport diplomatic din partea partenerilor occidentali, ceea ce a determinat eșecul acestei politici. Președintele Voronin a fost nevoit să meargă iarăși la Moscova și să devină și mai receptiv la propunerile de la Kremlin³. În Transnistria și în Federația Rusă, demersul a fost interpretat ca o blocadă economică. Transnistrienii au organizat proteste la frontieră, au presat companiile să nu se treacă în evidențele guvernului moldovean (fiind astfel imposibil pentru ele să exporte bunuri) și au refuzat să ia parte la negocierile 5+2. În plus, Rusia a introdus o blocadă a vinurilor moldovenești, care erau unul dintre cele mai importante produse de export ale Republicii Moldova. Totuși, după câteva luni, companiile transnistriene au reușit să convingă autoritățile secesioniste să le permită să se înregistreze a tuturor companiilor expotoare din Transnistria, silind aceste afaceri să țină o dublă contabilitate- una pentru Transistria și alta pentru Republica Moldova. Odată cu înregistrarea la guvernul moldovean, companiile au avut ocazia de a beneficia de regimuri mai bune de export către UE⁴. Pe parcursul anilor, Republica Moldova nu prea a depus eforturi să intervină real în politica externă a Rusiei către conflictul transnistrian, limitându-se la formularea unor vagi declarații și rugăminți către terțe părți și către Moscova. Ori, ea a încercat fără mari succese să altereze direct rezultatul negocierilor, evident înfruntând eșecul datorită faptului că scopurile sale erau prea ambițioase considerând asimetria de forțe și resurse, în comparație cu Rusia. După nenumărate eșecuri răsunătoare în această direcție, conducerea de la Chișinău abandonat cu totul încercările de a interveni activ contra eforturilor Rusiei în Transnistria, limitându-se la răspunsuri verbale și declarative. În mod similar, cu cât mai mult Moldova se distanțează de acțiuni directe asupra sistemului de relații politice, economice, sociale în regiunea transnistriană, cu atât mai slabe poziții ea are la negocieri. Iar, cu timpul, monopolul de influență a Rusiei va înstrăina regiunea transnistriană de Moldova, generând tendințe de auto-organizare care se vor atarge către Rusia.

O fermă orientare politică și economică proeuropeană în Republica Moldova nu a existat niciodată. Aceasta demonstrează că la nivel politic trei mari probleme stau în calea asigurării securității economice a Republicii Moldova. În primul rând, este vorba despre înțelegerea nu tocmai corectă de către administrația centrală și, mai ales, locală, a economiei în general și a securității economice în particular. În al doilea rând, aprecierile date de politicieni fenomenelor economice regionale și reaiilor economice internaționale sînt uneori absolut lipsite de un fundament logic și au o încărcătură ideologică pronunțată. Alături de acestea, Republica Moldova mai este și o țară a unor identități și preferințe politice foarte diferite, ceea ce este indicat și de numărul foarte mare de

¹Sistemul GSP plus prevede accesul liber fără aplicare taxelor vamale pe piața UE pentru 7200 grupe de produse, ceea ce acoperă circa 90% din mărfurile produse pe ambele maluri ale Nistrului. UE a acordat GSP plus pentru 15 țări, Republica Moldova și Georgia fiind singurile țări din CSI care au obținut acest statut.

² Institutul de politici Publice. Conflictul transnistrian în contextul concurenței a două proiecte geopolitice+UE vs. Uniunea Vamală. p.6

³ Alexei Cernov. Relațiile bilaterale ale republicii Moldova cu Federația Rusă (2005-2014). Relațiile bilaterale în contextul direcțiilor de opțiuni integraționiste. Institutul de relații internaționale din Moldova. Chișinău. „Print Caro. 2015 p.74

⁴ Nicu Popescu. Politica Externă a uniunii Europene și conflictele post-sovietice. Chișinău. Cartier, 2013, 224p.

partide și mișcări politice, ceea ce a lipsit de posibilitățile reale de a obține sprijinul social masiv al populației în reformele promovate. Analiza evoluției problemei conflictului Transnistrian, calității și impactului documentelor semnate demonstrează, pe de o parte, pasivitatea și indiferența societății moldovenești în raport cu această problemă. Pe de altă parte, devine evidentă incompetența și coruperea clasei politice din Republica Moldova. Reacția societății poate fi explicată prin faptul, că actualul teritoriu al Republicii Moldova a constituit o carte de schimb în jocurile geopolitice, fără solicitarea opiniei populației. Conflictul transnistrian este strâns legat de relațiile Republicii Moldova cu Federația Rusă. Acesta adesea devenea factorul de tensionare a relațiilor existente. Situația Republicii Moldova în raport cu Federația Rusă nu s-a schimbat esențial odată cu semnarea *Tratatului de bază* dintre state în 2001, după aceasta s-au depășit limitele în relațiile dintre părți. În 2003 Federația Rusă indirect a influențat situația economică din Republica Moldova prin intermediul Transnistriei. La acel moment Chișinăul era mai vulnerabil de deciziile economice și politice luate de către Moscova și Tiraspol. Președintele Republicii Moldova a recurs după aceasta la o serie de acțiuni de independență față de factorii ce generau probleme economiei statului (exemplu: construcția nodului de legătură a căii ferate la Bender pe teritoriul controlat de către Chișinău, avansarea în proiectul portului de la Giurgiulești, etc.). Embargo la vinurile moldovenești în 2006 din partea Federației Ruse nu a fost altceva decât, o pedeapsă Republicii Moldova pentru acțiunile întreprinse față de Transnistria în 2005-2006, și apropierea de Uniunea Europeană. Pentru economia Republicii Moldova embargoul instituit a fost o lovitură puternică comparată cu criza anului 1998. Însă s-a înțeles că e nevoie de a diversifica exporturile și că dependența numai de o piață externă poate perturba economia unui stat. Anul 2006 a generat mai multe proiecte de independență economică a Republicii Moldova prin schimbarea direcției exporturilor moldovenești ocolind regiunea transnistriană, lipsind ultima de importante surse financiare acumulate din tranzitul mărfurilor prin regiune, a impus un noi reguli pentru agenții exportatori din regiune, nu numai în cazul exporturilor spre UE dar și spre Est. Pentru a nu cade pradă noilor provocări din exterior, elitele de la Chișinău în starea în care sînt trebuie să țină cont mai întâi de toate de interesul național al Republicii Moldova, să contribuie mai departe la diversificarea exporturilor moldovenești pe mai multe piețe regionale, totodată asigurîndu-și prezența pe piețele vechi.

EVOLUȚIA INSTITUȚIEI DOMNIEI ÎN ȚARA MOLDOVEI (SEC. XIV-XIX)

COVALSCHI Stanislav,
Institutul de Științe Penale și Criminologie Aplicată

CRIVENCHII Alexei, doctorand,
Universitatea Liberă Internațională din Moldova

***Abstract:** Reign is an original and autochthonous institution, attributions which derive from process of formation of romanian feudal states. The lord is the supreme authority of the state and the top level of the feudal hierarchy within feudal vassalage relationship. The reign institution is an original Romanian institution, which appeared in the same time as formation of Romanian feudal states, as a superior level in the historical evolution of the pre-state feudal formations.*

Introducere. Orișicare formațiune statală independentă, suverană și integră este condusă în activitatea sa de liderul statului. Activitate căruia este reglementată de un cod de legi ce presupun drepturi și obligațiuni. În Moldova medievală, formele și metodele de conducere statală sunt determinate de – *Instituția Domniei*, care a existat mai bine de V secole, de la mijlocul sec. XIV și până la Unirea Principatelor în 1859.

Metode aplicate și materiale utilizate. Au fost aplicate metodele: analiza, sinteza, dezbateră și observația. Au fost studiate lucrările științifice ale organizațiilor internaționale, precum și lucrările savanților din R. Moldova și România: M. Platon, A. Roman, A. Sîmboteanu, C. Apetrei, M. Epure., F. Negoită .

Rezultatele obținute și discuțiile. Domnia reprezintă principala instituție a statului feudal, unde Domnitorul avea autoritatea absolută. După exemplul Instituției Imperiale bizantine, domnia în Moldova era ereditară și tot odată electivă. Electivitatea domniei constă în alegerea pe viață a domnului dintre rudele unui domn (domnitorul putea fi ales de către *Adunarea Țării*, indiferent dacă pretendentul era fiu legitim, ori născut în căsătorie omorganică, ori nelegitimă, dar *obligatoriu* era ca pretendentul să fie din familie domnitoare)¹. [1] Domnia în Moldova feudală timp de 200 ani era menținută de *dinastia mușatinilor*. Tot odată, conform *Legii Țării*, domnitorul putea fi ales de către *Adunarea Țării* și din reprezentanții altor familii de boieri, din această pricină pe tot parcursul domniei, domnitorul ținea cont de faptul dat, perfecționând permanent instituția sa - *instituția domniei*. Pe timpul lui Petri I Mușat, voievod (1374-1391), se pune baza principalelor instituții domniei din Moldova, capitala este mutată la Suceava și este fondată Mitropolia Ortodoxă a Moldovei (recunoscută de Constantinopol în 1401). De asemenea, Petru I Mușat este primul voievod moldav care bate moneda națională.

Statul feudal Moldova, situat geografic și geopolitic în centul Europei, permanent era în alertă politică: La Răsărit pe râul Tiras (Nistru) trecea hotarul cu Hoarda de Aur și Hanatului Tătarilor din Crimeea, la Nord amenința Recea Pospolită, de la Asfințit - Regatul Ungur, Țara Românească și la Sud de la mij. sec. XV-lea Imperiul Otoman. Alerta politică și militară și a pus

amprenta asupra denumirii liderului statului Moldova – *Mare Voevod* (din slavonă – *Водушь воѷчка*, conducătorul oastei). Numele de Voevod nu răspunde funcțiilor întregului aspect de probleme ce necesită rezolvării liderului statului, din aceasta pricină în a doua jumătate a sec. XV-lea sa convenit, după exemplul Bizanțului Voievodul moldav să fie numit **Domn**, cuvânt de origine latină (*dominus*), ce înseamnă *stăpânul întregii țări și locuitorilor, suzeranul tuturor nobililor din Moldova*.

Menționăm că domnia putea fi preluată de altă familie de nobili conform deciziei Adunării Țării, fapt ce duce la o luptă permanentă pentru scaunul domnesc.

Devenind Domnitor, persoana primea un caracter divin, faptul exprimat și în titlul domnitorului: „*Io Mare Voevod și Domn*”, „*io*” reprezintă prescurtatul din limba greacă „Ioannis”-ales de Dumnezeu. Odată cu ridicarea la scaunul domnesc, Domnul trebuie să treacă procedura religioasă de „*ungere*” de către Mitropolitul Bisericii creștine ortodoxe din Moldove, numai atunci Domnitorul primește funcția de suzeran al întregii Moldove. Prin „*ungere*” domnul devine conducătorul politic, afirmat și recunoscut pe plan extern.

Modul succesiunii la tron era bazat pe sistemul ereditar –electiv, moștenirea domniei din sânul familiei domnești, dar, ce dă posibilitatea boierilor de-a alege pe tron o altă candidatură ce ar satisface toate păturile nobilimii².

Odată cu apariția Imperiului Otoman și dependenței politice al Moldovei de Sultanul turc, instituția domniei a suferit schimbări radicale. Domnia depinde de voința sultanului.

Conform concepției otomane, Domnitorul Moldovei, este numit direct de către sultan. Domnitorul primea *firman la domnie (6-7 ani, dar care permanent era încălcat)*. Autoritatea Domnului se restrânge. Boierii exercitau numai funcție de tutelă, susținând numai candidatura. Instituția domniei a devenit nominală în perioada domniei fanariotă, când scaunul domnesc a devenit obiect de vindere și cumpărare.

Puterea Domnului totuși nu era absolută!

În conducerea statului, domnul este ajutat și tot odată controlat de *Sfatul țării*, format din reprezentanții marii boierimi (12-15 la număr). Funcțiile Sfatului țării erau: aprobarea principalelor acte ale domniei, participau la încheierea tratatelor politice cu statele vecine, consultau pe domn în diferite probleme de ordin intern și extern, avea grijă ca domnul să conducă cu țara în conformitate cu interesele boierilor³. [2] Sfatul Țării avea doar rol consultativ. Cel mai important dregător al Sfatului era *Portarul Sucevei în Moldova*. În perioada dependenței de Imperiul Otoman, denumirea *Sfatului Țării* este înlocuită cu termenul de *divan*, care pe parcursul timpului se reforma, ca la începutul sec. XIX – lea, să fie alcătuit din patru departamente. Primul *Departament –Divanul judecătoresc*. În atribuțiile acestui organ intra problemele legate de înalta conducere a țării, judecarea tuturor litigiilor

¹ Flori Negoită, *Istoria administrației publice din România*, București, 2009, p.83.

² Flori Negoită, *Istoria administrației publice din România*, , București, 2009, p. 95.

³ Ovid Sachelarie; Nicolae Stoicescu; Alexandru Constantinescu; *Instituțiile feudale în țările române: dicționar*. București Academiei Republicii Socialiste România, 1988. p. 438-440.

civile, de regulă privitoare la mari sume de bani. Al doilea Departament avea ca și primul atribuții judecătorești, judeca cazuri de o mai mică importanță. Al treilea Departament afacerilor străine care cerceta și judeca litigiile dintre cetățenii Moldovei și supușii străini. Al patrulea Departament judeca procesele criminale¹.

Domnul avea prerogative și în raport cu Biserica. Între domnie și biserică tot timpul exista o strânsă colaborare. Anume domnul îl numea pe Mitropolit, care și era principalul sfetnic în Sfatul domnesc. Între anii 1487-1488, din proprii bani, Ștefan cel Mare construiește trei biserici: la Pătrăuți, Meleșeni și Voroneț. În biserica de la Pătrăuți, Domnitorul poruncește ca să fie zugrăvit cipul Împăratului bizantin – Constantin.

Activitatea legislativă a Domnului era limitată de *legea țării* (obiceiul pământului), de hrisoavele și pravilele primite de *Sfatul domnesc* care reprezenta boierimea de rang înalt.

- În activitatea externă, militară domnul era restrâns în acțiuni, dependent de oastea mică formată din cetele înarmate ale marilor boieri.
- În activitatea administrativă internă, Domnul era limitat de existența imunității acordate marilor boieri.
- În atribuțiile judecătorești: Domnitorul putea judeca numai în ultima instanță pe ori și ce supus al său, dar boierii de rang înalt erau judecați de Domn numai în caz de trădare de patrie și trădare domnului (*hiclenie*). Întors în fondul țării numai mobilul și imobilul primit din dările domnești. Proprietatea privată al familiei acuzatului rămânea în posesia clanului dat.
- În anumite cazuri, puterea Domnului nu putea fi exercitată dacă domnul lipsea în țară; când tronul era vacant.

Domnia lui Alexandru cel Bun (32 ani din 1400-1432), a intrat în istoria administrației publice din Moldova ca cea mai pașnică și progresată. Anume pe timpul lui, sa creat un sistem administrativ trainic și efectiv, dar după moarea lui în Țara Moldova sa format un nou fenomen în instituția domniei moldave - *Asocierea la domnie*. Fenomenul politic presupune ca Țara să fie condusă de doi Domnitori din aceeași familie domnească². Asocierea apare atunci când apar divergențe în alegerea Domnului și este folosită pentru a evita criza politică din țară. *Asociați* au fost și feciorii lui Ștefan III - Alexandru și Bogdan.

Menționăm că forma dată de asociere la domnie peste 82 de ani a fost folosită și de urmașii țarului rus, Alexei Mihailovici, când la tronul rus erau trei pretendenți (Sofia, Ivan și Petru mai târziu numit cel Mare). La 25 iunie 1682 pe tronul rus sunt urcați doi frați Ivan de 16 ani și Petru de 10, Sofia devenind *tutelă-regentă*.

Instituția Domniei cunoaște și *Domnia sub tutelă*, primul caz aparține nepotului lui Alexandru cel Bun – Alexandrei³. Cazuri de pretendență și tentative de detronare a lui Ștefan III (cel Mare) atestă cronicile timpului.

Mihai Viteazu a format un nou și efectiv organ al instituției domniei, numit – *locotenența domniei*, formă de domnie colectivă a țării în timpul când domnitorul părăsea Moldova în excepție (iunie - noiembrie 1600)⁴.

În istoria instituției domniei la în. sec. XVIII –lea apare fenomen nou - *caimacami*, formă de administrare a statului în lipsa domnului.

Primul *caimacam* a fost logofătul Ioan Buhuș (1709-1710). În epoca fanariotă, iulie-septembrie 1711 a domnit caimacamul Lupu Costachi, mare vornic, 26 septembrie - 8 noiembrie 1711 dragomanul Ioan Mavrocordat, după aceasta Sultanul numește la domnie pe Nicolae Mavrocordat (anii domniei 1711-1715). De la 7-31 decembrie 1806 caimacam a fost Iordache Ruset – Roznovanu. Din 1807-1812 și martie-mai 1821: Mitropolitul Veniamin Costache⁵. Caimacam din 11 iulie - 17 februarie 1857 a fost numit Teodor Balș și Caimacamii în *triumvirat* Șt. Catargiu, Vasile Sturza și Anastasie Panu (octombrie 1858 - 5 ianuarie 1859)⁶. [4]

Instituția domnească în Moldova modernă a cunoscut și specificul de domnie în timpul *ocupării militare*. Fenomenul dat este legat de campaniile militare ruso-turce, unde arena de luptă erau

¹ Alexei Agachi. Țara Moldovei și Țara Românească sub ocupația militară rusă (1806-1812), Chișinău, 2008, p.53-54.

² Florin Negoită, Istoria administrației publice din România, București, 2009, p.105.

³ Idem, p. 110.

⁴ Ibidem.

⁵ Lista Domnitorilor Moldovei. Vezi <http://www.istorie.md> și <http://www.ici.ro/romania/ro/istorie/>.

⁶ Ibidem.

Principatelor române. Prima administrație rusă excepțională în Moldova a fost instaurată în septembrie și până-n octombrie 1739, a doua septembrie 1769 – septembrie 1774. Administrația austriacă din iunie 1788 -1791. În anii 1806 - 1812 paralel cu caimacamul Veniamin Costache, exista și administrația rusă instaurată de mareșalul rus M. Kutuzov. În mai - iulie 1821 Moldova suferit administrație militară turcă, și ultima: 18 octombrie 1853 - 4 septembrie 1854 administrație militară rusă¹.

Ultimul domnitor al Țării Moldova (ales la 9 ianuarie 1859) și primul al Țării Românești (ales la 21 ianuarie 1859) este Alexandru Ion Cuza. Pe timpul căruia la 20 noiembrie 1861, Înalta Poartă a adoptat „Firmanul de organizare administrativă a Moldovei și Valahiei”, care permitea unirea politică, administrativă a Principatelor Române. La 11 decembrie 1861 Alexandru Ion Cuza a adus oficial la cunoștință că „Naționalitatea română este întemeiată”!

Concluzie. Instituționalizarea puterii politice în Moldova feudală, a fost atașată mai întâi unor personalități. Statul în sine se confundă la început cu persoana domnitorului. Ulterior, o dată cu consolidarea statului, puterea politică s-a instituționalizat obiectiv, aparte de persoana domnitorului, disociindu-se de persoana sa pentru a se atașa definitiv unei instituții, unui aparat statal. Așadar, în afară de persoana domnitorului și a apropiaților săi, a apărut o instituție care-l supraviețuiește. Această instituție care în realitate desemnează statul, își are drept centru de greutate – domnia.

ÎNCADRAREA ALOGENILOR ÎN RÂNDURILE NOBILIMII DIN BASARABIA ÎN SECOLUL AL XIX-LEA

GHERASIM Cristina,
Universitatea de Stat din Moldova

***Abstract:** Being strategically, located Bessarabia was of particular interest in expansion policy of the Russian Empire. For these reasons, once the territory annexed, the tsarist searched to create a social base here to support and promote imperial policy. Besides granting various privileges to the native population, especially to the nobility, the imperial administration directed an intense colonization policy of the territory between Dniester and Prut and infiltration of Russian nobles or just simple clerks of Russian origin, coming from different parts such as Poland, Austria etc. among native nobility.*

So once the infiltration of the alien people among Bessarabian nobility accomplished, this led to changing ethnic composition, russification and denationalization of this social category.

Fiind amplasate geografic într-un loc strategic, Principatele Române au prezentat un interes deosebit pentru politica de extindere și de expansiune a Imperiului Rus. Din acest considerent, după anexarea în 1812 a teritoriului dintre Prut și Nistru, la cele ale Imperiului Rus, țarismul a căutat să-și creeze în noua provincie o bază socială în persoana diferitelor categorii sociale, care urmau să susțină și să promoveze politica imperială. Pe lângă faptul că populației autohtone, în special boierimii, i-au fost acordate diferite înlesniri și privilegii administrația imperială a promovat o politică de deznaționalizare a teritoriului nou-anexat și de colonizare a acestuia cu diferite popoare alogene, acordându-li-se proprietăți funciare, diverse funcții în organele administrative nobilimi și funcționarilor străini tinzând astfel, să-și asigure în persoana noilor veniți un sprijin social.

Analiza literaturii de specialitate ne permite să constatăm că problema legată de încadrarea alogenilor în rândurile nobilimii basarabene este tratată superficial în lucrări monografice sau studii separate. De fapt, o lucrare monografică care ar aborda această problemă lipsește atât în istoriografia modernă, cât și în istoriografia contemporană. Totuși unele informații tangențiale referitoare la nobilii basarabeni de origine străină, încadrați în rândurile nobilimii basarabene, întâlnim în articolele cercetătorilor I.V. Saharov², Sergiu Bacalov¹. La fel, revista *Analecta Catholică*, care este o publicație

¹ Ibidem.

² И.В. Сахаров. *К вопросу об этническом составе бессарабского дворянства: выходцы из России – на примере Афанасьевых*. În: Nobilimea Basarabeană în epoca reformelor din Imperiul Rus. În memoria lui Alexandru Cotruță, Chișinău, 2013, p. 95-103.

ce pune în discuție diverse probleme legate de populația catolică, are un compartiment aparte consacrat studierii comunității poloneze din Basarabia, unde cercetătorii Dinu Poștarencu², Sergiu Tabuncic, Valentin Constantinov, pun în discuție unele problemele legate de urmele poloneze în trecutul Rusei, descrierea vieții unei familii poloneze, persecuția unor polonezi din județul Hotin – referindu-se la unele aspecte privind încadrarea șleahței poloneze în rândul nobilimii. Sursa de bază ce ne permite studierea procesului de încadrare a alogenilor în rândurile nobilimii din Basarabia reprezintă izvoarele de arhivă depozitate în Fondul Adunarea Deputaților Nobilimii din Basarabia (fondul 88), precum și în alte fonduri ale Arhivei Naționale a Republicii Moldova, ale Arhivei de Stat din regiunea Odessa și Arhivei Istorice de Stat din Rusia.

Analiza surselor publicate și a documentelor de arhivă ne permită să constatăm că existau mai multe etnii care s-au încadrat în rândurile nobilimii din Basarabia. Printre principalele categorii erau funcționarii ruși a căror origine etnică era diferită (etnici ruși, olandezi, germani, francezi etc.). O altă categorie era prezentată de șleahții polonezi. Înainte de, dar și după 1812, din teritoriile poloneze, aflate sub stăpânirea Imperiului Rus, în Basarabia a venit un număr semnificativ de nobili polonezi, de diferită origine etnică (polonezi propriu-zisi, ucraineni și moldoveni)³.

În fondul Adunării Deputaților Nobilimii din Basarabia sunt depozitate numeroase dosare prezentate de alogeni care doreau să-și confirme noblețea în regiunea Basarabia pentru a beneficia de privilegii. De exemplu: Petrașevski, Borșevski, Brodescu, Soltovski, Celinski, Berezovski, Afanasi, Cerneșevski, Prohnițki, Eitner, Metlercampf etc.⁴

Analizând dosarele depuse de șleahța poloneză, observăm că reprezentanților acesteia li se confirma titlul nobiliar în urma prezentării unor certificate care adevereau că Adunarea Deputaților Nobilimii din Podolia deja recunoscuse apartenența lor nobiliară. Spre exemplu, Vasile Prohnițki (51 ani), locuitor al ținutului Bender, a înaintat Adunării Deputaților Nobilimii din Basarabia o cerere prin care roagă ca el, soția sa Ermina (30 ani) și feciorii (Iacob (19 ani), Ioan (18 ani) și Tudor (8 ani)), să fie confirmați în rang nobiliar, fiind incluși în Cartea Genealogică a neamurilor nobiliare din Basarabia. Drept argument principal pentru confirmarea nobleței acesta a prezentat traducerea raportului Adunării Deputaților Nobilimii din Podolia cu privire la confirmarea nobleței sale și a fratelui său, Anton Prohnițki⁵. Conform raportului Adunării Deputaților Nobilimii din Podolia, emis la 11 decembrie 1802, lui Anton și Vasile, fiii lui Petru Prohnițki, le-a fost confirmat titlul nobiliar, ei fiind incluși în Partea I a Cărții Genealogice a neamurilor nobile din gubernia Podolia. Ca dovadă a apartenenței lor la rangul nobiliar aceștia au prezentat certificatele de naștere eliberate la 8 decembrie 1802 de Consistoriul Duhovnesc al ținutului Baltic, care confirmau că Petru și Ecaterina Prohnițki are doi feciori: Vasile născut la 20 aprilie 1777 și Anton – la 10 iulie 1779⁶. În baza acestor documente reprezentanților familiei Prohnițki le-a fost recunoscut titlul nobiliar, fiind incluși în rândurile nobilimii basarabene.

Aceeași situație o identificăm și în cazul familiei de nobili polonezi Celinski. Conform documentelor existente, la 9 noiembrie 1827, în adresa Adunării Deputaților Nobilimii din Basarabia a fost depusă o cerere semnată de Grigorii, fiul lui Erasmus, Ion și Pantelimon, fiii lui Iosif Celinski, locuitori ai orașului Chișinău. Drept argument aceștia au prezentat extrasul din hotărârea Adunării Deputaților Nobilimii din Podolia, eliberat la 2 decembrie 1819, și adeverința nr.24 din 5 februarie 1820, eliberată de același organ, ambele făcând dovadă faptului că ei sunt membri ai familiei Celinski și sunt de proveniență nobilă. Ca urmare lor le-a fost recunoscut titlul nobiliar și au fost incluși în Partea I a Cărții Genealogice a neamurilor nobile din Basarabia. Totodată, în cerere sunt prezentate și date despre componența familiilor lor, adică despre persoanele cărora urmează să li se confirme apartenența nobiliară: Grigorii (67 ani) căsătorit cu Parascovia (50 ani), primul fiu al lor – Ion (30 ani), soția acestuia Xenia (24 ani), cu copiii lor Foca (13 ani), Stepanida (6 ani), Eva (1 an) și al doilea fiu al lor – Avram (25 ani) căsătorit cu Marfa și copiii lor: Daniel (2 ani) și Xenia (1 an); Ion (40 ani), fiul lui Iosif, cu soția sa Marina (32 ani) și copiii lor: Ion (10 ani), Anton (7 ani), Feodosiu (7 ani); și Pantelimon (30 ani) cu

¹ S.Bacalov. Diversitatea etnosocială a elitei basarabene. Studii de caz: Boierii moldoveni Bostan, Șleahții polonezi Levițchi, Negustorii germani Ghermanson. În: *Studii de arhondologie și genealogie*. Chișinău, 2013, p. 253-288.

² D.Poștarencu. *Neamul Doliwa-Dobrowolski din Basarabia*. În: *Analecta Catholica*, III, (2007). Chișinău, 2008, p. 407-422.

³ S.Bacalov. Diversitatea etnosocială a elitei basarabene. Studii de caz: Boierii moldoveni Bostan, șleahții polonezi Levițchi, Negustorii germani Ghermanson. În: *Studii de arhondologie și genealogie*. Chișinău, 2013, p.253-288.

⁴ ANRM, F. 88, inv. 1, d. 74, 127, 136, 140, 150, 179, 307 etc.

⁵ ANRM, F. 88, inv.1, d. 307, f. 9-9 verso.

⁶ Ibidem, f. 6-6 verso, 7-7 verso.

soția sa Parascovia (20 ani)¹. Potrivit extrasului prezentat, se confirmă că Adunarea Deputaților Nobilimii din Podolia, prezidată de mareșalul regional al nobilimii Mihail Kuțkevici, a examinat cererea nobililor Iosif și Grigorii Celinski, locuitori ai guberniei Kiev, și a recunoscut noblețea lor. Adunarea Nobilimii își argumentează decizia în baza următoarelor documente: actul care se referă la pierderile suferite de localitatea Markușov pe timpul refugiului regelui Carol XII („небытности короля”), unde este menționat ca membru al administrației nobilul Anton Celinski, străbunicul actualilor solicitanți, certificatul de naștere al lui Grigorii (9 mai, 1760) și al lui Iosif (1768), precum și o adresare a membrilor familiei Celinski către nobilul Malinovschi, prin care primii pretind la o parte din proprietatea funciară a acestuia, unde este argumentată proveniența lor de la nobilul Anton Celinski. În baza acestor documente Adunarea Deputaților Nobilimii din Podolia a recunoscut noblețea lui Iosif și Grigorii Celinski². În conformitate cu cererea și documentele prezentate, Adunarea Deputaților Nobilimii i-a recunoscut pe Grigorii, fiul lui Erasmus, pe Ion și Pantelimon, fiii lui Iosif Celinski, ca nobili din regiunea Basarabia.

Aceeași situație o constatăm și în cazul familiei Eitner. Principalul reprezentant al acestei familii a fost Bogdan Iacob Eitner, arhitect și inginer cadastral al Basarabiei³.

O primă cerere a fost adresată de către Bogdan Iacob Eitner la 12 decembrie 1840, prin care acesta solicita confirmarea titlului de nobili și înscrierea în Cartea Genealogică a neamurilor nobile din Basarabia⁴. În acest scop au fost prezentate următoarele documente:

- ✓ Formularul de serviciu;
- ✓ Adeverința eliberată la 14 februarie 1839 care confirma deținerea cinului de funcționar de clasa a VIII-a obținut la 10 noiembrie 1837⁵;
- ✓ Adeverința care confirma că pentru serviciu excelent și credință țarismului lui Bogdan Eitner, i s-a acordat, la 29 august 1836, ordinul Sfântul Stanislav de rangul 4⁶;
- ✓ Certificatul de naștere, eliberat la 2 august 1835 de către Consistoriul Duhovnicesc din Chișinău, conform căruia la 15 decembrie 1830, în familia funcționarului de clasa a IX-a, Bogdan Eitner și a soției sale Ana s-a născut fiul Vladimir, botezat la 18 ianuarie 1831 de preotul Iacob Sotnicenco, în prezența nașului de botez, Pavel Jdanov, funcționar de clasa a VII-a⁷;
- ✓ Certificatul de naștere eliberat la 2 august 1835 de Consistoriul Duhovnicesc din Chișinău, prin care se confirma că în familia lui Bogdan și Ana s-a născut, la 17 octombrie 1832, fiica Ana⁸, botezată de preotul Iacob Sotnicenco, la 24 noiembrie 1832. Nași de botez au fost Alexandru Gavrilov și Sofia, soția funcționarului de clasa a X-a, Ilia Țurnovschi⁹.
- ✓ Certificatul de naștere, eliberat la 2 august 1835, de Consistoriul Duhovnicesc din Chișinău, prin care confirma că în familia lui Bogdan și Ana s-a născut, la 23 februarie 1840, fiica Eugenia, botezată de preotul Andrei Gorosclavski, la 10 martie 1840. Naș de botez i-a fost general-maiorul Pavel Fiodorov¹⁰.

Studierea acestor documente a permis Adunării Deputaților Nobilimii din Basarabia să confirme la 31 ianuarie 1841, titlu nobiliar lui Bogdan Eitner, soției sale Ana și copiilor Vladimir, Ana și Eugenia, toți fiind incluși în Partea a III-ea a Cărții Genealogice a neamurilor nobile din Basarabia pentru circumscripția Chișinău-Orhei¹¹. Ulterior Bogdan Eitner mai depune, la 28 februarie 1858, o cerere de confirmare a titlului nobiliar¹², în care la documentele depuse anterior anexează: un nou formular de serviciu, emis la 1 august 1857, diploma care confirmă deținerea ordinului Sfânta Ana de

¹ ANRM, F. 88, inv. 1, d. 150, f. 13-13 verso.

² ANRM, F. 88, inv. 1, d. 150, f. 14-14 verso, 15-15 verso.

³ Bogdan Eitner a fost arhitect și inginer cadastral al Basarabiei, membru al Comisiei pentru distrugerea iazurilor și lichidarea mlaștinilor care răspândeau infecție (1824), a elaborat proiectul podului de piatră amenajat la ieșirea din orașul Chișinău, spre orașul Bender, a proiect și a construit unele clădiri cu destinație specială (încăperi pentru pompieri), a activat în comisiile de demarcare (de exemplu, în componența comisiilor de demarcare a teritoriilor de la gura Dunării alipite la Rusia și de transmitere a spațiului Țării Moldovei, 1856). Despre activitatea lui Bogdan Eitner *a se vedea* detaliat: A.Ceastina, Bogdan Eitner – arhitect gubernial și inginer cadastral al Basarabiei (1798- 1872). În: Arta. Seria Arte vizuale, Arte Plactice, Arhitectura. Seria nouă. Vol. XXIII, nr.1, Chișinău, 2014, p.73-80.

⁴ Arhiva Națională a Republicii Moldova, F. 88, inv. 2, d. 373, f. 1

⁵ Ibidem, f. 7, verso 7.

⁶ Ibidem, f. 9.

⁷ Ibidem, f. 13, 13 verso.

⁸ Ibidem, f. 14.

⁹ Ibidem, f. 14 verso.

¹⁰ ANRM, F. 88, inv. 2, d. 373, f. 15, 15 verso.

¹¹ Ibidem, f. 2 verso.

¹² Ibidem, f. 19 verso.

rangul 3, cu care a fost decorat la 3 februarie 1847¹; certificatele de naștere a fiilor Mihail (născut la 8 octombrie 1844), Ioan (născut la 13 iunie 1850), Serghei (născut la 1 iulie 1857) și ale fiicelor Maria (născută la 23 iunie 1843), Varvara (născută la 14 iunie 1853) și Antonina (născută la 10 iunie 1855).

Studiind documentele depuse, Adunarea Nobilimii din Basarabia a emis la 31 mai 1858, un raport sub nr.272, prin care se aduce la cunoștință că în conformitate cu decizia din 31 ianuarie 1841, Bogdan Eitner, soția sa Ana și copiii Vladimir, Ana și Eugenia au fost recunoscuți ca nobili și introduși în Partea a III-a a Cărții Genealogice a neamurilor nobile din Basarabia². Toate documentele, împreună cu raportul Adunării Deputaților Nobilimii, urmau să fie prezentate Departamentului de Heraldică. Iar pentru analiza noilor documente de la Bogdan Eitner trebuia încasată suma de 10 ruble de argint³. În baza celor menționate Departamentul de Heraldică a emis, la 31 mai 1858, hotărârea nr. 7531, prin care lui Bogdan Eitner și copiilor săi: Vladimir, Ana, Mihail, Ioan, Serghei, Maria, Varvara, Antonina le-a fost confirmat titlul de nobil, acesta urmând a fi introdus în Partea a II-a a Cărții Genealogice a neamurilor nobile din Basarabia⁴.

Ulterior, la 14 mai 1870, la Adunarea Deputaților Nobilimii, a fost depusă o nouă cerere prin care se aducea la cunoștință că după ce Bogdan Eitner și familia sa au fost recunoscuți, în 1858, nobil, iar la 13 ianuarie 1859, s-a născut, fiul Pavel, despre care fapt confirmă certificatul de naștere eliberat, la 4 aprilie 1859 cu nr. 1881, de Consistoriul Duhovnicesc din Chișinău. În baza celor expuse Bogdan Eitner cere ca fiul său Pavel, nou-născut, să fie confirmat în calitate de nobil⁵. Ca rezultat la 25 mai 1870 Pavel a fost recunoscut nobil, în baza faptului că la 31 ianuarie 1841 și la 31 mai 1858 tatăl său cu întreaga familie au fost recunoscuți nobili⁶.

Fiind recunoscut ca nobili ai regiunii Basarabia, reprezentanții familiei Eitner au utilizat pe deplin privilegiile acordate. De exemplu, într-o cerere adresată mareșalului regional al nobilimii Mihail Sturdza, Bogdan Eitner roagă să-i i se elibereze o confirmare a nobleței pentru fiul său Vladimir, necesară pentru a fi prezentată comandantului Diviziei nr.5 de artilerie pentru desfășurarea serviciului militar⁷.

Ca rezultat, pe parcursul secolului al XIX-lea, în procesul de solicitare a titlurilor nobiliare confirmate de Comisia instituită în acest sens, la boierii autohtoni s-au alăturat și reprezentanți ai nobilimii alogene. În dese cazuri, în urma cercetărilor pe parcursul a zeci de ani a unor dosare ale nobilimii autohtone comisia nu recunoștea noblețea solicitanților. În același timp, unii funcționari care nu erau de neam nobil, dar care prezentau documente ce atestau serviciu exercitat cu credință față de administrația rusă, erau trecuți fără nici o piedică în Cartea Genealogică a neamurilor nobile din Basarabiei. Aceasta denotă faptul că guvernul rus era cointeresat în a schimba componența etnică a nobilimii basarabene, în a dilua și dispersa aceasta categorie socială⁸. Totodată, trebuie să constatăm că reprezentanții nobilimii băștinașe prezentau acte doveditoare ale nobleței eliberate de către Divanul Principatului Moldova cu mult înainte (secolul XVII-XVIII). Situația este altă în cazul persoanelor alogene, care prezentau acte eliberate de administrația imperială, titlul nobiliar fiindu-le recunoscut în baza actelor ce confirmau că petiționarul a deținut careva funcție civilă sau militară.

Acest proces de completare a nobilimii basarabene, sau, mai bine zis, de recunoaștere a titlului nobiliar alogenilor a avut diverse consecințe. În primul rând, s-a înregistrat o creștere numerică a nobilimii din Basarabia: de la 869 de nobili existenți în 1817 la 21863 de nobili – în 1897. Concomitent, este înregistrată și o modificare a componenței etnice a acestei categorii sociale din Basarabia, astfel încât boierimea veche moldovenească majoritară la început a devenit una minoritară la sfârșitul dominației țariste. Dacă până la anexare marile proprietăți funciare din teritoriul dintre Prut și Nistru aparțineau boierilor moldoveni, atunci după 1812 acest raport se modifică în favoarea funcționarilor civili și militari de etnie alogenă. O altă consecință, nu mai puțin importantă, reprezintă faptul că elementul alogen încadrat în rândurile nobilimii autohtone a contribuit la producerea unor

¹ Ibidem, f. 27.

² Ibidem, f. 37.

³ Ibidem, f. 39.

⁴ Ibidem, f. 45, 45 verso, 46.

⁵ Ibidem, f. 54.

⁶ ANRM, F. 88, inv. 2, d. 373, f. 56, 56 verso, 57.

⁷ Ibidem, f. 18.

⁸ V.Samoilenco., *Boierimea din Basarabia în secolul al XIX-lea. Statutul ei juridic și social.* – În: Frontierele spațiului românesc în contextul european. Oradea, 2008, p. 181.

schimbări ale moravurilor, tradițiilor, obiceiurilor și mentalității nobilimii din Basarabia. Astfel, dacă la început exista un număr mai mare de boieri moldoveni care își mențineau mentalitatea românească și tind să-și păstreze limba, tradițiile și obiceiurile străbune, treptat numărul acestora se micșorează, fiind diminuat de elementele alogene, în mare parte venite în teritoriu, cu titlu de nobil obținut pentru serviciul și devotamentul acordat Rusiei fie că obținut acest titlu prin serviciul prestat în Basarabia.

Astfel, odată cu infiltrarea persoanelor alogene în rândurile nobilimii basarabene s-a încercat schimbarea componenței etnice, rusificarea și deznaționalizarea acestei categorii sociale.

IMPLEMENTAREA ȘCOLILOR RUSEȘTI ÎN RSSM – UN PROCES EFICIENT DE DEZNAȚIONALIZARE ȘI RUSIFICARE A TINEREI GENERAȚII (1944-1953)

IEȘANU Irina,
Universitatea de Stat din Moldova

Abstract: *After reannexation of Bessarabia to the USSR in 1944, the pseudo reanimated Moldovan statehood -Moldavian SSR, are resumed the old practice of denationalization and Russification of the majority of the population. In a short time, the school became one of the main instruments of such policies. The main leverage in achieving a proper purpose was the imposition of Russian language as a school subject, and in many schools in the urban area - as the language of instruction. To justify the forced imposition of Russian language, have served to „scientific” arguments provided by specialists in „Philology Moldovan”, seeking to demonstrate that the majority of the population had an undeveloped language, which did not allow the adequate training and educating the young generations. For imposing such historical-philological „discoveries”, even in this first year of Soviet occupation, has been implemented the calling method of the regular teaching conferences, within which were debated issues of language, culture and history of the „Moldovan people”. The army of "experts" who have dwelled on these lands, with a short time ago, in the composition of the various structures of foreign occupation, from the tribunes of those conferences, promoted the lie in order to redesign teacher's mentality, inherited from the „Romanian bourgeois-landlord regime”. „The Linguists”, arrived from elsewhere, claimed, within those pedagogical meetings, that Moldovans have never had a culture of its own; they are simply „bastards”. It is stated that „many of the words used by „Moldovans” are of Slavonic origin, because the vast majority of the population lives near slave civilization”. The process of Russification of the young generations in schools, gains momentum in the coming years. For a more efficient Russification, the number of hours of Russian-language lessons were increased. In accordance with the provisions of C.C. of the P.C.(B) „knowledge of the Russian language was supposed to help to improve the level of culture in the society”. The study of Russian language and literature had to be introduced in all educational institutions. In schools, with Moldovan instruction, after graduation of 4 forms, pupils had to know the Russian language perfectly.*

După instaurarea regimului sovietic de ocupație în RSSM, în anul 1944, au fost implementate în practică primele școli de tip rusec.

Prin intermediul acestor școli se urmărea rusificarea pe deplin a tinerilor basarabeni. Mulți dintre copiii care învățau în aceste școli, erau impuși să vorbească doar în limba rusă. La lecțiile de limbă și literatură rusă, elevilor li se infiltrau ideile că cultura rusească este una foarte bogată și valoroasă. În viziunea lingviștilor ruși „limba rusă s-ar fi dezvoltat odată cu limba moldovenească.” În cadrul populației din basarabia, se aflau și alte tipuri de etnii ce vorbesc limba rusă cum sunt, ruși, ucraineni și bulgari, și nu înțeleg la perfecție limba vorbită de populație.¹ De aceea inspectorii școlari în cadrul așa-numitor conferințe pedagogice hotărâseră să înființeze în RSSM câteva școli ruse, pentru acele etnii ce nu cunoșteau limba română. Acest proces a decurs bine de la început. Însă cu timpul,

¹ А.О.С.Р.М. F 51.ІNV.2. d.144 Переписка с Наркомпросам и высшим учебных заведениях МССР по вопросу народного просвещения и высшего образования в республике, f.73

acest proces de rusificare a început să se extindă și asupra școlilor cu predare în limba „moldovenească”.¹ Majoritatea școlilor cu predare în limba rusă aveau facilități.

În aceste școli se acumulau cele mai multe manuale școlare, și materiale didactice în limba rusă. Pe când în școlile cu predare în limba „moldovenească” se ducea o lipsă acută de manuale scrise în limba maternă. Majoritatea manualelor școlare fuseseră distruse, pentru că celor de la conducere nu le prea plăceau limba și tematica în care acestea erau scrise. În locul acestora au fost aduse de la tipografia din Moscova 60000 manuale școlare în limba rusă, pentru clasele I-X, unde se enumerau contingent de 36000 de elevi. Din documentele timpului observăm că: în această perioadă în majoritatea regiunilor din RSSM, se manifestă o criză acută de manuale școlare. Nu se ajungeau circa 200000 de manuale școlare pentru școlile cu predare în limba „moldovenească”. De asemenea s-au mai cerut pentru completarea școlilor rusești cu manuale școlare încă 290 000 de exemplare editate în limba rusă.² Se urmărea ca anume prin intermediul acestor școli, să se puie bazele proceselor de rusificare. Manualele școlare ce ar fi rămas în plus, urmau să fie donate școlilor cu predare în „limba moldovenească”, pentru a le demonstra moldovenilor „că frații la nevoie se ajută”. Adică era vorba despre „așa – numitul ajutor frățesc acordat de către ruși”, prin intermediul manualelor școlare rusești și a publicațiilor periodice editate în limba rusă. Pentru acest proiect s-au cheltuit 1481000 de ruble.

Întregul fond al bibliotecii școlare ce conținea cărți în grafie latină a fost nimicit.

Pentru renovarea bibliotecilor în școli, Ministerul norodnic al învățămîntului cerea de a dona pentru școlile primare 1000 de manuale școlare, pentru școlile medii și cele de 7 clase câte 300 de manuale școlare. Pentru completarea fondurilor bibliotecilor erau necesare 256500 de cărți artistice. Limba rusă, urma să devină limba de bază atât în școlile cu predare în limba rusă cât și în școlile cu predare în limba română. Adică în cadrul predării disciplinelor școlare, trebuia să se atragă atenție asupra, felului cum se scrie și cum se vorbește în limba rusă. Elevii veniți din școlile cu predare în limba „moldovenească”, în școlile cu predare în limba rusă, nu făceau față la învățătură. Mulți dintre acești elevi, nu înțelegeau sensul frazelor, și a cuvintelor vorbite. Procesele de rusificare în școli decurgeau foarte lent. Unul dintre motive era, că în luna mai a acelui an Comitetul norodnic pentru învățămînt primise doar 18 mii de manuale editate în limba rusă.³ Analizînd raportul secretarului C.C al P.C (B), Zelenciuc S.S., observăm că numărul de manualele școlare existente în RSSM rămăsese același.

Tipografia din RSSM trebuia în decursul tr. III-IV, să elaboreze 28 de manuale școlare pentru diverse discipline. Pînă la întoarcerea sa de la Moscova, pe data de 29 august au fost elaborate doar două exemplare. Acest fapt amenința întregul proces de învățămînt.⁴

Pentru pregătirea școlilor internat de tip rusec se prevedea la p.1, să se pregătească pentru următorul an de învățămînt 15 școli –internate rusești cu un contingent de 650 de locuri. Pentru înfăptuirea acestui proiect s-au alocat bani din bugetul statului în al III-lea trimestru 315 mii de ruble. În conformitate cu p.3, Comitetul norodnic pentru învățămînt trebuia pînă la 15 august să finizeze completarea acestor școli internat de tip rusec cu cadre didactice speciale aduse din regiunile URSS⁵.

Pînă la data de 1 septembrie pentru aceste școli internate au fost aduși din regiunile URSS, 1637 de cadre pedagogice, și 2400 de profesori din RSSM fuseseră trimiși la perfecționare timp de 2 luni.

Pentru a ține cursuri speciale în cadrul Institutelor Pedagogice au fost trimiși din cadrul comitetului norodnic al URSS drept „ajutor”- 155 de cadre pedagogice. În total la acea dată activau 4192 de profesori, însă conform planului se prevedeau 4924 de profesori. Nu se ajungeau 732 de profesori.⁶

Școli cu predare în limba rusă au fost constituite în următoarele raioane:

- În raionul Nisporeni -1 școală rusă –unde învățau 3039 de elevi
- În raionul Leova 13 - școli ruse unde învățau 3112 elevi.
- În raionul Vadu lui Vodă 10 școli ruse –unde învățau 2584 elevi
- În raionul Bujoreni-4 școli ruse unde învățau 1341 de elevi

¹ A.O.S.P.R.M. F 51.INV.2. d.144 Докладная записка Центральному комитету К.П.Б. Молдавии, f.74

² ibidem

³ A.O.S.P.R.M. F 51.INV.2. d.144. Первоочередные мероприятия по восстановлению русских школ и учебников, f.83

⁴ A.O.S.P.R.M. F 51.INV.2. d.144. Докладная записка секретарю ЦК КП (б) Молдавии Зеленчук С.С, f.96

⁵ A.O.S.P.R.M. F 51.INV.2. d.144. Справка о выполнении постановления СНК. и ЦК.КП(б) Молдавии от 15 июля 1944г. О подготовке к новому 1944-1945 учебному году, f.97

⁶ ibidem

- În raionul Cotovsc – 3 școli ruse unde învățau 1102 de elevi
- În raionul Călărași 2 școli ruse cu un contingent de 1065 de elevi
- În raionul Cahul - 17 școli ruse cu un contingent de 6301 de elevi¹

În aceste școli toate disciplinele se predau în limba rusă. La lecțiile de limbă rusă se punea cel mai mult accentul pe gramatica limbii ruse, falsificarea evenimentelor istorice, renașterea ideologiei comuniste. Aceste procese erau menite să rusifice încetul cu încetul întreaga populație. În prim –plan se propunea pentru o rusificare mai intensă a populației de mărit numărul de școli cu predare în limba rusă.

În aceste școli mai presus de toate, se atrăgea o atenție sporită asupra gramaticii și vorbirii coerente în limba rusă. Limba rusă urma a fi răspândită atât în școli, cât și în instituțiile pedagogice de învățământ. Pentru o rusificare mai eficientă se propunea de a se crea un grup de profesori, care ar merge pe la casele celor neștiutori de carte, pentru a-i învăța să citească și să scrie în limba chirilică.²

Din documentele timpului aflăm că acest experiment n-a dat rezultate prea mari. Mulți dintre acei care studiau de sinestătător, vorbeau incorect în limba rusă. Printre cetățenii de la sate, se găseau persoane, care din tendința de a se apropia cât mai mult de acel șovinism rusesc, foloseau în vorbirea „coerentă moldovenească”, fraze de tip rusesc. Mulți propagandiști sovietici atunci când organizau serate de lectură, în cluburile serale, se stăruiau să declare sus și tare că „limba slavă este limba vorbită de poporul „moldovenesc” și nu româna. Unii dintre ei aduceau argumente precum că, mulți dintre cetățeni foloseau această limbă pentru a-și îmbogăți vocabularul. În viziunea inspectorilor școlari, de la venirea regimului sovietic încoace, situația în învățământul școlar se îmbunătățise. Mulți dintre cetățenii analfabeți învățaseră să scrie și să citească în grafia chirilică”.³ Analizând documentele timpului observăm, că practic asistăm în această perioadă la un proces bine gândit de deznaționalizare și rusificare a tinerii generații, care s-a efectuat prin intermediul creării școlilor de tip rusesc în RSSM. Un rol aparte în acest proces bine gândit l-au jucat profesorii sosiți din regiunile URSS, care cunoșteau la perfecție limba rusă. Comitetul Norodnic pentru învățământ la indicația C.C.P.C(b), a fost nevoit să le creeze comodități aici în RSSM, pentru ca aceștia să ajute la o rusificare mai rapidă a populației.⁴ După reinstaurarea regimului sovietic de ocupație în Basarabia în anul 1944, în aceste teritorii sunt puse în aplicare vechile politici de deznaționalizare și rusificare a populației românești, majoritare. Întreaga activitate propagandistică, și cultural – educativă desfășurată de organele sovietice și de partid din RSSMoldovenească, ținea ștergerea din memoria basarabenilor apartenența lor la poporul român. Concomitent, au fost eliminate din învățământ cadrele didactice care nu inspirau încredere autorităților sovietice de ocupație. În RSSM în această perioadă activa Institutul pedagogic de 2 ani. Scopul acestui institut era de a găti cadre culte, conștiente, bine pregătite, care după finisarea acestor institute ar răspîndi cultura „moldovenească”⁵

Comitetul norodnic al învățământului, avea aproape 10000 de învățători. Acești învățători aveau indicații de sus să-i învețe pe elevi, să vorbească corect în, „limba moldovenească”, care trebuia să fie o limbă cultă, curată, care ar ajuta nu numai la vorbirea în societate, dar și la creșterea inteligenței corespunzătoare. În locul vechilor manuale scrise în grafia latină, au fost introduse cele de tip sovietic redactate într-o limbă infectă – moldovenească. Majoritatea manualelor scrise în grafia latină fuseseră arse, iar în locul acestora s-au adus manuale școlare editate în limba rusă de la tipografia din Moscova.⁶ Profesorii trebuiau să fie aceia, care urmau să-i convingă pe elevi, că limba română ar fi o limbă „străină”, nu cea vorbită anterior de populație”. La conferințele pedagogice din 10 martie 1944, se afirma că limba română ar fi fost adusă de la București, și unii dintre cetățenii noștri ar fi preluat unele cuvinte de la ei.⁷ Propagînd „Ideologia antiromânismului” în societate, acești învățători trebuiau să trezească ură împotriva celor ce afirmau că sunt români, împotriva limbii, istoriei și

¹ Ibidem.

² A.O.S.P.R.M. F.51.INV.4. d. 324. Планы работы отдела школ ЦККП (б) Молдавии, январь 1946, f.7,8,9

³ A.O.S.P.R.M. F.51 .INV.4.d.325. Переписка с Укомами, Горкомаами, Райкомаами КП(Б) Молдавии с Уездисполкомаами о работе школ, f.1,2,6,7

⁴ Idem, f.8-10

⁵ A.O.S.P.R.M.F.51,inv.2,d.139.»Докладные записки работников отдела пропаганды и агитации внештатных лекторов по вопросу пропаганды, f.413.

⁶ Ibidem 14

⁷ A.O.S.P.R.M.F.51,inv.5,d.502.»Справки и докладные записки о работе культпросветучреждения республики», f.8

culturii acestui popor. Ei erau aceia care trebuiau să-i convingă pe cetățeni că limba apropiată de cea, moldovenească este limba slavonă și nu româna.

Folosind fraze din cele mai bizare și terminologii rusești, atunci când discutau, aveau tendința să-i convingă pe cetățeni, că limba pe care o născociseră ei, era una norodnică. Însă, pe parcursul anilor s-a observat, că această limbă, devenise una greoaie, pe care nu o mai înțelegeau nici țăranii. Propagatorii acestei ideologii antiromânești se străduiau din toate puterile să afirme că, „limba pe care ei o născociseră, era o limbă curată, însă din cauza stăpînirii anterioare „românești”, își cam pierduse sensul”. Însă adevărul era cu totul altul. De la conferințele pedagogice din lunile august și ianuarie, 1946, observăm că mulți profesori erau nemulțumiți de manualele de gramatică ce fuseseră elaborate la comanda regimului sovietic de ocupație”.¹

În aceste manuale se găseau fraze schimonosite, pe care nici profesorul nu le putea înțelege. Ziarele și cărțile artistice demult nu se mai citeau prin localități, fiindcă limba scrisă devenise una neînțeleasă. Predarea limbii ruse și literaturii în școlile ruse se desfășura la un nivel înalt în r. Chișinău, Bălți, Tiraspol, Bender. O politică de deznaționalizare și rusificare de acest fel a fost reintrodusă și în școlile din r. Cahul, unde învățau elevii de etnie găgăuză, mulți dintre aceștia nu reușeau la învățătură. Pentru a vedea care este situația s-a format o echipă de inspectori. Au fost supuse verificării școlile din r. Congaz, Taraclia și Ceadr-Lunga.² În urma verificărilor se depistase că, Direcția raională de învățămînt singură stabilea limba în care urmau să se efectueze studiile. În 18 districte raionale activau 32 de școli dintre care în 17 școli cu un contingent de 6301 elevi, predarea se efectua în limba rusă, și în 15 școli cu un contingent de 5080 de elevi predarea disciplinelor se efectua în limba română. Punîndu-se în discuție subiectul dat, în cadrul conferințelor pedagogice a fost luată următoarea hotărîre ca elevii de etnie găgăuză să studieze în limba rusă. Majoritatea inspectorilor școlari au votat unanim pentru această propunere. Din rapoartele lor reieșea, că marea majoritate a acestei populații vorbeau în limba găgăuză, turcă, bulgară, și rusă, deaceia cea mai apropiată ar fi limba rusă.³ În școlile cu predare în limba, „moldovenească” profesorii la lecțiile de limbă și literatură rusă, trebuiau să le povestească elevilor, despre însemnătatea limbii ruse, pentru limba, „moldovenească”. Ei urmau să le infiltreze copiilor idei falsificatoare precum că: cuvintele preluate din terminologia rusă sunt apropiate de cele „moldovenești” și pot fi adoptate ca „neologisme”. În lumina profesorilor sovietici, „limba rusă fusese mai ușor asimilată de către țăranii, decît limba română”. Însă în urma punerii acestor manuale în practica școlară s-a observat că mulți dintre elevii nu înțelegeau temele ce erau expuse în aceste manuale. Dat fiind că traducerea acestora din limba rusă în română se efectuase cu greșeli.

Foarte multe manuale școlare de limbă și literatură „moldovenească”, n-au fost date la tipar, în legătură cu aceea, că mulți autori au fost nevoiți să schimbe conținutul manualelor de gramatică a „limbii moldovenești”, fiindcă nu corespundeau cerințelor „metodice” implementate de către acei metodiști, ce erau veniți din cadrul regiunilor URSS. Acești metodiști trebuiau să ajute la implimentarea unui nou curriculum școlar.⁴ Prin implimentarea acestui curriculum se urmărea o rusificarea mai rapidă a tinerii generații.

La conferința pedagogică din anul 1947, se întîlnesc o serie de mărturii ale profesorilor, în care se afirmă că ducînd lecții de „limba moldovenească”, erau nevoiți să pronunțe cuvinte pe care nici ei nu le înțelegeau. Marii filologi „moldoveni” ce erau sosiți de pe aiurea, mărturiseau că nu înțelegeau deloc „limba cea nouă moldovenească” ce era propusă pentru predare în școlile „moldovenești” cu de-a sila.⁵ Experiența de rescriere a propozițiilor se soldase cu un eșec total.

Mulți dintre acești filologi mărturiseau, că rescriind pe tablă propozițiile din manuale, și citindu-le, nu au fost înțeleși de către elevii. Cei care luaseră cuvîntul la această conferință, foloseau o serie de radicalizme necunoscînd adevărata limbă românească. Mulți dintre cetățenii de rînd erau învinuiți că nu cunoșteau limba vorbită la perfecție. Iar profesorii care predau prin școli, erau discutați în cadrul ședințelor pedagogice, precum că folosesc cuvinte „de origine română”, și că din acest

¹ A.O.S.P.R.M.F.51, Inv.4, d.327., Докладные записки, справки, сведения и переписка с Наркомпросом МССР о работе школ, f.52.

² ibidem 3

³ A.O.S.P.R.M.F.51, Inv.4, d.327., Докладная записка о состоянии преподавания в школах Кагульского уезда с преобладанием гагаузской народности», f. 132

⁴ A.O.S.P.R.M „Переписка с отделом школ ЦКВКП(б) о работе школ, 15 января, 1946, Докладная записка тов. Яковлеву, г. Москва, f.73

⁵ A.O.S.P.R.M,F.51.inv.5,d.542. Переписка с отделом школ ЦК ВКП(Б). Справки и докладные работы школ Молдавии, f.18

motiv majoritatea elevilor nu pot însuși limba pură, „curată de origine”, „moldovenească”. Marea majoritate a elevilor în loc să scrie corect, în limba nouă moldovenească, făceau o serie de greșeli, care se asociau cu o simplă mîzgăleală decorativă

Concluzii. Procesul de rusificare a tinerilor basarabeni s-a făcut atît prin intermediul școlilor cu predare în limba rusă, cît și în școlile cu predare în limba „moldovenească”. Procesul de deznaționalizare și rusificare a tinerilor basarabeni i-a amputat, mai ales atunci cînd în gramatica limbii „moldovenești” sunt introduse așa-numitele neologisme de factură rusă, care sunt notificate ca terminologii ajutătoare întru îmbogățirea vocabularului, limbii moldovenești”. Multora dintre profesori nu le prea conveneau propozițiile formulate. Deseori nici elevii nu mai înțelegeau sensul propozițiilor. Expresiile formulate deseori nu reprezentau ideea fixă. În ziare și în cărțile literar-artistice se întâlneau fraze care pur și simplu nu aveau înțeles. Mulți dintre elevi atunci cînd scriau la gramatică lucrări de control, înfăptuiau o sumedenie de greșeli. Folosind în scrierea lor un cuvînt „moldovenesc” și altul de origine „rusă”. Practic limba vorbită devenise o limbă greoaie, pe care nu o mai înțelegea nici societatea. Studiind mai multe documente ce se refereau la conferințele pedagogice petrecute în acești ani deducem, că limba vorbită în Basarabia se transformase încetul cu încetul dintr-o limbă frumoasă românească, într-o limbă stîlciată cu „dialecte rusești”. Procesul de rusificare și deznaționalizare a tinerilor basarabeni, a fost un proces bine gîndit, care după părerea celor de la conducere ar fi trebuit să dea rezultate scontate. Tinerii basarabeni, trebuiau să fie aceia, care urmau să fie crescuți în spiritul dogmei sovietice, acceptînd fără doar și poate limba rusă, ca pe o limbă maternă. Profesorii urmau să le explice elevilor că limba „moldovenească” s-ar fi dezvoltat în Basarabia „alături de limba rusă” de la începutul –începuturilor”.

MEMORII BASARABENE DESPRE REABILITAREA DEPORTAȚILOR

PĂDUREAC Lidia,

Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Abstract: This article reflects the problems that accompanied the process of rehabilitation of the victims of the totalitarian Soviet regime who were deported from Bessarabia. We note that if the legal and economic rehabilitation of these was carried out partially and with great difficulty, then the moral rehabilitation had no fully until today.

După instaurarea puterii sovietice populația din teritoriile dintre Nistru și Prut a fost supusă experimentelor social-politice specifice noului regim. Procesul însoțit de foamete, deportări și colectivizare s-a manifestat pe deplin în anii: 1940, 1944-1953. Victime au devenit persoanele care erau considerate periculoase pentru regim. Cele trei valuri de deportări (din 1940, 1949, 1951) au schimbat destinul a peste 61 de mii de basarabeni duși în Kazahstan și Siberia. Mulți din ei și-au pierdut viața din cauza foametei, a frigului, sau a muncii excesive. O parte din deportați au revenit la baștină, încadrându-se dificil în procesul de resocializare. Proclamarea suveranității, apoi a independenței Republicii Moldova a încurajat reabilitarea trecutului și a conturat perspective noi pentru știința istorică. Un rol aparte în deconspirarea publică a atrocităților regimului a revenit destăinuirilor celor care au acumulat forțat experiență tristă în exil. Mărturiile despre viața din Gulag influențau preponderent sfera emotivă cu sentimente de compasiune din partea comunității, fără ingerințe importante în domeniul științific. Amintirile verbalizate ale foștilor deținuți politici, deportați din teritoriile anexate de URSS în 1940 au fost postate în mediul public prin lucrări personale sau prin publicații realizate de editori sau coordonatori¹. Dintre basarabeni care au reușit să supraviețuiască

¹ Anatol Petrencu, *Teroarea stalinistă în Basarabia. Studii, documente, memorii*, Chișinău: S.n., 2013; Serafim Saka, *Basarabia în Gulag*, Chișinău, Ed. “Meridianul 28”, 1995; Ștefan Tudor, *Răzvrățiți contra regimului*, Chișinău, Prut Internațional, 2004; Tudor Ștefan, *Satana pe Pământ: mărturii despre anii de foamete și deportări*, Chișinău, Universitas, 1992; Veronica Pârlea-Conovali, *Destăinuiri de pe lumea cealaltă (deportări, foamete, gulaguri, executări, amintiri)*, Chișinău: [s. n.], 2013; Maria Bulat, *Noaptea cu bocete*, Chișinău, Ed. Universitas, 1991; *Românii în Gulag: memorii, mărturii, documente*, editori Petrencu A., Cojocaru L., Pădureac L., vol. I, Chișinău, Editura „Balacron”, 2014.

doar unii au decis să-și facă publice memoriile despre trecut, printre aceștia fiind Vadim Pirogan¹, Vasile Țepordei², Dumitru Crihan³, Alexandru Matveev⁴, Efroginia Kersnovskaia⁵, Margareta Cemârțan-Spânu⁶, Boris Vasiliev⁷, Varvara-Valentina Corcodel⁸, etc. Puține dintre aceste mărturii reflectă perioada în care deportații au fost reabilitați.

Noțiunea de reabilitare, deseori este folosită impropriu față de deportați și foști deținuți pe motive politice sau religioase, întrucât este confundată cu dreptul de a părăsi locul surghiunului. După calvarul deportării a început drama reabilitării. R. Moldova și-a asumat obligația de reabilitare a victimelor regimului comunist, însă nu și-a asumat pe deplin responsabilitatea juridică, economică, morală pentru a lichida consecințele unei nedreptăți săvârșite cu rea credință față de propriii cetățeni.

Reabilitarea juridică pentru câteva sute de persoane a început imediat după deportare. Instituțiile statului care au pus în aplicarea deciziile referitoare la deportări, având intenția de a respecta numărul persoanelor, au comis abateri de la indicațiile primite. Listele au fost întocmite în grabă. O serie de persoane „au îndrăznit” să se adreseze instanțelor superioare, în speranța de a convinge autoritățile. Câștig de cauză au obținut doar câteva zeci de familii care aveau merite deosebite față de URSS, de exemplu un membru al lor în Armata Roșie. Spre mijlocul anului 1952, au fost eliberate din așezările speciale, ca familii deportate neîntemeiat 87 familii (389 persoane) și 108 persoane singure⁹. Pentru toți ceilalți reabilitarea parțială a început după moartea lui Stalin. În iulie 1953 ministrul de interne al URSS, S. N. Kruglov propune guvernului sovietic o decizie privind eliberarea pe etape a deportaților. Decizia se referea la cele trei deportări majore din 1941, 1949, 1951¹⁰. Prin Ucazului Sovietului Suprem al URSS din 19 martie 1958 erau anulate restricțiile privind locul de trai al deportaților și eliberarea câtorva categorii de sub supravegherea miliției, însă fără ca aceștia să fie reabilitați și fără dreptul acestora de a se întoarce la locul de baștină. Reabilitarea presupunea anumite obligații juridice ale autorităților sovietice față de deportați, inclusiv retrocedarea averilor confiscate. Pentru revenirea la locurile natale era nevoie și de permisiunea autorităților de la Chișinău. În perioada 1958-1963, acestea au acordat „undă „verde doar pentru 2033 familii, dar nu se știe exact numărul celor care li s-a refuzat acest drept¹¹.

Anularea interdicțiilor ce rezultau din condamnarea la detenție, muncă forțată sau deportare a determinat mulți basarabeni să revină la baștină. Mărturiile insistă asupra sentimentelor echivoce în timpul revenirii la baștină: majoritatea își doreau reîntoarcerea, chiar dacă urmau să înceapă totul de zero. Erau confuzi la gândul că se vor întâlni cu cei care i-au deportat, nu aveau unde trăi, nu aveau dreptul de a revendica gospodăria din care au fost „ridicați”, dar totuși au riscat. „Suprimarea nemiloasă a milioanele de oameni în lagărele dezolante din nordul Siberiei sau în Rusia polară n-ar fi însemnat nimic dacă „ceilalți”, cei care rămăneau pentru moment în așa-zisa libertate, nu învățau lecția... Am văzut cu ochii mei cu câtă disperare fantomele celor vii, așa-zisii oameni „liberi”, se luptau ca să le dovedească șefilor lor politici cât de devotați partidului sunt ei... Cel mai respingător efect al fricii și teroarei este competiția aceasta a lașității”¹².

De menționat, că drama reîntoarcerii deportaților la baștină este puțin elucidată în mărturiile supraviețuitorilor și nici nu este pe deplin cercetată de istorici. „În casa noastră fusese grajd, iar în momentul când venisem se creștea răsad de tutun și când ne-a dat voie să trecem în ea, era fără uși și fără ferești, cu pereții uzi până-n grindă. Dar am grijit-o, i-am pus uși și ferești, am gătit-o, am sfințit-o și când ne-a rămas să trăim în ea, iaca vine președintele sovietului sătesc și ne zice că nu avem voie să

¹ Vadum Pirogan, *Cu gândul la tine, Basarabia mea*, op.cit.; Vadum Pirogan, *Pe drumurile pribegiei*, Chișinău, „Tipografia Centrală”, 1999; *Cu gândul la tine, Basarabia mea. Din mărturiile unui vinovat fără vină*, Chișinău, Ed. Enciclopedică „Gheorghe Asachi”, 1995.

² Țepordei Vasile, *Iubim Basarabia; Amintiri din Gulag*, București, Casa editorială pentru turism și cultură “Abeona”, 1992.

³ Dumitru Crihan, *Invitație în Iad*, Chișinău, Ed. Știința, 1998.

⁴ Matveev Александр, *Слёзы горя и радости*, Chișinău, Ed. Hiperion, 1985.

⁵ Евфросиния Керсновская, *Сколько стоит человек*, Moscova, Ed. Rosspen, 2006.

⁶ Margareta Cemârțan-Spânu, *Siberia de-acasă. Mărturii. Documente. Fapte*, Chișinău, SA “Tipografia Reclama”, 2009; *Lupii (Amintiri din copilărie)*, Chișinău, 2006.

⁷ Boris Vasiliev, *Stalin mi-a furat copilăria*, ediție revăzută și adăugită, Chișinău, Litera, 2012.

⁸ Varvara-Valentina Corcodel, *Rocada destinilor*, Chișinău, Biblioteca Meșterul Manole, 2011.

⁹ Paul Goma, *Dportări – „Repatriei”*, http://paulgoma.free.fr/paulgoma_pdf/pdf/FRP_DEPORTARI-REPATRIERI.pdf, p. 14.

¹⁰ История Сталинского Гулага. Спецпереселенцы в СССР, Moscova, ROSSPEN, 2004, p. 708-711.

¹¹ Igor Cașu, *Teroarea comunistă în Moldova sovietică și reabilitarea memoriei*,

http://www.academia.edu/7784940/Teroarea_comunist%C4%83_%C3%AEn_Moldova_sovietic%C4%83_%C5%9Fi_reabilitarea_memoriei

¹² Mihail Solomon, op.cit., p. 84.

locuim aici, că asta-i averea statului.”¹ Interpretarea diferită a legilor privind reabilitarea a creat și creează și în prezent multiple situații incomode cu care se confruntă foștii deportați: „Întors la vatră, tata nu era dorit, căci trebuia să i se restituie casa, livada, pământul și s-a stabilit cu traiul la Chișinău.”² Puțini din cei reveniți au îndrăznit să-și ceară casa înapoi. Procesul de reabilitare a victimelor regimului comunist conține de fapt două componente: una se referă la deportați și rudele acestora, iar alta se referă la cei condamnați fără vină. Ambele cazuri urmează să fie examinate sub aspect juridic, material și moral.

După destrămarea URSS s-au creat premise pentru identificare cîmelor comise de regimul comunist. La 1 iulie 1989 Biroul CC al Partidului Comunist al Moldovei a adoptat hotărârea cu privire la înveșnicirea memoriei jertfelor represiunilor staliniste. În condițiile democratizării R. Moldova a demarat reabilitarea juridică prin adoptarea Legii privind reabilitarea victimelor represiunilor politice (1992). Legiuitorul definește noțiunea de represiune politică și stabilește categoriile de persoane care pot fi considerate victime ale represiunilor politice. „Sînt declarate nevinovate și urmează a fi reabilitate în fața societății și reintegrate în drepturi, indiferent de locul lor de trai în prezent, toate persoanele care, în perioada dintre 7 noiembrie 1917 și 23 iunie 1990, au fost supuse represiunilor politice pe teritoriul actualei Republici Moldova, precum și cetățenii Republicii Moldova, supuși represiunilor politice pe teritoriul altui stat”³. Sunt condamnate crimele săvârșite de organele de stat administrative, judiciare și extrajudiciare în perioada regimului totalitar, cu încălcarea gravă a normelor de drept și morale. Efectul pozitiv al acestei legi constă în reintegrarea persoanelor supuse represiunilor în drepturile politice, sociale și civile. Reabilitarea juridică a fost influențată direct de transformările politice și a decurs diferit pentru fiecare categorie de „strămutați” în câteva etape: inițial persoanele au fost eliberate de sub comenduire, au obținut dreptul de a pleca în orice republică, cu excepția locului de baștină, apoi au obținut dreptul de a reveni în R. Moldova, dar nu în localitatea natală (mărturiile demonstrează că reprezentanții administrației locale, în lipsa unor indicații clare, își permiteau să decidă pentru fiecare caz în particular refuzul sau permisiunea pentru foștii deportați de a reveni în localitate) și doar în 1992 au fost repuși deplin în drepturi.

Reabilitarea patrimonială urma să aibă loc concomitent cu cea juridică, deoarece restabilirea în drepturi presupune și retrocedarea de către autorități a bunurilor confiscate. În anii 50, după moartea lui I. Stalin a început și restituirea parțială a bunurilor confiscate pentru cei care obținuse reabilitarea. În perioada 1954-1958 Comitetele executive locale luau decizii privind despăgubirea averii confiscate abuziv în baza hotărârilor instanțelor de judecată. În Nota informativă a RSSM despre averea „strămutaților” din aprilie 1956, ministrul afacerilor interne preciza că mulți deportați se întorceau la locurile de baștină și depuneau cereri în instanțele sovietice pentru a le fi retrocedate bunurile confiscate. Sovietul de miniștri examina aceste cereri, dar le accepta doar pe cele „ale persoanelor deportate fără suficiente argumente și în privința cărora sunt deciziile instanțelor judecătorești despre anularea deportării cu reîntoarcerea averii confiscate”⁴. Nadejda Pascal, deportată din satul Durlești în reg. Tiumeni la 6 iulie 1949 mărturisește: „Să ne întoarcem casa de pînă la deportare – nici nu putea fi vorba, se considera o crimă să-ți ceri casa înapoi. Și părinții înțelegeau că nu puteau face acest lucru... Cu atît mai mult, că trebuia să privăm copiii din sat de școală. Puteau să ne deporteze din nou în Siberia. Și așa ne-au dus încolo ca pe niște criminali! Noi înțelegeam acest lucru...”⁵

Instituțiile statului sovietic nu erau dispuse să repare pagubele materiale provocate acestor oameni, trimițându-i în instanțele de judecată la fel sovietice în care aveau puține șanse de ași face dreptate. Puțini au decis să apeleze la judecată și mai puțini au obținut câștig de cauză.

A doua etapă de reabilitare economică a victimelor represiunilor politice a început în 1989 în baza Deciziei Sovietului de Miniștri al RSSM nr. 151 din 24.05.89 „Despre ordinea restituirii bunurilor și despăgubirii persoanelor deportate neîntemeiat în anul 1949”. Această decizie a funcționat pînă la 11.09.93. Legea din 1992 a dat o nouă speranță foștilor deportați. De rînd cu reabilitarea Legea prevede și reintegrare în drepturile politice, sociale, civile și patrimoniale – „Cetățenilor Republicii Moldova supuși represiunilor politice și ulterior reabilitați li se restituie, la cererea lor sau a moștenitorilor lor,

¹ Maria Bulat, op.cit., p. 57.

² Elena Munteanu, fiica deportatului Terinte Nani, în *Rocada destinelor*, p. 249.

³ Legea nr. 1225 din 08.12.1992 privind reabilitarea victimelor represiunilor politice, Art. 3

⁴ В. И. Пасат, *Трудные страницы истории Молдовы*, p. 713-714.

⁵ *România în Gulag: memorii, mărturii, documente*, p. 72.

bunurile confiscate, naționalizate sau scoase în orice alt mod din posesia lor”¹. Această prevedere, nici pe departe nu rezolva situația reabilitării economice, întrucât oamenii erau nevoiți singuri să-și caute dreptatea în instanțe, să demonstreze prin documente de arhivă mărimea averii confiscate. Situația era și mai confuză dacă bunurile confiscate nu s-au păstrat „sau nu pot fi restituite în natură, fiind privatizate în condițiile legii, se recuperează valoarea lor în formă de compensație bănească sau de valori materiale, luându-se ca bază prețurile de piață în vigoare la data examinării cererii”². Caracterul ambiguu al legii a generat o cale anevoioasă pentru foștii deportați în vederea obținerii unor recompense materiale. Au fost lipsiți de toate bunurile timp de câteva ore, însă procesul de reîntoarcere a acestor bunuri a durat ani de judecată. Din 1989 și până în 2010, Procuratura Generală a reabilitat 54.839 persoane, declarându-le victime ale regimului comunist, dintre ei 4.808 de basarabeni și-au făcut dreptate la Curtea Supremă de Justiție, după ce procurorii le-au dat cerere de refuz³. Ion Caras deportat din or. Bălți în reg. Irkusk după revenire, cu greu și-a întors o parte din averea confiscată: „După reabilitare, în 1989, am trecut un drum lung pentru a elibera casa, fiindcă documentul a fost așa realizat de primărie că am dreptul numai la restructurare [recompensă] în bani și a fost numit chiar prețul de 200000 de lei pentru casă și avere împreună, ... asta înseamnă 200 de lei acum... Casa ne-au întors-o. M-am judecat pentru a întoarce casa nouă ani și apoi alți trei ani – pentru despăgubirea lucrurilor ce au fost confiscate. Și acum mă aflu în proces de judecată”⁴. În același context Injustiția confiscării a fost multiplicată de nedreptățile săvârșite de executorii locali, activiști, care nu au înscris în lista de obiecte confiscate nici o parte din bunurile reale. Vecinii, activiștii, administrația locală și toți cei obraznici au profitat de situația deportaților. Administrația locală a stabilit în mod diferit această sumă pentru recompensă și deportații pentru avere identică sau fost recompensați economic diferit. În 1940-1941, 1949-1951 administrația locală a acționat la insistența instituțiilor centrale, atunci de ce în 1992 statul a refuzat să-și asume integral cheltuielile pentru prejudiciile materiale provocate prin organizarea deportărilor? Unul din cazurile nedreptății reabilitării materiale este expus de Aref Leancă, deportat din s. Lopatnic în reg. Tomsk la 1 aprilie 1951: „Nu ne-au întors nimic. În 1994 sau 1995, am primit o înștiințare de la raion, de la Edineț, că „puteți să primiți pentru gospodărie 100 de lei”. Nu numai eu am primit atunci, mai mulți au primit astfel de înștiințare. Cei mai mulți nu au vrut să ia suta de lei, au spus că asta-i bătaie de joc. Eu, din cauza greutății, am luat 100 de lei [...] După un timp, s-a schimbat Parlamentul în Moldova și cei care au refuzat să ia 100 de lei, apoi le-au plătit pe urmă. [...] Din cauza că n-am avut bani, nu am dat în judecată [...] Și iată așa am rămas”⁵.

Constatăm: reabilitarea juridică a fost realizată prin recunoașterea statutului victimelor, reabilitarea patrimonială (materială) a fost realizată parțial și inechitabil, întrucât și de această dată autoritățile administrației publice locale, deja fără un dictat din partea instituțiilor superioare, au adoptat sume derizorii în calitate de recompense pentru deportați – pentru o casă, animale din gospodărie, instrumente, mobilă, bunuri mărunte – o recompensă de 100 lei. Nimeni, nu i-a prevenit, că dacă pun semnătură și acceptă acești bani nu vor putea ulterior să obțină alte despăgubiri. Prin trecerea cu tăcerea a acestei informații reprezentanții autorităților locale au înșelat foștii deportați, i-au indus în eroare și practic au obținut într-un mod vicios semnătura acestora. Astăzi puțini dintre foștii deportați care au fost „despăgubiți” în așa mod îndrăznesc să se adreseze în instanța de judecată pentru ași face dreptate, nu mai riscă să-și pună pentru a câta oară sănătatea la încercare. Principiul corectitudinii impune achitarea integrală a prejudiciilor materiale, fapt care nu s-a întâmplat nici până în prezent.

Reabilitarea morală cuprinde două aspecte: recunoașterea oficială a statutului de victimă pentru persoanele care au suferit din cauza regimului și compensarea economică a prejudiciului moral. Vasile Fetescu din s. Chițcanii Vechi a fost deportat în RSS Kazahă la 13 iunie 1941 menționează cum se simțea după reîntoarcere: „Eram străin și printre colegi, și în oraș. [...] Am stat la gazdă. Ce am văzut! În Kazahstan, stăteau la gazdă, dar erai om.. Nu m-am simțit bine la Chișinău, mai ales moral. Nici într-un caz! Și nu știu de ce?! Să nu fi fost părinții, mă duceam înapoi în Kazahstan.”⁶ Aspectele incerte care însoțesc procesul de reabilitare morală își au explicație în refuzul clasei politice și al societății de a face o apreciere univocă, fermă și definitivă a trecutului apropiat și de a refuza la

¹ Legea nr. 1225 din 08.12.1992 privind reabilitarea victimelor represiunilor politice, Art. 12

² Legea nr. 1225 din 08.12.1992 privind reabilitarea victimelor represiunilor politice, Art. 12.

³ Victimele regimului comunist, reabilitate doar pe hîrtie, în *Timput*, 11.06.2010.

⁴ *Românii în Gulag: memorii, mărturii, documente*, p. 277-278.

⁵ *Ibidem.*, p. 167-168.

⁶ *Românii în Gulag: memorii, mărturii, documente*, op.cit., p. 43.

utilizarea acestuia ca mijloc de manipulare în discursurile politice. Simpla recunoaștere a faptului – regimul comunist a făcut victime – fără educarea atitudinii negative față de astfel de regimuri *apriori* nu poate crea mediul favorabil procesului de reabilitare. Gheorghe Bunescu deportat din s. Logănești în regiunea Tiumeni la 6 iulie 1949 mărturisește: „Auzai: „Ce-ai venit aici? Ce cauți aici? În Siberia e locul tău!” Știți când fiecare se uită la tine ca la un criminal... Nu-ți spune, dar simți. Chiar poți să spui, că mai toți te socoteau ca pedepsit pe dreptate. Ce era să fac?! Să mă duc să-i spun că nu are dreptate?! Că: „Puteai să fii tu în locul meu” [...] Dar nu puteai să spui. Se ducea la *selsovet* și spunea: iată, el face agitație! Zice că el e drept și că voi lați pedepsit pe nedrept. Și pe urmă îți găsec clenci că nu-i fi bucuros de viață!”¹ Spre deosebire de societățile din afara oicumenei sovietice în RSSM nu a existat tradiția de respect, păstrare și promovare a memorie istorice. Atitudinea față de trecutul apropiat a fost și rămâne neglijentă. Anume din acest motiv procesul de recuperare a memoriei este atât de anevoios, cu impedimente juridice, tehnice, dar și umane.

În anii '60 persoanele reîntoarse din deportare nu aveau dreptul la replică, ei acceptau uitarea, cel puțin, impresia uitării ca o modalitate de reintegrare socială. Se prezentau la locul nou de serviciu și nu doreau ca ceilalți să le cunoască trecutul. Inhibarea emoțiilor, tănuirea greutăților prin care au trecut erau dictate de frica de a fi respins de ceilalți, de a suporta noi consecințe. În virtutea acestei atitudini distructive față de amintiri o parte din memorii rămân irecuperabile. Sentimentul de obediență a frânat năzuința celor trecuți prin Gulag de a face publică trista experiență pe care au suportat-o, iar starea generală a populație care nu dorea să-și asume dozat o parte din vină pentru cele întâmplate a condamnat pe o perioadă îndelungată memoriile autobiografice la tăcere.

Pentru aceiași perioadă istoria cunoaște și alte experiențe de reabilitare: mulți evrei polonezi care au suferit din cauza regimului nazist au lăsat caietele de memorii, în care au elucidat amănunțit cele trăite cu descriere grijulie a situațiilor în care au fost implicați și alți conaționali. Toți membrii societății evreiești, fără excepție aveau poziție unică față de acel trecut. Responsabilitatea victimelor de a lăsa urmașilor informații despre nedreptățile prin care au trecut era alimentată și de respectul și compasiunea conaționaliilor. În R. Moldova deportații în primii ani de reîntoarcere în patrie nu îndrăzneau să critice regimul și oficialitățile, nici să identifice vinovații – ei încercau să treacă totul cu tăcerea. Nici societatea care a permis deportarea nu era dispusă să-și asume o parte din vină sau să asculte povestiri despre ororile surghiunului. După anii '90 au început să vorbească, dar deja timpul trecut nu poate fi recuperat. Nedreptățiți prin faptul că au fost deportați, au fost umiliți, au suportat foame și supraveghere în exil, dar – în lipsa responsabilității și stimei generale și univoce din partea societății – nedreptățiți și atunci când statul și-a recunoscut vina.

O altă componentă a reabilitării morale constă în repararea materială a prejudiciului moral cauzat de represiunile staliniste, care este o practică obișnuită în statul de drept. Odată ce statul constată săvârșirea unei crime, persoanele implicate sunt în drept, în limitele prevăzute de lege să ceară despăgubiri morale. În absența unei reglementări exprese și de principiu victimele regimului totalitarist, practic nu au șanse de a fi despăgubite și moral. Este o situație juridică dificilă, mai ales în privința modalităților de reparare a prejudiciilor morale sau nepatrimoniale cauzate prin fapte ilicite fără termen de prescripție.

Legea urmează a stabili admisibilitatea reparației în principiu a prejudiciului moral. Cuantificarea acestor daune este o altă problemă, deoarece este dificil a stabili un criteriu obiectiv de natură economică. De fapt prejudiciul moral nu este susceptibil de prețuire directă în bani – atingere adusă onoarei sau reputației, (declarați „dușmani ai poporului”), suferință fizică provocată (drum, foamete, muncă forțată), suferință psihică – este complicat a estima exact în bani aceste prejudicii, dar este posibil stabilirea unei recompense economice. Odată ce teroarea comunistă a avut un caracter instituționalizat, responsabilitatea pentru depășirea consecințelor acesteia trebuie să aparțină statului.

Reabilitarea este un proces complex cu aspecte juridice, economice, morale. Dacă în primele două rolul statului este prioritar, atunci în aspectul moral, care prevede nu doar despăgubiri pentru prejudiciul moral, dar și susținere din partea compatrioților, trebuie să se implice consecvent societatea civilă. Oamenii trebuie educați în spiritul respectului față de trecut, a identificării crimelor și criminalilor, precum și a identificării eroilor și a acțiunilor lor. Caracterul sacadat și fragmentar al

¹ *Ibidem.*, p. 103.

reabilitării din R. Moldova este, în mare parte influențat de apatia societății față de această etapă a trecutului și ingerința sistematică a politicului în crearea de atitudini față de trecut.

Astăzi, constatăm lipsa reabilitării morale a victimelor regimului comunist fapt care a determinat repunerea formală în drepturi a acestei categorii, fără o despăgubire materială echitabilă. Deși la nivel oficial au fost recunoscute crimele săvârșite de regimul comunist față de populația din R. Moldova, totuși nu au urmat acțiuni concrete și complexe în vederea lichidării consecințelor acelor nedreptăți.

Mărturiile basarabenilor care au suferit din cauza represiunilor regimului comunist au fost plasate în mediul public treptat. În virtutea importanței subiectului, mesajul de compătimire și de recunoaștere a vinei regimului a devenit din ce în ce mai clar. Intenția de a demasca ororile stalinismului a coincis cu disponibilitatea victimelor de a-și împărtăși amintirile, în consecință a fost inițiat procesul de recuperare și valorificare a memoriei deportărilor din RSSM. Identificarea, colectarea, publicarea, analiza memoriilor victimelor regimului stalinist este și o obligație morală a istoricilor contemporani – în acest fel, ei pot reabilita generații de oameni care au fost pedepsiți și au suferit fără vină.

CONTRIBUȚII ISTORIOGRAFICE PRIVIND STATUTUL MAZILILOR ȘI RUPTAȘILOR DIN BASARABIA ÎN PRIMA JUMĂTATE A SECOLULUI AL XIX-LEA

TOMULEȚ Valentin,
Universitatea de Stat din Moldova

Abstract: *In the present study, without attempting a comprehensive analysis of the social and legal status of the mazili and ruptași, author analyzes these two privileged categories of the population, through the visions reflected in the studies of different authors, who, in different times, referred tangentially to this problem. The author notes that to the social / fiscal categories of mazili and ruptași, and later odnodvortsy, were not dedicated special studies or synthesis monographic works, with only two exceptions, the work on odnodvortsy (mazili and ruptași) signed by P.G. Gore in 1908 and the article of historians M. Muntean and T. Marșalkovski dedicated to ruptași, written in the 1960s.*

The author ascertains that mazili represented a social category while ruptași – a fiscal one, inherited in Bessarabia from the Principality of Moldova. Although mazili kept certain privileges, the imperial administration did not accept them and did everything possible to suppress them as a distinct social category. This process took place gradually by elimination, particularly of mazili, from various administrative functions and by undermining of their social prestige. With time, rights of mazili were limited and they were forced to pay local benefits and different dues along with ordinary tax payers. Despite this, mazili continued to keep even in the second half of the 19th century their distinctive social and spiritual features.

While mazili had a more compact social and ethnic composition, the composition of ruptași was quite diverse and variegated, namely included autochthonous and foreign elements, transferred to Moldova from abroad from the rural peasantry, but also from the autochthonous urban places, who were not part of the privileged groups of society, lacked permanent residence and were not enlisted as tax payers, enjoyed some privileges based on gift cards issued by the ruler.

Subiectul legat de istoria diferitor categorii sociale din Basarabia, după anexarea ei în 1812 la Imperiul Rus, cuprinde un număr relativ bogat de lucrări¹, majoritatea fiind scrise în perioada sovietică și având la baza cercetărilor principiile metodologice de casă și ale paradigmei marxiste. Un asemenea

¹ *Istoria, arheologia, etnografia Moldovei. Indice al literaturii sovietice*, vol. I, 1918-1968, Chișinău, 1973, p. 100-105, 111-118; *Istoria, arheologia, etnografia Moldovei. Indice al literaturii sovietice*, vol. II, 1969-1980, Chișinău, 1982, p. 121-124, 127-131; Ion Madan, *Cercetări în domeniul științelor umanistice la Universitatea de Stat din Moldova (1974-1995). Contribuții bibliografice*, Chișinău 1996, 384-395; Idem, *Istorie, arheologie, etnografie. 1981-2001. Contribuții bibliografice*, Chișinău 2001, p. 186-198; Ion Țurcanu, *Bibliografia istorică a Basarabiei și Transnistriei*, Chișinău 2005, passim.

mijloc de tratare a problemelor a determinat tratarea unilaterală și tendențioasă a acestor subiecte. Investigațiilor au fost supuse categoriile de bază ale societății, în special cele de jos – țărani moșierești, țărani de stat, coloniștii transdanubieni, coloniștii germani etc. Stările sociale nobile și cele privilegiate ale societății basarabene – mazilii și ruptașii – nu au fost supuse, în mod special, investigațiilor și au fost analizate doar tangențial în lucrările de sinteză care au avut ca tematică de cercetare istoria modernă a Basarabiei.

Sursele de arhivă ne demonstrează că după anexarea Basarabiei la Imperiul Rus, populația din regiune se împărțea în două categorii distincte: *cei care beneficiau de privilegii și de un statut economic și social preferențial* (clerul, boierii și boiernașii) și *poporul simplu* (țărani și orășenii), care suportau majoritatea dărilor și prestațiilor. Aceasta modalitate de compartimentare a categoriilor sociale ale populației este confirmată în raportul prezentat la 3 mai 1822 de Direcția Economică a Guvernului Regional al Basarabiei privind datele selectate pentru alcătuirea descrierii militaro-statistice a Basarabiei, prezentate administrației imperiale din care aflăm că „populația regiunii Basarabia este alcătuită din diferite categorii de oameni și stări sociale, ca de exemplu: nobili, boiernași, mazili, ruptași și din oameni simpli, atât locuitori băștinași basarabeni, cât și din cei veniți de peste hotare în timpul și după ultimul război purtat cu turcii, cât și din oameni veniți de mai demult din guberniile velicoruse și ucrainene care s-au așezat cu traiul pe pământurile de stat și cele moșierești”¹. Din același raportul mai constatăm că „locuitorii de aici, în afară de nobili, boiernași, mazili și ruptași se împart în stări conform provenienței sau originii în: velicoruși, ucraineni, lipoveni, băștinași moldoveni, greci, armeni, bulgari, înzestrați conform dispoziției imperiale din 1822 cu drepturi de coloniști și care locuiau pe pământurile acordate lor. Coloniștii din Varșovia, la fel beneficiau de drepturi și privilegii speciale acordate de instituțiile imperiale special pentru ei. Țigani și evreii, ca și în cazul guberniilor interne ruse, nu erau divizați în clase cum ar fi negustorii și mic-burghezii (*мещане*)”².

Din această informație putem constata că la efectuarea stratificării etnice a populației, autorii raportului nu includeau categoriile nobiliare și cele privilegiate ale mazililor și ruptașilor în aceste liste. Totuși, acest raport confirmă că mazilii și ruptașii intrau în categoria stărilor sociale distincte, privilegiate, alături de nobili și boiernași, deși nu făceau parte nemijlocit din această categorie socială. Și Regulamentul organizării administrative a regiunii Basarabia din 29 aprilie 1818 confirmă păstrarea în provincia nou-anexată a structurii sociale și componenței naționale existente în Principatul Moldova și urma să asigure un mod deosebit de administrare a acesteia³. Noului Regulament, recunoștea existența în Basarabia a următoarelor categorii sociale: *clerul, nobilimea (dvorenimea), boiernașii, mazilii, ruptașii*⁴, *negustorii și mica burghezie, țărani sau coloniștii agricoli, țigani* (care aparțineau statului și moșierilor) și *evreii*⁵. Din acest document constatăm că și *evreii* nu constituiau o categorie socială distinctă, dar una etnică. Ei puteau fi întâlniți în toate categoriile sociale din Basarabia, dar cel mai des ei erau încadrați în categoria meșteșugarilor și a negustorilor – a micii burghezii și a burgheziei comerciale⁶.

În studiul de față, fără a recurge la o amplă analiză a statutului social și juridic al acestor categorii sociale/fiscale ale populației, pe care am făcut-o în studiile anterioare⁷, vom insista la analiza

¹ Arhiva de Stat din republica Moldova (ANRM), F. 5, inv. 3, d. 747, f. 21, 22-22 verso.

² ANRM, F. 5, inv. 3, d. 747, f. 23-24 verso. *Mica burghezie* (*мещане*) – pătură socială ce includea diferite categorii de orășeni: mici negustori și meseriași, funcționari și salariați săraci, proprietari mici (de case) etc. Mic-burghezii constituiau un grup social ierarhic inferior din cadrul populației orășenești, supus impozitului pe cap de locuitor (capitației), prestațiilor și recrutării; aveau dreptul să se angajeze în calitate de salariați, să practice meșteșugăritul și comerțul cu amănuntul (Valentin Tomuleț, *Problema reconfirmării statutului de mazil și de ruptaș în Basarabia sub regim de dominație țaristă (1812-1847)*. In: Studii de arheologie și istorie în onoarea profesorului Gheorghe Postică, Chișinău 2014, 395-396).

³ *Устав образования Бессарабской области 1818 г.*, Кишинев, 1818, p. 2.

⁴ *Mazil* – stare socială; *ruptași* – categorie fiscală.

⁵ *Устав образования Бессарабской области 1818 г.*, Кишинев, 1818, p. 16.

⁶ De fapt, conform statutului din 1804, evreii din Basarabia, ca și cei din Rusia, erau împărțiți, în patru categorii sociale: negustori, meșteșugari, agricultori și starea mic-burgheză, stratificare ce s-a păstrat pe întreg parcursul secolului al XIX-lea. În aceste patru categorii sociale un loc aparte le revine negustorilor ce dețineau un rol important în comerțul Basarabiei. Locul deosebit pe care l-au ocupat negustorii evrei în comerțul interior este reflectat atât în izvoarele de arhivă, cât și în numeroase relatări ale contemporanilor (Valentin Tomuleț, *Basarabia în epoca modernă (1812-1918). Instituții, regulamente, termeni*. Ediția a III-a, revăzută și adăugită. Colecția Opera Omnia, Iași, 2014, p. 506).

⁷ Valentin Tomuleț, *Statutul și fiscalitatea mazililor, ruptașilor și odnodvorților din Basarabia sub regim de dominație țaristă (1812-1871)*. In: Promemoria. Revista Institutului de Istorie Socială. Volumul IV, nr. 5-6, Chișinău, 2013, 9-51; Idem, *Fiscalitatea mazililor și ruptașilor din Basarabia sub regim de dominație țaristă (1812-1847)*. Tyragetia. Istorie. Muzeologie. Anuarul Muzeului Național de Arheologie și Istorie a Moldovei. Serie nouă. Vol. VIII (XXIII), nr. 2, p. 79-96; Idem, *Mazilii și ruptașii din Basarabia în primele decenii după anexarea teritoriului dintre Prut și Nistru la Imperiul Rus (1812-1828)*. In: In memoriam Gheorghe Buzatu (1939-2013) (Coord. S. Cheptea, H.

celor două categorii privilegiate ale populației – a mazililor și ruptașilor, mai mult prin prisma viziunilor reflectate în studiile diferitor autori, care, pe parcurs, s-au referit tangențial la această problemă. Pornind de la considerentul că în baza Regulamentului din 10 martie 1847¹, mazilii și ruptașii din Basarabia au fost lichidați ca stare socială și fiscală și incluși în categoria odnodvorților, ne vom referi tangențial și la această categorie socială a populației, specifică Imperiului Rus, din rândurile cărora, pe parcursul anilor, mulți au fost nevoiți să ceară de la administrația regională și cea imperială confirmarea sau recunoașterea statutului lor social și fiscal.

Din start trebuie să constatăm că acestor categorii sociale/fiscale – mazililor și ruptașilor, iar ulterior și odnodvorților nu li s-au dedicat studii speciale sau studii de sinteză monografice. În Republica Moldova lipsesc lucrări speciale dedicate acestor categorii, excepție făcând doar studiul dedicat odnodvorților (*mazililor și ruptașilor*), semnat de P.G. Gore încă în anul 1908², articolul istoricilor M. Muntean și T. Marșalkovski dedicat ruptașilor, scris la mijlocul anilor '60 ai secolului trecut³ și datelor cu referință la aceste categorii sociale/fiscale depistate din lucrarea de sinteză dedicată istoriei gospodăriei populare din Basarabia (1812-1861), semnată de istoricii Ya.S. Grosul și I.G. Budak⁴. Lipsa lucrărilor dedicate acestor categorii sociale/fiscale poate fi ușor înțeleasă. Mazilii, ruptașii, iar ulterior se odnodvorții erau o categorie neînsemnată numeric și social, n-au jucat, în viziunea istoricilor sovietici, un rol atât de însemnat în viața economică și politică a Basarabiei pentru a fi analizați într-un studiu separat. În plus, țarismul a întreprins măsuri concrete pentru a uniformiza aceste două stări sociale și a le apropia de cele existente în Imperiul Rus. Totuși, prezența lor în structura socială și fiscală a Basarabiei prezintă un interes deosebit, deoarece ne permite de a înțelege mai profund nu doar particularitățile politicii sociale și fiscale a țarismului promovate la periferiile naționale ale Imperiului Rus în epoca modernă, dar și să elucidăm soarta acestor categorii privilegiate din Basarabia sub regim de dominație țaristă.

Cercetătorii care s-au ocupat de stările sociale din Basarabia recunosc că mazilii constituiau o categorie socială privilegiată. În limba română polisemia noțiunii de *mazil*, cum constată cercetătorul român Mihai Sorin Rădulescu, predispune la confuzie⁵: **1.** domn, destituit din domnie; **2.** boier (dregător) înlocuit (*mazilit*) din dregătorie, care păstra toată viața titlul dregătoriei, precedat de particula *biv*; **3.** înmulțindu-se și căzând „la sărăcie”, mazilii au devenit o categorie socială care păstra amintirea boieriei (adică, urmașii fără dregătorii ai boierilor de rangul doi); era mai numeroasă decât boierimea în slujbă și lupta împotriva declasării prin jalbe pentru păstrarea privilegiilor de altădată. La sfârșitul secolului al XVIII-lea - începutul secolului al XIX-lea s-au luat măsuri „să rămâie mazilii” numai cei ce se trag din mazili. Cercetarea se făcea sub controlul vel-vistierului care, pe baza rezultatelor, era în drept să-i așeze în tablele vistieriei, „la rânduiala mazililor”. Cei trecuți la „catastiful mazililor” primeau de la Domn cărți de mazil⁶. C Constantin Giurescu și Dinică Ciobotea, caracterizând această stare a populației constată că mazilii aparțineau categoriei privilegiate, adică boierimii, și în această calitate erau oameni liberi și proprietari de pământ⁷.

Conform unor surse de arhivă, mazilii sunt urmașii boierilor moldoveni și ai boiernașilor, care și-au obținut pe timpul domnilor moldoveni slujbe, până la rangul de *vel șătrar*⁸. Cuvântul „mazil” este de proveniență turcică și însemna „destituit din serviciu, în retragere”. El a apărut în Moldova în perioada dominației otomane, la începutul secolului al XVII-lea, și era utilizat oficial atât cu referire la Domnul Moldovei, care era înlocuit de un succesori numit de Poartă, cât și cu referire la boieri, pe care noul Domn îi înlocuia cu alții, confirmați în acest titlu. Constantin Mavrocordat, printr-un așezământ special, a confirmat statutul mazililor și obligațiile lor față de Domnie. Mazilii proveniți din dregători

Dumitrescu), Iași, 2014, p. 171-194; Idem, *Problema reconfirmării statutului de mazil și de ruptaș în Basarabia sub regim de dominație țaristă (1812-1847)*. În: Studii de arheologie și istorie în onoarea profesorului Gheorghe Postică, Chișinău, 2014, 348-374.

¹ Discutat la ședința Consiliului de Stat din 18 ianuarie și 10 februarie 1847, dar adoptat la 10 martie.

² П.Г. Горе, *Историческая записка об одноворцах (мазылах)*, Кишинев, 1908, с. 1-32.

³ М.П. Мунтян, Ф.Я. Маршалковский, *Рутташи Бессарабии в первой половине XIX века*. В: Ученые записки Кишиневского ун-та, т. 72, Кишинев, 1964, с. 59-68.

⁴ Я.С. Гросул, И.Г. Будак, *Очерки истории народного хозяйства Бессарабии 1812-1861 гг.*, Кишинев, 1967, с. 88-94.

⁵ M.S. Rădulescu, *O familie de mazili din Oltenia*. În: Națiunea Română. Ideale și realități istorice. Acad. Cornelia Bodea la 90 de ani, București, 2006, p. 419.

⁶ *Instituții feudale din Țările Române. Dicționar* (Coord. O. Sachelarie, N. Stoicescu), București, 1988, p. 285.

⁷ C. Constantin Giurescu, *Despre boieri*. În: C. Constantin Giurescu, Studii de istorie, ed. Dinu C. Giurescu, București, 1993, p. 396-397; Dinică Ciobotea, *Istoria moșnenilor*, I/1. – Craiova, 1999, p. 26-64.

⁸ Arhiva Istorică de Stat din Rusia (AISR), F. 560, inv. 6, d. 575, f. 3.

mari până la „boieria a treia” au primit scutiri de orice dări pentru ei și feciorii lor și chiar 5-20 scutelnici¹. Aceștia alcătuiau tagma mazililor mari. Mazilii mici au fost impuși la dajdii mai ușoare, după puțină fiecăruia, au continuat să plătească birul fără cisluire, desetina boierește, iar nu țărănește. Mai târziu, au fost, ca și mazilii din Țara Românească, scutiți de dijmărit și vinărici. Statutul de mazil era ereditar. Caracterul ereditar s-a menținut până în secolul al XIX-lea (mazili erau numai „cei care vor fi cu adevărat drepti feciori de *mazili* și de *ruptași*”) chiar prin Regulamentul Organic. Din considerentul că situația de mazil era una privilegiată, au fost multe cazuri de însușire abuzivă a ei.

Ange Bally, moșier, doctor în jurisprudență, om destul de cărturar la acele timpuri (a învățat în Italia și în Franța, cunoștea greaca veche și elina/neogreaca, latina, germana)², în studiul său publicat în limba franceză *Privire asupra regiunii Basarabia, sub aspect politic*³ de Nicolae Iorga scria la câțiva ani după anexarea teritoriului dintre Prut și Nistru la Imperiul Rus: „...în intervalul de aproximativ 500 de ani care s-au scurs de la descălecatul lui Dragoș, vedem cel puțin un exemplu aproape unic cel al unei fluctuații continue în tot ce face parte din autoritatea publică și cel al unei lungi serii de prinți suverani care au plătit cu prețul vieții tristul privilegiu al voievodatului. Ambițioșii care caută să le obțină cinstit sau prin mită ajung să piară unii în sabie, spânzurați sau otrăviți, alții mor în captivitate, în exil, în umilință și cei puțini care scapă acestui trist destin iau cu ei în mormânt regretul de a nu putea transmite urmașilor decât sărăcie și mizerie. Descendenții lor, aceia care provin din familiile cele mai renumite din anuarele de provincie se consideră foarte norocoși dacă pot, în zilele noastre (în secolul al XIX-lea – *V.T.*), să figureze încă în categoria mazililor, a ruptașilor și a altor privilegiați (sublinierea noastră), a căror singură plăcere este că nu sunt confundați cu țărani în distribuirea responsabilităților publice”⁴. Ange Bally descrie o situație reală în care s-au pomenit stările privilegiate ale societății românești, care, pe parcursul secolelor, în condițiile diferitor împrejurări istorice, au pierdut din drepturile și privilegiile lor de altădată.

Autorul studiului dedicat *Dreptului de avere al diferitor clase ale populației din regiunea Basarabia* la 1842, constată că mazilii sunt „...o categorie a șleahței, care și-au însușit drepturi și privilegii deosebite prin legitimitatea provenienței lor din categoria funcționarilor, dar care n-a fost permanent susținută prin actul de transmitere a acestor ranguri prin ereditate, de la tată la fiu. În Principate, mazilii deși beneficiau de unele privilegii, dar nu erau eliberați pe deplin de la plata impozitelor de stat, și anume erau impuși de a plăti așa-numita „dajdie”. Guvernul rus le-a păstrat aceleași îndatoriri și aceleași privilegii”⁵.

Despre statutul social al mazililor scrie și Constantin C. Giurescu, referindu-se la titlul de „mazâl” pe care și-l dau jumătate din locuitorii satului Cucuruzeni, ținutul Orhei – un titlu de distincție socială, care va fi legiferat un secol mai târziu, prin reforma lui Constantin Mavrocordat, și care s-a păstrat până astăzi în ținuturile Orhei, Soroca și Lăpușna⁶.

Președintele Comisiei Științifice Arheologice din Basarabia Paul Gore, în studiul său dedicat odnodvorților (mazililor) constată că denumirea de mazil nu conținea în sine nimic înjositor, din simplul considerent că mazilirea boierilor de noul domn în acele timpuri era un fenomen obișnuit și demisia nu conținea ceva rușinos. Erau numiți mazili nu numai boierii în retragere, dar și urmașii lor, în cazul în care ei nu erau încadrați în serviciu. Mulți din boieri preferau să ducă o viață liniștită, modestă și vrednică pe moșiile lor, în locul celei zgomotoase, pline de griji și intrigi de la oraș sau de la Curtea domnească⁷.

¹ *Scutelnic* – țăran scutit de plata birului, în schimbul unor prestații suplimentare (de obicei, militare) față de Domnie sau față de stăpânul moșiei. Sensul general al termenului este „scutit de bir” (Instituții 1988, 431). Această categorie de agricultori era folosită de către moșier doar la muncile casnice sau la alte munci sătești. Pentru îndeplinirea acestor munci ei erau răsplățiți cu prisosiță, prin faptul că nu îndeplineau niciun fel de prestații, a căror povară cădea pe restul populației” (AISR, F. 1308, inv. 1, d. 8, f. 101). În Basarabia numărul scutelnicilor era stabilit de instituțiile regionale în corespundere cu legislația domnilor moldoveni (ANRM, F. 205, inv. 1, d. 574, f. 14-17). Instituția scutelniciei a ființat în Basarabia până la 1 mai 1818, când, prin rescriptul imperial din 29 aprilie 1818, emis pe numele lui A.N. Bahmetev, a fost suprimată (ANRM, F. 2, inv. 1, d. 596, f. 768; F. 3, inv. 1, d. 8, f. 2).

² Mai detaliat, despre Ange Bally și lucrarea sa, a se vedea: Maria Danilov, *O istorie a Basarabiei de Ange Bally. Inventarierea surselor (primele trei decenii ale sec. XIX)*. În: Studii de arhondologie și genealogie, Chișinău, 2013, p. 99-108.

³ A. Bally, *Un ouvrage d'il ya un siècle sur la Bassarabie comme pays Modave*. Publié par N. Iorga (Vălenii-de-Munte 1940) (Ange Bally, *O lucrare de acum un secol despre Basarabia ca stat moldovenesc*. Publicată de N. Iorga (Vălenii-de-Munte 1940).

⁴ *Ibidem*, p. 3.

⁵ *Права состояния разных классов народонаселения Бессарабской области*. В: ЖМВД, ч. III, Санкт Петербург, 1843, с. 56-57.

⁶ C.C. Giurescu, *Istoria Românilor. III. Partea întâi, partea a doua. De la moartea lui Mihai Viteazul până la sfârșitul epocii fanariote (1601-1821)*. Ediție îngrijită de Dinu C. Giurescu, București, 2003, p. 486.

⁷ П.Г. Горе, *Историческая записка об одноворцах (мазылах)*, Кишинев, 1908, с. 3-4.

În actele vechi moldovenești, alături de familiile boierești, sunt întâlnite și cunoscute familii de mazili: Cantacuzino, Sturdza, Brâncoveanu, Prăjescu, Racoviță, Stârcea, Cujbă, Neculce, Tăutu, Jora etc.¹. Mihai Sorin Rădulescu constată că „multe spițe boierești își au începutul în rândurile mazililor, ceea ce de fapt le atestă, de obicei, vechimea și autohtonă. Aceasta deoarece multă vreme calitatea de mazil – sau cum apare adesea în documente, de „boier mazil” sau „boiernaș mazil” – nu a depins de dregătoria de la Curte Domnească sau din administrația țării, ci a ilustrat noțiunea de „noblețe ereditară”².

Zoe Diaconescu, într-un studiu dedicat boierilor și mazililor din teritoriile înstrăinate – Bucovina și Basarabia, referindu-se la termenii boier și mazil, scrie că „...„boier” și „mazil” nu sunt categorii *contrare*, că sunt ordonate ierarhic (pentru că un boier cu funcție e superior unui mazil), că termenul *mazil* poate fi determinant al lui *boier* sau o categorie independentă, paralelă”³. Esențial, atât la boieri cât și la mazili, este o anumită atitudine pe care Paul Gore o numește *mândrie de clasă* – conștiința „*tragerii din neamuri*” – și de aici o evidentă preocupare genealogică, pentru memoria strămoșilor. Iar aceasta este o dovadă incontestabilă a caracterului *ereditar* al clasei nobile românești⁴. După anexarea Basarabiei la Imperiul Rus, țarismul a întreprins măsuri concrete în vederea distanțării boierilor și mazililor, transformându-i pe ultimii într-o stare socială simplă, de jos, deși privilegiată.

Analizând aceste categorii sociale sub cele două regimuri de dominație, autoarea constată că dacă boierii și mazilii bucovineni au primit din partea autorităților cu ușurință recunoașterea nobleței, legitimitatea și apoi înmatricularea, boierii (dar și mazilii – *constatarea noastră*) basarabeni au fost purtați pe drumuri zeci de ani, obținând înscrierea doar în partea I a Cărții genealogice a nobilimii, ce însemna, de fapt, noblețea conferită de suveran, iar ca rezultat sentimentul de venerație a acestora față de instituția monarhică rusă, lipsa nobililor în Sfatul Țării și explicația faptului de ce boierii basarabeni nu s-au înghesuit să voteze unirea⁵. Aceiași apreciere făcută de Zoe Diaconescu nobilimii din Basarabia sub regim de dominație țaristă poate fi dată și stărilor privilegiate al societății – mazililor și rușilor.

Despre statutul ereditar al mazililor ne demonstrează și acel fapt că ei erau încadrați în administrația locală. În Moldova, privighetorii de ocoale erau aleși de ispravnici și de vorniceii satelor din ținut, dintre mazili (boieri de rangul III) și neamuri (boieri de rangul II), urmând ca cel ales să fie confirmat în funcție de către Domn⁶.

I. Pelivan referindu-se la mazili scrie că după anexarea, în 1812, a Basarabiei la Imperiul Rus, aceștia și-au păstrat denumirea și statutul, conștiința și spiritul național, deoarece nu-și căsătoreau niciodată fiii și fiicele lor cu tinerii de altă origine socială, inferioară, și de origine străină, în special de origine rusă – lucru considerat ca umilire a demnității naționale⁷. Cărțile de mazil, eliberate de domnia Moldovei Mihai Suțu și Alexandru Moruzi, care confirmau starea lor socială, mazilii din Basarabia le-au prezentat în 1816, din ordinul rezidentului plenipotențiar al Basarabiei A.N. Bahmetev, Comitetului Provizoriu al Basarabiei⁸. În 1818 ei au fost confirmați în drepturi și și-au păstrat acele drepturi și privilegii, de care au beneficiat în trecut în Moldova. Ei nu puteau fi supuși pedepselor corporale, fără aprobarea judecătii; plăteau în folosul statului impozitul denumit *dajdie*, ce constituia 14 lei anual de la fiecare familie, și participau la îndeplinirea prestațiilor după obiceiul vechi moldovenesc⁹.

¹ Ibidem, p. 4.

² M.S. Rădulescu, *O familie de mazili din Oltenia. In: Națiunea Română. Ideali și realități istorice. Acad. Cornelia Bodea la 90 de ani*, București, 2006, p. 420.

³ Z. Diaconescu, *Boieri și mazili în teritoriile înstrăinate (Bucovina și Basarabia)*. In: Arhiva Genealogică, III (VIII), nr. 3-4, Iași, 1996, I /238, p. 11/247.

⁴ Ibidem, p. 2/238.

⁵ Ibidem, p. 11/247.

⁶ C.N. Apetri, *Istoria administrației publice*, Galați, 2009, p. 64.

⁷ I. Pelivan, *La Bessarabie sous le régime russe (1812-1918)*, Paris, 1919, p. 54.

⁸ ANRM, F. 2, inv. 2, d. 214, f. 5. **Comitetul Provizoriu al Basarabiei (1816-1818)** – Comitet instituit la 4 iulie 1816 ce era ierarhic superior Guvernului Regional. Alături de problemele majore legate de modernizarea formelor administrației de stat, Comitetul urma să contribuie la elaborarea proiectului Regulamentului de administrare a Basarabiei, să opereze anumite modificări în statele de funcție din cadrul instituțiilor regionale și ținutale, să stabilească apartenența locuitorilor la categoriile sociale privilegiate, să organizeze studiarea bogățiilor naturale, să mărească veniturile de stat făcând ordine în sistemul fiscal, să determine volumul comerțului interior și exterior pornind de la principiile comerțului liber, determinând necesitățile și câștigul pe care îl poate avea statul, să alcătuiască regulamentul privind stabilirea în regiune a coloniștilor, să verifice corespunderea datelor statistice alcătuite de Guvernul Regional privitor la diverse întrebări cu situația reală din regiune, să asigure ordinea publică și paza de frontieră etc. (Valentin Tomuleț, *Basarabia în epoca modernă (1812-1918)*. Instituții, regulamente, termeni. Ediția a III-a, revăzută și adăugită. Colecția Opera Omnia, Iași, 2014, p. 221-222).

⁹ AISR, F. 379, inv. 2, d. 12, f. 21 verso.

Potrivit Regulamentul organizării administrative a regiunii Basarabia din 29 aprilie 1818, *mazilii* ocupau în categoria stărilor privilegiate locul al treilea. Ei proveneau din familii vechi moldovenești boierești, care pe parcurs s-au ruinat și și-au pierdut autoritatea de altădată. În pofida acestui fapt, ei au moștenit totuși unele privilegii. În Regulamentul din 29 aprilie 1818 se menționa că „...mazilii fac parte din starea socială privilegiată, păstrează pe veci dreptul ereditar și privilegiile moștenite de la domnii Moldovei”¹. Regulamentul stipula că „...ei și neamul lor nu pot fi supuși pedepselor corporale fără sentință judecătorească, ...vor plăti în vistieria statului impozitul denumit *dajdia*² și vor îndeplini prestațiile locale potrivit obiceiului moldovenesc, ...vor vărsa în vistieria statului *goștina*³, *vădrăritul*⁴ și *pogonăritul*⁵ în rând cu poporul simplu. Cât privește încasarea *desetinei*, mazilii urmau să beneficieze de privilegiile de care se bucură potrivit categoriei sociale din care fac parte”⁶.

Din alte surse aflăm că „privilegiul de a se numi *mazil* îl aveau doar persoanele provenite din mazili. Ceilalți nu pot beneficia de statutul de mazil. Ei plătesc impozit statului separat de celelalte categorii sociale, de la fiecare persoană de mazil câte 2 lei 90 aspri și din fiecare leu câte 15 cop. Aceste impozite sunt fixate într-un registru special de stat și sunt folosite pentru plata salariilor. Impozit este plătit de 4 ori pe an, adică peste fiecare 3 luni”⁷.

P.Svinin atribuia mazilii stării sociale a curtenilor (dvorenilor/nobililor) asemănându-i cu șleahicii polonezi. În trecut după încheierea serviciului de stat fiecare boier trecea în categoria socială a mazililor. Ei erau obligați să îndeplinească călări diferite dispoziții ale guvernului; pentru crime nu erau pedepsiți de isprăvnicii, dar erau trimiși instanțelor superioare; erau scutiți de toate prestațiile locale, dar similar țăranilor plăteau *goștina*, *vădrăritul* și jumătate din *desetină*, uneori erau impuși unei dări bănești de la 12 la 20 lei anual. Cu timpul în categoria mazililor au intrat „persoane de tot felul, din diferite categorii sociale”⁸. Unii din mazili dispuneau de ocini⁹.

Faptul că mazilii constituiau o stare socială privilegiată este confirmat și de ofițerul Cartierului general A.Rozeilon-Soșalski, care a alcătuit în 1826 *Descrierea militaro-statistică a Basarabiei* și care cunoștea bine situația din provincie. A.Rozeilon-Soșalski confirmă că mazilii, alături de boieri, aveau în proprietate țigani șerbi care nu erau impuși de către stat la plata impozitului și, din considerentul că nu pot să se adapteze la modul de viață sedentar și să se îndeletnicească cu agricultura, aduc puține foloase stăpânilor lor. Aceștia le permit să hoinărească dintr-un loc în altul, lăsându-i fără asistență, care le-ar permite să-și îmbunătățească starea morală și materială¹⁰.

Locotenent-colonelul Cartierului General al armatei ruse M.Daragan scrie că „mazilii au provenit, la început, de la boieri, dar distanțându-se complet de la serviciu în folosul domniei, au pierdut aceste drepturi; ei pot fi comparați cu *odnodvoții* ruși și constituie clasa agricultorilor cei mai buni, deținând dreptul de a procura în proprietate pământuri”¹¹.

¹ Устав образования Бессарабской области 1818 г., Кишинев, 1818, p. 18.

² *Dajdie* – dare fixă către stat, la care erau impuși, până în anul 1825, doar mazilii, ruptașii și țiganii: fiecare familie de mazil plătea câte 14 lei, ruptașii și țiganii – 15 lei anual; până în 1839 – câte 9 rub. 35 cop. asiginate. Burlacii plăteau jumătate din sumă (AISR, F. 379, inv. 2, d. 12, f. 21 verso).

³ *Goștină* – dare (taxă) anuală percepută în Țările Române asupra oilor, caprelor și porcilor (Instituții 1988, 206). *Goștina* a continuat să existe și în Basarabia până în 1825, după obiceiul moldovenesc, și constituia câte $4\frac{1}{3}$ parale pentru fiecare oaie sau capră, la care erau impuși toți locuitorii (AISR, F. 379, inv. 2, d. 12, f. 21 verso).

⁴ *Vădrărit* – dare asupra vinului în Moldova (secolele XVIII-XIX), înființată de Antioh Cantemir (1705-1707). În Basarabia, *vădrăritul* era o dare asupra vinului, egală cu 4 parale de la fiecare vadră și câte o para pentru etichetă de la fiecare poloboc. De această dare, în afară de categoriile sociale și persoanele nominalizate, de scutirea de *goștină* și *desetină* mai beneficiau logofeții și diaconii de vistierie. Celelalte persoane care posedau plantații de viță-de-vie pe pământurile statului și cele moșierești plăteau în vistierie de la fiecare vadră de vin anual câte 12 aspri, iar pentru fiecare etichetă încheiată pe fiecare poloboc – câte 3 aspri (AISR, F. 379, inv. 2, d. 12, f. 21 verso; ANRM, F. 3, inv. 1, d. 129, f. 169; d. 1320, f. 5 verso-6; F. 4, inv. 1, d. 44, p. II, f. 332; F. 5, inv. 3, d. 747, f. 27).

⁵ *Pogonărit* – dare asupra viilor, plătită pe pogon. Potrivit altor surse – dare specială pe vii. După introducerea cultivării porumbului și tutunului (secolul al XVIII-lea) a apărut *pogonăritul* (dare specială) pe porumb și tutun (*Dicționar enciclopedic român*, vol. III, București, 1965, p. 799). În Basarabia, *pogonăritul* era considerat o dare plătită pentru cultivarea tutunului, egală cu 2 lei 20 aspri de la fiecare pogon, egal cu 48 de prăjini (ANRM, F. 3, inv. 1, d. 1380, f. 50 verso-51).

⁶ Устав образования Бессарабской области 1818 г., Кишинев, 1818, p. 18.

⁷ ANRM, F. 5, inv. 3, d. 548, f. 134.

⁸ П. Свиньин, Описание Бессарабской области в 1816 году. В сб.: Записки Одесского общества истории и древностей, том VI, Одесса, 1867, с. 213.

⁹ *Ocină (dedină)* – proprietate de pământ transmisă prin ereditate. Apare uneori cu calificarea de *călugărească*, *bisericească*, *mănăstirească*, *domnească*, *cnezească*, *a orașului*. Este sinonim cu termenul *baștină*, *dedină* și *moșie*. În procesul de privatizare și consolidare a proprietății, moșia are un rol de seamă și este orice „stăpânire locuirească”. Dar ea nu este încă o adevărată proprietate ereditară, ci numai o stăpânire particulară a unei singure grupe familiale, devenită ereditară, dar „grevată de o serie de legături față de obște” (*Instituții feudale din Țările Române. Dicționar* (Coord. O. Sachelarie, N. Stoicescu), București, 1988, p. 336).

¹⁰ Arhiva Istorică Militară de Stat din Rusia (AIMSR), F. Arhiva Militaro-Științifică (AMȘ), d. 18589, p. I, f. 12.

¹¹ Военно-статистическое обозрение Российской империи, том. XI, часть 3. Бессарабская область, Санкт Петербург, 1849, с. 101.

P.A. Krușevan analizând împărțirea administrativ-teritorială a Basarabiei în primele decenii după anexarea la Imperiul Rus constată că „...ținuturile erau divizate în ocoale, administrate de ocolăși și căpitanii de mazili, târgușoarele erau administrate de căpitanii de târg. Ocolășii și căpitanii erau puși în funcții de ispravnici din rândurile micilor proprietari funciari, mazililor și chiar din rândurile slujitorilor personali”¹.

Alexandru Boldur îi consideră pe mazili ca stare socială privilegiată. Ei și moștenitorii lor păstrează pentru totdeauna prerogativele ce li s-au conferit de către Domnii Moldovei. Ei și moștenitorii lor sunt scutiți de pedepse corporale fără hotărâre judecătorească. La stat plătesc un impozit sub denumirea de *dajdie*, iar în impozite agricole iau parte după vechiul obicei moldovenesc².

Mazilii își mai completeau rândurile, în fond, de pe seama boiernașilor, considerați categoria cea mai de jos a boierimii. Ei s-au format, în fond, din boierii mai săraci sau decăzuți, fie prin ascensiunea unor mici stăpâni de pământ care ajungeau să capete o slujbă sau o dregătorie inferioară – de la polcovnici, postelnici, vel-căpitanii și până la vel-șătrari³. În Regulamentul organizării administrative a regiunii Basarabia din 29 aprilie 1818 se menționa că „sub denumirea de boiernași se subînțelege nu clasa de proveniență nobiliară și care nu a ajuns la ranguri boierești mari, dar cei care au obținut funcții până la vel-șătrar. Ei vor beneficia de drepturi de noblețe personale”⁴, dar numai ei personal. Urmașii lor intrau în categoria mazililor, care nu mai beneficiau de aceste privilegii⁵. Această constatare o face și I.C. Filitti, care scria în 1923: „Când Rusia anexează Basarabia, aplică aici principiile dvoreanstvo-ului rusesc. În Rusia, anumite cinuri inferioare conferă numai noblețe personală; în Basarabia, boiernașii (de la vel șătrar în jos) dobândesc evghenie personală, iar urmașii lor sânt puși în clasa mazililor”⁶.

După anexarea Basarabiei la Imperiul Rus, mazilii au fost folosiți în calitate de străjeri la paza noului hotar, care urma să fie instituit la noua frontieră – la Prut și Dunăre. La 7 august 1813 comandantul regimentului doi de cazaci Orenburg esaulul Grebenșcikov îi raportează lui I.M. Hartingh despre măsurile întreprinse pentru întărirea cordonului sanitar la Prut și Dunăre, asupra necesității cărora indica la 2 august 1813 A.B. Kurakin⁷. În acest scop, Comitetul carantinal l-a trimis pe locotenentul Kulik să cerceteze situația la fața locului. Acesta a găsit cordonul sanitar în dezordine, îndeosebi în localitatea Leova, unde cazacii rar controlau linia de hotar, iar rapoartele trimise privind starea cordonului sanitar nu corespundeau realității⁸. Ca rezultat, la 13 august Departamentul doi al Guvernului Regional îi raportează lui I.M. Hartingh că, ținând seama de dispoziția lui din 10 august privind întărirea cordonului sanitar la Prut de pe seama locuitorilor, dispoziții respective au fost trimise ispravnicilor de Hotărniceni, Codreni, Orhei și Iași, pentru a mări posturile de pază de pe seama locuitorilor, îndeosebi în locurile unde râul Prut ușor putea fi trecut. Pentru supravegherea pazei sanitare pe o distanță de 30 de verste (sau timp de 6 ore) au fost numite persoane credincioase, agere și sigure din rândurile mazililor, sub răspunderea personală a ispravnicilor⁹.

Ruptași, spre deosebire de mazili, erau o categorie fiscală privilegiată; descendenți din familii de preoți; nu puteau fi supuși pedepselor corporale fără decizia judecătii; plăteau impozitul denumit *dajdie*, câte 15 lei de la fiecare familie și achitau plata pentru prestații deopotrivă cu mazilii¹⁰. Ruptașii se împărțeau în trei grupuri: *ruptași* (descendenți ai clerului), *ruptași de vistierie* și *ruptași de cămară*. Pentru a li se recunoaște apartenența la categoria respectivă de contribuabili, ruptașii din Basarabia, la fel ca și mazilii, au prezentat actele doveditoare instituțiilor autorizate atât în 1816, cât și în 1834¹¹.

Din alte surse aflăm că *ruptașii* constituiau ultima categorie privilegiată a populației din Basarabia. Această categorie este inferioară celei a mazililor. Ruptașii sunt descendenți din familii de preoți, protoierei și diaconi¹².

¹ P.A. Krușevan, *Bessarabia. Географический, исторический, статистический, экономический, литературный и справочный сборник*, Москва, 1903, c. 114.

² A. Boldur, *Autonomia Basarabiei sub stăpânirea rusească în 1812-1828. Studiu*, Chișinău, 1929, p. 52.

³ ANRM, F. 2, inv.1, d. 1199, f. 14; *Instituții feudale din Țările Române. Dicționar* (Coord. O. Sachelarie, N. Stoicescu), București, 1988, p. 54.

⁴ *Устав образования Бессарабской области 1818 г.*, Кишинев, 1818, p. 17.

⁵ ANRM, F. 5, inv. 3, d. 747, f. 22 verso-23.

⁶ I.C. Filitti, *Originile democrației române*. In: *Viața Românească*, 1 ianuarie 1923, anul XV, nr. 1, p. 19.

⁷ ANRM, F. 2, inv. 1, d. 198, f. 58-58 verso, 74.

⁸ *Ibidem*, f. 58 verso.

⁹ *Ibidem*, f. 65-65 verso.

¹⁰ AISR, F. 560, inv. 6, d. 575, f. 3; ANRM, F. 5, inv. 3, d. 747, f. 167 verso.

¹¹ ANRM, F. 2, inv. 2, d. 214, f. 5, 10.

¹² ANRM, F. 5, inv. 3, d. 548, f. 135.

Potrivit Regulamentului organizării administrative a regiunii Basarabia din 29 aprilie 1818, rușii „...provineau din rândurile preoțimii...”, nu puteau fi supuși pedepselor corporale fără sentință judecătorească..., achitau în folosul statului impozitul numit *dajdia*, iar la îndeplinirea prestațiilor locale participau în rând cu mazilii. *Desetina* era încasată de la ei cu anumite facilități, în bază dispozițiilor guvernului moldovenesc; cât privește încasarea goștinii, vădrăritului și pogonăritului, rușii erau egalați cu țărani¹.

Autorul studiului dedicat *Dreptului de avere al diferitor clase ale populației din regiunea Basarabia* la 1842, constată că „Alături de mazili se află rușii, sau descendenții din familiile de preoți, care rămân a fi laici. Pornind de la considerentul că în Principate în categoria clerului sunt incluși propriu-zis slujitorii cultului, adică protoiereii, preoții și diaconii, iar slujitorii de rang inferior nu beneficiază de nici un fel de drepturi și privilegii, apoi situația dată a fost păstrată și în regiunea Basarabia: cei care erau deja atestați în categoria rușilor, erau și mai departe incluși în această categorie, adică toți copiii protoiereilor, preoților și diaconilor, în cazul în care ei nu vor dori să devină slujitori ai cultului. În toate tipurile de relații sociale și civile rușii din Basarabia sunt egalați cu mazilii²”.

Aceeași sursă scrie că, în afară de ruși, în Basarabia mai există o categorie de oameni care au un nume deosebit: *rupta de vistieria* și *rupta de cămară*. Aceștia sunt descendenți ai coloniștilor străini, în special bulgari și sârbi, care s-au așezat în aceste locuri încă în timpul domnilor pământeni; și străinii, care pentru anumite servicii, au primit dreptul să achite impozitele și să îndeplinească diferite prestații, separat de masa de bază a populației. Ei și-au căpătat denumirea de *rupta de vistieria* și *rupta de cămară* de la modalitatea de prestare a impozitelor: în haznaua comună a statului (vistierie) și în haznaua personală a domnului (cămară). Pornind de la considerentul că după anexarea Basarabiei la Imperiul Rus, această particularitate a încetat să mai existe și ca rezultat, în prezent, ambele denumiri se păstrează pur formal, ca tradiție, fără anumite drepturi și privilegii deosebite³.

Majoritatea cercetătorilor din secolul al XIX-lea - începutul secolului al XX-lea care s-au referit tangențial la această categorie fiscală îi considerau ca o categorie privilegiată: A.Nadejdin vedea în ei urmași ai coloniștilor străini – bulgarilor, sârbilor etc., care s-au așezat pe aceste teritorii în timpul domniilor pământene⁴; locotenent-colonelul Cartierului General al armatei ruse M.Daragan – agricultori, transferați din categoria preoților și slujitorilor bisericești, iar *rupta de vistieria* și *rupta de cămară* – îi asemena cu raznocinții⁵; A.Skalkovski – descendenți din alte categorii sociale, preponderent din rândurile preoților sau în cazul împrumutării cu pământ – ale nobililor personali, sau cu referință la *rupta de vistieria* și *rupta de cămară* – a raznocinților⁶; A.Zașciuk – o categorie a razeșilor, ce posedau țigani șerbi⁷; A.Nacco – industriași străini, ce plăteau dări în baza cărților de danie⁸; N.Lașkov – originari din alte state, transferați cu traiul în Moldova: *rupta de vistieria* plăteau impozite vistieriei, iar *rupta de cămară* – personal domnului (cămară), care după anexarea acestui teritoriu la Rusia au pierdut fostele privilegii și prestigiul social⁹.

P.Svinin îi considera pe ruși o categorie de locuitori destul de veche, descendenți din familii de preoți care beneficiază de diferite privilegii; similar mazililor erau scutiți de prestațiile locale și îndeplinesc împreună cu ei diferite dispoziții ale guvernului; plătesc, la dispoziția vistieriei, personal darea numită *dajdie*, iar alte dări le achită ca și mazilii; plătesc doar jumătate din *desetina*; pot dispune de 50 stupi de albine și tot atâtea capete de porcine; pentru un număr mai mare, similar țărănilor, achită câte 8 parale pentru fiecare¹⁰. *Rupta de vistieria* și *rupta de cămară*, scrie P. Svinin,

¹ Устав образования Бессарабской области 1818 г., Кишинев, 1818, р. 18-19.

² Права состояния разных классов народонаселения Бессарабской области. В: Журнал Министерства внутренних дел, ч. III, Санкт Петербург, 1843, с. 58.

³ Ibidem.

⁴ Ibidem.

⁵ Военно-статистическое обозрение Российской империи, том XI, часть 3. Бессарабская область, Санкт Петербург, 1849, с. 101.

⁶ А.А. Скальковский, Историческое введение в статистическое описание Бессарабской области. В: Журнал Министерства внутренних дел, ч. XIII, Москва, Санкт Петербург, 1846, с. 411.

⁷ А. Защук, Материалы для географии и статистики России, собранные офицерами Генерального штаба. Бессарабская область, ч. I, Санкт Петербург, 1862, с. 192.

⁸ А. Накко, Очерк гражданского устройства в Бессарабской области с 1812-1828 г. В: Записки Императорского Общества Истории и Древностей, т. XXII, Одесса, 1900, с. 18.

⁹ Н.В. Лашков, Бессарабия – к столетию присоединения к России. 1812-1912 гг. Географический и историко-статистический обзор состояния края, Кишинев, 1912, с. 68.

¹⁰ П. Свинин, Описание Бессарабской области в 1816 году. В сб.: ЗООИД, том VI, Одесса, 1867, с. 213-214.

intră în categoria *ruptelor*. Această clasă este alcătuită din străini, industriași (negustori) și meșteșugari, care nu sunt impuși birului și prestațiilor locale, dar achită o anumită sumă de bani, în funcție de situația lor financiară sau în baza cărților de danie pe care le au de la domnii Moldovei. P. Svinin consideră necesar de a împărți *ruptele* în ghilde, similar negustorilor din guberniile interne ruse. Această părere o împărtășesc și ruptele, înțelegând foloasele pe care le pot trage din această divizare¹.

Alexandru Boldur îi consideră pe ruptași ca stare socială privilegiată. Ei sunt urmași ai clerului. Copiii protoiereilor și prezbiterilor intră în starea ruptașilor. Ei sunt scutiți de pedepse corporale fără judecată și plătesc impozite pe aceleași baze ca și mazilii².

Dintr-un document datat cu anul 1812 (Listă de acte a ținuturilor, târgurilor, satelor și a locuitorilor din Moldova și Basarabia), publicat de cercetătorul român Constantin Burac, constatăm că *ruptași* sunt lucrători cu ruptul și constituie o categorie fiscală privilegiată care plătea numai anumite dări³.

După anexarea Basarabiei la Rusia unii din ruptași au căutat să-și confirme statutul deținut în Principatul Moldova. Spre exemplu, la 9 septembrie 1813 Ioniță și Spiridon Puiu îl rugau pe guvernatorul civil al Basarabiei I.M. Hartingh să-i înscrie în categoria ruptașilor, motivând că „până la începutul ultimului război purtat de Rusia cu Poarta Otomană, pe timpul guvernării moldovenești, tatăl lor Vasile Puiu se afla, conform obiceiului local, în numărul ruptașilor, despre care fapt dispune de la fostul voievod Suțu documentele de rigoare, în această stare aflându-se și ei după decesul tatălui lor”⁴.

Diversitatea izvoarelor de arhivă confirmă că în categoria ruptașilor au intrat nu doar descendenții din familiile de preoți, care din anumite considerente au fost înlăturați din slujbe, dar și o parte din coloniștii străini – „veniți de după hotar și primiți în categoria vistiernicilor”, cu alte cuvinte străinilor primiți în categoria ruptașilor vistieriei, sau celor ce au beneficiat de dreptul ruptașilor. În categoria ruptașilor intrau și unii țărani care la timpul lor au emigrat peste hotare, iar mai târziu s-au întors înapoi și la decizia domnului au fost înscriși în această categorie fiscală⁵. De dreptul de ruptași au mai beneficiat și o parte din mici-burghezi, ce se ocupau cu diferite activități meșteșugărești și unii negustori, care au cumpărat acest drept, de a se numi ruptași, de la vistierie sau de la domnii Moldovei⁶. Anume din aceste considerente ruptașii erau împărțiți în două categorii de bază: *rupta de vistieria* – ruptașii care plăteau impozite în haznaua statului și *rupta de cămara* – ruptașii care plăteau impozite în folosul domnului. Prin urmare, în categoria ruptașilor intrau nu numai descendenți din familii de preoți, dar și descendenți din alte categorii sociale – țăranilor, răzeșilor, mic burghezilor, negustorilor, boiernașilor etc. Anume această diversitate – economică, socială și fiscală i-a impus pe cercetătorii M. Muntean și T. Marșalcovschi să-și considere o categorie neprivilegiată, atribuind-o păturii de jos a țăranimii libere⁷.

Numărul lor în diferite ținuturi ale Basarabiei era diferit, dar prevalau numeric în ținutul Orhei. În unele izvoare de arhivă *rupta de cămară* și *rupta de vistierie* sunt întâlniți cu noțiunea de „*rupți*”, nefăcându-se distincții între ei. Conform datelor prezentate la 26 iulie 1816 de serdăria Orhei președintelui Comitetului Provizoriu al Basarabiei, în ținutul Orhei erau înregistrate 299 familii de „*rupți*” (*rupta de cămară* și *rupta de vistierie*)⁸.

Analiza lucrărilor în care este abordat tangențial subiectul pus în discuție ne permit să concluzionăm că acestor categorii sociale/fiscale – mazililor și ruptașilor, iar ulterior și odnodvorților nu li s-au dedicat studii speciale sau studii de sinteză monografice, excepție făcând doar studiul dedicat odnodvorților (*mazililor și ruptașilor*), semnat de P.G. Gore încă în anul 1908 și articolul istoricilor M. Muntean și T. Marșalkovski dedicat ruptașilor, scris la mijlocul anilor '60 ai secolului trecut. Documentele de epocă atestă că mazilii prezintă o categorie socială iar ruptașii – una fiscală, moștenite în Basarabia din Principatul Moldova. Deși mazilii beneficiau de anumite privilegii

¹ Ibidem, p. 214.

² A. Boldur, *Autonomia Basarabiei sub stăpânirea rusească în 1812-1828. Studiu*, Chișinău, 1929, p. 52.

³ C. Burac, *Un document inedit despre starea Principatului Moldovei la începutul anului 1812*. In: *Limba Română. Revistă de Știință și Cultură*, nr. 9-10, anul XX, Chișinău, 2010, p. 205.

⁴ ANRM, F. 88, inv. 1, d. 89, f. 1-1 verso.

⁵ *A se vedea*, în acest sens, copia cărții de danie din 1759, emisă de domnul Moldovei Ioan Teodor Callimachi (august 1758 - mai 1761) (ANRM, F. 3, inv. 4, d. 88, f. 23-25 verso).

⁶ ANRM, F. 3, inv. 4, d. 88, f. 88.

⁷ М.П. Мунтян, Ф.Я. Маршалковский, *Рупташи Бессарабии в первой половине XIX века*. В: *Ученые записки Кишиневского ун-та*, т. 72, Кишинев, 1964, с. 60,67.

⁸ ANRM, F. 4, inv. 1, d. 44, f. 137 verso.

administrația imperială rusă nu-i agrea și a făcut tot posibilul pentru a-i suprima. Această măsură a coincis și cu politica imperială rusă de a unifica organizarea administrativă și socială în provincia nou-anexată. Procesul s-a produs pe sarma înlăturării lor treptate, în special a mazililor, din diferite funcții administrative și gospodărești și subminarea prestigiului lor social. Cu timpul, drepturile mazililor au fost limitate, fiind impuși să îndeplinească prestațiile locale și să achite diferite taxe de rând cu birnicii. Ca urmare unii din ei pentru diferite încălcări au fost transferați în categoria țăranilor, alții ruinându-se s-au dizolvat în categoriile sociale înrudite ale țăranimii. În pofida acestui fapt mazilii au continuat să-și păstreze și în a doua jumătate a secolului al XIX-lea din trăsăturile distincte de ordin social și spiritual.

Dacă mazilii aveau o componență mai compactă social și etnic, componența ruptașii era destul de diversă și pestriță, incluzând elemente autohtone și străine, transferate de peste hotare în Moldova din mediul țăranesc, dar și cele din mediul urban autohton, care n-au fost înscrise în categoriile privilegiate ale societății, nu aveau sediu permanent și nu erau înscrși în categoria birnicilor, beneficiari de unele privilegii în baza cărților de dănie emise de domn.

Conform statului juridic ruptașii se împărțeau în trei categorii de bază: *ruptașii propriu-zis*, *ruptașii de cămara* și *ruptașii de vistieria*, care din punct de vedere economic și social puțin cu ce se deosebeau unii de alții. Deși, spre deosebire de alte categorii de țărani, ruptașii beneficiari, la început, de anumite privilegii, ei totuși nu constituiau o categorie privilegiată, similar altor stări privilegiate, pe care ar fi putut conta țărismul, cum s-a încercat să se afirme în istoriografia sovietică. Pe parcurs, chiar și acele neînsemnate privilegii de care beneficiari: scutirea de prestațiile locale și pedepsele corporale fără sentința judecătorească au fost anulate. Ca rezultat majoritatea din ei s-au ruinat și au căzut în dependență față de moșieri și față de stat.

OPERA LUI ALEXANDRU BOLDUR PRIVIND ISTORIA BASARABIEI: APRECIERI

LUNGU Polina, doctorand,
Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați,
România

Abstract: *The historian Alexandru Boldur had always been concerned with the destiny of his native country. His works and the theses approached in his research have remained important and actual till present. His writings, dedicated to the history of Bessarabia, have a major importance in the Romanian historiography, and have become an indisputable historical source in studying and researching the Bessarabian land.*

*„Cuvântul **Basarabia** trezește în sufletul fiecărui Român amintiri istorice de lupte și de jertfe, cu care timp de mai multe veacuri a fost apărat acest frumos colț al pământului românesc. Ele au făcut să se nască și să se simtă o legătură indisolubilă între sufletul românesc și această mult încercată provincie”.*¹

Înzestrat cu o inteligență scilicet, o rară putere de muncă și imensă pasiune pentru valorificarea ținutului Basarabiei, Al. Boldur înscrie un nume de seamă în istoria națională. Despre opera istoricului T. Grati menționează că este „impresionantă prin volum, dar mai ales prin valoare, dezvăluie un temperament înflăcărat de luptător, cuprins de luminile unei vaste erudiții de istorie și știință juridică, constituind un izvor nesecat de informație multiplă și savantă asupra destinului Basarabiei”.²

¹ Boldur, Al. Basarabia românească. BUCUREȘTI, TIPOGRAFIA CARPAȚI, 1943, p. 6; Boldur, Al. Istoria Basarabiei. București, Editura Victor Frunza, 1992, p. 414

² Grati, T. Contribuții la cunoașterea vieții și activității istoricului Alexandru Boldur (anii 1927-1938). În: Revista de istorie a Moldovei, 1995, nr. 3-4, p. 88

Ne-am propus să studiem aportul științific al lui Al. Boldur în istoriografia românească, făcând referire la valoroasa lucrare „*La Bessarabie et les relations russo-roumaines. La question bessarabienne et le droit international*” și volumul „*Istoria Basarabiei*”, care l-a rândul lui include în sine alte trei lucrări meritorii din cercetările lui Al. Boldur.

Istoricul A. Petrencu amintește că „Al. Boldur s-a dovedit a fi un bun cunoscător al istoriei acestui ținut până la 1917, al evenimentelor din 1917-1918 în Moldova dintre Prut și Nistru, deși n-a fost martor ocular al lor. El a fost un expert excelent în dreptul internațional; a studiat în mod special problema plebiscitului, citând în lucrarea sa operele savanților occidentali și raportând rațiunile teoretice și exemplele practice la situația Basarabiei”.¹

Fiind în Rusia, departe de baștină, s-a hotărât să se repatrieze. Acest gând devenise persistent. Al. Boldur îl descrie în memoriile sale astfel: „...mă gândeam tot mai des că locul meu nu este la Moscova, ci în provincia mea natală, pe care trebuie să o servesc prin cunoștințele mele. Am început să studiez mai aprofundat trecutul istoric al Basarabiei, o chestiune care m-a preocupat cu mult înainte de această perioadă a vieții mele. Dorul provinciei natale s-a ascuțit; eram conștient că am o datorie supremă față de ea, simțeam în sufletul meu chemarea ei insistentă. Ideea a devenit o obsesie”.²

Al. Andronic relatează că, în condițiile favorabile repatrierii, Al. Boldur s-a întors în țară, în 1924, iar apoi a plecat la Paris, unde, lucrând în arhive și biblioteci, a elaborat lucrarea „*La Bessarabie et les relations russo-roumaines. La question bessarabienne et le droit international*”, apărută la Paris în 1927, care l-a consacrat ca specialist în problemă.³ În memoriul său din 6 martie 1937 adresat Domnului Dr. Angelescu, Ministru al Educației Naționale, București, Al. Boldur consemna următoarele: „Activitatea mea publicistică începe cu publicarea lucrării asupra Basarabiei în limba franceză: „*La Bessarabie et les relations russo-roumaines*”, Paris, 1927, o carte ce a fost apreciată foarte mult de presa noastră din capitală, de oameni politici, de Ministerul nostru de externe și, în sfârșit, a fost premiată de Fundațiunea „Regele Ferdinand I”.⁴ Potrivit opiniei lui V. Spinei, în acest an „s-a produs lansarea cu adevărat meteoritică în istoriografie a lui Al. Boldur” prin monografia enunțată anterior, care „a surprins plăcut prin vastitatea cunoștințelor istorice și juridice, ca și prin logica expunerii și a concluziilor, ce pledau doct și competent în favoarea drepturilor istorice ale României asupra Basarabiei”.⁵

Într-o schiță autobiografică, însuși autorul Al. Boldur ne dezvăluie idealul vieții sale, relatând următoarele: „Preocupat încă din tinerețe de soarta locurilor mele natale, al căror trecut l-am studiat din izvoare rusești, m-am decis în anul 1925, îndată ce am căpătat libertate de mișcare, să plec la Paris, pentru a întreprinde cercetări în problema drepturilor istorice ale Basarabiei ca parte integrantă a pământului românesc”.⁶

În lucrarea autobiografică „*Memorii. Viața mea. Lumini și umbre*” Al. Boldur consemnează: „...aveam un scop bine determinat încă din timpul șederii mele la Moscova. Mi-am impus ideea de a scrie o carte despre Basarabia și de a o publica la Paris, în limba franceză. Astfel mi-aș îndeplini într-o oarecare măsură misiunea față de provincia mea natală, pe care n-am putut-o servi la momentul oportun al Unirii ei cu România”.⁷

Fiica istoricului Nina-Irina Boldur relatează că cei doi ani (1925-1927) petrecuți la Paris au însemnat pentru părinții ei „o perioadă de luptă pentru existență și privațiuni materiale”.⁸ Al. Boldur mărturisește următoarele: „Viața pe care o duceam la Paris era extrem de grea... Nu-mi vine să cred acum că am putut suporta această viață plină de nevoi...”.⁹

¹ Petrencu, A. Alexandru Boldur – profund cunoscător al istoriei neamului. În: Revista de istorie a Moldovei, 1992, nr. 3, p. 40

² Boldur, Al. Memorii. Viața mea. Lumini și umbre. București, Editura Albatros, 2006, p. 135-136

³ Andronic, Al. Alexandru Boldur. În: Anuarul Institutului de Istorie și Arheologie „A. D. Xenopol”, tom XX, Iași, Editura Academiei Republicii Socialiste România, 1983, p. 635

⁴ Direcția Județeană a Arhivelor Naționale Iași, fond Rectorat, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” Iași, dosar nr. 1657/1937, p. 599

⁵ Spinei, V. Alexandru Boldur în contextul istoriografiei românești interbelice. În: Revista de istorie a Moldovei, 1992, nr. 3, p. 43

⁶ Ghimpu, Gh. Conștiința națională a românilor moldoveni. Chișinău, Editura Litera, 1999, p. 323; Boldur, Al. Istoria Basarabiei. București, Editura Victor Frunza, 1992, p. 543

⁷ Boldur, Al. Memorii. Viața mea. Lumini și umbre. București, Editura Albatros, 2006, p. 157

⁸ Chiriac, Vl. Basarabia – o puternică fortăreață spirituală a românismului... (Dialog cu Nina-Irina Boldur, fiica cunoscutului istoric Alexandru Boldur). În: Ziarul „Literatura și Arta”, nr. 48 (2416) din 28 noiembrie 1991, p. 7

⁹ Boldur, Al. Memorii. Viața mea. Lumini și umbre. București, Editura Albatros, 2006, p. 159

Aceste eforturi au fost răsplătite cu apariția lucrării fundamentale, prezentând „chestiunea Basarabiei atât sub aspectul ei istoric, cât și cel juridic”.¹ N. Iorga se afla atunci la Paris și Al. Boldur l-a vizitat pentru a-i oferi un exemplar al cărții sale.² Marele istoric a acceptat lucrarea elaborată în sprijinul intereselor naționale și l-a felicitat pe autor cu prilejul apariției acesteia. Volumul a fost elogiat de o serie de personalități proeminente ale culturii românești și străine,³ fiind publicat cu ocazia împlinirii unui deceniu de la unirea Basarabiei cu România (1918-1928).⁴

Prin această monografie, după cum susține cercetătoarea M. Ișaev, Al. Boldur readuce în opinia publică „chestiunea basarabească (...) una dintre problemele importante ale politicii internaționale”, pledând pentru soluționarea ei pe cale pașnică și cât mai grabnică. Litigiul avea „ca obiect găsirea unui răspuns la întrebarea – cui trebuie să aparțină Basarabia: României sau Rusiei? (...) Rezolvarea nesatisfăcătoare a acestei chestiuni – atenționa Al. Boldur – poate crea o amenințare pentru pacea europeană. Abandonarea chestiunii Basarabiei la discreția unor circumstanțe întâmplătoare, în loc de a contribui la soluționarea ei rațională, ar constitui o indiferență criminală. Ea trebuie să constituie, în primul rând, scopul tuturor celor pentru care interesele Basarabiei au o importanță preponderentă sau al celor originari din această regiune”.⁵

În referatul asupra lucrărilor lui Al. Boldur, semnat de un grup de profesori ai Facultății de Teologie din Chișinău, sunt specificate mai multe lucrări și aprecieri ale acestora, printre care și „*La Bessarabie ...*” ca fiind „cea mai principală”. „Ea tratează chestiunea Basarabiei din punct de vedere al istoriei și al Dreptului Internațional. Cea mai mare parte a ei este consacrată istoriei relațiilor ruso-române, istoriei Basarabiei, mișcării naționale basarabene și tratativelor în chestiunea Basarabiei...”

Unul dintre cei mai de vază istorici ruși, P. M. Miliukov mărturisește că „autorul posedă cunoștințe vaste atât în chestiunile istorice, cât și în cele juridice legate de chestiunea Basarabiei; partizanii unirii Basarabiei din Europa au căpătat în persoana autorului un bun aliat” (*Les Dernières Nouvelles*. Paris, 1927, 7 aprilie).⁶ Deși combătea unirea Basarabiei cu România, P. M. Miliukov scria: „... Oricine este interesat în chestiune va trebui să recurgă la cartea Dlui Boldur, remarcabilă prin calitățile sale științifice”.⁷

Din recenzia dlui Hudiță în *Revista Critică*, Iași, 1928, Nr. 4, aflăm că „în urma lecturii acestei cărți mai mulți istorici francezi și-au schimbat părerile greșite în chestiunea Basarabiei”. Dl N. Iorga a sesizat în lucrarea menționată o analiză juridică reușită prin „expunerea clară, perfect documentată și concluzii ferme” (*Revue historique du Sud-est européen*, 1927, Nr. 7-9).⁸

I. Alexandrescu completează lista aprecierilor, referitor la opera lui Al. Boldur, comunicând opinia cunoscutului istoric al Basarabiei, Șt. Ciobanu, care releva „competența autorului în materie de drept internațional”, precum și „utilizarea unui bogat material științific, expunerea clară a chestiunii...”, iar V. Godeanu aprecia în *Dimineața* că „Boldur tratează juridic chestiunea basarabească... cu o demonstrație impresionantă”.⁹

Aprecierile laudative redade în *Viitorul* din 12 martie 1927, precizează că „Al. Boldur dovedește prin chiar chipul cum a redat problema Basarabiei, în legătură cu istoria și cu dreptul internațional, cu câte valori – unele ignorate – se poate mândri neamul nostru”. Ulterior, cotidianul *Universul* afirma că „studiul acesta obiectiv și documentat se impune conștiinței românești”.

A. Tommaso Tittoni scria în revista *Convorbiri literare* din mai 1927 despre lucrarea lui Al. Boldur că este „monografia cea mai completă ce s-a scris despre Basarabia”, apreciind că autorul „apără cu strășnicie drepturile României”.¹⁰

¹ Chiriac, Vl. op. cit., p. 7

² Întrevederea dintre N. Iorga și Al. Boldur este descrisă în „Memorii...” pag. 165-166

³ Chiriac, Vl. op. cit., p. 7

⁴ Grati, T. Contribuții la cunoașterea vieții și activității istoricului Alexandru Boldur (anii 1927-1938). În: *Revista de istorie a Moldovei*, 1995, nr. 3-4, p. 88

⁵ Ișaev, M. În jurul memoriei istoricului și juristului Alexandru Boldur. În: „Ziarul Literatura și Arta”, nr. 14 (2902) din 5 aprilie, 2001, p. 6

⁶ Direcția Județeană a Arhivelor Naționale Iași, fond Rectorat, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” Iași, dosar nr. 1404/1932, p. 154; Spinei, V. op. cit., p. 47-48

⁷ Cociu, I. Alexandru V. Boldur, fidel apărător al adevărului istoric. În: *Ziarul „Făclia”*, nr. 52 (2283) din 27 decembrie 1991, p. 4

⁸ Direcția Județeană a Arhivelor Naționale Iași, fond Rectorat, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” Iași, dosar nr. 1404/1932, p. 154; Spinei, V. op. cit., p. 47-48

⁹ Boldur, Al. *Imperialismul sovietic și România*. Ediție îngrijită de Ion Alexandrescu. București, Editura Militară, 2000, p. 9

¹⁰ *Ibidem*, p. 9

În *Adevărul*, Vlădescu-Răcoasa accentua despre „măiestria suverană din toate punctele de vedere... Caracterul științific al lucrării, susținut cu o logică de fier de la prima până la ultima pagină și cu ajutorul unei bogății surprinzătoare de date...”¹.

V. Popovschi consideră lucrarea publicată la Paris „una dintre cele mai prețioase, în care, probabil, pentru prima dată în istoriografia noastră a supus unei analize științifice profunde, dureroasa problemă basarabeană, problemă, care, de altfel, nu e rezolvată nici până în ziua de azi. Faptul, că lucrarea a fost publicată în limba franceză nu e deloc întâmplător, deoarece atunci apăruse o necesitate stringentă de a informa Occidentul cu materiale cât mai ample și adecvate despre adevărata istorie a mult pătimitei Basarabii”². V. Malanețchi consemnează despre aceeași lucrare de referință că „a stârnit un viu interes în cercurile științifice-politice-diplomatice din întreaga Europă”³. Studiul dat a avut o rezonanță mondială, demonstrând lumii întregi, cu argumente bazate pe documente istorice, că „nu pot fi contestate drepturile pe care România le avea asupra Basarabiei”⁴.

În ziarul *Cuvântul* din 7 aprilie 1927, publicistul Nae Ionescu scria următoarele despre prima carte a lui Al. Boldur cu privire la istoria Basarabiei: „Boldur a scris o carte asupra istoriei Moldovei de peste Prut, care este nu numai o operă științifică de mare merit, dar – ceea ce este mai bun încă – prima justificare a drepturilor noastre asupra Basarabiei, pe care o putem prezenta Europei”⁵. Acest ziar a fost primul care a adus elogii lucrării menționate anterior.⁶

Volumul „*La Bessarabie ...*” a cunoscut în 1973 o a doua ediție la München (prin fotografiere, tiraj mic), la editura românului Traian Golea (Rumäntsche Studien). Traducerea cărții în limba română de către Grigore Clima face ca ea să fie mai accesibilă atât istoricilor, cercetătorilor, cât și publicului larg.⁷

Din relatările profesorului Ion On. Cociu ne informăm că, lucrarea „*Basarabia și relațiile ruso-române*” este elogios recenzată în multe reviste și ziare, cum sunt *Grăiul Românesc*, *Poslednie Novosti*, *Cuvântul*, *Dimineața* etc.⁸ Despre opera nominalizată s-a scris și în presa republicană. Multe dintre raționamentele autorului în problema Basarabiei au rămas actuale până în prezent.⁹

P. Șeicaru a remarcat valoarea și oportunitatea lucrării, scriind că „Alexandru Boldur unește vastitatea unei documentări cu eleganța unei dialectici seducătoare, severitatea metodei cu fluiditatea stilului, animând de la pagină la pagină, de la capitol la capitol interesul, afirmând, totodată, că, autorul reînnoiește tradiția lui Hașdeu în cultura națională”¹⁰.

În extrasul după procesul verbal al ședinței Consiliului profesoral al Facultății de Teologie din Chișinău, 26 mai 1932, prezidat de către Dl N. Popescu-Prahova, decanul Facultății, este specificat că, lucrarea „*La Bassarabie et la relations russo-roumaines*” a adus excelente servicii la momentul cel mai util cauzei noastre naționale.¹¹ Precum spunea și Al. Boldur despre același titlu: „Nimeni nu ar putea tăgădui că prin lucrarea mea am servit interesele națiunii române”¹².

Recenziile prezentate aici demonstrează importanța acestei lucrări în istoriografia română. Prin munca sa asiduă, Al. Boldur s-a implicat activ în apărarea drepturilor locale ale Basarabiei, ca parte componentă a spațiului românesc.

Printre lucrările sale de referință, ce merită a fi cunoscute, se mai înscriu:

1. *Istoria Basarabiei. Contribuții la studiul istoriei Românilor, vol. I. Epocile vechi (până la sec. XVII)*. Chișinău, Tipografia Dreptatea (Pasaj), 1937 (pag. 5-262);

2. *Istoria Basarabiei. Contribuții la studiul istoriei Românilor, vol. II. Sub dominațiunea rusească (1812-1918). Politica. Ideologia. Administrația*. Chișinău, Tipografia Tiparul Moldovenesc, 1940 (pag. 263-410);

¹Ibidem, p. 10

²Popovschi, V. Un istoric scos din anonimat. În: Ziarul „Țara”, nr. 13 (135) din 16 martie, 1993, p. 8

³Malanețchi, V. Istoricul Alexandru Boldur în/și destinul Basarabiei. În: Ziarul „Alfa și Omega”, nr. 10 (152) din 23 martie 2001, p. 7

⁴Grati, T. Alexandru Boldur, istoric al unității naționale. În: Ziarul „Țara”, nr. 19 (323) din 5 martie 1996, p. 4

⁵Paladi, Gh. Alexandru Boldur – istoric credincios al Basarabiei. În: Cugetul. Revista de Istorie și Științe Umaniste, nr. 4, 1991, p. 30

⁶Boldur, Al. Memorii. Viața mea. Lumini și umbre. București, Editura Albatros, 2006, p. 203

⁷Ișaeu, M. op. cit., p. 6

⁸Cociu, I. op. cit., p. 4

⁹Petrencu, A. Alexandru Boldur – profund cunoscător al istoriei neamului. În: Revista de istorie a Moldovei, 1992, nr. 3, p. 40

¹⁰Boldur, Al. Imperialismul sovietic și România. Ediție îngrijită de Ion Alexandrescu. București, Editura Militară, 2000, p. 9; Boldur, Al. Memorii. Viața mea. Lumini și umbre. București, Editura Albatros, 2006, p. 169

¹¹Direcția Județeană a Arhivelor Naționale Iași, fond Rectorat, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” Iași, dosar nr. 1404/1932, p. 156

¹²Boldur, Al. Memorii. Viața mea. Lumini și umbre. București, Editura Albatros, 2006, p. 301

3. *Basarabia românească*, Institutul de Istorie Națională „A. D. Xenopol”, Iași, Biblioteca Institutului No. 1. București, Tipografia Carpați, 1943 (pag. 411-540).

Ulterior aceste lucrări au fost cuprinse în volumul *Istoria Basarabiei*, publicat la Editura Victor Frunză, București prin colaborare cu editura Logos, Ediția a II-a, 1992.

În prefața volumului V. Frunză mulțumește fiicei istoricului, doamnei N. Boldur, pentru ajutorul acordat în pregătirea acestei ediții și, totodată, notează următoarele: „Am socotit de datoria noastră a oferi generațiilor actuale o operă care din august 1944 și până în decembrie 1989 a fost interzisă, prigonită, arestată, arsă, persecutată în tot spațiul românesc din interiorul granițelor oficiale și ale celor etnice. Reapariția ei arată că sfântul adevăr poate fi ascuns pentru un timp, dar nu pentru o veșnicie. Fie ca reapariția ei să slujească setei de adevăr a tinerelor generații. Fie ca reapariția ei să întărească semnele de dreptate pe care evoluția evenimentelor o va face până la sfârșit mult încercatului nostru popor, dornic de a trăi între frontierele aceleiași țări, așa cum el însuși a hotărât în 1918”.¹

Volumul dat reproduce prin fotografiere edițiile originale ale lucrărilor menționate anterior.² Este vizibilă păstrarea numelui „*Basarabia*” despre care autorul, la 12 mai 1937, scrie în prefață: „Nu l-am ocolit prin întrebuintarea altor denumiri, ca de exemplu, *provincia dintre Prut și Nistru, provincia de răsărit a Moldovei, etc. ...*” Tot aici Al. Boldur își exprimă recunoștința pentru sprijinul acordat din partea primăriei, cu prilejul apariției lucrării sale, d-lui Primar al orașului Chișinău Ion Costin, membrilor Delegației Consiliului Municipal și Consiliului Facultății de Teologie din Chișinău.³

Analizând memoriul lui Al. Boldur, adresat Domnului Ministru al Instrucțiunii, Educației Naționale, Cultelor și Artelor, București, intuim că istoricul a întâmpinat obstacole majore la publicarea sintezei asupra trecutului Basarabiei.

Al. Boldur relatează în acest memoriu despre imposibilitatea și dificultatea de achitare a datoriei contractate cu ocazia tipării lucrării „*Istoria Basarabiei*” și crearea situației financiare dificile survenite în urma refugiului la Iași cu familia în noaptea fatală spre 28 iunie 1940, părăsind apartamentul din Chișinău și abandonând o parte considerabilă a bunurilor personale. Totodată amintește aici despre petiția sa cu No. 162224 din 1940 în care a rugat să-i fie acordate înlensniri cu privire la plata datoriei, dată fiind situația materială extrem de grea.

Din adresa Ministerului Educației Naționale, 4 octombrie 1940, a aflat că Ministerul, luând în calcul circumstanțele menționate de Al. Boldur, a dispus anularea datoriei față de Facultatea de Teologie din Chișinău. Ulterior, însă, Facultatea de Teologie nu s-a învoit cu hotărârea Ministerului cu privire la această chestiune, invocând motivul că „situația financiară a Facultății de Teologie este extrem de precară...”.

Prima parte a documentului prezintă solicitarea lui Al. Boldur către Dl Rector al Universității din Iași, privitor la amânarea reținerilor din salariu pentru achitarea aceleiași datorii vechi, număr de înregistrare la primire 820 din 1 martie 1941 și la expediere număr de înregistrare 1324-26 din 5 martie 1941.⁴

Operă *Istoria Basarabiei*, a fost inclusă în clasamentul „cele mai bune 10 cărți ale secolului XX din Basarabia”, domeniul umanistic.⁵ Cele trei lucrări ale volumului, după cum relatează M. Ișaev, au readus purul adevăr istoric despre Basarabia românească, evocat de Al. Boldur, pe care-l considera „suprema lege a oricărei cercetări istorice”.⁶

Fiind istoric-jurist⁷ în aceeași măsură, Al. Boldur declară că „provincia dintre Prut și Nistru, azi Basarabia, în trecutul său a fost strâns legată de destinele întregului pământ românesc”.⁸

Tematica abordată în opera lui Al. Boldur, primordială fiind cea referitoare la trecutul Basarabiei, l-a plasat la loc de cinste în istoriografia românească. Precum afirmă și profesorul V. Spinei: „În chip cu totul firesc a manifestat o deosebită atracție către ținuturile natale, al căror studiere

¹ Boldur, Al. *Istoria Basarabiei*. București, Editura Victor Frunza, 1992, p. 4

² *Ibidem*, p. 3

³ *Ibidem*, p. 8

⁴ Direcția Județeană a Arhivelor Naționale Iași, fond Rectorat, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” Iași, dosar nr. 2078/1941, p. 12-14; Spinei, V. op. cit., p. 48-50

⁵ Bogdănaș, S. Cele mai bune 10 cărți ale secolului xx. în: ziarul „timpul” din 14 septembrie, 2010, p. 3

⁶ Ișaev, M. op. cit., p. 6

⁷ Boldur, Al. *Istoria Basarabiei*. București, Editura Victor Frunza, 1992, p. 7

⁸ *Ibidem*, p. 53

a întreprins-o cu pasiune și competență de-a lungul mai multor decenii. ...Activitatea lui Al. Boldur a fost în mod pregnant ancorată în istoria regiunilor românești dintre Prut și Nistru, pe care a cercetat-o din cele mai vechi timpuri până în epoca contemporană...¹.

În prefața volumului I, autorul însuși menționează: „...lucrarea mea nu este o lucrare de simplă sinteză și popularizare, ci o contribuție la studiul istoriei noastre naționale”.²

În partea a doua a volumului *Istoria Basarabiei*, istoricul și juristul Al. Boldur menționează: „E suficient, deci, să ne punem de scop a descoperi adevărul, a-l face să fie văzut de fiecare om ce caută obiectivitate, pentru ca să ne pară mai convingătoare trista realitate românească sub dominațiunile străine”.³

Cea de-a treia parte a volumului este *Basarabia românească*, dedicată „ostașilor români pentru avântul eroic și marea lor jertfă întru dezrobirea Basarabiei”. Aici autorul notează despre actuala lucrare că „este concomitent o continuare firească a lucrării *Istoria Basarabiei*” și „o contribuție științifică aparte la problemele vitale ale națiunii române”.⁴

Al. Boldur încheie studiul său cu teza „Basarabia este și va rămâne pururi românească”.⁵

Cele trei lucrări nominalizate mai sus pot fi examinate separat, dar și integral în volumul *Istoria Basarabiei*. Rămân a fi un izvor istoric incontestabil în studierea și cercetarea ținutului Basarabiei, servind drept suport de informare pentru cei interesați de istoria românilor.

Opera istoricului basarabean Al. Boldur evidențiază, în mod vădit, apartenența la neamul românesc și are menirea de a promova spiritul național. Punctul de plecare în studiile sale laborioase îl constituie cercetarea istoriei Basarabiei. În esență, pentru demonstrarea adevărului științific, Al. Boldur se bazează pe documentare minuțioasă și argumente riguroase. Lucrările sale au fost elogiate în diverse publicații și reviste de specialitate. Considerăm important și absolut necesar să contribuim la mai buna cunoaștere a operei lui Al. Boldur – propovăduitor al principiilor și valorilor naționale și general-umane.

¹ Spinei, V. op. cit., p. 44

² Boldur, Al. *Istoria Basarabiei*. București, Editura Victor Frunza, 1992, p. 7

³ Ibidem, p. 266

⁴ Ibidem, p. 413

⁵ Ibidem, p. 524

Atelierul VII. ȘTIINȚE FILOLOGIE

LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

TIPOLOGII ALE SITUAȚIILOR DE ELIPSĂ ÎN LIMBA ROMÂNĂ

AXENTII Victor, dr., conferențiar universitar,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceciu Hasdeu” din Cahul

Resume: *Cet article vise à discuter d'un processus de caractéristique syntaxique-stylistique de la langue roumaine - une ellipse, comme en témoigne l'approche à la recherche et les objectifs suivants: pour enregistrer une ellipse comme un fait de la langue, comme une réalité linguistique et indispensable d'établir dans quelle mesure cela peut conduire à une diversification et d'enrichissement du sens.*

Dans la langue roumaine parlée sont utilisés diverses procédés (processus) de facture syntaxique et parfois stylistiques ayant eu l'aspect de la communication formellement incomplète, mais suffisante pour comprendre. Ils sont: ellipse (avec ses aspects: subînțelegerea / brahilogia, l'inclusion et de la suspension).

Elipsa este un fenomen sintactic, specific oralității, care constă în omisiunea voluntară sau involuntară, din structura unei construcții exprimate, a unuia sau a mai multor componente recuperabile semantic (subînțelese).¹

În limba română vorbită se folosesc unele construcții (procedee) de factură sintactică, iar uneori și stilistică cu aspectul unor comunicări incomplete din punct de vedere formal, dar suficiente ca înțeles. Acestea sunt: *elipsa* (cu aspectele ei: *subînțelegerea / brahilogia, includerea și suspensia*), *izolarea și repetiția* (cu aspectul ei *tautologia*).

Prin prezenta lucrare, avem scopul să demonstrăm prezența mare a acestor fenomene în toate sferile limbajului și în special în limbajul cotidian.

E de remarcat că construcțiile sintactice conțin în structura și elementele lor resurse expresive extrem de nuanțate, de la gradul zero al șablonului tocit prin uz, până la arta stilului care face imagini plastice din cuvinte banale.²

Există două structuri implicate în fenomenul elipsei, structura exprimată (inițială) și structura omisă, sunt identice: *Eu nu ți-aș dori vreodată să ajungi să ne cunoști, nici (nu ți-aș dori) ca Dunărea să-nece spumegând a tale oști* (M. Eminescu, *Scrisoarea III*) sau corespunzătoare, în general, din punct de vedere semantic și gramatical: *Iarna (ne dădeam) pe gheață și (mergeam) la săniuș*. (I. Creangă, *Amintiri*), ceea ce permite, de obicei, subînțelegerea sau completarea construcției eliptice. În același timp, absența unor componente în cadrul construcției eliptice poate determina unele restructurări sintactice, în cadrul cărora apar poziții sintactice fie nesaturate lexical, fie izolate.

Nu există o clasificare propriu-zisă a elipselor, ci este prezentată natura sintactică a elementelor absente: predicat (*Da-ncotro, făcăule?*), complement (*De acestea nu știu*), subiect (*Există de acestea*), propoziție (*Vii cu mine? – Nu, nu se poate.*) Autorii *Enciclopediei limbii române* constată că elipsa cuprinde „fenomene lingvistice destul de variate”. Se desprinde ideea că specificitatea diverselor tipuri de elipsă este absența unui sau mai multor elemente, deductibile sau suplinite de context (lingvistic sau extralingvistic, situațional). Tipurile de elipsă ilustrate în lucrarea sus-numită sunt: „contextual – situațională” (în care elementul se reconstituie cu ajutorul situației de comunicare: spațiu, timp și cu

¹ Gramatica Academiei, vol. II. Enunțul. București: Editura Academiei Române, 2005, p. 748

² Axentii, V. *Elipsa – procedeu sintactico-stilistic de omisiune a componentelor recuperabile*. - În: *Analele Științifice ale Universității de Stat „B. P. Hasdeu”*, vol. VI, Cahul: Editura CentroGrafic SRL, 2010, p. 5

ajutorul gesticii, mimicii); „independente de context” (absența unui element e indicată doar de intonație) (Aici – liniște; Noi – sănătoși; Pupăza – zbrrr).

Precizarea făcută de Iorgu Iordan că „nu orice eliminare de cuvinte trebuie considerată elipsă” pune problema definirii conceptului de elipsă. Această argumentare se bazează pe faptul ca Iorgu Iordan consideră că „în limba noastră subiectul, sub forma pronumelui personal, lipsește regulat (afară de cazul când se insistă asupra lui), fiindcă desinențele verbale indică suficient de clar care persoană este autorul acțiunii.”¹ Acest caz nu este considerat de autor ca fiind o elipsă. Ținând cont că doar predicatul este singura parte a propoziției absolut necesară pentru existența ei, I. Iordan concluzionează că numai absența lui constituie o elipsă propriu-zisă. Elipsa, ca procedeu sintactico-stilistic, relaționează și cu alte figuri de stil: „uneori anacolutul conduce direct la elipsă, cu care formează adesea pereche”, aceste cazuri sunt ilustrate de Ion Coteanu în *Stilistica funcțională a limbii române – Murele-s pin buruiene, / Mie-mi plac de sub sprâncene*. Emițătorul a asociat în mintea sa culoarea ochilor cu a murelor.²

Sorin Stati, în *Teorie și metodă în sintaxă*, formulează următoarele idei: elipsa se diferențiază de subînțelegere, deoarece subînțelegerea presupune existența antecedentă sau succedentă a elementelor absente (*Când o face plopul pere și răchita micșunele. A comandat și a plătit un bilet de avion*), pe când elipsa propriu-zisă depinde atât de contextul verbal cât și de contextul nonverbal (situațional).³ Elipsa „sugerează natura incompletă a unor structuri lingvistice, dar tocmai acesta e lucrul cel mai dificil, să precizezi ce înseamnă „incomplet”: problema e de vorbire, de limbă, de stil, de structură gramaticală, de componență lexicală. De vreme ce putem comunica și prin mijlocirea unor structuri „incomplete”, înseamnă că porțiunile care le completează sunt omisibile, adică purtătoare de informație.”

Elipsele care conțin un singur element sintactic sunt caracteristice, mai ales, pentru formulele imperative, în sens larg (poruncă, amenințare), așadar pentru momentele care cer o reducere până la maxim a mijloacelor de expresie (*Gura!, Liniște!, Taci!*) O dovadă în plus despre marea forță expresivă a elipsei: un ordin scurt este mai energic, indiferent dacă prin el cerem să se execute ori să nu se execute o acțiune. Elipsa presupune existența și a unui element, pe care I. Iordan îl numește „intelectual”, adică de înțelegere. Elipsa nu intervine decât cu condiția că perceperea justă a celor ce spunem să fie asigurată.

În *Sintaxa limbii române*, Ion Diaconescu pune problema existenței părților de propoziție explicite și implicite („contextual prin includere”, cazul subiectului pronominal de persoana I și a II-a „sau prin subînțelegere. La *subînțelegere* nu discută doar cazul subiectului subînțeles echivalent cu persoana a III-a, ci cazul acelei părți de propoziție care „a fost exprimată în contextul anterior” sau cazul „răspunsului conlocutorului .. construit pe structura de bază a enunțului sau întrebării locutorului”: „Câți domni a avut Țara Românească? – Mulți, domnule.”⁴

Predicația este, potrivit opiniei lui Ion Diaconescu, explicită și implicită: „predicația implicită se realizează prin referința la context sau la situație, în absența unei baze predicative, dar în prezența unui suport nonverbal (nominal, adjectival, adverbial sau interjecțional), implicat în actul predicativ. Prin referință la contextul lingvistic, predicația implicită presupune: existența unei propoziții/fraze cu predicat exprimat: „*Înțeleptul învață din pășania altora, nesocotitul nici din a sa*”. Precizăm că în acest context, există două organizări parțial simetrice, prima e o propoziție cu subiect și predicat exprimat, a doua, în care cuvintele existente dobândesc aceleași funcții ca în prima propoziție cu condiția refacerii predicatului: *nesocotitul nu învață din a sa*; existența unui element de relație subordonator: *Nu știe unde și cu cine vei pleca. Oricât de scumpă, o cumpăr*. Adăugăm și prezența unui element coordonator a două sau mai multe predicate verbale pasive, cărora le lipsește auxiliarul și, în consecință, pot fi confundate cu un predicat nominal cu nume predicativ multiplu: A fost interogat și eliberat după câteva ore. Existența în replica/ replicile anterioare a elementelor absente: „ - *Câți te-au strâns în brațe, Dișo? – Fo patru- cinci. – Numai atâția? – Numai.*”

¹ Iordan, Iorgu. *Stilistica limbii române literare*. București: Editura Științifică, 1975.

² Axentii, V. Elipsa – procedeu sintactico-stilistic de omisiune a componentelor recuperabile. În: *Analele Științifice ale Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu”*, vol. VI, Cahul: Editura CentroGrafic SRL, 2010, p. 5

³ Stati, Sorin. *Teorie și metodă în sintaxă*. București: Editura Academiei, 1967, 189-191

⁴ Diaconescu, Ion. *Sintaxa limbii române*. Editura Enciclopedică. București, 1995, 90-91

Suspensia este o elipsă cu caracter afectiv ce presupune întreruperea intenționată a șirului comunicării de către vorbitor sau autor din următoarele motive: emoția care îl stăpânește îl face să-și caute în gând cuvintele necesare formulării enunțurilor; convingerea sa că partea comunicării, pe care ar adăuga-o poate fi dedusă de către interlocutor sau cititor.

Constatăm, așadar, că acest tip de elipsă este influențat de doi factori, cel afectiv/emoțional care îl face pe locutor să-și „suspende” formularea cu scopul de a găsi alte modalități de exprimare și unul pe care l-am putea numi „cognitiv”, prin care interlocutorul este pus în situația să deducă partea absentă din mesajul transmis. Suspensia este dublată în primul rând de intonația specifică (de obicei cu intenție), de gesturi, de mimică; apelează la ceea ce se cheamă paralimbaj, în scopul de a îmbunătăți, „desăvârși” comunicarea. Uneori interlocutorul poate cere lămuriri asupra unui enunț, iar locutorul este pus în situația de a oferi noi formulări, pentru a facilita înțelegerea și asumarea conținutului mesajului. Aceasta e dovada că suspensia e mai puțin clară decât elipsa propriu-zisă. În vorbire suspensia se manifestă printr-o întârziere voită, printr-un ritm lent al actului de enunțare lingvistic; în scris, este marcată prin puncte de suspensie care indică o pauză mare.

Suspensia este proprie tuturor părților de propoziție: suspensia subiectului: *Se pregătește, că altminteri ... (el nu ia examenul)*; suspensia predicatului: *- Ai adus banii? Ion ... nimic. (nu spuse)*; suspensia numelui predicativ: *Asta da, este ... (bună, excelentă)*; *Asta nu, este ... (mizerabilă, proastă)*; suspensia atributului: *- Are și asta o nevastă ... (rea, săcâitoare)*, *Sigur, are o colegă ... (de încredere, corectă)*; suspensia complementului: *Pică pară mălăiață ... (în gura lui Nătăfleată)*; suspensia elementului predicativ suplimentar: *Aici o văd lucrând, acolo.. (o văd stând)*.

Aspecte ale elipsei în romanul „Ion” de Liviu Rebreanu. Necesitatea de concizie, de scurtare a vorbirii sau necesitatea de a obține anumite nuanțe afective sunt cauzele care duc la apariția elipsei. Contextul în care vorbitorul face comunicare, intonația, pauza, mimica și gesturile, faptul că toți termenii se află într-o înlănțuire gramaticală îi ușurează interlocutorului înțelegerea mesajului, așa încât nu este nevoie de completarea construcției cu termenii absenți.

Scriitorul Liviu Rebreanu folosește frecvent procedeul elipsei atunci când reproduce vorbirea țăranilor. Astfel pentru a observa fenomenul elipsei și pentru a demonstra modul în care se manifestă elipsa în romanul *Ion* am selectat mai multe exemple (50 de pagini: p.240 – p.292)¹:

Belciug îl compătimi cu o privire stranie (substantivul propriu „Belciug” a preluat sensul și funcția substantivului omis „preotul”); *avocatul sosi de dimineață având o afacere urgentă în Armadia* (substantivul propriu „Armadia” a preluat funcția și sensul substantivului omis „orașul”); *Douăzeci și patru! zise avocatul, făcându-i semn să scrie* (numeralul cardinal „douăzeci și patru” a preluat sensul substantivului „coroană”); *Cel puțin de-aici înainte să fii exact cu ratele, domnule Herdelea!* (substantivul „ratele” înglobează și sensul substantivului omis „achitarea”); – *Da ce-i, doamnă? Ce-i cu domnul părinte?* (substantivul subliniat presupune funcția și sensul cuvântului omis „Herdelea”); *Titu se înființă exact la întâlnire* (adverbul „exact” a preluat sensul locuțiunii adverbiale „după prânz”); – *Pentru a ne asigura voturile din Jidovița, e nevoie de concursul lui Herdelea care e iubit de toți.* (substantivele subliniate înglobează și sensurile substantivelor omise „satul” și respectiv „Zaharia”); *Acuma în mai puțin de un sfert fu acasă.* (substantivul „un sfert” a preluat funcția și sensul substantivului omis „de oră”); – *Tată, iată clipa când poți arăta lumii întregi că ești adevărat român!* (cuvântul subliniat presupune și sensul cuvântului omis „cetățean”); *Herdelea se bucura ca un copil chiar numai închipuindu-și că Armadia ar putea trimite la Budapesta un deputat român* (substantivul propriu „Armadia” înglobează funcția și sensul substantivului omis „locuitorii”); *Baciu se holbă la ea o clipă apoi ca un taur care vede roșu, se aruncă și-i închise gura cu o droaie de pumni* (substantivul propriu „Baciu” a preluat funcția și sensul substantivului omis „Vasile” iar adjectivul subliniat „roșu” a preluat și sensul substantivului omis „culoare”).

În elipsă pot fi omise diferite părți de propoziție. Următoarele exemple le-am selectat din romanul susnumit:

- elipsa subiectului: *Nepricepând (nimic,) intră (el) în casă zâmbitor; Când se sfârși (licitația), avocatul puse pe Herdelea să iscălească polițele;* elipsa subiectului și a unei propoziții: *dar simțea că totuși se întinde (tristețea) mereu stăruitor, ca apa (care se întinde) în pământul nisipos;*

¹ Rebreanu, L. *Ion*. Chișinău: Hiperion, 1992.

- b. elipsa unei propoziții: *Pe scaunul lui Ciocan se încingea o luptă între doi candidați: (care erau) Victor Groșșoru și Bela Beck; Două lacrimi se zvârcoleau în ochii lui blânzi, plecați – (care însemnau) regretul unei vieți cheltuite; Trebuie să vii pe la mine, să-mi faci onoarea și plăcerea!... Deci spune-mi repede: când? (poți să vii); elipsa verbului copulativ -(este) Perfect!; Seara (când era) în pat, Ion i se jelui cu de-amănuntul; Avocatul sosi însoțit de un copist (care era) de la judecătoria, (și care era) foarte plictisit; Zenobia, (care se afla) peste drum, auzind gălăgia ieși în prag și întrebă; Noaptea, (când stătea) în pat, simțea o răceală alături de ea; elipsa unei propoziții întregi: În inimă nu-i mai rămăsese decât o nemărginită părere de rău (care suna): „ De ce nu-i aici Roza?” Hristosul (care era) de tinichea stătea încremenit pe cruce;*
- c. elipsa predicatului: – (ești) Bravo! Uite omul! zise candidatul cuprinzându-l prietenește de mijloc; Doamna Herdelea și Ghighi (se aflau) în salon; elipsa verbului copulativ: (erau) revoltate, ocărau și blestemau pe Belciug; Atunci azi după-prânz (ne întâlnim), dragă poete! - Și urâtă (ești), și calică! (ești)... strigă Zenobia în gura mare; elipsa verbului copulativ: Lendvay, (era) foarte reverențios, le întâmpină cu complimente; elipsa verbului copulativ: (este) Interesant!...; elipsa predicatului: Una masă de nuc, (valorează) douăzeci și trei coroane! citi copistul din hârtoagele lui.
- d. elipsa verbului de declarație care introduce vorbirea directă: Interesant!... (zise); Norocul îmi iese în cale pretutindeni... (zise elipsa verbului care introduce vorbirea directă: întorcându-se spre copist (zise): Ei, merge?; elipsa conjuncției coordonatoare și a verbului de declarație: – Pentru dumneata e nimic (dar) pentru cauza noastră e colosal (zise); - De ce slugă? (zise Ion);
- e. elipsa complementului direct: Văzându-și fata, o întâmpină nepăsător: - Da ce, te-a alungat (Ion)?; complementului direct: Mai adună (cărți) și de prin Armadia, de pe la prieteni, ce se nimeri...;

Subînțelegerea (brahilogia) este un aspect al elipsei în care elementele omise au fost enunțate cu puțin înainte în cursul comunicării sau pot fi deduse din context. Particularitatea acestui tip de omisiune, numită și elipsă textuală, constă în condiționarea sa de către alte componente ale contextului verbal în care se produce elipsa.¹

În roman am constatat următoarele situații de brahilogie/subînțelegere: a subiectului: *Toți vorbeau mereu de ea, (toți) ghiceau pe unde o fi ajuns; Belciug se miră, (Belciug) îl compătimi cu o pâlpâire stranie în ochi;* a subiectului și a predicatului: *Era o zi de primăvară minunată, (era o zi) cu miresme de flori de câmp în aer, (era o zi) cu un aer ca o oglindă fermecată;* a subiectului: *Dăscălița nu răspunde, ci (dăscălița) se mulțumi să strângă din buze, cu o înfățișare jicnită;* a predicatului: *Va să zică avem... mormăi funcționarul întrebător. - (avem) Masa și patul, sfârși Herdelea puțin răgușit;* subînțelegerea complementului: *Atunci eu renunț (la masa de nuc)! spuse Lendvay strângând din umeri;* subînțelegerea verbului copulativ din predicatul nominal: *Herdelea care (era) uluit și (era) spăimântat, avea fața strămbată de un surâs amar;*

Un tip de elipsă cu elemente afective este și *suspensia*, adică întreruperea voită a comunicării: *suspensia complementului: Acu numai să fie cuminte și fericită!... (cu Ion); suspensia verbului auxiliar din structura predicatului verbal compus: „Doar n-o fi nici el așa de hapsân, că-i popă și ar fi rușine”... (să facă așa ceva); suspensia unei propoziții: C-așa ne-a și fost vorba... (să stai la noi, să te mai odihnești).*

Or, personajele lui Rebreanu trăiesc o viață sufletească de o mare intensitate. Vorbele, frazele lor sunt doar expresia parțială a frământărilor lor lăuntrice. Gândurile, sentimentele și emoțiile acestora se comunică nu rareori în crâmpie de convorbire sau în cuvinte care descoperă pentru o clipă pornirile, dramele sau revolta din sufletul eroului.

Procesul frecvent de inhibiție a gândurilor își găsește forma stilistică în folosirea pe scară largă a vorbirii suspendate, a cărei funcție stilistică fusese remarcată mai înainte: „ – Domnule Groșșoru... eu... nu... acuma... Iartă-mă! Iartă-mă! murmură deodată Herdelea cu ochii plini de lacrimi”.

Arta lui Liviu Rebreanu ne impresionează prin filtrarea materialului de viață de tot ceea ce ar părea adaos subiectiv și care creează impresia adevărului.

După cum am observat, nevoia de economie în vorbire, de exprimare cât mai concisă, precum și intenția vorbitorului de a da comunicării sale o notă afectivă, o mai mare expresivitate sunt

¹ V. Axentii, ibidem

principalele cauze care determină apariția *elipselor*. Elipsa este definită ca omiterea unor elemente necesare din punct de vedere gramatical sau lexical, pe care le au vorbitorii în minte, fără să fi fost exprimate mai înainte.

Elipsele gramaticale se găsesc în propozițiile în care lipsește un predicat sau altă parte de propoziție. Acest fel de elipsă e frecvent în cazul unor: proverbe și zicători: *Pe rouă (umblă) descult și pe rouă (umblă) încălțat*; interogații: *Numai pâine? (Vrei)*; în structuri ce introduc vorbirea directă: *Iar după aceea: - De ce nu te duci și d-ta? (zise)*; în formulări cu valoare afirmativă, dublate de o intonație corespunzătoare: *Altul la rând! (să vină)*.

În cadrul elipsei se diferențiază trei aspecte ale acesteia: *inclusiunea* care este o elipsă a subiectului, determinată de cauze morfologice. (*Știu ce să fac (eu)*); *subînțelegerea* – o elipsă determinată de cauze sintactice: structurile omise fie că au mai fost exprimate înainte, fie că sunt deduse din context. (*Să vină la mine? Cine? (să vină)*) și *suspensia* - o elipsă cu caracter afectiv ce presupune întreruperea intenționată a șirului comunicării de către vorbitor sau autor (*Are și asta o nevastă ... (rea, săcâitoare)*).

În concluzie menționăm că elipsa, parte a structurilor sintactice deviate, este un procedeu cu aspecte preponderent sintactice, dar și pragmatice; elipsa caracterizează limbajul popular. Legată de necesitatea de economie a limbii, de simplificare sau de concizie a exprimării, precum și de afectivitate, elipsa este un fapt de subiectivitate care reflectă relațiile interpersonale, uneori un procedeu de focalizare în discurs a unor elemente: vorbitorul exprimă în discurs doar elementele strict necesare înțelegerii mesajului. Recuperarea semantică și sintactică a componentelor absente se realizează în cadrul contextului verbal și nonverbal – fapte demonstrate prin exemple din romanul *Ion* de Liviu Rebreanu.

OPERA ȘI PERSONALITATEA LUI DUMITRU MATCOVSCHI ÎN CONTEXTUL LITERATURII EUROPENE

BALȚATU Ludmila, dr., conferențiar universitar,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceci Hasdeu” din Cahul

Abstract: *The deep human content of D. Matcovschi's poetry, the contemplation of such symbols as wheat, pan-pipes, doina (elegiac folksong) and vine in the context of the general human significances attribute to his poetry one of the notorious artistic place in the context of our literature. D. Matcovschi is an authentic poet and, his dignity as well as sufferance make him a symbol of Basarabia.*

It is necessary to republish the literary creation of this martyr of our nation, so that it has more access to the reader, because, unfortunately, presently, just few of his books can be found in libraries and book-shops.

La etapa actuală locuitorii de pe întreg spațiul european manifestă o deosebită curiozitate pentru tot ce e nou sau mai puțin cunoscut.

Luând în calcul acest adevăr incontestabil, Parlamentul Republicii Moldova a aprobat, în luna iunie 2013, noi direcții strategice ale activității din sfera științei și inovării pentru anii 2013-2020, care „vor reorienta cercetările științifice naționale, atât fundamentale, cât și aplicative, spre rigorile și cerințele Spațiului European”¹

În lumina acestor constatări vom sublinia că un salt nou se cere de efectuat la noi și în domeniul științei literaturii, îndeosebi de a pune în valoare scriitorii noștri ce mențin viu duhul națiunii.

Cu certitudine, în tagma unora asemenea personalități intră și Dumitru Matcovschi, un Om cu literă mare, un înzestrat poet, prozator, dramaturg, publicist.

Nu este cazul să depunem eforturi deosebite pentru a elucida crezul cetățenesc și artistic al acestei personalități a neamului nostru. E îndeajuns doar să ne aplecăm ochii asupra cărții Măriei Sale

¹ Duca Gh. *Creșterea rolului științei - premisa dezvoltării durabile a Republicii Moldova*. În: *Literatura și Arta*, 26 martie, 2015.

din care, pagină cu pagină, vom spicui gânduri și idei nobile despre neam, limbă, demnitate națională, datorie civică.

În calitate de argument, să apelăm la culegerea cu titlul sugestiv *Soarele cel mare*. Din ea vom selecta poezia *Poziție*:

„Astăzi voi declara sus și tare:
Nu-mi place cuvântul creație,
Sinonimul muncă e mult mai mare
Și, natural, cere mai multă vocație

.....
Eu sunt și am fost întotdeauna pentru poziție,
Pentru atitudine față de viața la zi-

condiție

Viața e unica, dacă e se poate spune astfel,
A rândului de poezie care se va scrii”.

Incontestabil, prin intermediul acestor mărturii, D. Matcovschi a reușit, într-un mod sincer și convingător, să redea atitudinea sa personală față de viață și de munca scriitoricească zi de zi, marea sa responsabilitate față de cuvântul scris. Vorba criticului literar I. Ciocanu, trecem peste câteva alte cărți de poezie simplă și profundă, folclorică și modernă totodată, ale lui D. Matcovschi. Ne oprim la culegerea *Imne și blesteme*:

am iubit, eu mai iubesc,
voi iubi și mai departe

„Eu
Eu

Femeia care m-a salvat,
Zeița tânără, de moarte...”

Prin intermediul versurilor, autorul își exprimă recunoștința față de femeia care i-a fost mereu alături în clipele de grea încercare (poezia *Iubesc*).

Or, ce năpăstuii ale sorții i-au fost hărăzite ca să le înfrunte pe parcursul vieții ne mărturisesc și rândurile din poezia *Pruncii mei*, înserată în aceeași culegere:

„Pruncii mei, copiii mei,
Voi nu știți durerea ce-i,
Și nici foamea, și nici chinul,
Și nici setea, nici pelinul.

V-am crescut cum am știut,
Greu de tot, dar am tăcut.

Nimănui m-am jeluit,
Am muncit, am tot muncit,
Cum muncește-un osândit...”

Iar atitudinea sa profund optimistă, responsabilă față de darul suprem - viața, dragostea față de cei apropiați, față de poporul său izvorăște din strofele versurilor, ieșite de sub pana lui, ce-s intitulate *Dăruiește-mi, doamne, viață*:

„Dăruiește-mi, doamne, viață,
Jur că n-am s-o risipesc!
E cusută, vai, cu ață,
Viața asta ce-o trăiesc.

.....
Să trăiesc, cum se trăiește
Și să ard încetișor,

Lângă-un om ce mă iubește,
Lângă bunul meu popor.

cu-o lume,
sfârșit,
nume
iubit.”

.....
Am fost om de rând
Om voi fi pân la
Voi atât: să am un
Și de frați să fiu

Sintetizând, cele relatate mai sus, despre tematica variată a scrierilor lui D. Matcovschi, vom reproduce în această privință și unele opinii ale exegeților în materie. Așadar, academicianul M. Cimpoi e de părerea că: „D. Matcovschi își propune să intoneze o *cântare a pătimirii noastre* în versuri accentuat folclorice și mesianice peste care se varsă lacrima tremurată a unui colț de țară românească înstrăinat vitregit, bătut nemilos de vânturile istoriei...Legătura cu folclorul este una consangvină, ca la cei mai reprezentativi poeți basarabeni, configurând un program etic și estetic care presupune cultul rădăcinilor, originilor, solului, casei, pragului și vetrei”¹

Prezintă interes și aprecierile lui Ion Hadârcă, date operei poetice a lui D. Matcovschi, ce-au fost înserate în paginile săptămânalului „Literatura și Arta”. Articolul poartă titlul „Poezia lui D. Matcovschi”. El e divizat în patru subtitluri: 1. *Vocația civică*. 2. *Vocația baladei*. 3. *Idealul dragostei*. 4. *Particularitățile stilistice*.

Așadar, considerăm necesar să elucidăm câteva crâmpoie din articolul sus menționat: „Conținutul profund uman al poeziei lui D. Matcovschi, permanența de-a lungul anilor a sentimentului patriotic, memoria generației copiilor din anii '30, deschiderea simbolurilor grâului, naiului, doinei și viței-de-vie către semnificațiile general-umane fac din poezia lui D. Matcovschi una dintre prezențele artistice notorii în contextul liricii noastre... Este paradoxal, dar semnificativ faptul că D. Matcovschi în baladă găsește acele rezerve artistice neexplorate, care-i permit apropierea optimă de problematica modernă cu ajutorul unor formule clasice tradiționale”²

Prezintă interes și gândurile vestitului savant Eugen Simion despre personalitatea marelui martir al neamului nostru: „Dumitru Matcovschi este un poet autentic și, prin demnitatea și suferința lui, un simbol al Basarabiei. Alegerea lui în Academia Moldovei mi se pare un act de justiție. Unul din acele semne de recunoaștere pe care creatorul trebuie să le primească”³

Iar opiniile lui Nicolae Popa referitoare la creația poetului secolului-Dumitru Matcovschi se rezumă la următoarele: „Devenind de la o carte la alta unul dintre cei mai populari scriitori ai Basarabiei postbelice, Dumitru Matcovschi rămâne în poezia sa fidel propriului stil, pe care și l-a cultivat cu răbdare și responsabilitate într-o vreme când a lucra în interiorul limbii române, a potrivi cuvintele redându-le strălucirea originară, înseamnă să contribui la salvarea ființei naționale. S-ar zice că la noi limba română în timpurile cele mai grele și-a născocit exact poezii de care avea nevoie pentru a dăinui. Când măcinată de amărăciune și mânie, când acaparată de-un lirism molipsitor, venind în unison cu buna tradiție a poezilor ardeleni, poezia lui Dumitru Matcovschi are ce spune și, în consecință, are cine s-o asculte. Multe din poeziile sale au ajuns să fie cântate, auditorul lor depășindu-l mult pe cel din sălile de bibliotecă și aulele universitare”⁴

Confirmare elocventă a acestor adevăruri sunt versurile create de D. Matcovschi:

„Limba maternă ca floare eternă
de busuioc și de dor:
dor de țărâne, de doine bătrâne,
de freamătul codrilor.
Ea ne adună cu soare și lună,
Cu viitor și trecut...”

(*Limba maternă*)

Cele relatate vin să completeze opinia lui I. Melnic: „În poezia lui D. Matcovschi cuvântul e un cult, e încăpător de toate, adică e imensitate”⁵

Sunt binevenite și următoarele considerații: „Dumitru Matcovschi este artistul angajat care vede în poezie (și în actul de creație) o formă de implicare, un mod de a susține și de a respinge, un act de prezență. Iar aceasta înseamnă că preferă poezia ca mesaj”⁶

În rândurile ce urmează vrem să subliniem că manuscrisul culegerii de versuri „Eterna Carte” a fost propus Editurii „Cartea Moldovei” de către Dumitru Matcovschi cu ceva timp înainte de moartea sa. „Această carte, afirmă Gh. Oanța, va fi, probabil, prima care apare după dispariția prematură a Marelui Scriitor. Sponsorul acestei cărți de versuri inedite este Domnul Valeriu Poia -

¹ Cimpoi M. *O istorie deschisă a literaturii române din Basarabia*. Galați: Porto Franco, 1997, p. 205.

² Hadârcă I. *Poezia lui D. Matcovschi*. În: *Literatura și Arta*, 18 octombrie, 2012, p. 5.

³ www.bncreanga.md (vizitat la 01.06.2015)

⁴ Popa N. Postfață. În: Matcovschi D. *Pomul materiei*. Chișinău: Editura Uniunii Scriitorilor, 1996, p. 40.

⁵ Melnic I. *Lucrare în cuvânt*. În: *Limba română*, octombrie 1999, nr.10, p. 64.

⁶ Botezatu E. *Și mă căznesc să scriu frumos cuvântul...* În: Matcovschi D. *Veșnica teamă*. Chișinău: Cartea Moldovei, 2001, p. 5.

pământeanul nostru, pe care soarta l-a dus pe drumurile vieții departe de Moldova, unde s-a născut. Dar dorul, dragostea, nostalgia de meleagurile natale, cumsecădenia și omenia sunt totdeauna alături de dânsul. Gestul domniei sale de a susține editarea operelor scriitorilor autohtoni poate servi drept un exemplu frumos pentru alți oameni de afaceri care ar proceda la fel”¹

Am apelat la aceste amănunte deloc întâmplător, ci cu scopul de a sublinia necesitatea de a reedita în continuare opera lui D. Matcovschi într-un tiraj cât mai mare ca ea să aibă acces la cititor, fiindcă, din păcate, la etapa actuală, puține dintre cărțile lui le poți găsi în biblioteci, librării. Fapt regretabil, luând în considerație că de sub pana lui au ieșit nu numai versuri, ci și opere dramatice, epice, publicistice. E un adevăr, recunoscut de mulți dintre exegeții în materie.

„D. Matcovschi: între rapsodie și pamflet”- așa este intitulat studiul E. Botezatu. În el este apreciată, la justa valoare, opera în proză a acestei marcante personalități a neamului nostru: „În proză el a debutat cu romanul *Duda* (1973), în care își afirmă vocația de povestitor, vocație netulburată de ambiții experimentale și metaliterare. Cărțile ulterioare: *Bătuta* (1975), *Toamna porumbeilor albi* (1979), *Focul din vatră* (1982), *Roman teatral* (1984) constituie performanțe notabile în domeniu. Autorul preferă un discurs apropiat de cel al povestitorului popular, fără risipă de cuvinte, dar și fără a constrânge gândul sau fraza: narațiunea curge firesc, în fraze largi și arborescente, cu notații de atmosferă, cu un timbru specific”²

Autoarea ține să remarce, în același studiu, că universul tematic al prozei lui D. Matcovschi face corp comun cu cel al poeziei: viața, timpul, căutările de sine ale adolescentului, iubiri tinere și deziluzii, aspirația spre bine și frumos, drame de esență intelectuală și, firește, motivul casei părintești, al legăturii de continuitate, al axei și rădăcinilor. Prozele lui D. Matcovschi probează deci vitalitatea ruralismului, punând pregnant în lumină configurația spirituală a omului de la pământ.

Iar în concepția academicianului M. Cimpoi cuvântul la D. Matcovschi are încărcătură sufletească și de aceea fluenta îi este asigurată. Mai mult ca atât: față de ceea ce fixează scriitorul dat are întotdeauna o atitudine emoțională. Proza și dramaturgia sunt tot poezie sub pana lui.

Având în vedere cele de mai sus ne concentrăm nemijlocit atenția la romanele lui D. Matcovschi. Unul dintre ele, după cum am mai menționat deja, este intitulat *Piesă pentru un teatru provincial*. În postfața acestei cărți se subliniază că tema romanului o constituie viața de toate zilele a unui teatru. Eroii cărții sunt actori, regizori, oameni care într-un fel sau altul își legați de destinul teatrului. În general, scrierea abordează un șir de alte probleme din realitățile noastre: morala, familia, protecția mediului ambiant.

Concludent, în această privință, este următorul pasaj: „Actorii teatrului nostru, din păcate, nu știu să discute. Pentru că n-au fost atenți în nici o discuție serioasă ani în șir și pentru că nu sunt pregătiți pentru o confruntare de opinii”.

Cu un interes deosebit se citește și un alt roman a lui D. Matcovschi ce poartă titlul *Toamna porumbeilor albi*. Apelăm iarăși la postfața: „*Duda. Bătuta. Toamna porumbeilor albi*. De la un roman la altul D. Matcovschi urmărește nu numai o rotire a universului Ducei în jurul axei lui, pentru a ne arăta noi fațete ale vieții satului, o mișcare a acestui univers în timp. Fiecare erou prezintă nu numai un destin individual în destinul general al Ducei, ci și o nouă etapă în viața satului...”.

Dovadă convingătoare a celor relatate sunt următoarele pasaje din roman: „... orice părinte e părinte numai atunci când știe să crească feciori și fecioare și mai știe de asemenea să înțeleagă și să respecte fericirea acestor feciori și fecioare...”. Sau: „...pentru că învățătorii, Valentin, lucrează zi și noapte și tot degeaba. Îs tare răi copiii. Așa-s de răi. Nici la școală nu se mai duc... Îmblă învățătorii tot satul după ei și-i roagă să se ducă la școală... Nu-i dulce, Valentin, pâinea de învățător”.

Un mesaj profund moralizator izvorăște și din următorul fragment, spicuit din această scriere: „... fiecare om se cuvine să aibă o bucată de pământ la care să țină și pe care s-o poarte în suflet până la sfârșit...”

Paralel cu poezia, proza, D. Matcovschi a creat, într-un mod deosebit de reușit, și piese de teatru. Criticul literar I. Ciocanu, la opiniile căruia am apelat ceva mai înainte, remarcă îndeosebi substratul liric prezent în dramele acestui autor notabil: „Poet fiind, D. Matcovschi procedează poetic în toate operele sale. Un puternic substrat liric este sesizat în dramele *Președintele*, *Pomul vieții*

¹ Oanța Gh. Prefață. În: Matcovschi D. *Eterna carte*. Chișinău: *Cartea Moldovei*, 2013, p. 6.

² Botezatu E. D. *Matcovschi: între rapsodie și pamflet*. În: Dolgan M. *Literatura română postbelică*. Chișinău: Tipografia Centrală, 1998, p. 465.

„Cântec de leagăn pentru bunici, Tata și Abecedarul. Nu este vorba numai despre cântecele ce însoțesc spectacolele respective... Este vorba, înainte de toate, despre viziunea poetică a dramaturgului asupra vieții, despre tendința lui permanentă de a simboliza, de a recurge la tehnica sugestiei, la expresia care se umple de sens suplimentar în contextul frazei și în contextul întregii opere”¹

Dacă ne permitem să generalizăm, majoritatea exegeților sunt unanimi în părerea că Dumitru Matcovschi este un scriitor complex. Paralel cu versurile, s-a manifestat și ca prozator, și ca dramaturg, și ca eseist, și ca publicist.

Or, prezentându-l în calitate de publicist, nu vom lăsa în umbră că el a fost redactor la „Moldova socialistă” între anii 1961-1967, apoi la săptămânalul „Cultura” (1967-1970), la revista „Nistru” (1972-1980). Iar în anul 1988, el devine redactor-șef al revistei „Basarabia”, impunând ca program recuperarea valorilor clasice și a celor cenzurate, reintegrarea literaturii basarabene în contextul cultural românesc.

Din cele expuse, putem deduce că Dumitru Matcovschi a trăit o viață de Om adevărat, realizându-se în diferite sfere. Grație multiplelor sale realizări a fost ales Membru titular al Academiei de Științe din Republica Moldova (1996), iar în anul 2010 - desemnat Cetățean de onoare al municipiului Chișinău.

Parlamentul Republicii Moldova, la propunerea Ministerului Culturii și Guvernului, a declarat anul 2014 Anul Dumitru Matcovschi. Au avut loc un șir de acțiuni ce i-ar aduce un adevărat omagiu marelui poet al neamului. Una dintre ele e Festivalul *La Dumitru Matcovschi acasă*, care a ajuns la a patra ediție, fiind bine primit de consăteni și nu numai. Amănunte despre acest festival care a avut loc în anul precedent, am spicuit din ziarul „Literatura și Artă”: „Aceste zile de octombrie, cu dimineți pline de flori de gheață, au culminat cu două seri înălțătoare de sâmbătă și duminică în cadrul celei de-a treia ediții a Festivalului Internațional de Poezie și Cântec la Vadul Rașcov, Șoldănești, la baștina regretatului poet Dumitru Matcovschi. De data asta, în lipsa poetului, la actuala ediție a festivalului care-i poartă numele au participat foarte mulți concurenți din spațiul românesc de la Nistru până la munții Carpați... Aproape toți au văzut mormântul poetului, situat alături de cele ale părinților săi: Leon și Eugenia Matcovschi, la care preoții au oficiat un tedeum, apoi toți au mers la casa-muzeu a poetului situată la vale, chiar pe malul Nistrului. Acolo oaspeții erau așteptați de către văduva poetului, Alexandrina Matcovschi, surorile poetului și două fiice ale cuplului Matcovschi, care, apropo, în toamna trecută și-a sărbătorit nunta de aur, tot la Vadul Rașcov. Invitați doriți au fost Olga Ciolacu, artistă a poporului din R. Moldova, și binecunoscuta Nina Crulicovschi, Monica Babuc, ministru al Culturii, grupul folk „Ami-M” din orașul Suceava, Carolina Jitaru din Cernăuți, trupa Teatrului Național „M. Eminescu” din Chișinău, care a prezentat *Pomul vieții* de Dumitru Matcovschi, și încă mulți, mulți alți participanți și oaspeți ai Festivalului, care au adus și flori pentru Poet”² În 2014, la fel, s-au adunat să-l comemoreze, în cadrul festivalului, oamenii de bună credință a neamului nostru.

Or, Dumitru Matcovschi, aceasta o merită pe deplin. Realizările Domniei sale în domeniul literaturii, publicisticii sunt incontestabile. Opera lui Dumitru Matcovschi trebuie, cu o mai mare insistență și dăruire, propagată și reeditată.

Aș vrea să recurg mai mult, în această ordine de idei, la opiniile lui Valeriu Poia care, amintim, a sponsorizat apariția culegerii de versuri „Eterna Carte”: „Ca primul ambasador și reprezentant plenipotențiar al Republicii Belarus în Moldova, ca cel pe care îl doare sufletul pentru tot ce se petrece aici, simt obligațiunea creștină, să-mi aduc micul meu aport la apariția acestei culegeri de poezii ale lui Dumitru Matcovschi - pe care l-aș numi poetul secolului, ispășitorul păcatelor noastre omenești, cu adevărat sacrificându-și viața, sufletul, inima, dragostea pentru meleagul și poporul său”³

Sunt aprecieri, în care ne conving destăinuirile poetului expuse pe hârtie:

„Sunt plaiuri mai frumoase ca orice poveste,
Dar ce am eu cu ele, exotice și reci?

Al meu e cel de-acasă, cu datini, cu modeste,
cu mama și cu tata, bătrâni ca doi moșnegi.

Sunt graiuri cunoscute în orice colț de lume,

¹ Ciocanu I. Prefață. *Poezia și dramele vieții*. În: Matcovschi D. *Toamna porumbeilor albi*. Chișinău: *Literatura artistică*, p. 7.

² Ciobanu V. *Acasă, la Dumitru Matcovschi*. În: *Literatura și arta*, 24 octombrie, 2013, p. 7.

³ Poia V. Cuvânt înainte În: Matcovschi D. *Eterna Carte*. Chișinău: *Cartea Moldovei*, 2013, p. 5.

Dar graiul meu e altul, abia de-un neam vorbit.

Nu-l dau nici pe-o coroană,

nu-l schimb pe niciun nume.

Săraci mi-au fost bătrânii și-atât am moștenit.

Trăind această viață, avem o datorie:

să ținem foc în vatră prin secolii ce vin

și, umăr lângă umăr, să creștem pomi din glie,
cu sfintele izvoare ca să ne înfrățim...”

(Datorie)

La sfârșit, țin neapărat să apelez la aprecierile academicianului M. Dolgan date confratelui de condei: „Dumitru Matcovschi este, mai întâi de toate, un poet al dorului, al dorului înțeles, ca un sentiment profund complex și profund românesc, al dorului confundat cu marile aspirații ale omului din spațiul mioritic: dor de viață și patrie, dor de neam și grai, dor de casa părintească și strămoși, dor de femeie și natură, dor de adevăr și dreptate, dor de bine și frumos, dor de omenie și dreptate”¹

VIBRAȚIILE SUFLETULUI FEMININ ÎN LITERATURA ARTISTICĂ

ARSENII Andriana, lector universitar,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul

Abstract: *The present article treats a very important problem of the female soul, especially that of her internal world and her struggles towards the society ascent. The research focusses mainly on the XIXth century novel, the moment of the woman's emancipation in society, her direct and indirect characterization within all the life stages. The present research can serve as a source of inspiration for those that are interested in the stages of feminine soul's struggle, as well as the informational and methodological support within the English and the worldwide Literature. It can also serve as an informational support for students concerning their bachelor or year theses. It can indeed serve as a scientific support for teachers' year scientific publications.*

Educația este factorul primordial al avansării, desăvârșirii și realizării fiecărui individ în societate. Lipsa ei ne face să ne simțim inferiori și incapabili, în fața celorlalți membri ai ei. De-a lungul timpului, sufletul feminin cunoaște diverse orizonturi ale evoluției sale. Fiind ridicată la rangul unei regine, în perioada renașterii, femeia ajunge într-un anumit punct să fie marginalizată, iar încercările ei de a se afirma erau ridiculizate, cu precădere în epoca victoriană. Stigmatizarea sa socială, dar și trăirile sufletului feminin, m-au determinat în alegerea temei pentru cercetare. Fiecare din noi are dreptul la creativitate, afirmare, desăvârșire personală, dar pentru o bună reușită a realizării acestora, este necesară nu doar educația, ci și condițiile desăvârșirii acesteia.

Articolul „*Vibrațiile sufletului feminin în literatura artistică*” conține în esență o problemă actuală pentru zilele noastre. În primul rând femeia este sensibilă, dar totodată puternică. Femeia stă în spatele fiecărui om de succes; trăiește fiecare sentiment și de multe ori ajunge să sufere. Din păcate însă, adeseori femeile sunt încă considerate a fi inferioare bărbaților. Prezentul articol prezintă o cercetare îndelungată a sufletului feminin pe parcursul timpului. În el sunt elucidate trăirile și suferințele, urcușurile și coborârile femeii pentru a se afirma în societate, pentru emancipare.

„Femeia a format întotdeauna subiectul principal sau cel puțin episodic al celei mai mari părți din literatură”². Este, în aparență, o afirmație banală, dar care deschide mai multe orizonturi. Înainte de toate se poate observa că în literatură, în ceea ce privește abordarea tipologică a personajului feminin, există o viziune predominant feminină sau predominant masculină. Este vorba aici de rolul deținut de personaj în universul artistic al creației, indiferent de poziția pe care o are modelul inspirat de realitate, nu de modul de construcție al personajului. Putem discerne diferența între universul feminin și cel

¹ Dolgan M. D. *Matcovschi - un poet pătimaș al dorului*. În: *Akados*, nr. 3, octombrie 2009, p. 21.

²Băicuș I. *Dublu Narcisus*. vol.I. În: E – Books. 2003. <http://www.ebooks.unibuk.ro/filologie/Baicus/narciscontranarcis.htm> (vizitat 10.05 2015).

masculin în romanele secolelor XIX și XX. Lev Nicolaevici Tolstoi este cel care a reușit să pătrundă în adâncul sufletului feminin, dar principiul masculin este cel care provoacă suferința și moartea (*Anna Karenina*), războiul și pacea (*Război și pace*). La Turgheniev și Stendhal femeia este cea care stă la baza acțiunilor și deznodământului.

Dintotdeauna literatura s-a apropiat conștient sau nu de cristalizarea în personaje a eternului feminin. Inefabilul feminității, ca funcție a structurii narative, se remarcă însă cu precădere în romanul modern unde, de cele mai multe ori, este declanșatorul acțiunii. Până în secolul XIX-lea, figura femeii în literatură se conturează în forme unidimensionale pe latura benefică sau malefică, chiar dacă la scriitorii de geniu ca Racine, Shakespeare sau Dante există nuanțe psihologice.

Sanda Radian afirmă: „O mecanică a euforicului și disforicului dirijează prezența femeii în opera de artă, constituind o simbolică pentru învățarea sau decăderea personajului”¹. Luând în considerare aceste afirmații trebuie remarcată opoziția dintre basm și mitologia greacă. Jean de Vries, urmărind similitudinile și diferențele dintre saga, mit și basm, afirmând că aceleași arhetipuri există în toate, dar, pe când eroul din saga și mit are aproape întotdeauna un sfârșit tragic, în basm încercările prin care trece eroul se ncheie cu un deznodământ fericit. La început, având în vedere timpul de geneză al mitului, sagă și basmului disforic și euforic apar paralel. În literatura cultă însă, acestea se înfățișează, de cele mai multe ori, ca faze de succesiune istorică. Într-o primă perioadă se manifestă în trecerea de la terestru la celest. În miturile fundamentale principiul feminin, la fel de creator ca cel masculin, reprezintă natura, pământul, recolta. Treptat acest principiu ajunge să exprime divinul și spiritualitatea. „Eternul feminin / ne atrage spre înalt”, proclamă Goethe la finele celui de-al doilea Faust.

În roman, disforicul și euforicul se accentuează în domeniul socialului, având în vizor condiția femeii în societate. Se consideră drept text euforic cel în care eroina se ridică de la o condiție umilă și se integrează societății, ca în cazul romanului lui Defoe *Moll Fladers* sau *Pamela* lui Richardson. Drept text disforic se consideră cel în care eroina suferă deflorarea, deposedarea sau moartea, în romane precum *Noua Heloisă*, de Jean Jacques Rousseau și *Anna Karenina*, de Lev Tolstoi.

Basmul își construiește eroii și eroinele din perspectivă strict morală și moralizatoare, ca întruchipări ale binelui și răului. În eposul cavaleresc și Renaștere, euforicul are o formă specială înălțând de la început femeia în idealitate, eroul combătând răul sub culorile doamnei sale. Dante acordă femeii misiunea salvării eroului. Beatrice din *Divina Comedie* se constituie ca un principiu feminin etern, menit să-l salveze pe cel pe care-l iubește. Cu excepția operei shakespeariene – unde, femeia deși factor de reconciliere a discordiei dintre bărbați se dovedește totodată o personalitate bine precizată, reprezentând în majoritatea cazurilor echilibrul și bunul-simț – o dată cu misiunea salvatoare ce i se conferă se inaugurează procesul de idealizare al eroinei, proces care o deposedează de concretețe, o dezindividualizează. Personajul feminin nu mai e ca în mit o cauză, precum Elena sau Clitemnestra, un actant ca zeițele sau Electra, nici un țel ca prințesele sau un mijloc cum sunt zânele. Femeia se transformă acum într-o aspirație veșnic nerealizată.

Romanul de factură realistă al secolului al XIX-lea își îndreaptă atenția către cucerirea și raționalizarea lumii exterioare, dar nu ezită nici în fața misterelor lăuntrice umane. Sub același numitor comun, realismul clasic înscrie o suită extrem de variată de opere literare, de structuri diverse, menite să pună în circulație semnificațiile cele mai variate. Pornind de la realiștii începuturilor, precum Dickens sau Stendhal și ajungând la Balzac, apoi la Thackeray, Melville, Meredith, Hardy, George Eliot, Flaubert și, în sfârșit la Gogol, Cehov, Dostoievski, Fontaine sau Tolstoi, fără a-i uita pe realiștii români ai epocii, Filimon, Slavici sau Zamfirescu: câte nume, atâtea individualități și experiențe fascinante, irepetabile, evidențiind strădania scriitorilor menționați de a se adapta perioadei istorice respective și spiritului epocii, prin găsirea unor forme românești capabile să exprime tot atâtea conținuturi social-istorice și sufletești schimbate.

Indiferent de modalitățile artistice cultivate, de stilul sau preferința tematică trebuie de reținut faptul că scriitorii realiști ambiționează să instaureze în operele lor un univers alcătuit din elemente și principii identice cu cele ale realității, să redea cu precizie și obiectivitate un univers românesc coerent. De dragul coerenței, marii romancieri realiști ai veacului se întorc la elementele constitutive ale scriiturii românești „tradiționale”, adică la o intrigă consistentă derulată mai totdeauna linear, la un

¹ Radian S. Portrete feminine în romanul românesc interbelic. București: Minerva, 1986, p. 6.

univers romanesc logic și la personaje veridice. Din multe puncte de vedere, romanele realiste clasice constituie o reluare a moștenirii trecutului, a tradițiilor populare și realiste, o reîntoarcere la izvoarele realismului care, în romanul picaresc, de exemplu, își găsise o expresie potrivită epocii sale.

Prezența personajului feminin este similară în marile construcții balzaciene, tolstoiene și zoliste în reflectarea condiției femeii în societate. Dar femeia victimă intervine diferit în opera autoarelor femei, precum George Sand și George Eliot și în cea a autorilor bărbați, precum Tolstoi, Flaubert sau Balzac. La autoarele femei, personajele păstrează reminiscențe romantice, iar pledoaria pentru emanciparea femeii e mai puternică. La marii prozatori însă, dacă există o pledoarie pentru emanciparea femeii, ea se însoțește de o punere în gardă împotriva virilizării și sterilizării femeii așa-zis superioare. Fără a pierde total din dihotomia romantică bine / rău, personajele romanului realist, realizându-se pe plan social și istoric, dobândesc detalii mai puternic individualizatoare. Treptat aceste se colorează și biologic-temperamental, mergând până la patologic.

Pledoaria împotriva victimizării femeii în societate, mai deschisă sau mai ascunsă sau greu de înțeles la Balzac, Zola, Flaubert, Tolstoi, Turgheniev, cedează treptat pasul, făcând loc larg consecințelor condiționării sociale în plan psihologic prin sondajul analitic cu multiple funcții întâlnit la Dostoievski, Proust sau Gide. Vestitul trio soț – soție – amant care în linia romanului realist clasic la Balzac, Flaubert, Maupassant, Anatole France, Lev Nicolaevici Tolstoi, era consecința căsătoriei târg și statua nefericirea femeii într-un mariaj nepotrivit. Cu puține excepții, drama femeii, după o căsătorie silnică, rămâne proprietatea secolului XIX și începutul secolului al XX-lea la un Bolintineanu sau Duiliu Zamfirescu. Interesul pentru fiziologia căsătoriei se încadrează în abordarea în genere, la acea epocă, a fiziologiilor de tip balzacian.

Secolul al XIX-lea aduce nu doar schimbări situaționale, dar și în componența personajelor ce alcătuiesc cuplul și clanul, determinând imprevizibile desfășurări narative și analitice. Michel Foucault observă că în acest secol apar „roluri noi” în imaginea acreditată până atunci a familiei: ”femeia nervoasă, femeia rigidă, mama indiferentă sau nutriend gânduri ucigașe, soțul impotent, sadic sau pervers, băiatul precoce și epuizat, fata isterică”¹ Aceste roluri intră în scenă în ciclurile romanești ample, care urmăresc fie pe verticală, fie pe orizontală, cu scopul de frescă socială, sau în baza teoriei romanului experimental. Familia ca ferment primordial al societății se propagă în proza realistă.

Romanul de familie apare în acea perioadă ca o ramură a romanului fluviu, urmărind, în mare, obiectivele acestuia. René Lalou remarca despre romanele fluvii că: „trăsătura lor comună constă în prezentarea oamenilor și a unui mediu social în cursul unei evoluții, care comportă oaze de calm relativ și momente de criză. Esențial nu mai este un anume personaj sau o anume tragedie, ci destinul unui grup uman într-o perioadă din istoria națională, este în consecință un fragment al destinului omenesc”².

În construcția personajului feminin portretul fizic și moral are un loc de frunte. Deoarece intră în raport de egalitate, superioritate sau inferioritate unul față de celălalt în alcătuirea personalității tuturor eroinelor de roman, particularitățile de creație țin de concepția fiecărui prozator despre femeie și feminitate. Dar dacă ne gândim la *Anna Karenina*, de Tolstoi, aici nu avem un portret fizic făcut de romancier. Aflăm de felul cum arată Anna doar prin prisma celorlalte personaje. Așa aflăm că este frumoasă. Comportamentul ei ne face s-o îndrăgim sau, din contra, s-o urâm. Luând în considerație acest lucru putem afirma că realiștii clasici nu acordă prea multă atenție portretului fizic. Acesta, dacă există, nu este făcut de autorul romanului, ci de celelalte personaje. Ele sunt cele care dau un verdict în ceea ce privește un personaj feminin din punctul de vedere al fizicului.

Personajul feminin din toate timpurile, cu precădere cel din secolul al XIX-lea, este un personaj nu doar religios și dogmatic, supunându-se tuturor normelor sociale, luptând împotriva sau de rând cu cel masculin. Femeia încearcă să se opună legilor care o impun să fie supusă. Cu certitudine putem afirma faptul că personajul feminin din secolul al XIX-lea este judecat și victimizat de către viață, mentalități și prejudecăți (*Anna Karenina*, a lui Tolstoi, *Tess d'Urberville*, a lui Hardy, Jane și multe alte personaje feminine). Nu în toate operele literare femeia este victima societății. Donna, lui Daphne du Maurier, este victima propriei sale iubiri. În asemenea situații este dificil de a găsi o soluție, adică în cazul în care femeia este căsătorită și are deja copii. Femeia este cea care suferă cel

¹ Foucault M. Histoire de la sexualité, vol.I. apud. Sanda Radian, op.cit., p. 82.

² Lalou R. Le roman français depuis 1900. apud. Sanda Radian op.cit., p. 83.

mai mult, iubirea ei fiind mult mai profundă decât cea a bărbatului. De multe ori ea ajunge să se sinucidă, exact ca și Anna Karenina și atunci avem de-a face cu o tragedie.

Anna Karenina este una din cele mai fermecătoare personaje feminine din literatura universală. Cu mintea ei limpede, inima curată, cu bunătate și sinceritate atrage cei mai de seamă oameni ai romanului – surorile Șcerbațki, contesa Miahkaia, Levin. Anna a încercat să se elibereze de lumea falsă și fără viață în care trăia împreună cu soțul ei, dar n-a putut. Să-și înșele soțul, așa cum făceau „femeile cinstite” din cercul ei fără a fi condamnate, ea nu putea. Să divorțeze de el era imposibil: aceasta ar însemna să renunțe la fiul său. Însă, la un moment dat, pasiunea și dragostea ei pentru Vronski, se dovedesc a fi mai puternice și, de aici, începe marea ei tragedie.

Viața la Țară, de D. Zamfirescu este romanul care ne prezintă o figură maternă de excepție, sub chipul Sașei Comănișteanu. Mamă a fraților mai mici, Sașa întruchipează duioșia și certitudinea căminului, protejindu-i sub aripile sale pe cei dragi. Trecută de vârsta primei tinereți, ”ea este femeia-mamă, femeia-soră, femeia-iubită, unind prospețimea și căldura sentimentului cu maternitatea, cuminența și echilibrul”¹.

Romanul *Jane Eyre* este romanul victorian, în care grija pentru ierarhia socială era vehement criticată. Poziția socială a unei simple guvernante este, probabil, una dintre cele mai reușite teme tratate de către Charlotte Brontë. Dacă ar fi să o comparăm cu alt personaj al literaturii engleze, cu siguranță am asemăna-o pe Jane Eyre cu Catherine din *Wuthering Heights*. Jane este figura clasei ambigue, constituind totodată sursa tensiunii dintre toate personajele din roman. Manierată, sofisticată și bine educată, ea reprezintă modelul de guvernantă a perioadei în care se cerea ca o guvernantă să posede o cultură aristocrată. Deși, tratată fiind nu ca o simplă angajată, ci ca o egală a domnului Rochester (de către el însuși), Jane ezită să se căsătorească cu el, deoarece nu dorea să-i fie îndatorată: „*Dar nu m-am umilit cu ideea inferiorității slugarnice; dimpotrivă tot ce mi-am spus a fost: „Nu ai nici o legătură cu stăpânul de la Thornfield, în afară de faptul că primești salariul pe care ți-l dă. El nu face parte din lumea ta; rămâi în rândul alor tăi și respectă-te suficient pentru a nu-ți irosi dragostea inimii, sufletul și puterea acolo unde un asemenea dar nu este dorit și va fi disprețuit”*”¹ (Charlotte Brontë *Jane Eyre*, p.219-220). Charlotte Brontë, prin această scriere subliniază faptul că nu este admisibil să judeci pe cineva după apartenența la o anumită clasă – Jane însăși se arată revoltată de prejudiciile sociale, iată de ce răbufnește la un moment dat: „*Credeți că dacă sunt săracă, neînsemnată, urâtă și mărunță, nu am suflet și o inimă? – Vă înșelați! – Am tot atâta suflet ca și dumneavoastră – și o inimă la fel de plină! Și dacă Dumnezeu mi-ar fi dăruit puțină frumusețe și multă bogăție, aș fi făcut să vă fie la fel de greu să mă părăsiți cum îmi este și mie. – spiritul meu este cel ce se adresează spiritului dumneavoastră, la fel ca și cum amândouă ar fi trecut dincolo de mormânt și acum am sta la picioarele lui Dumnezeu, egali, așa cum și suntem!*” (Charlotte Brontë, *Jane Eyre*, p.340).

Bertha Mason este figura complexă a romanului, simbolizând femeia victoriană înlănțuită de către societatea patriarhatului. Urmărită și păzită mereu spre a nu se dezlănțui sau a aspira la idealurile vieții, înnebuneste în cele din urmă, din cauza propriei frustrări și anxietăți, dar și a opresiunilor sociale. Pe de altă parte, Bertha reprezintă lumea lăuntrică a lui Jane, o lume care luptă împotriva normelor sociale. Distrugând Thornfieldul, Bertha *distruge* o societate meschină, Becky este copilul orfan, fiica unui artist boem și a unei dansatoare de origine franceză care învață, din fragedă copilărie, să se descurce singură în viață. Pentru faptul că vorbește în limba franceză cu celelalte fete, Becky beneficiază de școlarizare gratuită la pension. Situația sa, destul de diferită față de a celorlalte fete, o vor determina-o să-și dorească tot ce e mai bun în viață. Devenind la început invidioasă pe toate fetele de bună condiție și mai ales pe cele bogate, ea mai apoi se transformă într-o parvenită. Contrar eroilor lui Brontë, Hardy sau Dickens, suferințele și umilințele nu o fac mai bună ci, dimpotrivă, pentru atingerea obiectivului propus, Becky încalcă toate drepturile morale ale individului. Prin intermediul ei Thackeray, reușește descifrarea sufletului feminin, dornic de a se afirma într-o societate care este plină de prejudecăți. Totodată, Becky poate fi considerată femeia puternică, care încearcă să-și depășească condiția. Apelând la diverse manevre perfide și dând dovadă de iscusință, Becky Sharp izbutește să intre în înalta societate burgheză, căsătorindu-se cu fiul baronetului, în casa căruia lucra, nu din dragoste, ci urmând principala intuiție a acelor timpuri – căsătoria ca o afacere profitabilă. Caracterul de femeie parvenită al lui Becky o va determina după ce accede în înalta societate, să divorțeze și să se

¹ Săndulescu Al. Duiliu Zamfirescu. București: Editura Tineretului, 1969, p. 56.

dedice plăcerilor. Viața aristocrată este pe placul Rebeckăi, care-și purifică proasta reputație prin așa-zisele „ceremonialuri de primire” la curte. Împinsă mereu de dorința de a parveni, Becky, așa cum afirmă Ovidiu Drâmba: „uzează de orice mijloace, fără nici un scrupul - pentru ca, în cele din urmă, să coboare la cea mai vulgară imoralitate, pe care și-o poartă prin marele orașe de pe continent”¹.

Snobismul uman este o altă caracteristică a romanului secolului al XIX-lea. Parvenirea, dar și snobismul sunt două teme caracteristice capodoperei lui Thackeray *Bâlciul Deșertăciunilor*, apărută în anul 1847-1848. Fiind un roman de moravuri, *Bâlciul Deșertăciunilor* ne prezintă o întreagă galerie de personaje: „un adevărat bâlci al vanităților, ne indică temele abordate, precum și stilul autorului de a le trata, prin procedeul ridiculizării”⁷[13, p.302]. Din multitudinea de personaje ale romanului, vom analiza cele două prietene, Amelia Sedley și Becky Sharp.

Pentru noi, Becky reprezintă tiparul feminin gata la orice sacrificiu, în scopul atingerii scopului propus. Ea este un fel de Doctor Faust, Goethian, care-și vinde sufletul diavolului, sau un Dorian Grey al lui Wilde care, pentru tinerețe veșnică, încheie un pact cu sus numitul.

Dacă e să privim un pic mai în adâncul sufletului femeii Becky, atunci poate o vom trata-o puțin mai altfel. Da, este adevărat că ea apare ca o parvenită în *Bâlciul Deșertăciunilor*, urmărind scopuri josnice. Totodată ea este o femeie puternică, care-și atinge scopul propus. De ce Thackeray nu a ales în calitate de personaj o femeie din înalta burghezie, sau cel puțin din clasa de mijloc? Becky este și orfană, și săracă, iar sărăcia, adeseori, îi îndeamnă pe majoritatea dintre oameni la lucruri necugetate. Un proverb englezesc spune așa: „*Poverty leads to crime*” – adică, în traducere – „*Sărăcia ne îndemnă la crimă*”. Atunci apare întrebarea – care este dreptul nostru de a o judeca pe Becky, când însăși Providența a înzestrat-o cu talent și frumusețe? Egoistă și falsă, fetița Becky realizează că, situația sa socială, nu-i va permite să se bucure de avantajele fetelor din „lumea bună”, aceasta fiind de fapt și explicația pe care o avem în legătură cu faptele săvârșite de către ea pe parcursul vieții. Ea nu este tipul avarului, transmis ereditar, ci reprezintă mai degrabă produsul social al umilințelor și suferințelor îndurate în copilărie. Dacă ar fi să analizăm femeia din zilele noastre, cu siguranță că am descoperii mii de Rebecka Sharp, care căsătorindu-se din interes, nu ajung să trăiască adevărata iubire, acceptând falsa realitate.

Cel de-al doilea personaj feminin, prezent în lucrarea de față, este Amelia Sedley. Exact ca și Becky, Amelia și-a desăvârșit educația la pensiune. Amelia este total diferită de Becky. Întoarsă acasă, după absolvirea pensionului, Amelia se căsătorește cu dragostea sa din copilărie, un tânăr locotenent care, după șase săptămâni de la căsătorie, moare pe câmpul de luptă de la Waterloo. Dobbin este prietenul său cel mai bun. El tot o iubea pe Amelia. Iată de ce, înainte să moară, soțul Ameliei i-o încredințează pe aceasta. Cert este faptul că, prin portretizarea celor două prietene, Amelia și Becky, Thackeray reușește să realizeze două tipare ale femeii. Pe de o parte Amelia, fiică de aristocrat, iubită și adorată, care se căsătorește din mare iubire; pe de altă parte – Becky, orfana silită să se descurce singură în viață, îndurând încă din fragedă copilărie numeroase suferințe și umilințe.

În încercarea lor reușită de a-i atribui femeii rolul cuvenit în ierarhia socială, Charlotte și Emily pot fi comparate cu Martin Luther King jr. care, la rândul său, luptă pentru drepturile individuale ale negrilor în societate. Discursul său, *I have a Dream*, poate fi considerat ca fiind motto-ul operelor literare ale surorilor Brontë. Ele la fel, aveau același vis ca toate femeile să-și dezrobească sufletul înlănțuit, adică să le ofere șansa de a se exprima și afirma în societate.

Datorită unor scriitori asemeni lui Charlotte Brontë, Emily Brontë, Hardy, Tolstoi, Zola, Stendhal și mulți alții, care prin intermediul operelor literare au descifrat drepturile sufletului feminin, astăzi noi, femeile, avem la fel de multe drepturi ca și bărbații. Analizat și supus prejudecăților sociale, sufletul feminin ascende de la avaritate la nobilitate, trecând prin diferite etape: mizerie, suferințe, umilințe, parvenire și ambiție.

¹ Băicuș I. Dublu Narcisus.vol.I. În: E – Books. 2003.

VALORI TRADIȚIONALE ALE EDUCAȚIEI ÎN FAȚA EXIGENȚELOR INTEGRĂRII EUROPENE

BOBU Daniela,

Colegiul Național „Costache Negri” din Galați,
România

***Abstract:** Regardless of the relevance of the economic progress made in the last few years in the European process, Europe is not characterized only by Euro, banks and economy. We are witnessing a raising awareness of the necessity to set the backgrounds of a complete Europe, which envisages the legitimacy of the changes in education. The will to debate, at a European level, the role of the traditional values in education, and of the institutions required to transmit these values, appeared as early as the 1970s, but it was only since 1989 that culture has acquired an official status in European integration. The changes made in Romanian education since 1989 till today target, more or less coherently, an education based on the constant availability for knowledge and action, for the adaptation to a changing social context. This entails approaching the national values from a traditional perspective, but also from a modern one, as education must be the promoter of our cultural identity.*

In our contemporary world, speaking of tradition may appear as being behind one's times, as promoting obsolete values or as looking too much in the past. However, we seem to disregard too easily that tradition is a sum of values, a shared experience of the community in which are born, and from where we set out, even when we innovate. If we understand tradition as a sum of values, if we become aware of the fact that we are born, we live and we benefit from tradition, in its wider sense of totality of values accumulated by the society at a given time, then we can connect tradition with education, beliefs, culture and technology, with all the domains of our existence, and ultimately with ourselves.

De-a lungul frământatei noastre istorii, am fost rând pe rând provincie romană, pašalâc otoman, parte a Imperiului Habsburgic. Iată-ne acum „provincie” a Uniunii Europene. Ce se așteaptă de la noi? Ce ne așteaptă în comunitatea în care am intrat? Cum vom reuși să ne facem auzit glasul? Sunt întrebări pe care și le pune oricare cetățean responsabil.

Se știe că Imperiul HaHabsburgic s-a prăbușit și pentru că nu a știut să respecte și să valorifice specificul național al popoarelor stăpânite. De bună seamă, comunitatea europeană ne cere să aducem în „hora” europeană un semn distinct de recunoaștere. Ceea ce ne reprezintă ca neam este ceva mult mai adânc decât rasa, în accepția biologică a termenului, este o realitate ce împletește, după o formulă unică, istoria și metafizica: datini, credințe, virtuți, dureri și bucurii. Așadar, pășim în Europa fără să ne abandonăm trecutul, căci anihilarea trecutului echivalează cu abandonarea propriei identități, dar privind cu speranță spre viitor.

Educația are un rol indiscutabil în parcurgerea cu succes a acestui drum. Fie că se desfășoară în instituții sau în familie, ea are rolul de a transmite un cumul de valori, de a înțelege și de a forma viitorul adult ca „valoare creatoare de valori”. Valorile educaționale coincid, în mod obișnuit, cu scopurile: informația/ cultura, utilitatea, pregătirea pentru eficiența socială, disciplina și altele. Discutând explicit asupra valorilor, John Dewey¹ identifică cel puțin trei direcții necesare: natura înțelegerii, natura criteriilor de evaluare și locul imaginației în judecățile de valoare.

Singura cale de a **înțelege** ce înseamnă experimentarea directă a unui lucru este aceea de a dispune nemijlocit de acea experiență. Din păcate, cea mai mare parte din experiența noastră este indirectă. Ea depinde de limbaj, de simboluri, care nu sunt altceva decât instrumente ale experienței indirecte. Este evidentă diferența dintre a citi descrierea unui tablou și a-l vedea sau dintre a-l vedea și a fi impresionat de el.

Din acest punct de vedere, ne pândește pericolul de a presupune că elevii noștri posedă baza pentru înțelegerea directă a situațiilor. Problema necesarului de experiență directă este mai puțin o chestiune cantitativă, de volum; într-o măsură mult mai mare ea este o chestiune de calitate.

¹ John Dewey, *Democrație și educație*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972.

Experiența directă trebuie să fie de așa natură încât să se poată asocia ușor și eficient cu materialul simbolic al instruirii. Înainte de a porni la predare, profesorul trebuie să asigure situații autentice în care elevul, prin participare personală, să înțeleagă sensul materialului ce urmează a fi predat. Jocul didactic și ocupațiile active care stimulează situații tipice, mult utilizate la nivelul ciclului primar, pot asigura un fond disponibil de experiență directă în faza primară a oricărui obiect de învățământ. Scopul jocului nu este amuzamentul, ci îmbogățirea experienței personale și menținerea interesului pentru progres intelectual.

Sfera **criteriilor de evaluare** este la fel de cuprinzătoare ca însăși activitatea educațională. Fiecare adult a învățat anumite elemente de măsură a valorii: cinstea, bunăvoința, perseverența, ca valori morale, armonia, echilibrul, ca valori estetice. Părinții și profesorii sunt tentați să prezinte tinerilor aceste principii în mod direct, scăpând din vedere faptul că normele predate în acest mod riscă să rămână convenționale, cu o valoare pur simbolică. Individul va opera în fapt cu normele dobândite apreciat personal ca fiind semnificativ. Atâta timp cât în dobândirea criteriilor de evaluare nu sunt implicate atitudini afective, acestea nu vor conduce spre formarea unui autentic simț al valorii.

Judecățile de valoare implică, pe lângă aspectele discutate până acum, respectiv înțelegerea și evaluarea, și angajarea **imaginației** ca mediator al aprecierii în orice domeniu. Confuzia frecventă a „imaginativului” cu „imaginea” duce la prețuirea exagerată a basmelor, miturilor și simbolurilor fanteziste ca factori de dezvoltare a imaginației. În fond, implicarea imaginației în înțelegerea și evaluarea unei probleme înseamnă înțelegerea caldă și aprofundată a situației în ansamblul său.

Aplicând cele prezentate strict domeniului educației, Dewey apreciază că nu putem stabili o ierarhie de valori printre obiectele de studiu. Oricare dintre acestea are o funcție unică și de neînlocuit în cadrul experienței, marchează o îmbogățire a ei, are o valoare intrinsecă, incomparabilă. În egală măsură, aritmetica și poezia, într-un anumit loc și într-un anumit moment, trebuie să fie un bun apreciat în sine, o experiență plăcută. Dacă nu se întâmplă așa, atunci când obiectul de studiu respectiv va trebui folosit ca instrument, el va fi evitat, deoarece nu a fost înțeles sau apreciat, își va pierde capacitatea de a fi resursă pentru alte scopuri.

Educația este, în esență, procesul cunoașterii și sensibilizării omului la valori, al asimilării lor creative. Schimbările care au avut loc în România din 1989 până azi au vizat, mai mult sau mai puțin coerent, un învățământ axat pe disponibilitatea continuă pentru cunoaștere și acțiune, pentru adaptare la un context social în schimbare. Aceasta presupune abordarea unui univers alcătuit din totalitatea valorilor ce reprezintă omul ca ființă socială. În legătură cu acest univers, educația este „păstrătoarea și transmițătoarea valorilor ce garantează identitatea culturală a ființei noastre”, după Marin Călin¹.

În **sistemul de valori** se disting atât valori general-umane, „valori-scop” (binele, frumosul, adevărul ca valori eterne, dincolo de spațiu și timp), cât și valori democratice, „valori-mijloc” specifice unor momente ale existenței umane (libertatea, drepturile și responsabilitățile omului, toleranța). Formele, scopurile și conținuturile educației, dar și evaluarea comportamentelor umane se află în strânsă relație cu acest sistem. Din această perspectivă, programele școlare necesită o reajustare în sfera conținuturilor, pentru o atentă selecție și ierarhizare a valorilor incluse în ele. O sumară analiză a conținutului destinat claselor I-IV, din punctual de vedere al categoriilor de valori prezente, surprinde prin caracterul unilateral de cuprindere a acestora. Astfel că, fără o intervenție creativă a învățătorului, școlarul mic poate ajunge în clasa a IV-a un bun matematician, capabil să citească cursive și să scrie corect, dar un slab cunoscător al valorilor morale, civice, istorice, estetice.

În anii de tranziție ce au urmat revoluției din decembrie '89 am fost puși deseori în situația de a justifica evenimentele din societatea românească prin totală absență a unui sistem de valori. Problema crizei valorilor nu este însă proprie doar țărilor din Europa de Est, în tranziția lor spre democrație, ci vizează în mare măsură și țările democratice dezvoltate. Filosoful roman D.D. Roșca avertiza, încă din anul 1934, că a răsturna scara tradițională a valorilor reprezintă un pericol pentru om. Se referă îndeosebi la trăirea în imediatul existenței, la primatul exagerat al valorilor economice, la riscurile cărora se expune individual care face din mijloacele de trai un scop exclusiv, din plăcerea fizică o valoare supremă. Această substituție a „valorilor-scop” cu „valorile-mijloc” produce degradarea relațiilor interpersonale și a comunicării, alterarea modelelor de comportament.

¹ Marin Călin, *Valorile – sursă și parametru ale educației*, Revista învățământului primar 1996.

Referindu-mă strict la societatea românească post-decembristă, nu pot să nu amintesc că, după ce-am trecut prin delirul comunist al egalizării, e de așteptat ca simțul valorilor, al ierarhiilor, să fie brutalizat, culpabilizat. Când oamnei fără liceu capătă doctorate și grade academice, este uzurpată rapid orice competență, este discreditată orice performanță autentică, remarcă pe bună dreptate Andrei Pleșu¹. După o asemenea experiență, e cât se poate de firesc ca fiecare cetățean să se simtă îndreptățit să conteste orice formă de excelență. Vedem și auzim asta la fiecare pas. Și oare ce avem de făcut? După Petre Andrei, trebuie să trecem printr-un proces cu cel puțin două etape obligatorii: una de cunoaștere a valorii – prin împrejurările vieții, prin experiența personală, prin instruire școlară, prin autoinstruire – este imperios necesar să includem momentul trăirii valorii ca trebuință umană, ca aspirație. A doua etapă este una practică, dar cu evidente implicații politice. Ea presupune funcționarea valorii ca scop și mijloc, atât în viața individuală a omului, cât și în cea a societății. Numai în acest mod poate fi reinstaurat un sistem real de valori.

În funcție de experiența de viață, de cultură, de sistem de cunoștințe, identificăm pe continentul european câteva modele de umanitate. Sunt recunoscute: „modelul englez”, al *gentleman*-ului, cel francez, al cavalerului, „modelul german”, omul datoriei morale, sau „modelul omului de acțiune” din Statele Unite ale Americii. În funcție de modelul oferit de societate, omul se construiește pe sine. E firesc, așadar, să ne preocupe ce model oferim noi, românii, prin educație și prin viața social tinerei generații.

Un neam nu e niciodată o realitate închisă, ci una vie, ce variază de la o vreme la alta. Nici ierarhia valorilor nu e aceeași pentru toți oamnei, în toate momentele vieții lor. Pentru a afla care sunt valorile preferate azi de elevii noștri și părinții lor, am întreprins o micro-cercetare în acest sens asupra a trei eșantioane de personae. Au fost chestionați 28 de elevi cu vârsta de 10-11 ani, 21 elevi de 14-15 ani și 18 adulți cu vârsta cuprinsă între 35 și 40 de ani. Fiecare a primit o listă cu 10 valori și i s-a cerut să le acorde puncte, de la 1 la 10, în ordinea preferințelor, astfel încât să noteze cu 10 puncte ceea ce consider mai important în viață. Este interesant de comparat topul preferințelor fiecărei vârste.

De bună seamă, rezultatele nu pot fi generalizate, eșantionul chestionat nefiind reprezentativ decât eventual pentru comunitatea noastră școlară. Chiar și în această situație, datele obținute pot conduce la concluzii interesante, îndeosebi urmărind evoluția preferințelor elevilor între finele ciclului primar și cel gimnazial.

Iată care sunt rezultatele:

Valori preferate	10-11 ani		14-15 ani		35-40 ani	
	Punctaj acordat	În procente	Punctaj acordat	Punctaj acordat	Punctaj acordat	În procente
Sănătatea	214	14%	202	18%	161	16%
Pacea	173	11%	94	8%	113	11%
Familia	255	17%	187	16%	157	15%
Munca	117	8%	91	8%	112	11%
Învățătura	171	11%	103	9%	114	12%
Prietenia	194	13%	146	13%	70	7%
Bogăția	67	4%	69	6%	36	4%
Religia	140	9%	94	8%	86	9%
Cinstea	128	8%	73	6%	115	12%
Distracția	81	5%	96	8%	28	3%

Așadar, care ar trebui să fie „modelul românesc” care să ne reprezinte în comunitatea europeană? Cred că ar trebui să ne orientăm, ca model de educație, către modelul demnității, către adevăr, creativitate și echilibru. Să învățăm cu toții și să-i deprindem pe copii și pe tineri să prefere, prin atitudini, dorințe, interese, valorile umanității.

Căci a fi român înseamnă în cele din urmă a fi OM, într-un anume fel. Iar neamul românesc nu va fi nici mai mult, nici mai puțin decât ce vom fi în stare, fiecare dintre noi, să facem din el.

¹ Andrei Pleșu, *Despre elite în Est și în Vest*, Editura Humanitas, 2006

TEXTUL MEDICAL ÎN CONTEXTUL STUDIILOR PE TEXT ACTUALE

DAVID Ala,

Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu”

Abstract: *This paper has as objective to identify the typology of medical text by setting different parameters of definition from interactional and linguistic point of view. In the context of specialized communication and not only the medical text presents various identity characteristics such as specific terminology, the objective character of the content and the specific intertextuality. Stylistic and pragmatic, functional features establish a typology based on the target audience.*

Comunicarea specializată cunoaște o perioadă de evoluție intensă, ea aflându-se la o fază nouă de cercetare a sa, care depășește cu mult cadrul tradițional de abordare - pe cel care privea discursul specializat din perspectivă strict terminologică. Din perspectivă epistemologică, identificarea trăsăturilor tipologice ale textului medical impune clarificarea și definirea unor noțiuni subiacente lui, în particular limbă de specialitate, discurs de specialitate, text de specialitate, și stabilirea raportului dintre discursul de specialitate și textul de specialitate.

Termenul limbă de specialitate/limbă specială trimite în mod curent la limba folosită într-un mediu profesional, în special, la ceea ce, conform lingviștilor, reprezintă „*la langue elle-même mais au service des fonctions majeures: la transmission de connaissances*”¹. Raportând la textul medical, de care ne ocupăm aici, considerăm că pentru definirea acestui termen, nu este cazul totuși să se insiste pe diferența *limba de specialitate - limba comună*, ci, mai degrabă, să se pună accentul pe frecvența exploatării anumitor mijloace lingvistice în contextul lor de enunțare, legat de specificul lexico-sintactic și conceptual al acestui tip de text, ținând totodată cont și de faptul că, în realitate, cadrul lui comunicativ obișnuit, tipic este definit de „statutul socio-profesional al enunțiatorilor, iar discursul de specialitate derivă din cel științific și cel tehnic”².

Racordat la obiectivele acestei cercetări, constatăm că D. Jacobi folosește termenul de *discurs științific* alături de cele de *discurs didactic* și *discurs de vulgarizare*. În cadrul itinerariului textului științific spre vulgarizare, descris de către autor, acest gen de discurs apare drept „pur și ideal” în raport cu cel de informare, vulgarizare, învățare³. Astfel, discursul științific asigură un conținut pentru ceea ce urmează să fie vulgarizat și destinat unui public larg. Deși Jacobi vorbește despre discursul științific, didactic și de vulgarizare, prezența lexemului *text*, chiar începând cu titlul lucrării sale, definește abordarea acestuia ca produs elaborat al discursului, ca unitatea ce produce un sens, „discursul fiind actul lingvistic sau seria de acte lingvistice al unui anumit individ într-o anumită situație, competența expresivă, produsul fiind textul vorbit sau scris”⁴.

Dacă e să identificăm parametrii definatorii ai textului medical, atunci prezența unui lexic specific, terminologic, propriu domeniului medicinei, se impune a fi drept principalul reper de recunoaștere a acestui tip de text, căci în textul vizat acest lexic îndeplinește perfect funcțiile referențială, informativă și metalingvistică dar și *obiectiv prin conținut*, or, în textul de referință, totul se rezumă, în primul rând, la prezentarea unor realități științifice admise sau a unor ipoteze care urmează a fi verificate prin experiență. Astfel, prezența neologismelor, exploatarea pe larg a siglelor de tip HTA, AVC etc. și a unor simboluri non-lingvistice, cât și folosirea unor mijloace de concretizare prin definiții diminuează sau sporește gradul său de tehnicitate, întrucât „tehnicitatea formulărilor variază în funcție de necesitățile comunicării”⁵ [6, p.21], astfel încât comunicarea specializată se arată fie bogată în termeni, în definiții (când e vorba de textul medical științific), fie cu un mesaj transmis într-un mod popularizant, quasi-publicitar (în cazul textului medical de vulgarizare), în funcție de publicul țintă. În strânsă legătură cu aceste caracteristici lingvo-pragmatiche ale sale, textul medical poate fi identificat și prin prezența unei *intertextualități specifice* pentru mediul profesional dat

¹ LERAT, P. *Les langues spécialisées*. Paris: PUF, 1995. 201 p.

² CHARAUDEAU, P., MAINGUENEAU D., *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Seuil, 2002. 666 p.

³ JACOBI, D. *Diffusion et vulgarisation-itinéraire du texte scientifique*. Paris: Annales littéraires de l'Université de Besançon, 1986, p. 182.

⁴ COSERIU, E. *Leții de lingvistică generală*. Chisinău: ARC, 2000. 303 p.

⁵ LERAT, P. *Les langues spécialisées*. Paris: PUF, 1995. 201 p.

În domeniul de referință, se atestă de asemenea stabilirea unor repere de clasificare a textelor de specialitate, în dependență de anumiți parametri, ca, de exemplu, în funcție de „divizarea practicilor sociale în câmpuri de referință”¹, ceea ce permite identificarea textului medical, alături de cel logico-matematic, filozofic, psihologic, socio-economic, istoric, lingvistic – ca texte ce țin de domeniul științelor omului, și fizic, chimic, biologic, geografic – din domeniul științelor naturii etc.

Analiza textului medical din perspectivă interacțională, deci în funcție de „raportul locutor/interlocutor și poziția lor față de obiectul cunoașterii”² mizează pe criteriul enunțiativ (în baza căruia se disting mai multe subtipuri de discurs specializat – discurs adresat specialiștilor din domeniul respectiv, discurs didactic, discurs vulgarizator) și permite stabilirea unei tipologii a discursului științific, identificarea mai multor subtipuri de discurs/text medical, precum și stabilirea specificului fiecărui subtip din domeniul dat³. În acest context, este edificatoare tipologia textului special propusă de cercetătoarea D. Roventa-Frumusani, care permite stabilirea și revederea trăsăturilor caracteristice discursului și ale textului medical, preponderent din perspectivă interacțională. Astfel, în baza unor postulate teoretice pertinente, se impune a face distincție între diferite subtipuri de discurs medical, cu anumite particularități specifice corespunzătoare, precum: *discursul științific specializat* – de natură explicativ-argumentativă, simbolic, operațiile de referențializare fiind conceptele, ipotezele, modelele; operații retorice-metafora grafică și cea lingvistică; actele de limbaj predominante fiind argumentarea + polemica; *discursul științific didactic* - de natură definițional-descriptivă, iconic și simbolic, operațiile de referențializare fiind denumirea, definirea, exemplificarea, clasificarea; operații retorice-metafora grafică și cea lingvistică generală; actele de limbaj predominante fiind numirea, argumentarea(-)polemic; *discursul științific vulgarizator* – de natură descriptivă, iconic, operațiile de referențializare fiind denumirea, descrierea, explicarea, operații retorice- lingvistică generală; actele de limbaj predominante fiind aserțiunea, definirea.

Ținând cont de obiectivul principal al cercetării date, și anume cel de a aborda textul medical din perspectiva argumentării, considerăm adecvată această tipologie, în special pentru faptul că ea permite identificarea textului medical drept unitatea de analiză care, avându-și originea în comunicarea specializată, prezintă o largă varietate de subtipuri, cu surse și caracteristic diferite, cu destinatori și destinatari diferiți. Astfel, o analiză pur lingvistică textului medical nu mai e posibilă, ci mai degrabă înțelegerea și interpretarea sa reieșind din intenția comunicativă, care motivează și explică producerea sa.

Din varietatea tipologică menționată a textului medical, am ales ca obiect textul de vulgarizare medicală, care cel mai mult e pasibil de o astfel de analiză, întrucât actualmente traversăm o perioadă de prezență în ascensiune evidentă a sa în sursele mass-media, fapt care poate fi motivat de necesitățile societății. Or, astăzi se vorbește tot mai mult despre modul de viață sănătos, despre prevenirea unor anumitor maladii. Toți acești factori sociali motivează popularizarea conținutului discursului de specialitate, printr-o *retorică a vulgarizării*, care presupune „distingerea mai multor participanți la procedeul de vulgarizare: cercetătorii care produc cunoștințe, vulgarizatorii, mediatorii care sânt responsabili să facă accesibil aceste concepte publicului”. Astfel, o primă abordare a sa permite a constata că, deși textul de vulgarizare medicală de tip pliant, deci cu anumită tentă publicitară, el poate fi înscris în categoria textelor informativ-descriptive și devine argumentativ prin mesajul transmis și prin incitarea la acțiune, la schimbarea de atitudine, la anumite concluzii acționale, care trebuie trase în legătură cu informația oferită. Prezența termenilor caracteristici pentru limbajul specializat identifică în acest gen de text un conținut legat medical, or intenția finală nu este doar de a informa, ci și de a argumenta importanța luării unei atitudini. Având formă de pliant, textul medical de vulgarizare reprezintă o sursă de informare pentru public, în general cu un conținut informativ-descriptiv, dar și cu orientare argumentativă, persuaziv-acțională. Întru validarea celor expuse, vom analiza conținutul unui text de vulgarizare medicală - pliant privind hipertensiunea arterială.

***Hypertension : les dangers d'un tueur silencieux
De la tension...***

¹ ROVENȚA-FRUMUSANI, D. *Semiotica discursului științific*. București:Editura Științifică, 1995. 254 p.

² Idem.

³ Idem.

La tension artérielle est le reflet de la pression du sang dans les artères. Votre médecin la mesure à l'occasion de ses consultations. Cette mesure s'exprime en deux chiffres : 12/8 par exemple. Le premier chiffre, le plus élevé, correspond à la pression du sang lorsque le cœur se contracte et se vide : c'est la pression systolique. Le second chiffre, le plus bas, correspond à la pression du sang lorsque le cœur se relâche et se remplit : c'est la pression diastolique.

...à l'hypertension

*L'hypertension artérielle correspond à une pression trop élevée du sang dans les artères
Elle peut être permanente [...] Elle peut être paroxystique sans que cela corresponde obligatoirement à une maladie [...]*

Une menace pour...

votre cœur et vos artères

L'hypertension contraint la pompe cardiaque à une surcharge de travail la fatigue prématurément et provoque sa défaillance.

pour vos reins

L'obstruction des artères rénales par athérosclérose provoque la destruction progressive des reins et l'élévation de l'urée sanguine : c'est l'insuffisance rénale.

pour votre cerveau et vos yeux.

L'obstruction des artères à destination cérébrale provoque la destruction progressive des cellules nerveuse du cerveau, aux conséquences graves : paralysie, perte de la parole, baisse intellectuelle, démence, éventuellement la mort.

Souvent aucun symptôme

Seuls les examens systématiques permettent de dépister des chiffres tensionnels trop élevés avant qu'apparaissent certaines signes de gravité : essoufflement anormal, douleurs dans la poitrine, maux de tête matinaux, vertiges, bourdonnement d'oreilles, mouches volantes, besoin fréquent d'uriner la nuit.

Vos risques face à l'hypertension

Votre hérédité : vos parents sont eux-mêmes hypertendus. C'est une raison supplémentaire pour faire contrôler régulièrement votre tension.

Vous êtes anxieux; nerveux; vous dormez mal; vous fumez :il n'y a pas d'hypertension artérielle nerveuse. MAIS l'anxiété et l'impatience conjuguée avec le tabagisme vous prédisposent à en subir les effets.

Vous mangez „trop riche”: tous les excès alimentaires favorisent l'hypertension artérielle, en particulier l'excès du self[...]

Vous êtes trop sédentaire: faites régulièrement de l'exercice physique d'entretien[...]

Vous avez plus de 50 ans : vous devez surveiller votre tension à tout âge. MAIS après 50 ans c'est encore plus nécessaire; le risque d'hypertension est augmenté.

Pornind de la ideeă că acest text este destinat unui public larg, dar care trebuie conștientizat riscul și prevenirea hipertensiunii arteriale vedem scopul principal al argumentării atins prin formularea frazei de început care obține o ușoară notă metaforică dar destul de incitantă pentru un text informativ: *Hypertension : les dangers d'un tueur silencieux*, interpretarea fiind orientată spre un eventual pericol. Astfel, la nivel lexical, atestăm prezența terminologiei specifice: ex. *pression systolique, pression diastolique, paroxystique, athérosclérose, urée sanguine, obstruction*, situațiile de risc fiind descrise în termeni deveniți deja comuni ex. *hérédité, anxiété, tabagisme, excès alimentaires, sédentaire etc.* Așadar observăm că datele informativ-descriptive ce țin de hipertensiunea arterială și simptomele ei sânt orientate spre identificarea situațiilor de risc, care prezentate la sfârșit de secvență de text devin mult mai expresive: ex. *Vous êtes anxieux; nerveux; vous dormez mal; vous fumez :il n'y a pas d'hypertension artérielle nerveuse. MAIS l'anxiété et l'impatience conjuguée avec le tabagisme vous prédisposent à en subir les effets.* Concluzia care se impune este accentuată prin conectorul *mais*, un eventual pericol, permite construirea unor noi argumente în favoarea sau defavoarea unor convingeri deja formate și trecerea de la un text pur și simplu informativ la unul cu o anumită tentă argumentativă.

În concluzie, ținem să subliniem că textul de vulgarizare medicală constituie o sursă specifică pentru inițierea unui studiu asupra particularităților de manifestare a argumentării în textele specializate. Căci, deși aspectul informativ-descriptiv predomină în acest tip de text, secvențele

argumentative pot fi abordate atât din perspectiva transmiterii mesajului unui receptor care trebuie convins despre importanța unor măsuri importante pentru sănătate, cât și la nivel lingvistic, de cercetare lexicală și frastică.

Reieșind din tipologiile discursului științific deja existente, cât și din stabilirea unor parametri de identificare a obiectului de studiu, textul medical în general este o unitate complexă de analiză care, pe lângă caracterul său obiectiv, imprimat de prezența unei terminologii speciale, necesită a fi abordat nu doar sub aspect lingvistic, ci și din perspectivă pragmatică.

AXAREA FORMĂRII PROFESIONALE ÎNȚIALE LA LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ PE FUNDAMENTE PSIHOPEDAGOGICE ȘI LINGVISTICO-LITERARE

DERMENJI-GURGUROV Svetlana, dr.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Abstract: *The pedagogical model of training of teaching competence for philologists- students is built from the pedagogical foundations, psychological and linguistic / literary. It conceptualized theoretical and practical training of professional competence Initial Romanian language and literature student. Teaching is focused on university curriculum philology students. Also, the fundamentals of teaching: learning theories, principles and pedagogical laws and linguistic fundamentals, specific linguistic disciplines principles, dimensions and oriented methods of language training professional competence. Romanian language and literature students. Integrating educational foundations, psychological and linguistic foundations in curriculum. Teaching discipline and Romanian language and literature generates philology students teaching competence, but also communicative skills, linguistic and literary, evaluative, investigational, management. This article describes the immediate focus of both the FPI and the pedagogical foundations of linguistic and literary.*

Articolul dat vine să precizeze și să analizeze sub aspect teoretic faptul că modelul **pedagogic de formare a competenței didactice a studenților – filologi** este construit din **fundamente pedagogice, psihologice și lingvistice/literare**, care conceptualizează teoretic și practic formarea competenței profesionale inițiale a studentului la limba și literatura română. Structura Modelului pedagogic de formare a competenței didactice este axat pe **curriculumul universitar** pentru studenții filologi. De asemenea, **fundamentele pedagogice** prin: **teorii ale învățării, principii și legi** psihopedagogice și **fundamente lingvistice**, specifice disciplinelor lingvistice prin **principii, dimensiuni și metode lingvistice** orientate spre formarea competenței profesionale a studenților la limba și literatura română. Integrarea **fundamentelor pedagogice, psihologice și a fundamentelor lingvistice** în cadrul curriculumului la disciplina *Didactica limbii și literaturii române* pentru studenții la filologie generează **formarea competenței didactice**, dar și a **competențelor comunicativă, lingvistică și literară, evaluativă, investigațională etc.**

I. Fundamentele pedagogice și psihologice vizează:

1. Teoriile învățării – au fost luate în discuție de către savanți iluștri ca: J. Piaget, J. S. Bruner, P. J. Galperin, R. Gagné, I. Neașu¹. Teoriile învățării au fost explicate și de cercetătorul M. Mircescu în cursul de *Pedagogie*².

Astfel, cele mai importante teorii amintesc de numele cercetătorilor: Teoria psihogenezei cunoștințelor și operațiilor intelectuale – J. Piaget; Teoria genetic cognitivă și structurală – J. S. Bruner; Teoria operațională a învățării – P. I. Galperin; Teoria învățării cumulativ-ierarhice – R. M. Gagné; Teoria condiționării operante – B. F. Skinner etc.

a.) **Teoria psihogenezei cunoștințelor și operațiilor intelectuale** (J. Piaget). Conform acestei teorii dezvoltarea cognitivă are loc prin procesul de construire și dezvoltare a **structurilor** cognitive. Teoria psihologică a lui Jean Piaget, numită și **teorie a acțiunii**, demonstrează că învățarea constă în

¹ Neașu I. Instruire și învățare: Teorii. Modele. Strategii. București: Științifică, 1999. 282p.

² Mircescu M. Pedagogie. București: Printehnică, 2004. 619p.

consolidarea operațiilor intelectuale ca instrumente ale gândirii. În termenii curriculumului, proiectarea didactică va continua logica funcțiilor importante ale inteligenței. La J. Piaget dezvoltarea determină învățarea. Deci teoriile lui Piaget le descoperim în FPI, în procesul de predare - învățare cu referire la principiul respectării particularităților de vârstă și psihoindividuale din perspectiva stadialității; dar și la nivel de curriculum, atunci când trebuie să realizăm o verigă între obiective și conținuturi cu structurile de gândire ale studenților¹.

b.) **Teoria genetic – cognitivă și structurală** (J. S. Bruner). Psihologul, având interes pentru dezvoltarea cognitivă a educaților, s-a referit mai ales la dezvoltarea conceptelor și la capacitatea de rezolvare a problemelor. Această teorie se mai numește **a accesibilității**, pune accent pe rolul incontestabil al limbajului în dezvoltare, astfel, reliefând aspectul social al învățării. Este foarte important faptul că Bruner a formulat câteva **principii** necesare în înțelegerea dezvoltării intelectuale în legătură cu limbajul: - dezvoltarea intelectuală implică o capacitate crescută a individului de a-și exprima sieși și altora, cu ajutorul cuvintelor și al simbolurilor, ceea ce a făcut sau va face; - dezvoltarea intelectuală se bazează pe o interacțiune sistematică; - **predarea este facilitată de limbaj** care intervine ca instrument cu ajutorul căruia individul ordonează realitatea înconjurătoare etc. Bruner a adus exemple valoroase cu privire la modalitățile optime în care trebuie să conceapă profesorii și educații procesul de instruire. Psihologul menționează că eficiența învățării este strâns legată și dependentă de calitatea instruirii. Jerome S. Bruner cercetează minuțios și condițiile pe care trebuie să le asigure instruirea pentru ca procesul învățării să se realizeze „în mod optim”: **condiții psihologice (rolul motivelor în învățare)** și **condiții privitoare la organizarea și restructurarea cunoștințelor**.

c.) **Teoria organizării ierarhice a învățării/teoria transferului**, a lui R. Gagné, care a identificat opt „tipuri” de învățare bazate pe anumite condiții interne și externe: învățarea de semnale; stimul-răspuns; înlănțuirea; asociația verbală; învățarea prin discriminare; învățarea conceptelor/noțiunilor; rezolvarea de probleme. Tipurile de învățare luate în discuție se constituie de la simplu la complex, de la particular la general. Menționăm că teoria dată a mai fost numită „teorie dirijată a învățării”, iar **proiectarea educațională, prin intermediul obiectivelor**, se bazează pe această teorie.

Aceste teorii ale învățării au condus la elucidarea principiilor și legilor pedagogice.

2. Principii pedagogice:

Prima clasificare a principiilor didactice a fost realizată de J. A. Comenius în *Didactica magna*. În concepția cercetătorului M. Mircescu principiile didactice de bază sunt: principiul intuiției, al unității dintre senzorial și rațional, dintre concret și abstract, al esențializării; principiul legării teoriei de practică; principiul însușirii conștiente și active a cunoștințelor; principiul accesibilității, al respectării particularităților de vârstă și individuale; principiul temeiniciei și durabilității rezultatelor procesului de învățământ; principiul sistematizării activității didactice și a cunoștințelor². M. Mircescu menționează că principiile didactice și cele ale învățării se fundamentează pe teoriile psihologice.

Identificăm următoarele **principii pedagogice** implicate în realizarea modelului *pedagogic de formare a competenței didactice* (după D. Ungureanu):

- **Principiul învățării prin acțiune**, determinat de resursele proprii ale studentului în contextul învățării, în *rezolvarea situației cognitive pentru dezvoltarea competenței*;

- **Principiul cunoașterii epistemologice**: în procesul de cunoaștere studentul va respecta legitățile: de la simplu la compus, de la general la particular și singular; de la concret la abstract etc., dar și logica didactică a cunoașterii;

- **Principiul stimulării și dezvoltării pentru și prin învățare**: presupune încurajarea studentului în cadrul predării – învățării, stimularea comunicării libere etc.

- **Principiul retroacțiunii (feedback-ului)**: se referă la dezvoltarea parteneriatului eficient în sistemul de învățământ universitar în scopul valorificării cunoașterii³.

Cercetătorul Vl. Pâslaru pune accent pe **principiul pozitiv** și cel al **libertății în educație**, căci „educația este o schimbare a ființei umane în sens pozitiv”⁴.

¹ Nicola I. Tratat de pedagogie școlară. București: Aramis, 2001. 480 p.

² Pâslaru Vl. Principiul pozitiv al educației. Chișinău: Civitas, 2003. 320 p.

³ Antonesei L. O introducere în pedagogie. Dimensiunile axiologice și transdisciplinare ale educației. Iași: Polirom, 2002. 220 p.

⁴ Munteanu E. Introducere în lingvistică. Iași: Polirom, 2005. 342 p.

Ioan Nicola ia în discuție **interdependența dintre principiile**: al participării conștiente și active în învățare ↔ al unității dialectice dintre senzorial și rațional, dintre concret și abstract în procesul de învățământ ↔ al sistematizării, structurării și continuității ↔ al legăturii teoriei cu practica ↔ al accesibilității ↔ al temeiniciei rezultatelor obținute în procesul de învățământ¹.

În concepția cercetătorului Antonesei L. educația semnifică un sistem deschis al normativității pedagogice². Nu vom expune detaliat structura complexă a acestui sistem (axiomele pedagogice, legitățile pedagogiei, reguli pedagogice), însă ne vom referi doar la **legile specifice și concrete** ale educației, descrise elocvent de Mircescu M., acestea constituind și unele repere în *implementarea și aplicarea modelului pedagogic de formare a competenței didactice*:

3. Legi pedagogice

a) *Legi specifice* (legi ale unor componente de bază ale instruirii):

- Legea corelației permanente dintre *educator/profesor* și *educat/student* (necesară în orice context al sistemului de educație/ învățământ);
- Legea unității dintre cerințele sociale și psihologice exprimate la nivelul finalităților educației;
- Legea unității dintre conținuturi și forme;
- Legea organizării instruirii la nivel de sistem;
- Legea ofertei metodologice deschise în raport de resursele pedagogice existente;
- Legea necesității evaluării educației în mod continuu și la diferite intervale de timp;
- Legea proiectării pedagogice a instruirii prin optimizarea raporturilor dintre *finalități - conținuturi - metodologie - evaluare - context de realizare*.

b) *Legi concrete* (legi ale unor componente particulare ale instruirii):

- Legi ale învățării (legea dirijării învățării prin intensificarea acțiunilor de conexiune inversă cu scop de reglare-autoreglare permanentă a activității; legea stimulării învățării prin optimizarea raporturilor dintre **motivația externă și internă**; legea **creșterii calității învățării** în termeni de eficacitate, progres);
- Legea *operaționalizării obiectivelor* la nivelul corelației optime dintre sarcinile concrete propuse - resursele reale existente;
- Legea adaptării permanente a *metodelor de instruire* la situațiile concrete de învățare;
- Legea valorificării *formelor, strategiilor și metodelor* de evaluare în raport de contextul instruirii .

II. Fundamentele lingvistice și literare din model vizează:

1. Principiile lingvistice

Luând în discuție dimensiunea semantică a comunicării verbale, implicațiile incomparabile ale limbajului în existența umană, profesorul E. Munteanu menționează că lingvistica este o știință umanistă, știință a culturii sau una dintre „științele spiritului”³. Punem accent pe *valorizarea ideilor coșeriene în spațiul actual al educației lingvistice din R. Moldova*, fapt argumentat și valorificat de specialistul în domeniu - T. Callo⁴. Așadar, creatorul lingvisticii integrale - **Eugenio Coseriu** a pus la baza lingvisticii, ca știință umanistă, *cinci principii fundamentale* care, considerăm că, pot fi privite din anumite perspective ca principii specifice *oricărei științe umanistice*:

a.) **Principiul obiectivității**, formulat încă de filosoful grec Platon, se fundamentează pe ideea de „a spune lucrurilor așa cum sunt/ pe nume”. De aceea, considerăm că procesul FPI se axează pe acest principiu deoarece „omul de știință trebuie să aspire spre universalitate, spre o viziune asupra lucrurilor comună tuturor și acceptată de către toți”.

b.) **Principiul umanismului** definește specificul lingvisticii ca știință umanistă în raport cu științele exacte. Obiectul de studiu al lingvisticii, **limbajul uman** - activitate creatoare, liberă „se situează în sfera libertății și a **finalității**”.

c.) **Principiul antidogmatismului** cu referire la faptul că nimeni nu poate pretinde în anumite cercetări teoretice că are întotdeauna dreptate, căci „originalitatea, coerența internă și validitatea unei teorii personale depind de măsura în care părerile, ipotezele și teoriile altor specialiști au fost asimilate critic, reținându-se din ele miezul de adevăr”. Considerăm că acest principiu, de asemenea, trebuie

¹ Nicola I. *Tratat de pedagogie școlară*. București: Aramis, 2001. 480 p.

² Antonesei L. *O introducere în pedagogie. Dimensiunile axiologice și transdisciplinare ale educației*. Iași: Polirom, 2002. 220 p.

³ Munteanu E. *Introducere în lingvistică*. Iași: Polirom, 2005. 342 p.

⁴ Callo T. *Școala științifică a pedagogiei transprezente*. Chișinău: Pontos, 2010. 320 p.

valorificat în FPI deoarece studenții vor cunoaște că receptarea critică a altor opinii trebuie făcută în spiritul obiectivității și al unei atitudini pozitive și constructive, respingând erorile și aberațiile.

e.) **Principiul utilității publice** care, în concepția marelui E. Coșeriu, are la bază faptul că orice teorie cu cât este mai justă, cu atât este mai utilă practic pentru societate, „știința cu cât este mai teoretică, cu atât este mai practică” Tot aici savantul deduce necesitatea de a întrebuița, în discursul științific, nivelul obișnuit al limbii, evitându-se „formalizarea excesivă”.

În concepția specialistului în științele educației T. Callo există următoarele *principii ale educației lingvistice*, formulate de către Consiliul Europei: 1.) Principiul orientării comunicative; 2.) Principiul educației pentru plurilingvism; 3.) Principiul achiziționării competenței culturale; 4.) Principiul formării competenței complexe; 5.) Principiul achiziției reflexive a repertoriului lingvistic; 6.) Principiul formării competenței diversificate. Considerăm aceste principii sunt deosebit de importante în formarea profesională la limba și literatura română.

Cercetătorul VI. Pâslaru menționează că *educația lingvistică și literară* este „ghidată de principii”: **comunicativ** (cu cele patru domenii de comunicare: după auz, vorbirea, lectura și scrierea); al **convenționalității artei** („angajarea conștiință, emoțional-afectivă și atitudinală a cititorului în re-crearea sistemului de imagini al operei literare”); al **coordonării sistemelor lingvistice și literare de cunoștințe instrumentale; extrapolării și complementarității capacităților comunicative/literar-artistice**¹. După același autor avem următoarele principii ELA:

- *pentru teleologia ELA* (centrare pe domeniul frumosului artistic; structurarea obiectivelor ELA pe principiile artei; orientare către autoeducație și autodefinire a personalității dinspre principiile artei; structurarea demersului pentru cititorul virtual de literatură; unitatea dialectică a libertății și a standardizării actelor ELA; antrenarea în ELA a valorilor fundamentale ale humanitasului;

- *pentru tehnologia ELA* (valorificarea textelor literare prin decodarea graduală a limbajului poetic; libertatea/creativitatea receptării artistice; catharsis-ul; sensibilitatea, imaginația etc.)

- *pentru evaluarea ELA* (centrarea evaluării pe obiectivele de formare; descrierea criteriilor și metodelor de evaluare; diversificarea valorică a evaluării; principiul valorii formative a evaluării; caracterul predictiv al evaluării; standardizarea evaluării instituționalizate etc.)

- *principii ale activității de lectură a elevilor* (interacțiunea receptării și comprehensiunii; prioritatea subiectului receptor; gradualitatea în literatură și artă etc.).

2. Dimensiuni lingvistice

Limbajul natural nu poate funcționa decât în cadrul social, din acest considerent, implică trei dimensiuni fundamentale: *ontologică, gnoseologică și socială*².

a.) **Dimensiunea ontologică** prezintă limbajul ca un „spațiu virtual de reflectare a realității în și prin conștiința umană” deci *echivalarea mediată prin gândire a unui fragment al realității printr-un semn lingvistic*.

b.) **Dimensiunea gnoseologică** circumscrie problema raportului dintre limbă și gândire în realizarea procesului de cunoaștere. Procesul de conceptualizare, menționează profesorul *Munteanu E.*, este expresia medierii prin limbaj a planului ontologic. *Operațiile gândirii nu pot fi realizate în afara formulării lor într-o limbă*.

c.) **Dimensiunea socială** demonstrează că *limbajul a apărut și funcționează în societate ca expresie a nevoii de comunicare între oameni*.

3. Metode lingvistice

În cadrul FPI la limba și literatura română se studiază **Metodele tradiționale**, iar lărgirea câmpului de interes al lingvisticii este urmat de diversificarea acestor metode:

a.) **Metoda comparativ-istorică**, considerată principala metodă de cercetare în lingvistică, prin contribuțiile comparatiștilor: *Fr. Bopp, R. K. Rask, J. Grimm, Fr. Diez, W. Von Humboldt, F. de Saussure, A. Meillet, E. Benveniste* etc. Metoda respectivă a fost folosită în fonetică, lexic, morfologie și, mai rar, în sintaxă. Întrebuițarea corectă a metodei comparativ-istorice reclamă aplicarea câtorva principii importante: principiul înrudirii între limbi, principiul creșterii progresive a diferențierilor lingvistice între limbi înrudite, principiul regularității corespondențelor fonetice, etc. Menționăm, finalmente, că aplicarea metodei comparative este deosebit de importantă în FPI.

¹ Pâslaru VI. Principiul pozitiv al educației. Chișinău: Civitas, 2003. p. 247-248

² Burchin M.I. Lingvistica în știința secolului al XX-lea. Timișoara: Excelsior, 2002. 144 p.

b.) **Metoda reconstrucției interne** constă în stabilirea, pe cale inductivă, pornind de la fapte cunoscute, a unor structuri sau unități lingvistice (foneme, morfeme, radicali lexicali etc.) neatestatate documentar. Pe calea reconstrucției au mers majoritatea cercetătorilor istoriei limbii: **Al. Philippide, O. Densusianu, Al. Rosetti, E. Benveniste, Gh. Ivănescu**. În FPI la limba și literatura română se va aplica această metodă cercetându-se formele reconstruite ale sistemului fonetic și morfologic, deoarece este o metodă de tip retrospectiv.

c.) **Metoda „cuvinte și lucruri”** a cărei finalitate este veriga dintre studiul etimologic și istoria civilizației, etnografie și folclor (**Leo Spitzer**).

d.) **Metoda contrastiv-tipologică**, bazată pe compararea tipologică, a fost elaborată de **W. von Humboldt, A. Schleicher și perfecționată de E. Sapir, F. Greenberg, G. Klimov, T. Milewski** etc. Procedeele de bază ale metodei orientează spre selectarea materialului lingvistic, spre determinarea deosebirilor și asemănarilor în procesul comparării.

h.) **Metoda generativ-transformațională** formulată de către savantul american **N. Chomsky**. Aici amintim noțiunile de *competență și performanță* luate în discuție într-un subcapitol anterior. Deci în concepția lui N. Chomsky „accentul teoretic se deplasează dinspre structurile lingvistice în sine spre relațiile dintre aceste structuri și cei care le produc”. **Competența, în concepție chomskyană, este capacitatea unui vorbitor de a recunoaște și înțelege toate enunțurile corecte și a formula un număr infinit de asemenea enunțuri într-o limbă dată**. Profesorul E. Munteanu menționează că între spațiul dintre *competență și performanță* se află **gramatica generativă** bazată pe principiul *structurii de suprafață, de adâncime și a regulilor de transformare obligatorie și facultativă*. În cadrul FPI la limba și literatura română se ia în discuție întregul proces de generare care pornește, în viziunea savantului N. Chomsky, de la *reguli sintagmatice* ajungând prin *structura de adâncime* la *reguli de transformare la nivelul structurii de suprafață* prin implicarea **componentelor: sintactică /sintagmatică /simbolică, semantică și fonologică**.

În cadrul procesului de FPI la limba și literatura română se studiază și **Metodele structuraliste: a) Metoda comutării** – inițial aplicată doar în fonologie și semantică, utilizată astăzi din plin în procesul FPI la limba și literatura română în *toate compartimentele limbii*; **b) Metoda distribuției** - similară comutării extinsă la toate nivelele sistemului limbii. *Analiza distribuțională stă la baza analizelor contextuale care domină semantica ultimilor ani.* **c) Metoda generativă-transformațională** prezentată de savantul N. Chomsky, care a valorificat această metodă la *nivel sintactic*. Este important a se menționa că „în privința finalităților structurilor limbii” metoda respectivă este utilizată din plin în FPI la limba și literatura română, în procesul studierii nivelului sintactic al limbii. **d) Metoda analizei semice/componentiale** - practică inițial în fonologie și extinsă apoi în semantică de către numeroși cercetători: inițial - **R. Jakobson, G. Fant și M. Halle**, ulterior - **E. Coseriu, N. Forăscu, A. Bidu-Vrânceanu** etc. are la bază principiul procesului multiplicării și combinării infinite a elementelor limbii ¹. Metoda respectivă se utilizează eficient în cadrul disciplinelor de specialitate: Limba română contemporană (fonetica, lexicologia).

Concluzionăm că nucleul teoretic al pedagogiei învățământului universitar al studenților filologi este reprezentat de vaste concepții pedagogice și lingvistice/literar-artistice: teorii, principii, legi pedagogice și principii, metode și dimensiuni lingvistice/literar-artistice, cunoașterea cărora este indisolubil legată de analiza formării profesionale inițiale a studentului filolog.

¹ Burchin M.I. Lingvistica în știința secolului al XX-lea. Timișoara: Excelsior, 2002. 144 p

TEHNICI DE ÎMBOGĂȚIRE A VOCABULARULUI LA STUDENȚII STRĂINI

GĂLUȘCĂ Lilia,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Abstract: *Teaching and Learning a foreign language is a complex and difficult process, which obviously begins with the assimilation of a vocabulary and structures, as well as acts of communication.*

In this article we address a number of issues in relation to teaching and learning the Romanian language vocabulary in groups of foreign students. We highlight the provisions of the Common European Framework of Reference for languages with respect to the vocabulary and we propose some vocabulary enrichment techniques applicable at A1-A2 levels. We also make a reference to the lexical minimum which is to be proposed to students during a lesson. We mention which are the ways of explaining the unfamiliar words and come up with some suggestions to streamline the understanding of new words, as well as the assimilation and implementation of these.

Predarea-învățarea unei limbi străine este un proces complex și anevoios, care evident începe cu asimilarea unui vocabular, a unor structuri și acte de comunicare.

Prezentarea vocabularului trebuie să se facă progresiv, ținându-se cont de nevoile comunicaționale ale cursanților.

În general, competența lexicală se referă la capacitatea unei persoane de a cunoaște și de a stăpâni vocabularul unei limbi și de a-l folosi în situații determinative. La nivel A1-A2 prezintă interes atât achiziția de noi unități lexicale, cât și modul în care acestea sunt aplicate.

Cadrul European Comun de Referință, prin competență lexicală, înțelege „cunoașterea și capacitatea de a folosi vocabularul unei limbi care se compune din elemente lexicale și elemente gramaticale și capacitatea de a le utiliza.”¹

În ceea ce privește predarea-învățarea vocabularului unei limbi străine, se cunosc două nivele.

La primul nivel elementele lexicale vor fi subordonate structurilor gramaticale, menținându-se în limitele vocabularului fundamental minimal.

În învățământul tradițional cursanților li se propun tematici cum ar fi: „Mobilierul”, „Animale domestice și sălbatice”, „Produse alimentare” etc. Lexicul utilizat în cadrul multor teme, asemenea acestora, îi pune pe cursanți în situația de însuși un lexic dacă nu pasiv, cel puțin de frecvență redusă.

Învățarea modernă se axează pe necesitatea cunoașterii cuvintelor de interes larg, de mare frecvență, venind din vocabularul fundamental, fiind aplicabil în situațiile de comunicare zilnică, în care este pus vorbitorul.

După ce sunt depășite fazele de formare a bazei lingvistice și de conversație minimală, preocuparea principală în însușirea limbii va fi îndreptată spre îmbogățirea lexicului, urmărindu-se posibilităților de exprimare bogată, fluentă și nuanțată, astfel pătrunzându-se în sfera celui de-al doilea nivel. Modelele moderne se axează nu numai pe înțelegerea sensului, ci mai ales pe însușirea deprinderii de a folosi cuvintele, de valorificare activă a posibilităților lor combinatorii, de realizare a însuși actului vorbirii.

La nivelul al doilea, mijloacele folosite pentru semantizarea lexemelor noi sunt de natură lingvistică. Deprinderea de a gândi și a se exprima în limba-țintă este un obiectiv fundamental, fără de care nu se poate studia o limbă străină.

La nivel incipient modalitățile de selectare și de predare a cuvintelor noi trebuie să se facă ținându-se cont atât de criteriul lingvistic, cât și de cel social. Profesorul de limba română este cel care trebuie să vegheze și să monitorizeze învățarea progresivă a vocabularului.

În procesul de selectare a lexicului ce urmează a fi însușit de către studenții străini, autorii de manuale, profesorul de limba română va trebui să respecte următoarele principii:²

¹ Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi, Strasbourg, Diviziunea Politicii Lingvistice, Consiliul European. Chișinău, Tipografia Centrală, 2003, p.92.

² Elena Platon, Diana Viorela Burlacu, Ioana Silvia Sonea, Procesul de predare – învățare a LRNM..., Cluj-Napoca, 2011, p. 85.

1. **Frecvența** utilizării cuvintelor în textele selectate și în actele de comunicare, se va lua în considerare și contextul social. Frecvența indică de câte ori se întrebuițează un cuvânt într-un text dat; cu cât apare mai des, cu atât are frecvență mai mare și invers.

2. **Necesitatea** folosirii unui cuvânt este de asemenea foarte importantă. Profesorul de limba română trebuie să aibă în vedere acele cuvinte care sunt relevante în comunicare. Acest principiu presupune selectarea vocabularului minimal, care potrivit Adrianei Costăchescu și Mariei Iliescu se face ținând cont de „fondul principal al limbii române, lista cuvintelor folosite cel mai frecvent în presă, lista cuvintelor din limba administrativă, publicistică, științifică și cea a literaturii, ca și primele 2000 de cuvinte din dicționarul de frecvență”¹

3. **Capacitatea combinatorie** a cuvintelor reprezintă o aptitudine a unității lingvistice de a stabili relații de succesiune cu altă unitate în vederea obținerii unor combinații mai largi. Luând în considerare acest criteriu, vor fi selectați acei termeni care intră în relație cu un număr important de cuvinte (de exemplu, verbe ca a fi, a avea, a face, și substantive – casă, masă, bancă, carte; adjective – mare, bun, mic, bogat, frumos etc). Acest criteriu va permite formarea a numeroase enunțuri cu un număr relativ redus de cuvinte.

4. **Puterea derivațională** reprezintă capacitatea unui cuvânt de a participa ca bază în formarea unor unități lexicale noi. Studenții străini trebuie încă de la început să înțeleagă că limba română este prin excelență o limbă derivativă, acest fapt îl va ajuta să identifice sensul cuvintelor noi însușite. De exemplu, asimilând verbul *a lucra*, este simplu să semnatizăm cuvintele *lucrător, lucrare, lucru...*

5. **Sfera semantică a cuvintelor** este și ea importantă, deoarece trebuie, în general, selectați acei termeni care se referă la noțiuni, obiecte, caracteristici ori acțiuni familiare, cum ar fi elemente referitoare la om, familie, viața afectivă, școală, natură, casă, oraș, fenomenele meteorologice.

6. **Factorul cultural** este semnificativ atunci când ne adresăm cursanților ce vin dintr-un alt orizont cultural, în cazul nostru turci sau arabi. Acest principiu devine important, fiindcă pot apărea confuzii, dificultăți în receptarea unor informații.

Respectarea acestor criterii va determina selectarea potrivită a unităților lexicale ce trebuie însușite la nivelul incipient.

Profesorii de limba română ca limbă străină deseori se întrebă care trebuie să fie numărul de cuvinte noi propuse în cadrul unei lecții. Unii specialiști în domeniu promovează ideea că pentru învățarea unei limbi străine trebuie să se prezinte un număr optim de cuvinte, care ar înlesni înțelegerea. Alții consideră că ar trebui învățate 5-7 cuvinte pe zi. Autorii manualului *Predarea și învățarea limbii prin comunicare* recomandă să fie selectate „aproximativ 10 cuvinte noi pentru a fi însușite la lecție”².

Practica ne demonstrează că însușirea vocabularului unei limbi nu depinde numai de un anumit număr de cuvinte prestabilit, selectat, ci și de nivelul intelectual general al celui care învață, precum și de particularitățile de vârstă, mediul cultural din care vin. De asemenea se va ține cont și de specificul limbii materne a cursanților. Indiscutabil vocabularul unei limbi înrudite se va asimila mult mai ușor, în cazul cursanților noștri vorbitori de limbă turcă și arabă acest criteriu nu este valabil.

Ce implică asimilarea unui cuvânt?

Însușirea unui lexem presupune, în primul rând, concretizarea modelului de pronunțare și de scriere a cuvântului, adică familiarizarea studenților străini cu forma sonoră și grafică a cuvântului. În al doilea rând, precizarea conținutului semantic al cuvântului. În cazul cuvintelor polisemantice, în prima fază de achiziționare a lexicului, vom preciza doar sensul ce-l poartă cuvântul în contextul propus, dat de profesor. Aceste două momente sunt foarte importante, deoarece aici se pun bazele formării unui vorbitor cult de limba română.

Din moment ce profesorul a determinat cuvintele ce urmează a fi însușite la lecție, urmează o altă problemă: cum să le prezinte. Se cunosc mai multe modalități de semantizare a cuvintelor necunoscute, iar profesorului îi revine rolul de a o alege pe cea mai potrivită și eficientă.

¹ Adriana Costăchescu și Maria Iliescu, *Vocabularul minimal al limbii române curente*, Editura Demiurg, 1994, p. 8.

² *Predarea și învățarea limbii prin comunicare*. Ghidul profesorului, Chișinău, 2003, p. 136.

Autodefinirea cuvântului prin context este una dintre cele mai frecvente tehnici aplicate, deoarece cuvântul izolat, de cele mai multe ori, nu are valoare comunicativă. Sensul lui, separat de anturajul altor cuvinte, își „ascunde” semnificația și are puțină însemnătate pentru vorbitori. Valoarea semantică a cuvintelor este determinată de poziția lor contextuală. Cuvântul nou trebuie plasat într-un context în așa fel încât să fie unicul cuvânt necunoscut, iar sensul lui să fie stabilit cu multă ușurință din acest context. Am remarcat că obișnuința semantizării prin context dezvoltă o capacitate foarte importantă la cel ce învață, de a înțelege un text sau o discuție, chiar dacă nu sunt cunoscute toate cuvintele. Importanța care trebuie acordată contextului se dovedește, o dată în plus, în situațiile de polisemie lexicală, de sinonimie parțială, de omonimie, de înțelegere a expresiilor tipice, specifice limbii române.

Un alt frecvent și eficace mijloc de semantizare a lexicului necunoscut îl constituie **perechea antonimică**. Condiția esențială care trebuie respectată în această situație este ca unul din membrii perechii antonimice să fie cunoscut, astfel sensul celuilalt se stabilește prin prisma primului. Dacă studenții au însușit cuvintele *mare, bun, harnic, se îmbracă, sus, înainte*, fără dificultate vor învăța lexemele *mic, rău, lenș, a se dezbrăca, jos, înapoi*. Fără îndoială se va recurge la antonimia perfectă și nu la cea parțială, dictată doar de un anturaj special, cel puțin nu în prima fază de achiziție a vocabularului. Perechile antonimice se însușesc mai ușor dacă și acestea vor fi incluse în mici contexte, dialoguri, situații de comunicare.

Sinonimele își au și ele un rol important în asimilarea unităților lexicale noi. Când un cuvânt este cunoscut, înțelegerea sensului sinonimului său nu reprezintă o dificultate. Prin urmare după ce studenții au înțeles cuvântul *haină*, spunem *haină = îmbrăcăminte*. Recomandăm mai întâi prezentarea cuvântului mai simplu, mai scurt, mai frecvent în comunicare, iar apoi includerea sinonimelor, îmbogățind astfel vocabularul, dar și posibilitățile de exprimare ale studenților.

Unul din cele mai uzuale mijloace de semantizare a cuvintelor în auditoriul de străini sunt **imaginile**. De obicei se explică prin imagini substantivele concrete, însușirile obiectelor, caracteristici, culori, poziție în spațiu, etc. Demonstrând imaginea, studenților le este clar sensul cuvântului, rămâne doar să-l fixeze și să-l includă activ în comunicare. Tot aici putem include demonstrația obiectelor, înfăptuirea acțiunilor. De exemplu, la tema „**Rechizite de birou**” profesorul poate aduce și demonstra toate obiectele de birotică. De asemenea pot fi utilizate la evaluarea lexicului însușit, organizând jocul „*Arată-mi...*” sau „*Ghici ce-i...*”

Ex: Pe o bancă se pun toate rechizitele de birou. Profesorul cheamă un student și este rugat să arate *radiera, creionul*, etc. Apoi pot veni doi studenți, iar aceștia se pot interoga reciproc. După aceea, dacă s-a vorbit anterior, se poate indica menirea obiectului, iar studentul să-l identifice: „*Este un rechizit de birou. Cu el desenăm, colorăm. Ghici ce-i?*”

Perifraza este un fel de definiție a cuvântului, exprimată cu elementele deja cunoscute. La clasă poate fi aplicată solicitând studenților să asocieze coloana A (cuvântul) cu coloana B (definiția). De exemplu, la tema **Profesii și meserii** putem propune următorul exercițiu:

Corelați cuvintele din coloana A cu definițiile din coloana B

A	B
Profesor	persoana care lecuiește bolnavii
Medic	persoana care frizează, face coafură, aranjează părul
Vinzător	persoana care vinde la magazin, la piață
Frizer	persoana care învață copiii la școală, studenții la universitate

Familia de cuvinte ca și modalitate de explicare a cuvintelor necunoscute este aplicabilă atunci când vocabularul de bază este cunoscut, în felul acesta extindem posibilitățile de exprimare, dar și lărgim câmpurile semantice. Dacă cuvântul de bază este cunoscut, înțelesul derivatelor, precum și raportarea lor la diferite clase morfologice este ușor de realizat.

Imediata contextualizare a componentelor unei familii este nu numai binevenită, ci și obligatorie.

Ex: *Elena este talentată. Ea cântă frumos. Cântecele ei bucură mereu ascultătorii. Vrea să devină cântăreață.*

Traducerea cuvântului nou drept modalitate de semantizare nu este recomandată. Ea este aplicată doar atunci când toate celelalte modalități enumerate mai sus nu sunt eficiente. Este necesar să

amintim că această metodă rezolvă doar parțial problema lexicului, deoarece sensul cuvântului este de cele mai multe ori dependent de context.

Toate aceste procedee de semantizare a cuvintelor noi sunt folosite, iar selectarea lor adecvată și eficientă depinde de măiestria și experiența profesorului.

După semantizarea cuvintelor noi urmează fixarea lor. Exercițiile lexicale de fixare a vocabularului sunt foarte variate. Ele se bazează, de cele mai multe ori, pe fenomenul sinonimiei și antonimiei. Acestea pot fi exerciții de formare a perechilor sinonimice sau antonimice ori de înlocuire a cuvântului prin sinonimul sau antonimul său.

Exercițiile se asocieră își au și ele rolul său în asimilarea vocabularului. Sarcinile pot fi de genul: asociați cuvântul cu sinonimul, cu antonimul sau cu definiția lui.

Exercițiile de formare a derivatelor, mai târziu putem propune și a familiei de cuvinte, își au și ele locul de cinstă la etapa de fixare a vocabularului. De regulă, în condiția acestor tipuri de exerciții propunem un model, cum ar fi:

Urmați modelul: *a lucra - lucrare, a citi - citire, a cânta -, a ști -*
Sau: Urmați modelul: *educat - needucat, învățat -, politicos -*

Exercițiile de completare sunt binevenite, deoarece solicitându-i studentului sarcina de a alege din banca de cuvinte propusă pe cel adecvat, îi oferim și modele de utilizare a cuvântului respectiv.

În etapa finală de fixare vom propune exerciții creative, în care studenții să alcătuiască îmbinări de cuvinte, propoziții.

Evident însușirea unui cuvânt nu se încheie în cadrul unei lecții. Pentru a garanta învățarea trebuie să le pronuntem studenților la lecțiile următoare exerciții de reactivare a vocabularului. Acestea pot fi de mai multe tipuri.

- **Exerciții de reactivare sistematică** sunt activități pe care profesorul și le programează și rezervă deliberat timp pentru aceasta.
- **Exerciții de reactivare accidentală** sunt propuse atunci când în cadrul cursului se ivește o situație sau posibilitate de repetare a lexicului, iar profesorul nu o evită, ci profită de ea.
- **Exerciții de reactivare imanentă** sunt aplicate în situația când rezolvarea unor sarcini creează posibilitatea de actualizare a cunoștințelor lexicale, la care se pot adăuga sarcini și elemente noi.

Deși tipurile de exerciții prezentate sunt rezervate de către profesori pentru învățarea lexicului, considerăm că ele nu sunt doar exerciții lexicale, ele sunt deopotrivă și exerciții gramaticale, deoarece fixarea sensului și însușirea unui cuvânt se face doar în cadrul unor structuri, acte de comunicare.

În concluzie, menționăm faptul că însușirea lexicului, îmbogățirea vocabularului o asigură nu doar exercițiile lexicale, ci, mai ales, crearea a cât mai multor situații de comunicare apropiate de cele reale.

METODOLOGIA FORMĂRII CONCEPTELOR GRAMATICALE ÎN CLASELE PRIMARE

GOLUBIȚCHI Silvia,
Universitatea de Stat din Tiraspol

Abstract: *In the teaching and learning the concept of the language, we can use one of the four didactic steps: inductive, deductive, analogical and dialectical. For studying the language in the 1st and the fourth form we can distinguish two levels: pregrammatical level (oral and practical) - the pupils familiarize with the concept of the language without named and defined (the 1st- the 2nd form):*

In the grammatical level the pupils study and define the notions. The studying of the concentric grammar system has a practical character but sometimes it has and a methodical character, because the notion begins from the generalization, definition and after that it gives the practical aspect.

There are some levels of the methodology studying grammar concepts: the accustom phase consciences the pupil with the phenomenon, the distinguishing phase from the grammatical and logical plan, learning phase of the rules and definitions, the superior(top) operation phase with the concepts learning language

Studiul limbii și literaturii române în școală prezintă o importanță inestimabilă, pentru că însușirea corectă a acestora de către elevi devine condiția de bază în vederea formării unor buni utilizatori de limbă română, folosită atât ca mijloc de comunicare, cât și ca modalitate de cunoaștere. Comunicarea orală și scrisă se perfecționează prin aplicarea în vorbire și scriere a cunoștințelor de limbă, vizând corectitudinea gramaticală, ortoepică, ortografică și de punctuație a comunicării, care stimulează pozitiv capacitatea de comunicare.

Gramatica este înainte de toate un auxiliar pentru folosirea corectă a limbii. Ea se învață în însuși procesul exprimării, o dată cu aplicarea în practică a cunoștințelor pe care și le însușesc elevii. Prin studiul gramaticii se urmărește, pe lângă însușirea unui ansamblu de reguli, de definiții, cunoașterea științifică a limbii. Aceasta presupune să se recunoască într-un text problemele studiate, ca și capacitatea de a le aplica atunci când se vorbește sau când se scrie în acea limbă. Neavând un scop în sine, studiul gramaticii contribuie la conștientizarea unor deprinderi empirice precum și la dezvoltarea gândirii logice prin însușirea cunoștințelor teoretice (concretizate în diferite reguli de lucru), spre a fi transferate imediat în practica exprimării.

Predarea-învățarea-evaluarea elementelor de gramatică în ciclul primar este susținută de cel puțin trei argumente, și anume¹:

- în primul rând, gramatica, fiind un sistem de reguli, care guvernează folosirea corectă a limbii, servește școlarului să utilizeze științific limbajul cult, oral și în scris.
- în al doilea rând, învățarea gramaticii are un rol formativ. Exercițiile gramaticale, spiritul logic în care se desfășoară analiza gramaticală, constituie un veritabil mijloc de antrenament pentru dezvoltarea multiplelor tipuri de raționament cu implicații în învățarea altor științe. Aplicarea unor reguli reclamă reflexie și atenție și, prin aceasta, posibilitatea întrebuirii resurselor și nuanțelor care pun în valoare subtilitățile gândirii. Astfel spus, gramatica contribuie la îmbogățirea mijloacelor de exprimare, contribuie, în același timp, la antrenarea operațiilor gândirii ca: analiza, sinteza, abstractizarea, generalizarea comparativă.
- în al treilea rând, gramatica are un rol practic. Însușindu-și regulile gramaticale, elevii trebuie să știe să citească, să scrie și să compună corect și explicit.

În clasele primare studiul limbii române are mai ales un scop practic: e vorba, în primul rând, de învățarea vorbirii și scrierii corecte. Cunoașterea gramaticii contribuie la exprimarea corectă și coerentă, elevii vor putea prezenta cunoștințele în mod clar, fluent și plăcut. În cadrul studierii gramaticii, operarea cu unități abstracte, stabilirea de legi, de reguli, care se realizează în învățământul modern atât pe cale inductivă, cât și pe cale deductivă, contribuie la dezvoltarea gândirii logice, a gândirii abstracte a elevilor. Trăsătura esențială a gramaticii este caracterul ei abstract, care constă în faptul că ea operează cu noțiuni abstracte, că ia acele elemente comune care stau la baza modificării cuvintelor și a îmbinării lor în propoziții și construiește din ele reguli gramaticale, norme gramaticale.

În procesul însușirii cunoștințelor gramaticale, a noțiunilor și regulilor gramaticale, elevii analizează, diferențiază, compară, clasifică, generalizează, adică realizează diferite operații de gândire.

Referindu-ne, în special, la conceptele de gramatică, ele se bazează, în formarea lor, pe analiza morfologică a cuvintelor și pe înțelegerea raporturilor sintactice dintre cuvinte în cadrul alcătuirii propozițiilor. În acest proces, elevii se orientează, mai ales la început, după sensul concret al cuvintelor și propozițiilor.

Ca atare, conceptele gramaticale trebuie predate în așa fel, încât elevii să distingă acolo unde e cazul, sensul gramatical de cel logic. Sigur e bine să-i obișnuim pe elevi, încă de la formarea conceptelor, cu motivarea unui fapt de limbă prin punctul de vedere gramatical, însă acolo unde contextul ne permite poate fi luat în considerare și raționamentul logic.

Logica didacticii limbii române în ciclul primar (de la simplu la complex, de la ușor la greu) își face simțită mereu prezența, dar parcă mai pregnant în etapa formulării definițiilor gramaticale. De

¹ Corniță G. Metodica predării și învățării limbii și literaturii române. Editura Umbria, Baia-Mare, 1993

aceea vom desprinde, în continuare, câțiva factori esențiali, de care depinde buna însușire a conceptelor¹:

- Însușirea conceptelor trebuie să se facă prin caractere esențiale.
- Un concept poate fi însușit prin altul, dar fiecare din ele este definit prin elementele celuilalt.
- Însușirea unui concept trebuie să fie bazată pe prezentarea diferențiată, în dependență de particularitățile de vârstă și cele individuale ale elevilor.

În predarea-învățarea-evaluarea noțiunilor de limbă, putem folosi unul dintre cele patru demersuri didactice, prezentate de Alina Pamfil²:

- *demersul inductiv* – cel mai des utilizat în învățarea noțiunilor gramaticale, presupune un demers de la particular la general: pornind de la exemple concrete și analiza lor, elevii descoperă definiții, reguli, apoi rezolvă variate tipuri de exerciții (de recunoaștere, de exemplificare, de înlocuire, compuneri gramaticale etc.);

Pentru învățarea sistematică a funcționării limbii și a însușirii abilităților de comunicare normativă și intenționat nenormativă, demersul didactic inductiv urmează trei etape a *noțiunilor gramaticale*:

- *etapa empirică* de observare, de descoperire și de exersare empirică a mecanismului limbii; presupune observări, cercetări ale fenomenului, evidențierea semnelor caracteristice ale obiectului studiat, conștientizarea acestor semne, selectarea celor mai importante. Astfel în clasa I elevii grupează cuvinte – obiecte, cuvinte – acțiuni și cuvinte - însușiri. În continuare se observă la acestea și alte trăsături: indică un singur obiect sau mai multe, cuvinte – însușiri își schimbă și ele forma când însoțesc diferite cuvinte – obiecte observă capacitatea acestor cuvinte de a se lega cu altele (cucul cântă, floare albastră).
 - *etapa teoretică* – presupune introducerea noțiunilor științifice, a definițiilor (clasa a III – a) etapa de învățare a noțiunilor și de formulare a definițiilor și regulilor;
 - *etapa de consolidare și de aplicare a cunoștințelor*, priceperilor, deprinderilor în exprimarea orală și scrisă presupune aprofundarea noțiunii, completarea, îmbogățirea ei cu noi indici (semne), aplicarea noțiunii în practică.
- *demersul deductiv* – indică un parcurs de la general la particular, întâi se formulează definiția, sunt date exemple pentru ilustrarea ei, urmate de diferite tipuri de exerciții, rezolvate de elevi, în vederea recunoașterii noțiunii gramaticale studiate și a exemplificării ei;
 - *demersul analogic* – presupune transpunerea, într-un context nou, a unui fapt deja cunoscut; de exemplu, elevii pot învăța, prin analogie cu pronumele personal, formele pronumelui personal de politețe; utilizarea acestui tip de demers necesită evidențierea asemănarilor și a deosebirilor dintre noțiunile studiate;
 - *demersul dialectic*, cunoscut și sub denumirea de „învățarea prin opoziție”, este mai puțin folosit în învățământul primar, necesită deja deprinderi formate în utilizarea noțiunilor gramaticale, bună capacitate de analiză și sinteză; în ciclul primar, se formează bazele noțiunilor gramaticale, prin urmare, acest demers este mai ușor valorificat în clasele gimnaziale, când elevii vehiculează deja conștient și corect clasele și categoriile morfologice, noțiunile de sintaxă (de exemplu, pentru învățarea simultană a subiectului simplu și multiplu).

Ținând seama de aceste elemente, procesul formării noțiunilor la elevi și a formării deprinderilor de a opera cu aceste noțiuni cu un grad înalt de abstractizare și generalizare, de a dobândi o gândire ”gramaticală” este extrem de important pentru studierea limbii române.

Conținuturile în curriculum sunt tratate într-un *sistem concentric*, conform căruia elevii reiau, pe un plan superior, noțiuni învățate anterior, și își dezvoltă capacitatea de a se exprima corect oral și în scris în mod gradat, adăugând mereu la ceea ce cunosc noi elemente de limbă. Acest sistem concentric evidențiază trecerea de la necunoscut spre nou, conținuturile se complică odată cu treapta de învățământ.

Autorii de specialitate M. Bocoș, I. Avram, H. Catalano, E. Someșan, vorbesc de patru faze ale învățării, cu valabilitate și în procesul de însușire a noțiunilor³:

¹ Norel M. Didactica limbii și literaturii române pentru învățământul primar. B.:ART Grup Editorial, 2010, p. 109-111.

² Pamfil A. Limba și literatura română în școala primară. Perspective complementare. Pitești: Paralela 45, 2009, p. 76-80.

³ Bocoș M., Avram I., etc. Pedagogia învățământului primar. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2009, p. 56.

- *faza de receptare* începe printr-o etapă de inițiere, continuă cu etapa de înregistrare a informației și de percepere activă a noțiunii, respectiv, a familiarizării conștiente a elevului cu fenomenul dat. În însușirea noțiunilor de bază, aspectul de limbă semnalat se realizează fie prin izolare, fie prin sublinierea noii noțiuni dintr-unul sau mai multe texte date, pentru a se trece la analiza ei. Traseul inițiere – înregistrare – familiarizare duce la fixarea unor „reprezentări lingvistice”. Ca atare, faza are un caracter preponderent intuitiv. Urmează etapa analitică a distingerii planului gramatical de cel logic. Prin relevarea caracteristicilor noilor noțiuni, elevii sunt conduși să atribuie o valoare gramaticală cuvântului în sine considerat ca unitate formală a limbii, cu anumite relații, în funcție de context, ci nu obiectului semnalat prin acel cuvânt.

- *în faza de însușire*, prin operațiile gândirii se ajunge la generalizarea și consolidarea fenomenului lingvistic prin însușirea regulilor și definițiilor. Aici este problema importantă: regulile și definițiile nu se memorează automat, mecanic, ci prin înțelegerea logică a elementelor componente, a sensurilor active ale grupurilor de expresii care compun definiția sau regula.

- *faza de stocare a cunoștințelor lingvistice* derivă intrinsec din faza anterioară, memoria elevilor înregistrând clar, logic, conștient toate aceste informații împreună cu posibilitatea de operare gramaticală.

- procesul se încheie cu *faza de actualizare*, respectiv cu faza operării superioare cu noțiunile de limbă însușite. Noțiunile fiind conștientizate, în relație logică, elevii le vor aplica în diferite exerciții, compuneri, în clasă sau acasă, totul conform logicii didactice de la simplu la complex, de la ușor la greu.

Pentru studiul limbii, în clasele I – a IV-a, distingem două etape¹:

- *etapa pregramaticală* – oral-practică, în care elevii se familiarizează cu noțiuni de limbă fără a le defini și denumi; este etapa noțiunilor empirice de gramatică, bază pentru însușirea noțiunilor științifice (clasele I – a II-a). De fapt, pe prim plan trebuie să stea nu învățarea regulilor gramaticale, ci utilizarea celor învățate în comunicare, în receptarea și producerea mesajelor orale și scrise.

- *etapa gramaticală* – în care se trece la formarea noțiunilor propriu-zise de limbă, prin formularea de reguli și definiții, prin operarea superioară cu noțiunile însușite (clasele a III-a – a IV-a). Astfel, în ciclul de dezvoltare, în clasele a III-a – a VI-a, se pun bazele formării deprinderilor și capacităților de a utiliza elementele de construcție a comunicării în analiza și interpretarea textelor literare și nonliterare (obiectivul major al ciclului de dezvoltare fiind formarea capacităților de bază necesare pentru continuarea studiilor), tot ceea ce vor însuși ulterior elevii fiind doar îmbogățiri, nuanțări, detalieri ale unor noțiuni deja cunoscute.

Gramatica se învață în procesul exprimării, o dată cu aplicarea în practică a cunoștințelor pe care și le însușesc elevii. De aceea, urmarea firească și absolut necesară a elaborării unor reguli gramaticale este aplicarea lor în alte exemple, la alte cazuri. Prin exerciții aplicative elevii înțeleg sensul regulilor și noțiunilor gramaticale pe care le-au învățat, își vor da seama de utilizarea lor și, ca urmare, vor face apel la ele ori de câte ori au nevoie pentru a fi siguri de corectitudinea exprimării. Definițiile gramaticale înțelese corect și aplicate în practica exprimării devin astfel instrumente de autoreglare, de autocontrol și nu se uită, întrucât cel care le folosește simte utilitatea și necesitatea lor.

Formarea noțiunilor gramaticale se poate realiza în baza unui text, în majoritatea cazurilor, parcurgând un traseu inductiv. Vistian Goia prezintă cele patru etape/ faze ale procesului formării noțiunilor gramaticale, *calea inductivă*²:

I. *faza familiarizării conștiente a elevului cu fenomenul dat* are un caracter intuitiv, fixarea unor „reprezentări gramaticale” realizându-se prin întuirea fenomenului gramatical prin mai multe exemple concrete. Concentrarea asupra fenomenului gramatical.

II. *faza distingerii planului gramatical de cel logic* este o fază analitică, în care „elevii sunt conduși să atribuie o valoare gramaticală nu obiectului semnalat, denumit prin cuvânt, ci cuvântului însuși ca unitate formală a limbii”.

III. *faza însușirii regulilor și a definițiilor*: apelând la operațiile gândirii (analiză, comparație, clasificare, generalizare, sinteză) se ajunge la „generalizarea și consolidarea fenomenului gramatical”

¹ Norel M. Didactica limbii și literaturii române pentru învățământul primar. B.: ART Grup Editorial, 2010.

² Goia V. Metodica predării limbii și literaturii române. B.: Editura Didactică și Pedagogică, 1995, p. 15.

IV. *faza operării superioare cu noțiunile de limbă însușite* este faza aplicării cunoștințelor lingvistice dobândite „în exerciții, compuneri în clasă sau acasă”.

La această etapă se folosesc în activitățile practice diferite exerciții de consolidare:

- *Exerciții de exemplificare* – constau în concretizarea unor reguli gramaticale învățate, a unor norme de ortografie și punctuație. Exemplificarea poate fi liberă, cu repere sau fără repere. Ele pot fi analogice cu cele efectuate anterior.

- *Exerciții de recunoaștere* – se efectuează după elaborarea definițiilor gramaticale. Elevii trebuie să recunoască într – un text nou ceea ce au învățat.

- *Exerciții de modificare* – constau în schimbarea formei unor cuvinte.

- *Exerciții creative* – sunt de un înalt nivel de complexitate, fiind cele mai complicate, la bază au sarcini de creație, de obicei sunt în clasele a III – IV – a.

Elevii nu trebuie să reproducă definiții și reguli gramaticale, ei trebuie să valorifice viziunea comunicativ-pragmatică a curriculumului școlar, să abordeze funcțional și aplicativ elementele studiate. Activitățile din domeniul limbii sunt foarte importante în comunicarea curentă, elevii sunt obișnuiți treptat, cu transferul cunoștințelor dobândite în comunicarea cotidiană.

Predarea elementelor de gramatică urmărește să asigure mai întâi familiarizarea, apoi însușirea, la nivelul și în limitele permise de posibilitățile intelectuale ale elevilor, a unor cunoștințe despre clasele și categoriile gramaticale și, în legătură cu ele, despre modificările pe care le suferă forma cuvintelor prin îmbinarea lor în propoziții și fraze. Concomitent cu aceste cunoștințe și în temeiul lor, predarea urmărește, de asemenea, să formeze și să consolideze la elevi o serie de deprinderi, în primul rând, ortografice.

TEORII ALE IMAGINĂRII ȘI IMAGINARULUI ÎN REALITATEA POETICĂ

GROSU Liliana, doctorand., lector superior universitar,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul

Abstract: *The imaginary and the whole images that creates poetic reality assume the current research issues both historical, philosophical, psychological but especially in literature. Thus, the imaginary literary and artistic research has developed their own approaches, processes and analysis tools.*

The poetic reality impose the images research that directly confronted with the reality and the act of creation, the process of transformation versatility and multiplicity of other closely related images the whole system of images that form the imaginary writing. In the creation of literature, the image likes the perception of reality is a representation mediated between thought and immediate reality.

The writing fantasy is realized in different ways, either through symbolic images or by the contrast of images, either through language games. The imaginary person is revealed as the founder of facts and ideas and it is a component of suggestion, contributing to outlining the finalities of the text, and of the act of creation.

Este incontestabil că cercetarea imaginii și a influențelor ei aduce servicii tuturor științelor preocupate de cunoașterea omului și a lumii în care coexistă, pornind de la ce creează el și până la ceea ce-l creează pe el. În particular, studiul de față urmărește problema în cauză în cadrul poeziei, deplasând accentul de la conținuturile proprii la modul de funcționare a elementelor discursului și la raporturile imaginii cu poezia.

În funcționalitatea sa, textul poetic ne prezintă un discurs capabil să mențină fascinația imaginii, realitate a cărei actualizare se confruntă cu actul de creație, fie el de scriitură sau de lectură. Prin intermediul imaginii, anume „imaginea adevărată, expresie a unei realități nicicând trăite până atunci, netrimite la nimic anume anterior ei înseși și creatoare a unei ființe de limbaj ce se adaugă

realității și făurește un sens”¹, poetul își creează discursul, provocând întâlnirea dintre el și cititor. O necesitate constant impusă a textului poetic este examinarea imaginii, dar nu imaginea ce trimite la o recunoaștere a unei realități deja cunoscută cititorului, nici imaginea aluzivă la o gândire deja constituită anterior, nici la sensul fotografic al termenului, ci imaginea ce „respinge de la bun început orice recunoaștere și pretinde o disponibilitate, o deschidere la nouitate, pe care poetul și cititorul lui o împărtășesc deopotrivă”². Prin acest demers, cititorul devine un subiect activ al textului capabil să descopere itinerarele discursului.

O poetică a imaginarului nu se mulțumește cu a enunța principiile de compoziție ale scriiturii sau cu studierea combinațiilor lingvistice care acționează în text, cu toate că imaginea este la originea unei experiențe de limbaj. Această problemă a fost amplu studiată de-a lungul cercetărilor realizate pe text și rămâne a fi o problemă cu noi deschideri spre cercetare și investigare.

În afara oricărei opere particulare, pentru a întreprinde o poetică a imaginii, se recurge, în prim-plan la examinarea formelor, modurilor și locurilor de apariție a imaginilor, apoi, modalitățile de transfigurare a ideilor în imagini, ritmul și formula de recurență a lor, gradul de rezonanță în text, și, nu în ultimul rând, semnificațiile ce le înglobează, trimerile de dincolo de ea la alte realități decât cele reprezentate de limbaj la prima vedere. Poetica imaginii își propune să analizeze cum se operează fenomenul de „îngroșare” (*épaississement*) a cuvântului-imagine, în încercarea de a explora domeniul realității noi, aflat în relație dihomică: *realitatea limbajului vis-à-vis de realitatea lumii și a lucrurilor*.

Procesul de studierea a scriiturii imaginarului urmărește aparițiile-disparițiile imaginii în discurs, adică procesul de metamorfozare, polivalența și multiplicitatea de alte imagini strâns legate de aceasta, întreg sistemul de imagini ce formează imaginarul scriiturii. În aceste căutări, imaginea nu trebuie separată de câmpul semantic în care prinde viață și de rețeaua tematică în care se încadrează, pentru că „în domeniul imaginii, totul ține de tot, că nu există nimic care să fie ne semnificativ și că apariția unui sens nu poate rezulta decât din convergența unei rețele de semnificații. Imaginea își propune sensul propriu în constelația de imagini pe care o instaurează și în care se instalează, dar, la rândul ei, ea este modificată, deformată de imaginile care o înconjoară și care o fac, fără încetare, să devieze, constrângând-o la noi metamorfoze ce produc mereu sensul viitor”³. Fragmentul citat relevă faptul că imaginea nu poate exista în mod izolat, în primul rând, pentru că se desemantizează deviind de la sensul pe care intenționează să-l transmită cititorului.

Imaginarul este un spațiu de tip special în care faptele se reprezintă, se transfigurează în imagini. Urmărind legăturile între imagine și raționalitatea științifică ajungem la concluzia că imaginea participă în toate activitățile intelectuale în diferite moduri, în prim plan, prin faptul că gândirea face uz de vizualizare, ca fiind cel mai rapid mod de a ajunge la un rezultat și prin faptul că soluția asupra unei probleme se găsește mult mai ușor prin raportare la imagine și reprezentare, decât pe calea raționamentelor formale și a demerselor de inteligență artificială. Prin această operație, imaginea tinde să organizeze faptele și cunoștințele trecutului, concrete sau abstracte, să le interiorizeze și să le sistematizeze, în vederea reutilizării lor operatorii. Din acest punct de vedere, Jean-Jacques Wunenburger subliniază faptul că: “Imaginea nu este așadar numai o reprezentare pasivă, un obiect mental, ci o reprezentare activă, un instrument prin intermediul căruia mintea își pune ordine în conținuturi. Ea joacă un rol dublu, fiind și element arhivat și principiu de prelucrare a arhivelor pentru a-l integra în cunoaștere”⁴.

Un ansamblu vizual de imagini este mult mai ușor de reținut decât un conținut de idei abstracte și din acest considerent orice scriitor își creează discursul punând accent pe imagine, pe reprezentare, care la rândul ei, sugerează conținutul și semnificația acestuia. Achiziția aceasta îi permite să transfigureze gândirea într-o arhitectură de imagini, într-o articulare de forme perceptibile, care asigură o bună memorare a lor și o plasare adecvată în conținuturi similare prin asociere. Astfel, imaginile izolate sunt ordonate printr-un exercițiu al imaginației, sunt controlate și puse în acțiune. Cu ajutorul imaginarului se fac presupuziții, se creează ipoteze, deducții, se anticipează raționamente și se făurește reprezentarea. În acest proces, poetul, scriitorul, recurge la așa-numita “imaginație

¹ Jean Burgos, Pentru o poetică a imaginarului, București: Editura Univers, 1988, p. 27.

² Idem, p. 28.

³ Idem, p. 73.

⁴ Jean-Jacques Wunenburger, Filosofia imaginilor. Traducere de Muguraș Constantinescu, Ediție îngrijită și postfațată de Sorin Alexandrescu, Iași: Polirom, 2004, p. 281-282.

anticipativă”, care are rolul de a devansa viitorul, de a da o orientare interpretării conținutului, de a asigura o simulare concretă a lucrurilor, dar care nu impune a fi singura, întrucât subiectul, intrând în contrasens, de la text la imagine, poate oferi noi interpretări ale conținutului, neintuite sau nesugerate de poet în plan imediat.

Imaginarul nu se poate restrânge doar la expresii ficționale, la reverii lipsite de credibilitate, la exerciții mitico-poetice, ci trebuie tratate ca atare, ca niște discursuri raționale, scenarii ce vizualizează o perspectivă de viitor în domeniul ideilor de artă și cultură. Orice text se construiește în jurul unui spațiu vizual din care poetul își alege reprezentările, iar în consecință, se constituie discursul. Acesta nicidecum nu poate fi un spațiu al aleatorului, al repetiției (deși în scopuri stilistice se recurge uneori și la aceasta), al determinării, ci mai curând, un spațiu guvernat de cunoaștere și realizare, de organizare a vieții comune. Imaginarul și imaginea în sine îi permit poetului să evite clișeele, constrângerile precise și alte elemente opuse naturalului și să dea voie acestuia să se declanșeze în formele sale dezinvolve, iar prin aceasta imaginea se socializează și se creează un imaginar al potențialităților în care realitățile istorice depășesc spațiul fictivului și oniricului.

Acestea fiind spuse, ajungem la concluzia că activitatea imaginației și activitatea rațiunii sunt două fațede ale aceleiași monede, ce conlucrează concomitent și intervin în itinerarul actului de creație prin stabilirea faptelor, jocul ipotezelor, iar în final în afișarea și difuzarea conținuturilor. Pentru a interpreta acest conținut și a deduce faptele ce l-au sugerat, punem în relație datele care ne permit să facem inteligibil mesajul, favorizează cercetarea operatorie și inventivă. Orice demers artistic, fie și științific, se impune prin capacitatea sa de a determina niște fapte. Sub acest aspect, imaginea își asumă un dublu rol: în primul rând, ca reprezentare a fenomenelor rațiunii care urmează impresiile realității sau derivă din operațiile logice și, în al doilea rând, ca și manifestare metodologică în cercetarea acestora.

În cadrul creațiilor artistice, literare, imaginea favorizează perceperea realului, este o reprezentare mediată între gândire și realitatea imediată, iar de cele mai multe ori se constituie simultan într-un sistem de reprezentări de natură vizuală, auditivă, simbolică ce asigură o mai bună vizibilitate a realului. Imaginarul artistic apropie faptele din realitatea umană, o realitate empirică, de mecanismele rațiunii, logicii și conștiinței. Ceea ce urmărește imaginarul este de a nu se lăsa epuizat ca și faptele obiective izolate, ci de a crea noi asocieri, noi reprezentări, noi combinații și relații. Faptele în imaginar se recompun în structuri invariante, ceea ce imprimă textelor variație ritmică atât sub aspect grafic, în structură, cât și psihologic, la nivel de înțelegere și interpretare a conținutului.

Demersul artistic urmărește îmbogățirea cunoașterii de care dispunem în momentul contactului cu noile fapte și imagini. În acest scop, trebuie să urmărim schimbările în evoluție, să identificăm parametrii necunoscuți care condiționează realizarea faptelor, să urmărim regulile de asociere și de coordonare generală între imagini. Această activitate cognitivă pune în acțiune o imaginație rațională, logică, capabilă să descifreze arsenalul de imagini și să anunțe o descoperire neprevăzută, astfel reducând necunoscutul la cunoscut în mod continuu. Imaginația, ca activitate cognitivă, este recunoscută și în domeniile științifice, punând pe seama ei inventarea de noi idei, cu atât mai mult în domeniul artelor și culturii.

Fiecare imagine creată urmărește o evoluție a ideilor care activează imaginile și simbolurile epocii curente, dar și a celor trecute, construind sisteme de simboluri ce corespund noilor intuiții generate de poet sau scriitor. Acestea capătă noi ecouri culturale ce dau formă faptelor și ideilor și privilegiază cunoașterea în sine, dezvoltând un imaginar cult. Efortul de conceptualizare se bazează pe dezvoltarea acestui imaginar, pe descifrarea imaginilor și simbolurilor coexistente în sistem și pe analiza rezultatului obținut. Acest fond comun imaginar prefigurează și orientează demersul de analiză și cercetare, de asociere și complementaritate între imagini. În acest sens, „imaginea devine un medium ce ne permite să transformăm cunoașterea abstractă pentru a ajunge la o sinteză nouă în care vizualul asigură inteligibilitatea”¹. După cum se remarcă, pentru a transforma cunoașterea abstractă, avem nevoie de imagine, cea care este capabilă să medieze acest proces și, pe calea vizualului, să asigure înțelegerea textului. Imaginile le servesc poezilor pentru a transfigura gândirea abstractă în gândire concretă, pentru a media discontinuu în continuu și pentru a progresa spre o nouă intuiție. În

¹ Jean-Jacques Wunenburger, *Filosofia imaginilor*. Traducere de Muguraș Constantinescu, Ediție îngrijită și postfațată de Sorin Alexandrescu, Iași: Polirom, 2004, p. 291.

realizarea acestui demers, un rol important în joacă vizualul și imaginile create în baza acestuia, și aceasta pentru că, în primul rând, vizualul ilustrează reprezentările și cunoștințele abstracte, dar nu se limitează doar la aceasta, ci, solicitând în particular activitatea cognitivă și cea oculară, favorizează un demers empiric global.

Imaginile vizuale servesc drept suporteri, senzori-motor întru realizarea dinamismului textual, lucrând asupra „transportării”, transmiterii datelor particulare ale realului către fapte cu caracter universal. Scopul subiectului-receptor, în acest plan, este de a urmări determinările particulare în plan evolutiv și de a crea arborele asociativ al imaginilor, începând cu datele incipiente și terminând cu noua intuiție surprinsă, care generează un labirint de posibilități și de filiații paralele, desfășurate în discurs, în plan imediat, și în istorie, în plan extins. Imaginile vizuale sunt puse în serviciul cunoașterii ca și strategie în tratarea faptelor și reprezentărilor, imaginea tinzând să fie sau o reprezentare iconică, realistă, sau o reprezentare abstractă ce are menirea de a reorganiza informația. Imaginea este egală cu o sinteză a formelor, a faptelor, care este necesară pentru o explorare virtuală a textului. Cu cât imaginile sunt mai variate, cu atât se îmbogățește cunoașterea cognitivă, se deschid căile de receptare a textului, care, la prima vedere, păreau a fi inaccesibile privirii și minții. Un loc aparte poate fi rezervat imaginilor ce sporesc contrastele, adaugând noi semnificații și exteriorizând noi valențe ale textului și ale întregului imaginar al poetului.

Punerea în contrast a imaginilor este un procedeu destul de frecvent utilizat de poeți, ceea ce introduce o nouă dimensiune de intensitate și de lizibilitate a textului. Prin imaginarul contrastiv se urmărește o prerogativă a vizualizării, a accentuării și a simulării unor date imprecise către date precise, complete și reale, a căror prelucrare duce la determinări infinite de aparențe multiple. Finalitatea estetică a imaginilor de sinteză este de a ne deschide un câmp vast de cercetări vizuale, care ne permit să reprezentăm faptele și să le imprimăm noi semnificații, ceea ce implică creativitatea proprie.

Odată creat imaginarul artistic, acesta trebuie să fie difuzat publicului larg pentru a facilita înțelegerea, iar în ultimă instanță – cunoașterea. Din aceasta decurge și caracterul didactic al scrierilor, acela de a suscita o motivație, fapt conștientizat de scriitori ca fiind primordial pentru literatură. Imaginii i se atribuie funcția de facilitare a accesului cititorului la imaginarul unui scriitor, contribuind în procesul de transformări socio-materiale și proiectând astfel lumea reală. Sinteza pe care o cuprinde imaginea face ca textul să fie fluid și-l scutește pe cititor de a parcurge pagini întregi pentru a înțelege o idee și pentru a face accesibilă lumea abstractă a textului/ discursului. Imaginile decurg din condensarea mai multor noțiuni și teorii într-o singură unitate capabilă să le subsumeze și, în plus, să le facă înțelese, fie și doar printr-o simplă sugerare sau cu scopul de a produce efecte, asemenea unui catalizator pentru frumos și sublim.

Imaginarul se dezvoltă ca și fondator de acțiuni, de prefigurări de fapte și idei care depășesc cadrul abstractului spre un spațiu real. Acesta creează premisele unei reprezentări ce trimite direct la referentul ei. Imaginarul este o componentă importantă a sugestiei, care contribuie efectiv la conturarea principalelor finalități ale textului/ discursului, servind ca suport pentru emoții, sentimente, idei și concepte.

Imaginarul servește la „celebrarea” poetică a realului, însoțită, în consecință, de perceperea reprezentărilor și de crearea unei lumi artistice plastice. Contrară acestei păreri intervine următoarea observație: „... creația trebuie să se elibereze de imagine pentru că ea ne închide într-o lume de reprezentări care n-ar putea fi comesurabilă cu ceea ce trebuie spus. În acest sens, imaginea, încă prea asertivă realității, se dovedește a nu fi în stare să primească între limitele ei absolutul, care nu poate fi spus decât în interstițiile discursului, în deșertul cuvintelor, în vidul imaginilor”¹.

Creațiile artistice sunt activități intenționale de antrenare a imaginilor, unde imaginea pare a fi cea mai apropiată de puterea ei de sugestie și de funcțiile sale de bază. Creațiile poetice înglobează, mai bine zis, consensează în sfera lor de experiență toate funcțiile imaginii și capătă forme analogice și simbolice. Prin intermediul unei astfel de arte, cum este creația poetică, se urmărește, în prim-plan, organizarea unei lumi culturale, pentru că aceasta este integrată altor funcții sociale, religioase, magice etc. Aceasta urmărește conservarea și reuniunea imaginilor pentru un scop pur estetic, ceea ce denotă

¹ Ed. Jabès, *Le livre des questions I*, Gallimard, 1988, citat de Jean-Jacques Wunenburger, *Filosofia imaginilor*. Traducere de Muguraș Constantinescu, Ediție îngrijită și postfațată de Sorin Alexandrescu, Iași: Polirom, 2004, p. 327.

faptul că nu putem pune în evidență o finalitate unică și constantă, întrucât imaginile se compun și recompun.

Arta în sine trebuie să răspundă necesităților universale de a fabrica imagini, deoarece omenirea are nevoie să creeze imagini care să îmbogățească, să înfrumusețeze lumea, să pună în valoare atitudinile, vorba fiind de estetizarea artei. Ars poetica oricărui poet/ scriitor dezvăluie, obiectivează experiența afectivă, senzorială, imaginativă prin intermediul imaginilor vizuale, auditive, a simbolurilor. Astfel, opera poetică devine un spațiu de extindere a cunoașterii, de expansiune pentru subiectivitate, fiind un proces continuu de intensificare a realității, iar imaginile au rol de a stimula gândirea.

Opera artistică ne introduce în universul existențial și spiritual al imaginilor, iar acestea ne guvernează valorile și normele vieții. Uneori, imaginile, chiar întreg imaginarul, contribuie prin acțiunile și funcțiile sale la atenuarea durității vieții reale, având scopul de a împlini umanitatea în noi și de a ne culturaliza. Configurația imaginarului artistic pornește de la aranjarea succesivă a imaginilor artistice, de la aspectele realității surprinse prin cuvânt, de la coerența imaginilor și organizarea lor internă, toate acestea filtrate prin personalitatea creatoare a autorului, care creează prin aceste imagini *ființa vie a poeziei*.

Imaginarul, în ansamblu, pornește de la cuvânt, dar care nu este rostit în modul obișnuit, în uzul cotidian, ci, așa cum consideră Jean Burgos, e o aventură poetică, care, întâi de toate, e aventura limbajului. Limbajul ne permite să trecem de la nivelul obișnuit de vorbire la nivelul ce conferă realității o viziune interioară. Prin limbaj se făurește un nou sens, iar în ajutorul acestuia intervine imaginea, care se desprinde din imaginarul creatorului.

Arta poetică urmărește un scop în sine, de aceea își elaborează propriile legi de ființare, care impun ca cuvântul să se desprindă de semnificația uzuală și să îmbrace o altă realitate. În acest sens, imaginea face ca cuvântul să se perceapă ca o ruptură între semn și obiectul denumit, iar efectul este unul neașteptat, de cele mai multe ori sau doar intuit.

Cuvintele, organizându-se într-o anumită sintaxă, modelează imaginea sau imaginile, seriile de imagini, care împreună constituie imaginarul poetic. De organizarea internă a imaginilor depind semnificațiile conținutului și raportările lui la realitatea exterioară, dar și la lumea creată. Aceasta demonstrează că imaginea în literatură este nu atât un semn, cât „un sens în stare născândă”, așa cum relevă G. Bachelard.

Gilbert Durand, urmărind linia lui Bachelard și situându-se hotărât de partea acestuia, recunoaște fecunditatea imaginii, arătându-i specificitatea, motivându-i rolul fundamental în viața psihică, precum și coerența funcțională pe care o are în cadrul scriiturii imaginarului. Cu predilecție, tratează imaginarul simbolic, sprijinindu-se pe două intuiții: „imaginația este dinamism organizator, iar acest dinamism organizator este un factor de omogenitate în reprezentare”¹. G. Durand insistă pe ideea că imaginea se află alături de gândire și în raport cu ea, de aici căpătând adevăratul sens, pentru că, așa cum admite antropologul G. Durand², imaginea este purtătoare de sens prin ea însăși, iar acest sens nu necesită căutare în afara semnificației imaginare.

În concluzie, subscriem la ideea că „reevaluarea imaginii, coerența funcțională și dinamica imaginii, funcția simbolică a imaginii ducând la o „îngroșare” și o multiplicare a sensului, la o pervertire a discursului, la noi procese de aglutinare și de înlănțuire – pe scurt, la o semantică specială și o logică pluridimensională, întemeiate pe natura însăși a imaginii”³ produc un dinamism creator discursului și privilegiază cuvântul în constituirea acestei realități poetice, iar produsul final inaugurează imaginarul poetic, care repune imaginile în libertate și conduc spre noi metamorfoze.

¹ Gilbert Durand, *Structurile antropologice ale Imaginarului*, București: Univers, 199, p. 35.

² A se vedea și *L'Imaginaire. Essai sur les sciences et la philosophie de l'image*, Hatier, Paris, 1994, de același autor, care redă o sinteză a evoluției ideilor sale pe parcursul întregii cariere.

³ Jean Burgos, op.cit., p. 72.

SERGE DOUBROVSKY ȘI EXTENSILE CONCEPTULUI DE AUTOFICTIUNE

IORGA (LUNGEANU)Violeta – Teodora,
Colegiul Național „Costache Negri” din Galați,
România

Abstract: *Although its territories are still discussed, autofiction has developed faster as a new genre due to a fertile and dynamic dialectic. Autofiction was firstly designed by its founder, Serge Doubrovsky, as an experimental writing meant to disclaim Philippe Lejeune's taxonomy, but has become rapidly a new genre which brought together a growing number of literary writings. Serge Doubrovsky literary and scientific writings on autofiction compose a specific type of discourse which is very much indebted to the psychoanalytical pattern, based on text capacity to render through fiction the truth about our existence. His autofiction is defined as a permanent tension between fictional and referential dimensions of the text. From this point of view, the present study aims at analysing Doubrovsky's important contribution in establishing a theoretical approach of the autofictional writing.*

Apetența pentru transcrierea aventurilor interioare a îmbrăcat în postmodernism forme hibride, generate uneori de transgresări ale instanțelor intratextuale și extratextuale. Fie că este vorba despre un autor, care realizează în text o punere în scenă a sinelui, sau despre un cititor care, prin pactul pe care trebuie să îl respecte, determină un mod de lectură, textul este marcat din ce în ce mai mult de exhibarea clivajului referențial/ficțional. O specie care a debutat sub stindardul referențialului ocultat de înșelătoarea etichetare romanescă este autoficțiunea, practică inițial de Serge Doubrovsky ca exercițiu de scriere¹ care să demonstreze invaliditatea unei clasificări. Tabelul taxonomic prin care Philippe Lejeune identifica posibilitățile de a scrie povestiri autodiegetice este completat prin exemplificare de către Doubrovsky. Tipologiile erau obținute de către Lejeune prin intersectarea a două criterii: raportul dintre numele personajului și numele autorului și, cel de-al doilea, natura pactului încheiat de autor. Căsuța în care identitatea de nume între autor și personaj se întâlnește cu pactul romanesc rămâne pentru criticul francez vidă: „nimic nu ar împiedica acest lucru, și este poate o contradicție internă din care s-ar putea scoate efecte interesante, dar, în practică, niciun exemplu despre o astfel de cercetare nu ne vine în minte.”². Mai târziu, criticul va reveni la aceste determinări, lărgind granițele.

În ceea ce privește alegerea termenului care să desemneze acest nou tip de dublu discurs, cuvântul-valiză *autoficțiune* a fost preferat terminologiei desuete de *roman autobiografique* sau *roman personnel* (apărută spre 1860) sau celor mai moderne: *otobiographie*³, *roman-autobiographie*⁴, *bi-autobiographie*⁵, *récit auto-socio-biographique*, *récit transpersonnel*⁶, *nouvelle autobiographie*⁷, *roman faux*⁸, *roman du Je, hétérographie*⁹.

Sudarea celor două morfeme ale termenului pare să marcheze un dublu refuz al categoriilor discursive implicate (*auto-* implică refuzul ficțiunii românești, în timp ce *ficțiune* subliniază refuzul autobiografiei), justificând astfel o parte din definiția doubrovskiană: relatare de evenimente și fapte strict reale. Pentru Doubrovsky însă, particularitățile raportului realitate/ficțiune nu reprezintă decât latura referențială a definiției, cealaltă, stilistică¹⁰, este o convenție tot atât de importantă a textului

¹ Cuvântul autoficțiune apare pentru întâia oară pe cea de-a patra copertă a romanului lui S. Doubrovsky, *Fils*, în 1977 (S. Doubrovsky, *Fils*, Paris, Galilée, 1977; reed. Paris, Galimard, coll. «Folio», 2001).

² Philippe Lejeune, *Pactul autobiografic*, Ed. Univers, București, 2000, p. 32.

³ Derrida, Jacques, *L'oreille de l'autre: Otobiographies, transferts, traductions. Textes et débats avec Jacques Derrida sus la direction de Claude Lévesque et Christie V. McDonald*, VLB éditeur, Paris, 1982.

⁴ Godard, H., *Poétique de Céline*, Gallimard, coll. « Bibliothèque des idées », Paris 1985.

⁵ Bellemain-Noël, Jean, *Biographies du désir*, PUF, coll. «Écriture», Paris, 1988

⁶ Annie Ernaux, «Vers un je transpersonnel», în *Autofictions & Cie*, Colloque de Nanterre, 1992, dir. Serge Doubrovsky, Jacques Lecarme et Philippe Lejeune, RITM, n°6, p. 220

⁷ Alfonso de Toro, „La ‘nouvelle autobiographie’ postmoderne ou l'impossibilité d'une histoire à la première personne: Robbe-Grillet *Le miroir qui revient* et de Doubrovsky *Livre brisé*”, în Alfonso de Toro/Claudia Gronemann. (Hrsg.) *'Autobiographie revisited': Theorie und Praxis neuer autobiographischer Diskurse in der französischen, spanischen und lateinamerikanischen Literatur*. Hildesheim/Zürich/New York: Olms, S., 2004.

⁸ Boulé, J.P., «Hervé Guibert: literary creation and roman faux», în *French Review*, 74 (3),2001, pp. 527-536.

⁹ Forest, Philippe, *Romanul, realul și alte eseuri*, traducere și postfață de Ioan Pop-Curșeu, Ed. Tact, Cluj-Napoca, 2008.

¹⁰ Plecând de la ipoteza că autoficțiunea este o diversiune de ordin ficțional a autobiografiei, Laurent Jenny susține existența unei duble definiții, raportată la autobiografie. Definiția stilistică atribuie calitatea de autoficțiune raportându-se la tipul de limbaj folosit, iar definiția referențială transformă autobiografia în autoficțiune în funcție de conținutul său și de raportul pe care îl întreține cu realitatea.

autoficțional. Pornind de la prima dintre cele două legitimări ale autoficțiunii, de la faptul că acest tip de scriitură nu poate exista în afara unei duble receptări – referențiale și ficționale – se poate observa cum reapare vechea problemă a valorii de adevăr a enunțurilor.

Cel care impune dimensiunea stilistică a autoficțiunii, mai ales în anii de debut, este același Serge Doubrovsky, atât prin romanul *Fils*, cât și prin intervențiile sale de ordin critic (*Parcours critique*, 1980; articolul *L'initiative aux maux: écrire sa psychanalyse*, 1979). Cuvintele care sunt citate de fiecare dată când se încearcă definirea conceptului de autoficțiune¹, așezate de Doubrovsky pe cea de-a patra copertă a romanului *Fils*, reprezintă certificatul de naștere² al conceptului și mută câmpul de analiză înspre „aventura limbajului”, din care se obțin efecte spectaculoase. *Aventura* nu mai rezultă din succesiunea cronologică a evenimentelor biografice, iar narativul pare controlat din ce în ce mai mult de materialitatea limbii. Parafrazând punctul de vedere exprimat de Jean Ricardou în *Problèmes du Nouveau Roman*, acela că un roman e mai mult aventura scrisului decât scrierea unei aventuri, Doubrovsky mută accentul spre scriptural, spre materialitatea limbii, făcând din autoficțiune un text scris la distanță egală de referențial și literar. În condițiile doubrovskyiene de ordin stilistic, biografia pe care el o transpune în autoficțiune nu preexistă textului pentru că scriitura nu este un text care se face din recuperarea unor componente biografice trecute care trebuie transpuse în cuvinte, ci, în momentul producerii scriiturii, cuvintele sunt cele care generează amintirile, nu invers.

Teoriile doubrovskyiene asupra autoficțiunii – proiectul *Fils*

În 1980, la cererea editorului său, Doubrovsky publică o culegere de articole sub titlul *Parcours critique* – o carte revelatoare pentru producția literară proprie – în care studiul *L'initiative aux maux: écrire sa psychanalyse* face referire la romanul *Fils*³. Aici, el își califică exercițiul scrierii drept „gest autocritic”, în care face practica personală a scriiturii și explică modul în care psihanaliza îi permite crearea propriului limbaj în a-și povesti viața.

Aventura de tip lingvistic pe care o propune Doubrovsky se raportează la o paradigmă față de care autoficțiunea este, pentru moment, extrem de îndatorată – modelul psihanalitic. Așa cum o gândește creatorul său, autoficțiunea este o autobiografie pusă într-o nouă lumină de psihanaliză: întreaga imagine a sinelui este o construcție mai mult sau mai puțin fictivă prin care fiecare individ încearcă să înțeleagă resorturile ființei. Adevărul pe care îl revelează fantasmale justifică pactul paradoxal al autoficțiunii, dat fiind faptul că memoria nu ilustrează decât instantanee fotografice ale trecutului pe care analiza lucidă nu el poate excava mai bine decât introspecția.

Aparenta dezordine, neglijența față de text sau micile scăpări reprezintă într-o astfel de grilă transcrierea unor sesiuni de analiză nereușite. Într-un al doilea articol autocritic la *Fils*, *Autobiographie/ vérité/ psychanalyse*, Doubrovsky evidențiază legătura intimă între reprezentările arhetipale și încercările de recuperare ale individualității: autoficțiunea devine un gen de ficțiune care „să mă redea pe mine mie însumi”⁴. O astfel de scriitură asociativă, perpetuu bifurcată, care nu poate fi niciodată bine ordonată are marele merit de a reda abundența vieții psihice, contradicțiile și rătăcirile ei.

Dacă psihanaliza conduce demersul în starturile de adâncime, la suprafață textul abundă în procedee care apropie textul de maniera suprarealistă, de proza poetică, de monologul interior sau de redarea fluxului conștiinței permițând organizării discursive (*récit*) să devină element distinctiv în rapoartele autoficțiunii cu alte categorii de texte. Aceste tehnici sunt de cele mai multe ori de ordin sintactic: un anumit tip de frază, în care topica este sistematic destructurată prin elipsă, prin absența sau prin multiplicarea punctuației; diferite figuri de construcție (parataxă, anacolut, acumulare); noi

¹ «Autobiographie? Non. C'est un privilege reserve aux importants de ce monde au soir de leur vie et dans un beau style. Fiction d'événements et de faits strictement reels; si l'on veut autofiction, d'avoir confié le langage d'une aventure à l'aventure du langage, hors sagesse et hors syntaxe du roman, traditionnel ou nouveau.» (Autobiografie? Nu. Acesta este un privilegiu rezervat mai marilor lumii către apusul vieții lor și într-un stil frumos. Ficțiune de evenimente și de fapte strict reale; dacă se vrea autoficțiune, să fi încredințat limbajul unei aventuri aventurii limbajului, în afara înțelepciunii și a sintaxei romanului tradițional sau nou.”), S. Doubrovsky, *Fils*, Paris, Galilée, 1977.

² Includerea conceptului în lucrarea semnată de Vercier și Lecarme, *La littérature en France depuis 1968* (1982) e urmată de un îndelung proces de validare a conceptului, culminând cu introducerea acestuia în 1984 în *Encyclopedia Universalis* ca aparținând lui Doubrovsky, atât din punct de vedere generic, cât și din perspectiva extensiei teoretice.

³ Apariția, în 1977, a romanului *Fils* se leagă de un eveniment cu un puternic impact în viața autorului: în 1968, Doubrovsky își pierde mama, iar durerea resimțită e psihanalizată împreună cu neo-freudianul Robert Akeret, care îl ajută să-și noteze visele în carnet. În urma acestui exercițiu de recuperare a memoriei apare *Monsieur Cas*, care apoi se va metamorfoza în *Le Monstre*, devenind ulterior autoficțiunea declarată din *Fils*.

⁴ S. Doubrovsky, «Autobiographie/ vérité/ psychanalyse», în *Autobiographiques, de Corneille à Sartre*, Paris, PUF, 1988.

forme de exprimare a raporturilor de coordonare sau de subordonare. Alteori, nivelul fonetic și cel semantic devin resurse pentru o exercitare a unei astfel de funcții a textului: jocuri de cuvinte obținute prin analogii fonetice (paronomaze), vocalice (asonanțe) sau consonantice (aliterații), anafore, inversiuni, repetiții, exploatarea polisemiei, omonimiei. Toate figurile enumerate mai sus activează funcția poetică a limbii care, în comunicarea artistică, atât la nivelul expresiei, cât și la nivel semantic, instituie limbajul poetic ca sistem autonom de semne. O astfel de poetizare a limbii permite manifestarea unei alt aspect discutabil al autoficțiunii, cel al literarității textului.

Jocurile de limbă ce par a avea un aer gratuit, elipsa, lapsusul conduc subiectul (-pacient) către cele mai profunde fantasme și fac un discurs reușit din ceea ce părea să aibă aerul unei fabulații născute din hazard. În *Fils*, S. Doubrovsky pleacă de la analiza inconștientului relatând o experiență de analiză într-un cadru narativ destul de restrâns (24 de ore în șapte capitole, dintre care unul central), punând în practică formula lui Mallarmé: „*céder l’initiative aux mots*”. Inițial, autorul își gândește romanul cu dublă finalitate: să inventeze un limbaj original al autobiografiei și să își transcrie psihanaliza. Este evident însă că cele două obiective nu pot fi atinse decât în mod conjugat, iar textul care ia naștere din respectarea acestei duble exigențe poartă numele de «*scriitură consonantică*».

Dacă romanul este pus sub semnul transcrierii inconștientului, Doubrovsky mai face câteva observații asupra delimitărilor de gen: referindu-se la criteriile definite de Ph. Lejeune, el admite că romanul său relevă un pact autobiografic prin identitatea nominală a eroului-narator cu autorul, oferă însă scriiturii sale statutul de excepție, fondată tocmai pe baza acestei ambiguități. Dar actul autobiografic nu este aici unul conștient și programat, ci își are rădăcinile într-o dorință, este o necesitate care își are punctul de plecare în „camera obscură” de care vorbea Rousseau: „Repet că pentru mine, nu a fost vorba de o practică deliberat adoptată în virtutea câtorva așteptări teoretice. Nu am ales-o sub nicio formă, ea mi s-a impus irezistibil. A venit așa, pur și simplu. Mai exact, acest tip de scriere făcea obiectul unei dorințe foarte vii și constante, la întâlnire, în fiecare dimineață, în fața mesei de lucru, fiind recompensat cu o foarte vie plăcere în momentul în care apărea inopinatul unei găselnițe, deoarece o scriere fondată pe jocurile sunetului și ale sensului depinde în întregime de aleatoriul întâlnirilor lingvistice.”¹

Cartea este scrisă lăsând să curgă pe hârtie de fiecare dată cuvântul chemat de nostalgia reîntoarcerii în copilărie și de cea a scriitorului care trăiește și vorbește în engleză la New York, dar care scrie în franceză pentru Franța. Astfel, *Fils* este o scriitură întoarsă către trecut, către pământul natal, devenind expresia unui individ solitar. Psihanaliza, ca tehnică de pătrundere a interiorului ființei, este utilizată de autor ca strategie a confesiunii, a voinței de exhibare a ființei, menită să întrețină omonimia dintre autor și personajul-narator

Cu primul său proiect românesc Doubrovsky intenționa, așadar, să inventeze un limbaj nou, personal pentru o mărturisire singulară, care să conducă spre un proces de căutare, de descoperire, de afirmare și, în definitiv, de creare a sinelui – „[...] pentru autobiografie (prin analiză) mișcarea și forma însăși a scripticului sunt singura inscripție posibilă a eului[...]”² – garanția succesului e confirmată chiar de controversele teoretice pe care le-a stârnit.

Între ficțiune și adevăr

Pentru a defini strategia narativă pe care o pune la lucru în romanul *Fils*, Doubrovsky dezvoltă conceptul de autoficțiune căruia îi oferă o extensie teoretică prin care acesta să se poate diferenția atât de autobiografie, cât și de roman: „Se instaurează atunci o agitație curioasă: ficțiune falsă, fiind povestea unei vieți adevărate, textul, prin mișcarea scrierii sale, se mută instantaneu din registrul patentat al realului. Nici autobiografie, nici roman, deci, în sensul strict, el funcționează într-o mutare neîncetată, într-un loc imposibil și de neobservat, de altfel, decât în operarea textului.”³

¹ «Je répète qu’il ne s’est point agi, pour moi, d’une pratique délibérément adoptée en vertu de quelconques attendus théorétiques. Je ne l’ai point choisie, elle s’est imposée à moi, de façon irrésistible. C’est venu «comme sa»; plus exactement, ce type d’écriture faisait l’objet d’un désir très vif, constant, «au rendez-vous», chaque matin, devant la table de travail, récompensé d’un très vif plaisir, lorsque survenait l’inopiné d’une trouvaille, puisque aussi bien une écriture fondée sur les jeux du son et du sens dépend entièrement de l’aléatoire rencontres linguistiques.», în S. Doubrovsky, *Autobiographiques, de Corneille à Sartre, ed.cit.*, p.181.

² «[...] pour l’autobiographie (s’il est passé par l’analyse) le mouvement est la forme même de la scription sont la seule inscription de soi possible [...] l’originalité de l’écriture est l’unique garantie d’origine», în S. Doubrovsky, *Autobiographiques, de Corneille à Sartre, ed.cit.*, p.188.

³ «Un curieux toumiquet s’instaure alors: fausse fiction, qui est histoire d’une vraie vie, le texte, de par le mouvement de son écriture, se déloge instantanément du registre patenté du réel. Ni autobiographie ni roman, donc, au sens strict, il fonctionne dans l’entre-deux, en un

Pentru că definiția conceptului instituie un câmp negativ – nici roman, nici ficțiune – teoreticianul transformă într-un fenomen pozitiv această dublă receptare – autobiografică¹ și romanescă. Pe astfel de baze, fusese fondat și romanul autobiografic, scriere cu o tradiție atât de îndelungată în literatură, dar pe care Doubrovsky o deosebește de autoficțiune prin mențiunea că cel din urmă instituie o relație de autenticitate pe cele trei criterii identificate: numele eroului narator în raport cu cel al autorului, istoria /diegeza, prezentarea istoriei.

În ceea ce privește utilizarea inedită a conceptelor de *roman* și *ficțiune*, Doubrovsky aduce în sprijinul său argumente pentru a susține rolul covârșitor al ficțiunii în scrierile despre sine care susțin faptul că nu se poate scrie despre sine fără a construi un personaj, fără a construi un scenariu și fără a *modela* un discurs retrospectiv prin selecții, amplificare, reconstrucție și invenție. Odată cu romanul *Une amour du soi* (1982)², universitarul francez revine la problematica ficțiunii, pentru a-și justifica sensul pe care i-l atribuie în cadrul conceptului de autoficțiune: autobiografia este rezervată celor celebri, iar autoficțiunea celor care poartă cu sine conștiința tragică a anonimatului și care își construiesc chiar prin scriitură propria ființă fictivă.

Cel de-al cincilea roman al lui Serge Doubrovsky, *Le livre brisé* (1989)³, continuă proiectul lansat prin *Fils*, fiind o carte care se citește între proba referențialului și ficționalizarea experienței. Romanul narează amintirile copilăriei sale și ale primelor iubiri, focalizând apoi asupra vieții actuale a autorului și asupra soției acestuia, Ilse, care reclamă propriul loc în scriitură. Acceptând să scrie despre viața lor conjugală, autorul încredințează capitolele spre o primă lectură critică chiar acesteia, iar comentariile și discuțiile Ilsei asupra romanului sunt integrate în text, conferindu-i acestuia aspectul de *work in progress*.

Juxtapunerea secvențelor retrospective și metadiscursul fac din roman o „autobiografie deturnată”, așa cum o cataloghează Gasparini. Dacă primele două capitole tematizează memoria, ele nu fac decât să demonstreze că aceasta este lacunară, chiar dacă reprezintă motorul scriiturii. Autorul încearcă să creeze scenarii posibile care să completeze vidul lăsat de momentele care lipsesc, motivând prin aceea că ficțiunea sa nu este niciodată ficțiunea romanului, iar existența sa este imaginată.

Analizând romanele și discursul de escortă al acestora, putem concluziona asupra a ceea ce numește Doubrovsky ficțiune: redarea instantaneelor realității care mijlocesc accesul către o altă dimensiune a vieții și notarea procesului de producere a textului care face posibilă trecerea amintirilor trecute prin filtrul imaginației – toate aceste transformări succesive alcătuiesc proiectarea specifică literaturii, și doar așa „ma fiction” poate echivala cu „autofiction”.

renvoi incessant, en un lieu impossible et insaisissable ailleurs que dans l'opération du texte», în S. Doubrovsky, «Autobiographie/ vérité/ psychanalyse», dans *Autobiographiques, de Corneille à Sartre*, Paris, PUF, coll. Perspective critique, 1988, p. 74.

¹ Diferența între demersul autobiografic și cel autoficțional este specificată foarte clar de autor în același eseu: «En bonne et scrupuleuse autobiographie, tous les faits et gestes du récit sont littéralement tirés de ma propre vie; lieux et dates ont été maniaquement vérifiés. La part d'invention dite romanescque se réduit à fournir le cadre et le circonstances d'une pseudo-journée, qui serve de fourre-tout à la mémoire. Même les rêves cités en partie analysés sont de «vrais» rêves, consignés à mesure dans le carnet. La lettre de la sœur. Ainsi de suite. L'identité supplémentaire de l'écrivain et du critique me permet ici de garantir la véracité et du registre référentiel.», în S. Doubrovsky, «Autobiographie/ vérité/ psychanalyse», în op.cit., pp.89-90 (În calitate de autobiografie bună și scrupuloasă, toate faptele și gesturile povestirii provin literal din propria mea viață; locuri și date au fost verificate în mod maniac. Partea invenției numită romanescă se reduce la a furniza cadrul și circumstanțele unei pseudo-zile care servește drept îngrădire a memoriei. Chiar și visele citate, consemnate în carnet. Scrisoarea surorii. Și așa mai departe. Identitatea suplimentară a scriitorului și a criticului îmi permite să garantez aici veridicitatea registrului referențial.

² Analizând romanul, Ph. Gasparini observă că Doubrovsky respinge aici „alibiul romanesc” și acceptă povara realității, romanul având și o coloratură diaristă prin utilizarea prezentului narativ și prin aspectul fragmentat.

³ Romanul apare în 1989, an în care Vincent Colonna își susține teza de doctorat, *L'autofiction : Essai sur la fictionnalisation de soi en littérature*, teză de doctorat la Școala de înalte studii și științe sociale, coordonată de G. Genette, prin care susține că Doubrovsky completează în mod iluzoriu vidul generic pe care îl identifică în clasificarea lui Lejeune, literatura clasicizată oferind o serie de exemple ale acestei practici. Colonna vede literatura lui Doubrovsky îndatorată mai mult autobiograficului – o autobiografie postanalitică – decât romanescului.

PROFUNZIME ȘI FORȚĂ EXPRESIVĂ ÎN LIMBAJUL MAXIMELOR LATINEȘTI

LUCHIANCIUC Natalia, lector superior universitar,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul

Abstract: *The language of Latin maxims is a well-defined stylistic variation within the Latin language. The symbolism and the figurative language constitutes essential particularities that reflect the ideology and daily life of the Latin community. The connotative values of this language are multiple, which explains the wide usage of Latin expressions in all fields of activity and the new meanings they acquire. The use of Latin maxims gives the speaker a distinct personality in the group structure to which he belongs. These «precious pearls,” as the professor Anatol Ciobanu calls them, have acquired an international character, that adorn a smart expression of educated speakers of any language. Maxima, through its expressive force, give value to communication. It is a means of communication the richest in meanings, in general internal resonances and amplified by the music of utterance. They communicate to us emotions, educate us common sense, generosity, and teach us what love is and how to love.*

A devenit o constantă pentru noi, românii, raportarea spirituală la antichitatea greco-latină. În acest sens, cunoscutul critic literar, estetician și om politic, un mare om al culturii românești, **Titu Maiorescu** scria: “Noi suntem de viță latină – iată punctul de plecare al civilizației noastre ...”¹, iar marele filosof, eseist și critic literar **Constantin Noica**, reflectând asupra importanței limbii latine, menționa: “Nouă, românilor, limba latină ne-a dat, ne-a arătat drumul. A nu ști aceasta, a uita ori a nesocoti aceasta, se poate plăti cu ființa ta ca popor, chiar dacă ființezi mai departe ca populație undeva pe harta globului”².

Acum, mai bine de un secol, însuși **Titu Maiorescu**, intelectual de formație clasică, sesiza la tânărul poet **Mihai Eminescu** o trăsătură aparte, „iubirea și înțelegerea artei antice”, intuind în aceasta una dintre calitățile esențiale ale operei celui mai reprezentativ poet al culturii române, care susținea: “Cultura clasică are calitatea de a crește, ea este în esență educativă. Precum gimnastica dezvoltă toate puterile musculare și dă corpului o atitudine de putere și tinerețe, tot astfel pururea tână și senina antichitate dă o atitudine analogă spiritului și caracterului omenesc”³

Abordând din alt punct de vedere problema latinității, trebuie să spunem că descendența noastră ca popor ne obligă moral să ne apropiem cât mai intim de limba strămoșilor noștri, pentru că prin aceasta ne vom cunoaște mai bine pe noi înșine, după cum susținea **Eugen Lovinescu**: “Învățăm limba latină pentru nevoile noastre spirituale, mai întâi pentru stăpânirea cât mai sigură a limbii materne, în izvoarele, realitățile și posibilitățile ei, și, în al doilea rând, pentru lărgirea, îmbogățirea acestui suflet însuși, prin conștiința de sine ce valorifică și prin absorbțiunea unui spirit identic ce hrănește ...”⁴.

Studiul limbii latine ne oferă posibilitatea de a ajunge cu adevărat la sursele civilizației europene, la izvorul culturii și științei europene, căci, după cum susținea profesorul **Ioan Coman**: “Europa derivă din Europa clasică a Greciei și Romei. Clasicismul latin a creat cultul rațiunii, a pus bazele științei și ale artei, a statornicit echilibrul în om, a elaborat frumosul, a plămădit umanismul și democrația, a domolit și civilizat pe barbari, care astfel au devenit europeni”⁵.

Apelăm, așadar, deseri la bogata moștenire a culturii și civilizației antice, pentru că prin ea cunoaștem valorile autentice ale antichității, iar „cunoștințele acumulate din experiențele trecutului îndepărtat, menționează **Teodor Cotelnic**, ne permit să conștientizăm prezentul”⁶, căci „dacă vrem să înțelegem lumea de astăzi, trebuie să înțelegem lumea antică, ale cărei valori autentice sunt și constante ale spiritualității umane”⁷

¹ Maiorescu, Titu. *Critice*. București, 1966, p. 265.

² Apud Ciobanu, Anatol, Novac, Lilia. *Mic dicționar latin-român de expresii consacrate*. Chișinău: Museum, 2002, p. 4.

³ Apud Matei, Virgil, *Gramatica limbii latine. Cu exerciții aplicative și cheia acestora*. București: Scripta, 1996, p.19.

⁴ Horațiu, *Ode și Epode*. Text latin publicat cu adnotații românești, ediția II-a revăzută de E. Lovinescu București, Tipografia Ion C. Văcărescu, 1927. Apud Matei, Virgil, *Gramatica limbii latine. Cu exerciții aplicative și cheia acestora*. București: Scripta, 1996

⁵ Apud Matei, Virgil, *Gramatica limbii latine. Cu exerciții aplicative și cheia acestora*. București: Scripta, 1996, p. 17.

⁶ Cotelnic, Teodor. *Un mic dicționar de înțelepciune*. În: *Limba română*. Nr. 2-3, anul XIII, Chișinău, 2003, p. 2.

⁷ Matei, Horia C., *O istorie a lumii antice*, Chișinău, 1993, p. 5

Cunoscând cultura clasică, ne vom cunoaște viitorul, după cum s-a exprimat **Mihai Eminescu**, într-una din genialele sale lucrări, care, de fapt, poartă și un titlu latinesc - *Memento Mori* (= Ține minte că vei muri): *Vrei viitorul a-l cunoaște, te întoarce spre trecut.*

Cugetările și meditațiile lumii antice exprimă ideea universală, abordată de-a lungul secolelor de mării noștri înaintași, referindu-se la: poziția omului în spațiul universal, viziunea lui asupra lumii și efortul său întru perfecționarea individuală și generală. În acest sens **Virgil Matei** afirma: “Toate sunt adevărate comori de înțelepciune... cuvinte cu un conținut profund”¹, în care ”se precizează o poziție filosofică sau o atitudine de viață, în formele artistice ale conciziunii sau ale exprimării figurate și sugestive”², după cum susținea **Tudor Vianu**.

Prin maxime și expresii latine, cititorul poate lua contact direct cu gândirea celor mai aleși gânditori din antichitate, marile valori ale moralei umane validate de experiența secolelor de cultură și civilizație. Semnificația adâncă a cugetărilor era accentuată sau deslușită de pertinente comentarii. De fapt, ce sunt maximele? Sunt o carte de învățătură, de lectură liniștită și de meditație, sunt cugetările filosofilor, savanților și poezilor în care sunt cristalizate concluzii ale experienței atât de generale, încât oricine și le poate însuși, și atât de limpede și izbitor formulate, încât întâlnirea cu ele să producă ceva asemănător cu trezirea dintr-un semn al neștiinței, al rutinei sau al prejudecății. În ele accentul este pus pe concizia și limpezimea formulării capabile să le asigure întipărirea ușoară în mintea cititorilor și circulația întinsă, ca a unui proverb.

Trebuie să menționăm că numeroase aforisme latine sunt anonime, adică fără un autor concret. Ele au fost create de geniul poporului roman de-a lungul milenarei lui existențe. Nimeni nu știe astăzi cine a spus pentru întâia oară vorbele, devenite cu timpul aforisme: *Acta, non verba!* și echivalentul său *Res, non verba!* «Acțiuni, nu vorbe!»; *Lapsus linguae* «Greșeală de limbă», comisă de cineva din neatenție sau din ignorantă; *Lapsus memoriae* «greșeală de memorie», când vrei să-ți amintești un nume și nu reușești; *Conditio sine qua non* «Condiție fără de care nu se poate», subînțelegându-se „fără de care nu se poate admite” sau „nu se poate face”; *Primus inter pars*, adică «persoana ce-i mai onorată într-un grup de oameni relativ omogen»; *Ab imo pectore* «Din adâncul sufletului» etc³.

Unele maxime anonime au o explicație de ordin social-cultural, vizând anumite obiceiuri, moravuri, deprinderi ș. a. Astfel, expresia *Ab ovo usque ad mala* «de la ou până la mere», atribuită alteori lui Horatius, acesta utilizând-o în lucrarea sa *Satire*, a apărut în legătură cu faptul că vechii romani serveau la masă ca aperitiv ouă, iar la desert — mere, fructe, în general. Mai târziu, expresia în cauză a început a se utiliza cu sensul «de la început până la sfârșit», „de la un capăt până la altul” sau „de la A la Z”.

Un alt exemplu. Romanii când treceau pe lângă un mormânt, spuneau ca și cum adresându-se celui decedat: *Sit tibi terra levis* ”Să-ți fie țărâna ușoară”. Cuvintele acestea nu lipseau din necrologuri și discursuri funerare. Expresia în discuție se utilizează de către multe popoare, mai ales de către cele creștine⁴.

Despre maximele latinești de largă uzanță, multe din ele își au paternitate, adică autori concreți, care le-au lansat pentru întâia dată. Astfel, limbajul maximelor latinești este o variantă specială a limbii latine, fiind create de marile personalități ale umanității, mari gânditori ai Romei antice: *Caius Iulius Caesar*, *Marcus Tullius Cicero*, *Quintus Horatius Flaccus*, *Publius Ovidius Naso* ș.a., care au meditat profund asupra problemelor și categoriilor spiritului uman. În acest sens, putem constata că în expresiile latinești găsim formulată clar și deschis conștiința proprie a existenței unei limbi speciale a vechilor latini. În lumea antică, romanii au fost aceia care au creat un limbaj expresiv, care a rămas un model pentru toate limbile care s-au succedat în lumea cronică a omenirii.

Utilizarea maximelor latinești îi conferă vorbitorului personalitate distinctă în structura macrogrupului din care face parte. Aceste „perle scumpe”, cum le numește profesorul **Anatol Ciobanu**, au căpătat un caracter internațional, împodobind exprimarea inteligentă, cultă a purtătorilor oricărei limbi. Putem afirma că, în epoca noastră, aproape orice om, trecut prin școli, folosește destul de des o expresie sau un citat latinesc, fie în scris, fie într-o conversație sau un discurs, oferindu-i mai mult strălucire și eleganță.

¹ Matei, Virgil, *Dicționar de maxime, reflecții, expresii latine comantate*. București: Editura didactică și pedagogică, 2007, p. 4.

² Vianu, Tudor. *Dicționar de maxime comentat*. București, 1962, p. 6.

³ Ciobanu A., ș.a. *Lingua latina*. Chișinău: Știința, 1996, p. 23.

⁴ *Ibidem*, p. 24.

Limbajul maximelor latinești este o variantă stilistică bine delimitată în cadrul limbii latine. Simbolistica și limbajul figurat constituie particularități esențiale care reflectă ideologia și viața cotidiană a comunității latine. Valorile conotative ale acestui limbaj sunt multiple, fapt ce explică larga uzanță a expresiilor latinești în toate domeniile de activitate și semnificațiile noi pe care le dobândesc acestea. Astfel, dacă un vorbitor, de exemplu, a utilizat în comunicarea sa expresii de tipul: *De facto*, *De iure*, *Homo sapiens*, *Nota bene*, *Festina lente*, *Per aspera ad astra*, *Persona grata*, *Persona non grata*, *Hic et nunc*, *Carpe diem* etc., acestea nu mai necesită o traducere, fiind cunoscute de toți cei care au trecut prin școli și au un nivel de instruire.

Maxima, prin forța sa expresivă, dă valoare comunicării. Este mijlocul de comunicare cel mai bogat în sensuri, în rezonanțe interioare generale și amplificate de muzicalitatea rostirii. Ele ne transmit emoții, educă în noi bunul simț, generozitatea: *Nimic nu poate fi mai plăcut decât virtutea – Nihil est virtute amabilius* sau *Numai virtutea înobilează sufletele – Virtus sola nobiliat*; ne învață ce e dragostea și cum să iubim: *Dacă vrei să fii iubit, iubește – Si vis amari, ama; Cine iubește cu adevărat, pedepsește aspru pe (cel iubit) – Qui bene amat, bene castigat; Iubirea e oarbă – Amor coecus est*. Am putea vorbi la nesfârșit despre calitățile pe care ni le autoeducăm prin maxime. Maximele evidențiază echilibrul care există între suflet și gândire. Ele prezintă principiile acțiunii și regulile de viață. Maxima devine astfel nu numai unitate de bază a comunicării lingvistice, fiindcă ei îi revine puterea de a trezi imaginația și a emoționa, fiind mereu ispitit să se desființeze spre a face loc lucrului, emoției, gândului pe care-l reprezintă.

Unele expresii, cum ar fi *Alma mater* (= Mamă bună care ne dă hrană), a devenit pentru studenți denumire respectuoasă dată așezămintelor de învățământ, în special universităților. Poeții romani au întrebuițat această expresie spre a desena patria. În prezent, cu aceeași semnificație, se folosește uneori, în loc de *Alma mater*, expresia *Alma pater*.

Avis rara (cu sensul de „Pasăre rară”) își lărgeste conținutul ideatic, fiind utilizat cu sensul figurat de „om deosebit, ieșit din comun”.

A prins teren și celebra maximă *Erare humanum est* (=A greși e omenește), un adagiu foarte vechi, care, sub diverse forme, poate fi găsit și la tragicii greci (de exemplu, în *Antigona* lui Sofocle). Dictonul latin, atât de des întrebuițat, își are originea în lucrarea lui Seneca *Controversiae*, deși vestitul orator roman Cicero, în a 12-a *Fillipica* împotriva lui Antoniu, formulase încă mai înainte aceleași idei: *Cuiusvis hominis est errare* (=Oricărui om i se întâmplă să greșească). În uzul curent, această expresie a devenit o formulă de scuză nu doar pentru simple erori, ci și pentru fapte intolerabile. Dar tot maxima latinească vine să ne amintească, prin completările ei, pe care puțini le cunosc, despre faptul că „este o prostie a stăruii în greșeală” (*Erare humanum est, stultum est in errore perseverare*) sau că „a persevera în prostie este diabolic” (*Erare humanum est, perseverare diabolicum*), sau, cum apare la Cicero – *Nullius, nisi insipientis, in errare perseverare* „Dar numai nebunul perseverează în greșeală”. Cele menționate atenționează asupra faptului că orice exces, abuz este reprobabil, există anumite limite în orice lucru, afirmație confirmată și prin celebra expresie latină, aparținând lui Quintus Horatius Flaccus – *Est modus in rebus* (= Este o măsură în orice lucru), uneori folosindu-se versul horatian în întregime *Est modus in rebus, sunt certi denique fines* (= Există o măsură în toate și mai ales anumite limite).

Un conținut ideatic profund îl conține și expresia *Optimum et pessimum in homine est lingua*. Așadar, limba este o alinare, dar tot ea poate produce o rană de cuțit.

În epoca modernă se folosea o formulă a raționalismului clasic, ce aparține filozofului francez Rene Descartes, *Cogito, ergo sum*. În lucrarea sa, intitulată *Discurs asupra metodei* (1637), el combate supunerea oarbă în fața „autorităților spirituale” și își clădește sistemul filosofic pe rațiune, pornind de la adevăratul rezumat în adagiul *Dubito, ergo sum* (= Mă îndoiesc, deci exist) sau *Cogito, ergo sum* (= Cuget, deci exist). El nu admite existența unui adevăr decât atunci când examenul rațiunii îl recunoaște ca evident. Așadar, această expresie relevă importanța cugetării în înalta menire a omului, căci ea, cunoașterea, are o legătură directă cu autocunoașterea și determină locul ființei umane în mijlocul naturii. Același sens este exprimat prin maxima *Vivere est cogitare*, aparținând ilustrului filosof și orator roman Marcus Tullius Cicero.

Ar putea fi comentate și alte aforisme paternizate, dar și cele citate sunt suficiente pentru a ne da seama despre profunda substanță ideatică a maximelor și expresiilor latinești. Firește, numai uzul este marele *magister vitae*, care decide asupra acestor unități lexicale.

În consonanță cu cele menționate, putem afirma un lucru incontestabil că limba latină nu este limbă moartă, așa cum prea des și cu ușurință afirmă unii. Ea este vie și trăiește peren în limbile neolatine, vitalitate confirmată de larga uzanță a maximelor latinești și de profundele valori conotative exprimate de acestea. Maximele, aceste „nemuritoare perle ale marilor gânditori ai lumii antice”¹, constituie deci suportul conservării și vehicolul transmiterii unui tezaur de gândire și simțire umană de la antici la moderni.

METODOLOGIA PREDĂRII GRAMATICII FUNCȚIONALE STUDENȚILOR STRĂINI (însușirea cazului acuzativ)

NEAGA Liliana,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Abstract: *A new communicative approach: a “middle way”, methodological eclecticism and adjustment of content and methods to the students’ needs and interests are the major objectives in teaching Romanian as a foreign language. At present, the promotion of the Romanian language takes place under favorable circumstances, since the linguistic policy of the Council of Europe expressly stipulates the enhancement of teaching and learning foreign languages. It is a favorable moment for the creation of new instruments for teaching Romanian, which should make valuable use of previous experience in the field.*

Gramatica este un sistem logic complex ce lucrează cu câteva „domenii gramaticale”. Merită remarcat că fiecare domeniu gramatical este o structură în sine: independentă și perfect definită. Totuși, pentru a funcționa corect, gramatica solicită ca toate domeniile gramaticale să interacționeze, mai mult sau mai puțin: scopul final este: *înțelesul mesajului transmis trebuie să fie cât se poate de apropiat de înțelesul abstract al mesajului* (care se regăsește la nivelul „gândului”). În acest sens, nu trebuie pierdut din vedere faptul că mesajul transmis trebuie să fie exprimat *corect și complet*, în ceea ce privește forma lui gramaticală, dar și *perfect* în ceea ce privește înțelesul.

Din nefericire, limba română are o gramatică deosebit de dificilă, în special datorită „formei morfologice” care poate fi chiar foarte complicată. Pentru a se controla pe deplin înțelesul mesajului transmis, gramatica limbii române trebuie studiată cu foarte multă atenție.

Indiferent de metoda folosită, învățarea unei limbi străine presupune și învățarea gramaticii acesteia: forme, structuri, relații între termeni și combinarea acestora. Pentru îndeplinirea unui scop comunicativ trebuie să ajungem în posesia mijloacelor pentru realizarea acestuia. Conform Cadrelor Europene al Limbilor, gramatica nu mai este elementul de bază la fiecare nivel și sarcina fiecărui profesor este de a cântări foarte atent câtă gramatică și cum o introduce la fiecare lecție, cum prezintă faptele de limbă, cum le structurează, astfel încât aceste informații gramaticale să ajute la realizarea scopului comunicativ cu maximă ușurință și eficacitate pentru studenții străini.

Gramatica destinată învățării limbii române de către străini prezintă particularități care o disting de gramatica destinată specialiștilor sau de cea destinată predării limbii române în școală, ca limbă maternă. Dintre motivele care determină în mod necesar această diferențiere reținem, aici, numai pe acela referitor la bogăția morfologică a limbii române. Pentru un străin, indiferent care este limba sa maternă, primele și cel mai greu de trecut obstacole sunt cele legate de însușirea modificărilor formale pe care le cunosc cuvintele românești introduse în enunțuri. El trebuie să știe, de exemplu, că forma de plural a lui *dulap* este *dulapuri*, nu *dulapi*, că se spune *am mers*, nu *am mergut*, *văzând*, nu *vedând* și *prefer*, nu *preferez troleibuzul*, *îl întâlnesc pe Mihai*, nu *întâlnesc Mihai*. De aici pînă la enunțuri românești corect formulate e multă muncă și profesionalism din partea profesorului și multă străduință din partea studentului.

În esență, gramatica pentru străini – **gramatica practică, comunicativă, funcțională** – trebuie să prezinte o variantă simplificată a sistemului limbii, fără, însă să-l denatureze; să pună în evidență

¹ Cotelnic, Teodor. *Un mic dicționar de înțelepciune*. În: Limba română. Nr. 2-3, anul XIII, Chișinău, 2003, p. 5

regularitățile din structurile morfosintactice și să formuleze mai întâi acele reguli care au sfera de utilizare cea mai largă, fără, însă, să neglijeze excepțiile sau regulile cu aplicație la un număr mic de cazuri, mai ales dacă acestea au un mare randament funcțional; să favorizeze nu demersul bazat pe recunoașterea structurilor pornind de la reguli, ci demersul de tip constructiv care îl pune pe cel ce învață limba română ca limbă străină în situația de a construi, printr-un efort propriu, structura de învățat, pornind de la elementele deja asimilate pe care le „prelucrează” potrivit regulii date.

Deși libertatea profesorului care predă o limbă străină este aproape nelimitată din punct de vedere metodologic, în lumina generoasei direcții eclecticice a ultimilor 20 de ani, totuși există câteva principii care adaptează gramatica la profilul actual al cursantului de RLS (română ca limbă străină), fie el copil de emigranți/imigranți, student, om de afaceri etc. De exemplu: mutarea abilităților de receptare dinspre text spre imagine, dinspre succesivitatea textului spre simultaneitatea schemei, determină inevitabil renunțarea la explicațiile dense, metalingvistice, și concentrarea în scheme și diagrame ușor de asimilat a structurilor gramaticale. Importanța acordată competențelor de comunicare în învățarea limbilor, asociată cu teoria inteligențelor multiple a lui Gardner¹, face practică dobândirea și exersarea abilităților lingvistice prin receptarea și producerea de text oral.

În lingvistică, **cazul acuzativ** este în primul rând cazul gramatical care marchează obiectul direct al acțiunii unui verb. Totuși, în unele limbi între care și limba română, tot în cazul acuzativ sînt considerate și unele obiecte indirecte ale verbului, de exemplu cele exprimate cu ajutorul anumitor prepoziții, atunci cînd din punct de vedere morfologic aceste obiecte indirecte au aceeași formă ca în contextele unde aceleași cuvinte sînt obiecte directe. Astfel, pronumele românesc *eu* are la cazul acuzativ forma *mine* și atunci cînd e complement direct².

În descrierea flexiunii nominale și verbale, susținem punctul de vedere în conformitate cu care, asigurîndu-se, în prealabil, o recunoaștere a valorii fonetice a literelor alfabetului român, analiza flexiunii se poate face exclusiv pe baza grafiei, ceea ce simplifică schemele, oferind mijloacele economice de clasificare. De asemenea, s-a constatat că în predarea cazurilor la vorbitorii străini, se operează – în delimitarea acestora – numai cu criteriul morfologic, celelalte criterii (etimologic și sintactic) nefiind luate în considerare, din dorința de simplitate a descrierii acestora. Luînd ca reper numai criteriul morfologic, numărul cazurilor – din necesitate – s-ar reduce la trei: a) nominativ-acuzativ; b) genitiv-dativ, c) vocativ. Din punctul de vedere al specificului predării limbii române ca limbă străină, această clasificare ne avantajează³.

În acest articol vom încerca să dăm explicații respectivelor dificultăți, vom enumera convențiile specifice ale predării/învățării cazului acuzativ.

Predarea acuzativului care exprimă circumstanțele de loc, timp, mod (sau spațialitatea, temporalitatea, modalitatea) se face, fără dificultate, încă de la predarea verbului *a fi* în structuri:

- *Ali este în clasă; El este în această dimineață la cursuri.*

Acuzativul cu element regent nominal se poate preda începînd cu verbul *a avea* în structuri:

- *El are manual de limba română.*
- *Noi avem cartelă pentru telefonul mobil.*
- *Grupa din septembrie are deja manuale.*

sau cînd se predau sintagme de tipul:

- *carne de pui vază ; cu flori de cîmp ;miere de albine ; brînză de oi ; tort de ciocolată.; prăjitură cu frișcă*

Cînd se trece la predarea paradigmei verbale (la verbele din grupa I, adică verbe fără pronume), de asemenea acuzativul apare frecvent și în structuri mult mai dificile:

- *Mergem la facultate cu plăcere.*
- *Cursul durează de la ora 9:00 pînă la ora 14:00.*
- *În pauză, studenții au discutat în română.*

Din rațiuni strategice, predarea acuzativului se va face eșalonat, iar la o eventuală lecție de recapitulare se va pregăti „terenul” pentru predarea acuzativului persoanei și al obiectului. Pentru a

¹ Gardner, H., Inteligențe multiple. Noi orizonturi. Editura Sigma, București, 2006.

² ro.wikipedia.org/wiki/Cazul_acuzativ

³ Iliescu Ada, Predarea acuzativului din perspectiva românei ca limbă străină, Didactica Pro, nr.6, 2003, p. 59.

preda acuzativul persoanei (întrebarea: pe cine?), este necesar ca profesorul să scrie pe tablă o structură în limba străină vorbită de cursanți (în cazul nostrum studenții străini posedau limba engleză)

Deja stimulului este dat, iar studenții realizează care este obiectivul lecției. Niciodată nu se predă acuzativul persoanei exprimat prin nume, pînă cînd nu se explică acuzativul pronumelui personal, deci se începe cu pronumele în N, astfel studentul va înțelege prin analogie cu limba engleză.

Exemplu:

N. (rom)	Ac.(rom)	N.(engl.)	Ac. (engl.)
Eu	Pe mine, mă	I	me
Exemplu:	Tu mă ajuți pe mine	Example:	You help me

Aici ar fi bine să se folosească o planșă cu toată paradigma pronumelor personale la N. și la Ac. Studenții vor observa, ca element de noutate, multiplele forme atone ale pronumelui personal în Ac.

N.	eu	tu	el	ea	noi	voi	ei	ele
Ac.								
Forme accentuate	Pe mine	Pe tine	Pe el	Pe ea	Pe noi	Pe voi	Pe ei	Pe ele
Forme neaccentuate	Mă, m-	Te, te-, -te	Îl, l-,	o-, -o	Ne, ne-	Vă, v-	Îi, i-	Le, le-

Prima întrebare pusă de studenți, la care trebuie să răspundă profesorul, este cu privire la multitudinea acestor forme atone și la situațiile cînd se folosesc. Acum este momentul să se apeleze la cele două trăsături [obligatoriu] ≠ [facultativ]. Profesorul va scrie pe tablă acele unități-cataliză iar studenții vor trebui să le rețină pentru a nu le confunda cu alte verbe, care vor fi predate la alte lecții, deoarece de la început, ei trebuie să știe că, din punctul de vedere al pronumelor care însoțesc sau nu verbele, există cinci grupe de verbe:

verbe pronomie:	fără	verbe cu pronume personal în Ac.	Verbe cu pronume personal în D.	Verbe cu pronume reflexive în Ac.	Verbe cu pronume reflexive în D.
• a merge • a urca • a alerga • a ieși etc.		• a-l dura • a-l chema • a-l pasiona • a-l ajuta • a-l respecta • a-l aștepta etc.	• a-i plăcea • a-i conveni • a-i trebui • a-i spune • a-i oferi • a-i trimite etc.	• a se gândi • • a se bucura • • a se odihni • a se spăla • a se îmbrăca • a se plimba etc.	• a-și aminti • a-și da seama • a-și spăla • a-și cumpăra • a-și imagina • a-și repara etc.

Studenții vor fi atenționați că, dacă nu vor memora aceste verbe, locuțiuni și expresii verbale, le vor confunda și nu vor reuși să vorbească niciodată corect.

Profesorul aduce niște exemple și apelează la o limbă intermediară (în cazul nostru studenții străini sunt turci) pentru a explica diferența:

- *Ayşe **mă** invită **pe mine** la teatru -Ayşe **beni** (başkasınıdeğil) tiyatroya davet ediyor.* ‘
- *Tata **îmi** dă **mie** bani - Babam **bana** para veriyor.*

De exemplu:

- a. Completați spațiile cu formele de acuzativ ale pronumelor (mine, tine, el, ea, noi, voi, ei, ele)

Tata a plecat fără (eu) _____ în oraș. Înainte n-am știut nimic despre (tu) _____. Selin a plecat cu (ele) _____. Cine mai vine la (eu) _____? Am o scrisoare pentru (ea) _____. Cine a mai fost cu (tu) _____ în excursie? Burak stă aproape de (voi) _____. Copilul aleargă spre (noi) _____. Ali stă departe de (eu) _____. Am luat o carte de la (ei) _____.

Un alt fapt de limbă, caracteristic acestei structuri, este și predarea unei norme specifice limbii române, și anume: complementul direct, în anumite situații, este exprimat de două ori – o dată prin

substantiv sau substituit și a doua oară prin formele neaccentuate ale pronumelui personal. Cunoscând topica termenilor într-un context diagnostic, studentul va reține modelele de limbă prezentate:

- **Te ajut pe tine. Vă ajut pe voi.**
- **Pe tine te ajut. Pe voi vă ajut.**

Prin exerciții structurale de substituție și de adiție, profesorul va oferi studenților toate contextele diagnostice posibile.

b. Urmați modelul:

Te aduce vineri pe tine- Pe tine te aduce vineri.

Îl întâlnesc pe el. O vizitez pe ea. Vă ajut pe voi.	Ne fotografiați pe noi. Le anunțați pe ele. Mă felicitați pe mine.
--	--

Cînd se va trece la modele de limbă mai complicate, cu pronume personale însoțite de cratimă, se va insista asupra formei de feminin singular, care are o topică inversă paradigmei obișnuite de perfect compus a masculinului:

- **L-am ajutat pe el. Am ajutat-o pe ea**

Continuați modelul:

Te aduc vineri pe tine. Te-am adus.

Îl întâlnesc pe el. O vizitez pe ea . Vă ajut pe voi	. Ne fotografiați pe noi Le anunțați pe ele. Mă felicitați pe mine.
--	---

Din exemplele pe care le propune profesorul, studenții trebuie să înțeleagă că, în limba română, acuzativul persoanei, într-un context care presupune ocurența pronumelui neaccentuat, obligatoriu apare însoțit și de prepoziția **pe**..

Greșit	corect
Eu ajut pe el tu ajuți pe ea	Eu îl ajut pe el Tu o ajuți pe ea

Mai tîrziu, cînd se trece la predarea acuzativului persoanei, exprimat prin substantiv, raționamentul studentului este:

- avem **îl/o**, avem **pe**;
- n-avem **îl/o**, n-avem **pe**:

Greșit	corect
Eu respect pe profesor Eu îl respect profesor	Eu îl respect pe profesor Eu respect profesorul

Sîntem de acord cu opinia lui I. Coteanu¹, care, pornind de la structura sintactică a pronumelor personale, relevă cele trei posibilități de exprimare în limba română:

- **mă cunoaște;**
- **mă cunoaște. pe mine;**
- **pe mine. mă cunoaște.**

Constatăm astfel că tipul de bază este **mă cunoaște**, iar celelalte două, libere din punctul de vedere al topicii, s-au dezvoltat din necesități stilistice. Reluarea și anticiparea reproduc această libertate a vorbitorului în ceea ce privește topica.

La lecția de fixare a acuzativului, profesorul apelează la exerciții de substituție, care îl ajută să explice acuzativul persoanei exprimat, de data aceasta, prin substantive masculine/ feminine la singular/plural, nume de persoane:

- **Eu îl ajut pe el. Eu o ajut pe ea.**
- **Eu îl ajut pe coleg. Eu o ajut pe colegă.**
- **Eu îl ajut pe colegul meu. Eu o ajut pe colega mea.**
- **Eu îl ajut pe Alim. Eu o ajut pe Ekin**

¹ Coteanu I Anticiparea complementului prin pronume, o regulă gramaticală nouă?, în LR, 1963, nr. 3, p. 242-246.

Cînd se trece la acuzativul fără **pe**, se „pleacă” de la nominativ, relevînd omonimia gramaticală:

- **Colegul este serios. Eu ajut colegul**
- **Ciocolata este în geantă. Ea mănîncă ciocolata.**

dar, dacă dorim să substituim **pe colegul** cu **Ali**, atunci:

- **Eu ajut Ali.** – (nu e posibil!)
- **Eu îl ajut pe Ali.** (e corect)

Suntem de părerea că studenții trebuie să conștientizeze că anticiparea sau reluarea complementului direct este un fenomen obligatoriu pentru ca un context care are **nume de persoană** să fie corect.

De exemplu: *

- **Eu ajut Ion.** (nu este posibil)
- **Eu îl ajut pe Ion.** (corect)
- **Tu aștepti Mihai.** (nu este posibil)
- **Tu îl aștepti pe Mihai.** (corect)

Această aberație este conștientizată și de cursanți și, poate datorită acestui fapt, ei se străduiesc să includă formele atone în funcție de modul și de timpul verbului, acolo unde trebuie.

Adevărul este că fiecare profesor, după o anumită perioadă de timp, își dezvoltă propria metodologie de lucru, el o va adopta, desigur, pe cea care se potrivește nu numai lui, ci și disciplinei pe care o predă sau colectivului de studenți cu care lucrează.

Predarea limbii române ca limbă străină este destinată să asigure exersarea structurilor gramaticale, în ordinea în care acestea sunt predate și asimilate, în situații de comunicare simulate în timpul orelor, doar așa studentul străin va ajunge să comunice corect în limba română, competență mult dorită de fiecare dascăl, care predă română ca limbă străină.

FĂNUȘ NEAGU – EXPRESIE A REALITĂȚII ROMÂNEȘTI

PETCU Valeriana, doctorand, lector superior universitar,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul

Resume: *À partir de l'idée que l'œuvre d'un écrivain constitue un élément de l'identité personnelle, on peut apprécier la narration „Le canton abandonné” publié en 1964 de Fanuș Neagu, comme un réflexion identitaire de l'auteur, où le monde fictionnel vit de sa propre projection envers les diverses valeurs de l'existence d'un collectivité. Les repères biographiques laissent l'empreinte sur sa création et c'est pour cette raison que l'œuvre est considérée par les critiques littéraires comme autobiographique. On remarque le texte par la complexité, les techniques et les stratégies accomplies par l'écrivain. L'originalité de la nouvelle est donnée par l'art narratif de l'écrivain et par l'atmosphère créée dans un univers fictionnel particulier.*

În deceniul al șaselea, începutul deceniului al șaptelea, proza scurtă se diferenția de cea a predecesorilor. Criza identitară devine o temă literară frecventă. Identitatea umană dobândește în actul narativ o expresie foarte vastă. Dacă în perioada „dogmelor și doctrinelor”, identitatea era profilată din exterior, în prezent fiecare persoană și-o asumă individual, iar nesiguranța identitară i-a făcut pe scriitori să creeze, în special, lucrări autobiografice.

Lucrările autobiografice, pe parcursul timpului, au generat controverse în ceea ce privește apartenența la un gen literar. Textele cu caracter autobiografic sunt integrate într-un gen literar de „frontieră”, un gen literar ambiguu. Georges Gusdorf (Auto-bio-graphie) susține ideea unui gen autobiografic autonom și consideră că „una din justificările autobiografiei ar putea fi nostalgia integrității sensului”, iar Georges May, care vorbește despre un gen în curs de constituire sau despre o „explozie a genurilor,” zice că obiectul privilegiat al celui care o scrie este „spectacolul propriei

¹ Apud Eugen Simion. Autobiografia (I). În: Caiete critice, nr. 1-2, 2008, p. 11.

conștiințe”.¹ Scriitura autobiografică este „O unitate și, deci, o formă adică o semnificație, o dorință de a recupera o identitate”² sau potrivit opiniei lui Philippe Lejeune (Je est un autre, 1980) este „o comedie interioară jucată cu ușile închise – evoluție înaintea unei oglinzi cu trei fețe”.

„Cantonul părăsit” de Fănuș Neagu este un text cu deschideri autobiografice. Personalitatea culturală a autorului poate fi remarcată lecturându-i opera literară. Scriitorul „evoluează ca un personaj pitoresc pe scena vieții literare.”³ Tot ceea ce a scris s-a identificat cu „fiorul poetic original” pe care „n-a mai putut să-l reproducă nimeni”.⁴

Construit pe un model narativ cu miză identitară, opera lui Fănuș Neagu se alimentează din substanță autobiografică. Locul comun al căutărilor sale este Brăila, loc al purificării spirituale, „cu frumusețea de neîntrecut a drumului pe ceair, clipocitul stelelor spre Moldova și vuietul ireal al Dunării care venea parcă de sub pământ, ca să-i inunde pentru totdeauna ființa cu cel mai scump vis”, mărturisirea Fănuș Neagu într-un interviu.⁵ Autorul evocă situații tipice din lumea satului românesc. Referindu-se la această trăsătură a scrierilor lui F. Neagu, N. Balotă observă că „Satul nu se revelează cu ușurință. El are tainele sale, lucruri ascunse ca și gutuile în pleavă ori butoiășul de vin îngropat lângă porumbar. Tainele sînt legate, în prozele lui Fănuș Neagu, îndeosebi de arhaicele rituri, din care unele au rămas, degradate, aparent desacralizate, dar încă purtând o încărcătură magică... Scenele de viață sunt selectate din cele mai diverse medii sociale. „Deși subiectele povestirilor sunt de strictă actualitate, de fapt sugerează o lume veche care trăiește o vreme a schimbărilor”.⁶

Creația cu caracter autobiografic „Cantonul părăsit” ocupă un loc aparte în creația scriitorului, fiind plasată de exegeții operei lui Fănuș Neagu printre cele mai reprezentative scrieri ale prozatorului din tinerețe. Gheorghe Glodeanu în articolul „Fănuș Neagu sau alchimia metaforei” recunoaște că „Tehnica narativă a scriitorului devine mai complexă în prozele mai ample” și remarcă abilitatea scriitorului de a inversa rolurile „personajele putându-se transforma oricând în povestitori”.⁷ Și Andrei Grigor consemnează în lucrarea „Fănuș Neagu monografie, antologie comentată, receptare critică” că „... Cantonul părăsit completează tabloul constituirii unui univers artistic superior și al eliberării de constrângerile dogmatismului”.⁸

Eugen Simion, însă, referindu-se la culegerea cu același nume, volum premiat de Uniunea scriitorilor, crede că „culegerea selectivă – Cantonul părăsit - a trecut aproape neobservată, deși critica avea acum prilejul să urmărească de la un punct estetic mai înalt evoluția unui prozator talentat”.⁹

Apărută în anul 1964, ficțiunea se înscrie într-un „câmp autobiografic” punctând momente din existența scriitorului și anume din 1953. Autorul este disimulat sub masca unui tânăr absolvent de facultate numit profesor de română într-un sat din Bărăgan. Masca dezvăluie veridicitatea cea mai confidentă a persoanei.

Exegeze ale operei lui Fănuș Neagu au depistat corespondențe între evenimentele textului și viața personală a scriitorului. „Și Cernat din *Cantonul părăsit*, și Fulga, învățătorul din *Îngerul a strigat*, și Raminsky din *Frumoșii nebuni*... sunt ipostaze și instanțe ale naratorului”.¹⁰ Alex. Ștefănescu mărturisește că Fănuș Neagu era „masiv, blond și pistruiat, ursuz ca după un chef ...”,¹¹ iar Gabriel Dimisianu îi schițează următorul portret era „o namilă blondă cu alură izbitoare de rusnac ... vlăjgan guraliv”.¹² Aceste portrete par a fi portretul genetic al personajului-narator din scriitura lui Fănuș Neagu, care la un moment dat se autocaracterizează în felul următor „Părul meu roșcat și obrazul plin de pistru.” În opinia lui Ioan F. Pop „Realitatea nu este decât partea văzută a ficțiunii. Transpusă prin intermediul cuvântului, orice realitate devine într-un fel sau altul, ficțiune, transfigurare”.¹³ Literatura autobiografică, după cum observăm, este ca o oglindă exterioară asupra

¹ Ibidem, p.10.

² Alex. Ștefănescu. La o nouă lectură: Fănuș Neagu. În: România literară, nr. 13, 2002, p. 10.

³ Idem.

⁴ Nicolae Butnaru. Fănuș Neagu, interviu. „M-am tutuit cu sfinții” // Adevărul de Seară, 24 mai 2011.

⁵ Nicolae Balotă. Prefață. În: În bătaia lunii. Povestiri. București: Minerva, 1971, p. XII.

⁶ Viorel Coman. Fănuș Neagu – orbirea lui Homer // Oglinda literară, nr. 137, 2013, p. 9172

⁷ Gheorghe Glodeanu. Fănuș Neagu sau alchimia metaforei // Nord Literar, nr. 6, iunie 2011.

⁸ Andrei Grigor. Fănuș Neagu monografie, antologie comentată, receptare critică. Brașov: Aula, 2001, p.13.

⁹ Eugen Simion. Scriitori români de azi. Vol. III. Chișinău: Litera, 1997, p. 294.

¹⁰ Viorel Coman. Fănuș Neagu și „fericirea nepermisă oamenilor mari” // Caiete critice, nr.10, 2007, p. 40.

¹¹ Alex. Ștefănescu. La o nouă lectură: Fănuș Neagu. În: România literară, nr. 13, 2002, p.10-11.

¹² Gabriel Dimisianu. Amintiri cu Fănuș Neagu. În: România literară, nr. 13, 2002, p.12.

¹³ Ioan F. Pop. Provocarea literară și realismul ei ficțional. În: Cultura, nr.6, 2014, p.10.

evoluției imaginii eului și a lumii contrafăcute de autor cu anumite intenții auctoriale, iar spațiul autobiografic constituie sursa ficțiunilor cu eroi preocupați de propria poziționare pe scena istoriei. Julien Green este de părere că a pune ordine în amintiri este un proces mai mult decât dificil,¹ decât exteriorizarea lor imediată.

În această discurs autobiografic, autorul are un rol inedit: e tentat de universul textului, fiind el însuși protagonist. Vocea auctorială omniscientă se identifică cu cea a profesorului Cernat sau a destinului însuși. Povestirea „Cantonul părăsit” apare ca o „autobiografie fictivă”, ca o ficțiune identitară în care autorul se proiectează în personajul principal. Identitatea narativă se instituie din organizarea diegezei. Incipitul prin formula „În 1956, după absolvirea facultății am fost numit profesor de limba și literatura română într-un sat din Bărăgan”, situează narațiunea într-un spațiu narativ care se aseamănă cu spațiul narativ ficțional. Spațiul are un rol important, deoarece fiecare erou e reprezentat de un spațiu personal, care e determinat de starea afectivă și de relațiile cu ceilalți actanți. Spațiul narativ poate fi vizualizat și garantează protagonistului posibilitatea de a se autoidentifica datorită trăsăturilor distinctive pe care le posedă. Cert este că Cernat revine mereu la spațiul Lacul-dulce acolo unde destinul lui este terminat. Tot aici el își regăsește vocația literară. Putem spune că eroul dorea să-și edifice o identitate narativă care ar face să rămână în eternitate prin scris. Profesorul deseori se refugiază în utopia personală, încearcă prin intermediul scrisului o nouă provocare.

El nu reușea și nici nu vroia să se integreze în lumea în mijlocul căreia activa și trăia. Eroul conștientiza că în acest mediu niciodată nu se va putea afirma ca scriitor. Toate acestea reflectă o criză identitară care este determinată de o senzație de lipsă de apartenență la acel loc. Nesiguranța și incertitudinea îl însoțeau mereu, dorea să părăsească Lacul-dulce pentru a-și putea configura viitorul. Biografia personajului se afla sub semnul spaimei, disperării. Cu aceste vădite trăsături caracteristice ale personajului, scriitorul încearcă să declanșeze curiozitatea cititorului, deși atitudinea autorului este evidentă „niciodată un intelectual care vede în reclusiunea satului doar o cale spre ratare nu va înțelege această umanitate pe care scriitorul o vede atât de depărtată de cea urbană”.²

Alina Crihană consideră că „Spațiul autobiografic apare ca o „sală de oglinzi”, matrice a reconstrucției identitare, proces care presupune revizitarea trecutului în absența oricărui măști [...], dar care nu exclude ficționalizarea de sine”.³ Această opinie este în măsură să precizeze că din această perspectivă, opera lui Fănuș Neagu poate fi lecturată ca cioburi de oglindă pe care cititorul le poate reconstitui, în amintiri autentice și experiențe proprii, devenind obiect al deconstrucției ficțiunii identitare a autorului. Autorul analizează în scriitură toată gama de stări a a personajului-narator: „obidă”, plictiseală, disprețuire, uimire, descumpănire. Toate aceste elemente constituie o marcă a scriitorului, actantul este un manifest, o proiecție a lui, o „oglină a ratării” pe arena istoriei. O oglindă a ratării este Lacul-dulce care este considerat de protagonist ca groapă a talentului său.

Povestea lui Cernat care a ajuns la Lacul-dulce după ce comisia „care se ocupase cu repartizarea absolvenților Facultății de filologie [...] mă aruncase într-un sat pierdut în câmpia Bărăganului. Încercasem timp de mai multe săptămâni să obțin un post în redacția unei reviste literare, încredințat că numai la o publicație de acest fel, și nicăieri în altă parte, mă pot realiza ca om și ca artist (năzuiesc să ajung odată scriitor vestit)”, (Fănuș Neagu, *Cantonul părăsit*, p.170) este o tentativă de a se opune istoriei care intervine în destinul individual al protagonistului. Narațiunea este însoțită de reflecția asupra poziționării profesorului Cernat pe scena istoriei, pune accent „pe viața sa individuală, îndeosebi pe istoria personalității sale”.⁴ Reconstituindu-și viața de dincolo de „oglină”, ficțiunea este singura care poate să-i ofere răspuns la întrebările care îl preocupă „Ce-am căutat la Lacul-dulce? Pe dracul l-am căutat și iată că l-am găsit! Din asta se trage tot răul c-am venit la Lacul-dulce”. (Fănuș Neagu, *Cantonul părăsit*, p.173)

Tematic ficțiunea este asociată „drumului la centru”. Protagonistul lui F. Neagu suferă de „boala capitalei”. Autorul transpune aici obsesiile existențiale ale actantului, care se implică deseori într-un monolog de sublimare provocat de dorința inepuizabilă de a fi în București, centru spre care era tentat să se îndrepte pentru a-și croi destinul „Bucureștii, dacă ai trăit un an într-însul te cheamă de

¹ Apud Eugen Simion. *Autobiografia (I)*. În: *Caiete critice*, nr. 1-2, 2008, p. 10.

² Nicolae Balotă. *Prefață*. În: *În bătaia lunii. Povestiri*. București: Minerva, 1971, p. XII.

³ Alina Crihană. *Narațiuni identitare în proza lui Octavian Paler: de la romanul parabolic la scriitura autobiografică posttotalitară*. În: *Revista Transilvania*, nr. 3, 2013, p. 294.

⁴ Philippe Lejeune. *Pactul autobiografic*. București, 2000, p. 12.

pretutindeni. Era chemarea orașului, acea care mă copleșea. Dincolo de ea nu mai exista nimic”. (Fănuș Neagu, *Cantonul părăsit*, p.173-174). Personajul literar conceput de scriitor nu-și putea rupe gândul de la capitală, de la centrul civilizației urbane fiind considerat locul ideal unde se poate materializa orice dorință, iar satul, în opinia lui, trezește anumite reticențe. Bucureștiul pentru narator avea imaginea unei capitale cu cultură autentică, era un centru al formării unei identități. Actantul este preocupat de identitatea sa socială, el nu este dispus să înțeleagă superficial realitatea. Este un personaj reflector, iar amintirile lui sunt niște incursiuni în memoria omenirii.

Relația dintre memorie și istorie poate fi detectată și în ficțiunea autobiografică. Cert este faptul că scenariile istorice la care apelează autorul construiesc o realitate incontestabilă a epocii. Tematica socio-istorică abordată, elucidează drama românilor în perioada celui de-al doilea război mondial puși în situația de a da vite pentru hrana trupelor armate, de a părăsi locuințele pentru a se ascunde în cătune atunci când se apropiau coloanele nemțești. Naratorul își asumă autoanalitic rememorarea unei întâmplări din copilărie. Această istorisire îi are ca eroi pe membrii familiei Mărăcine: Teofil, Grigore, Didina. Din respectivul segment al istoriei, mai reținem un aspect important din viața profesorului Cernat care i-au accentuat profund în timp și trăsăturile de caracter „Părinții mei pieriseră sub bombardamente și mă înfiase un frate de al tatei, funcționar la o pretură din județul Muscel, dar verile mi le petreceam în casa bunicilor”. (Fănuș Neagu, *Cantonul părăsit*, p.176). Purtând amprenta istoriei, întâmplările personajului își asumă funcția de modelare a existenței lui.

Scrierea cu caracter memorialistic este un substitut de viață reală și personală. Ea are rolul de a satisface și unele exigențe estetice cum ar fi maniera de portretizare a eroilor. Personajele sunt caracterizate într-o formă inedită, ei sunt determinați de spațiul în care trăiesc. Autorul încorsetează destine diferite, tipuri umane reprezentative care trăiesc existențele într-un spațiu contradictoriu, al incertitudinii, al temerii. Astfel profesorul de matematici era „un bătrânel pleșuv, cu ochelari de orb pe nasul borcânat. În tinerețe fusese actor într-o trupă ambulată, jucase un rol de comis-voiajor într-o piesă de duzină, îi plăcuse costumația și de atunci se îmbracă numai într-un singur fel: haină și pantaloni de culoare neagră, cămașă albă, cu guler de celuloid, borsalină, ochelari de soare și pe mână un baston cu mâner de argint”, alt învățător - Dan Temărașu – era „tânăr, scund, îndesat”, secretara – Petrina – era „tunsă băiețește și cu niște ochi verzi mari”, un student de la politehnică, poreclit „logodacul fiindcă de trei ani, în fiecare vacanță, își anunța prietenii că se logodește cu Nuța, profesoara de educație fizică, o fată voinică cu părul oxigenat” și directoarea Lilica Dobrogeanu „o fată de douăzeci și cinci de ani, înaltă, slabă, cu fața mică, rotundă și cu ochii depărtați și afundați, ca de japoneză”. (Fănuș Neagu, *Cantonul părăsit*, p.169)

Fiecare erou se definește în raport cu ceilalți actanți printr-o structură proprie. Fiecare personaj este caracterizat și printr-o identitate socială care îi conferă un confort existențial, iar relația lor cu cei din jur este de asemenea un indicator al identității.

„Cantonul părăsit” este o narațiune care include mai multe destine paralele, de aceea proza presupune o tehnică specială – „în ramă”. Fiecare personaj își are o poveste a lui în care el este personajul principal. Personajul-narator întrerupe firul narativ pentru a nara noi întâmplări. Structura internă a operei literare influențează interpretarea textului. Nucleele narative garantează dinamica interioară a textului. Scriitorul utilizează retrospectivitatea pentru a reconstitui destinul dramatic a Lilicai Dobrogeanu, directoarea școlii din Lacul-dulce. Crizele din copilărie, activitatea de directoare a școlii, prietenia cu inginerul sunt episoade semnificative în povestirea „Cantonul părăsit”. Trecerea bruscă de la un moment la altul prezintă nenumărate avantaje în structura narațiunii, textul devinind oglinda interioară a protagoniștilor, creându-se impresia că lectorul devine un martor activ care își poate afirma poziția în raport cu evenimentele narate. Lumea din povestire diferă de aceea a multor scriitori de la acea etapă, ea „își purifică, prin simpla existență curată, sufletul, salvând de la piele întreaga spiritualitate românească în vremuri de restriște”.¹

Discursul iterativ realizat la persoana întâi este implicit și reflectă o pluritate de evenimente, astfel naratorul își asumă întâmplările, faptele, „stările de spirit.” Subiectivitatea narativă permite conturarea identității naratorului în diverse etape temporale. Regimul temporal este labil. Printr-o suspendare temporală, prin retrăirea trecutului, naratorul face să devină contemporan cu timpul povestirii.

¹ Viorel Coman. Fănuș Neagu și „fericirea nepermisă oamenilor mari” // *Caiete critice*, nr.10, 2007, p. 32.

Vorbind despre sursele de inspirație ale unui scriitor, W. Faulkner spune că „scriitorul are trei surse – imaginația, observația și experiența”¹. Cert este că Fănuș Neagu a utilizat pe larg imaginația creativă care este foarte bine precizată, aptă să surprindă diversitatea universului rural, ce îi permite să configureze unele confruntări umane. Scriitorul își proiectează acțiunile pe un fundal rural panoramic, care se încadrează perfect cu toate trăirile impetuoase ale actantului. Câmpia, acest spațiu terestru benefic, dar care acum era înăbușită de mohor, constituie o proiecție a lumii interioare a eroului care nu vroia să mai rămână pe locul acela. „Până și câmpia mi se părea că se plecase spre miazăzi, a ducă” (Fănuș Neagu, *Cantonul părăsit*, p.174). Sistemul de imagini și relațiile interne ale textului sunt mecanisme ce constituie organizarea narațiunii.

Un element identitar foarte important este numele. Identitatea de nume dintre narator, autor și personaj, propusă de Lejeune pentru recunoașterea unei autobiografii, nu este respectat cu precizarea că autorul combină autobiografia cu ficțiunea. În acest sens se cuvine făcută următoarea remarcă, deși personajul este un produs al autorului similar cu acesta până la identificare, Fănuș Neagu își numește protagonistul povestirii cu un nume simbolic Florin Cernat. Numele pe care îl poartă provine de la florentina, nume latin ce înseamnă înfloritoare. El trimite la dorința aprigă de a-și construi o identitate prin intermediul activității de scriitor, adică a ceea ce scrie. Fiecare stadiu al vieții, îi fortifică convingerea în talentul său literar. În acest text sunt revelate etapele devenirii sale în planul creației. Talentul și vocația protagonistului îl face ulterior să capete o identitate prin scris.

Tocmai de aceea în text se subliniază drumul afirmării profesorului Cernat ca scriitor. Este de remarcat faptul că „După cea dintâi întâlnire cu cititorii, se petrecea în mine o împăcare a simțurilor, parcă m-aș fi ridicat dintr-o boală grea” (Fănuș Neagu, *Cantonul părăsit*, p.197), consemnează naratorul „Făcusem primul lucru de folos de când sosisem la lacul dulce, și chiar dacă eram hotărât ca la sfârșitul lunii să părăsesc satul, faptul mă bucura”. (Fănuș Neagu, *Cantonul părăsit*, p.194).

Experiența personală a autorului devine parte integrantă a povestirii „Cantonul părăsit”. Dorința frecvent exprimată în text de a deveni un adevărat scriitor se materializează peste ani, iar puterea cuvântului scris i-a făcut drumul spre această împlinire artistică mai ușor.

Fiind o narațiune a constituirii unei identități, textul autobiografic „Cantonul părăsit” demonstrează o profunzime a mesajului și a expresiei, un accentuat sentiment estetic cu care se organizează materialul narativ. Scriitura are o valoare incontestabilă punându-și amprenta asupra creației literare, dar și a destinului autorului. Trăsăturile inconfundabile ale scrierii lui Fănuș Neagu descoperă identitatea viabilă a autorului care este o expresie a realității românești.

DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE SCRIERE LA LECȚIILE DE LIMBA ROMÂNĂ ÎN ȘCOLILE CU INSTRUIRE ÎN LIMBA RUSĂ

PETRENCO Liuba,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Abstract: *Written language is one of the most important and revolutionary conquests acquired by people at work and in terms of living together in society. It plays an important role in the preservation and propagation of science and culture in the specification and implementation of various social relations.*

Comunicarea în scris necesită din partea elevului cunoașterea sistemului gramatical al limbii, o exprimare clară, construirea unor enunțuri logice.

Deși obiectivul major al disciplinei Limbă și literatura română din instituțiile cu limba rusă de instruire constă în a forma elevi cu o bună cultură comunicățională, capabili să comunice și să interacționeze cu semenii, să-și utilizeze în mod eficient și creativ capacitățile proprii pentru rezolvarea unor probleme concrete din viața cotidiană, rolul comunicării scrise este la fel de important.

¹ Irina Petraș. *Teoria literaturii*. Cluj-Napoca, 2002, p.137.

Cu alte cuvinte, în abordarea problemei dezvoltării competenței de comunicare, tot mai mult se impune necesitatea formării *competenței de scriere*. Această afirmație este susținută de unele situații reale din viața elevilor când în prim-plan apare scrisul: susținerea examenului de bacalaureat, completarea unui șir de acte în instituțiile de stat, realizarea unor activități scrise în cadrul instituțiilor de învățământ superior, comunicarea personală în scris etc. Experiența ne demonstrează că în instituțiile preuniversitare acestei probleme i se acordă o atenție insuficientă.

Actualitatea valorizării competenței de scriere rezultă din formarea competențelor de comunicare ale elevilor alolingvi și integrarea socio-culturală a acestora, dar și din promovarea învățământului centrat pe competențe, determinate de provocările comunicării sociale, precum și din tendințele de modernizare a curriculumului preuniversitar¹, din insuficiența dezvoltării competenței de scriere la elevii alolingvi și stabilirea incertă a rolului pe care îl are scrierea în procesul de predare-învățare.

Formarea competenței de scriere cere din partea profesorului o abordare complexă a diferitor activități pe care le realizează elevul, dat fiind faptul că, pe lângă activități pur mecanice, elevului i se cere o coordonare vizual-optică a spațiului, sunt incluse elemente de recunoaștere, memorie și automatizare. Totodată, controlul vizual este însoțit de funcții psihice complexe: atenția, percepția, memoria, gândirea.

Scrierea, după Vrășmaș E., este „*trasarea unor semne grafice care simbolizează gândurile, limbajul interior, reflexie a limbajului oral, iar înțelegerea acestui mesaj, decodificarea lui, la fel ca și interpretarea, caracterizează citirea*”² Același lucru îl scoate în evidență și C. Păunescu care afirmă că scrisul este o „*sinteză superioară a limbajului oral, a celui interior și a modalităților grafice ale acestuia, care transmit într-o formă specifică nu numai un conținut de gândire-informativ, ci și un conținut individual de conștiință*”³. În așa fel, pentru formarea competenței de scriere nu sunt suficiente doar exerciții motorice. Formarea și dezvoltarea competenței de scriere impune exerciții axate pe celelalte activități integratoare: audierea, lectura și vorbirea.

Scrierea e un tip deosebit al activității de vorbire și are unele caracteristici specifice de care e nevoie să ținem cont: *scrisul are un cerc de activitate mai limitat; e indisolubil legat de citire și vorbire; se folosește frecvent concomitent cu cititul pentru a nota ceva; este un mijloc important în procesul de cunoaștere, de comunicare, de cultivare a capacităților intelectuale și a unor trăsături de caracter etc.*

În limba română există o relație strânsă între corectitudinea scrierii și pronunție. În cazurile când există o concordanță între sunete și litere, pronunția corectă influențează pozitiv asupra însușirii corecte a scrierii. Același lucru se referă și la auzul fonematic care, cu cât e mai perfect, cu atât acționează mai eficient asupra scrierii.

Un rol deosebit în formarea competenței de scriere îl are cadrul didactic. Stilul de lucru, atitudinea generală, experiența de cunoaștere a copilului, cultura cadrului didactic - au influențe formative puternice asupra elevilor.

La momentul actual un rol deosebit i se acordă cunoașterii modului în care învață elevii. Această cerință a fost dictată de necesitatea trecerii la educația centrată pe elev. Or, fiecare persoană în procesul de studiere a unei materii, de memorare are unele puncte forte și altele mai slabe. Ultimile pot fi dezvoltate și îmbunătățite printr-o instruire eficientă. Elevii preferă să învețe în diferite moduri: unora le place să studieze singuri, să acționeze în grup, alora să stea liniștiți deoparte și să-i observe pe alții. Alții preferă să facă câte puțin din fiecare. Mulți oameni învață în moduri diferite față de ceilalți, în funcție de clasă socială, educație, vârstă, naționalitate, rasă, cultură, religie etc.

Identificarea și recunoașterea stilurilor de învățare se poate realiza prin: observarea și analiza propriilor experiențe de învățare, caracterizarea stilului de învățare pe baza explicațiilor, descrierilor, exercițiilor, aplicarea unor chestionare specifice, discuții cu specialiștii psihologi din liceu, informarea cu privire la stilurile de învățare din dorința de autocunoaștere (puncte tari și slabe al stilului personal de învățare), participarea activă la activitățile practice la această temă, implicarea în programe educaționale, de genul: optimizarea stilului de învățare, tehnici de învățare eficientă etc.

După cum am remarcat mai sus, formarea competenței de comunicare, orală și scrisă, presupune dezvoltarea complexă a deprinderilor de audiere, vorbire, citire și scriere. Aceste deprinderi

¹ Guțu VI., Cazacu T., Concepția de predare-învățare a limbii și literaturii române în școlile alolingve, Chișinău, Ed. Litera, 1995

² Vrășmaș E., Învățarea scrisului, București, editura Arlequin, 2011, p.26.

³ Apud, p.23

sunt într-o relație de interdependență și sunt valorificate de fiecare elev în parte într-un mod specific, dictat de stilul personal de învățare. Audiind, vorbind, scriind și citind elevul formează produsul final – comunicarea.

Scrierea este un proces complex de redare a unei structuri fonetice în una grafică sub aspect didactic.

Rolul fundamental al scrisului este de a reda experiențe și sentimente, gânduri și idei într-o formă regulată și expresivă. Ea se aplică atunci când este necesar ca mesajul scris să se păstreze ca document sau când acesta nu poate fi transmis pe cale orală. Totodată, *învățarea scrisului oferă posibilitatea personalizării învățării și satisfacția exprimării personalității.*¹

Scrierea are la bază acțiuni care includ perceperea textului, reacția ochilor și mișcarea mâinii. Particularitățile concrete ale scrisului depind de starea generală psihologică a celui care scrie.

Acordând prioritate limbajului vorbit, trebuie să ținem cont de faptul că există o legătură inversă, prin intermediul căreia scrierea influențează vorbirea, de aceea dezvoltarea competenței de scriere la elevi este îndreptățită.

Formarea competenței de scriere presupune dezvoltarea abilităților axate pe două obiective majore:

- formarea deprinderilor de scriere necesare în viața cotidiană (corespondența personală, corespondența profesională etc.);
- consolidarea deprinderilor obținute în cadrul celorlalte activități integratoare (vorbirea, audierea, citirea) și a competențelor lingvistice (vocabularul, gramatica).

Luând în considerare stilurile diferite de învățare, complexitatea formării și dezvoltării competenței de scriere, faptul că limba studiată nu este limba maternă pentru elevi etc., accentuăm necesitatea utilizării în cadrul orelor de limba română în școala cu predare în limba rusă a diferitor metode și tehnici, cele mai eficiente fiind:

Scrierea controlată

Obiectivele principale în cazul scrierii controlate vizează exersarea ortografiei, a vocabularului sau a gramaticii. De la profesor se cere selectarea riguroasă a conținutului care urmează să fie valorificat și a modalităților concrete de exprimare. Scrierea controlată este determinată de faptul că profesorul verifică permanent realizarea acestei scrieri. Atunci când se practică scrierea controlată, elevilor li se propune să lucreze cu un text, care, după ce va fi analizat, urmează să fie transformat, fără să creeze ceva propriu. Produsul scris va fi același la toți elevii. Activitățile de scriere controlată pot include: copiere directă (de pe tablă, din manual); copierea numai a unor propoziții; clasificarea după un anumit criteriu; corelarea imaginilor cu un cuvânt scris, a cuvintelor cu definițiile, a jumătăților de propoziții, a răspunsurilor cu întrebările etc.; completarea golurilor folosind cuvintele indicate; scrierea după dictare etc.

Scrierea ghidată

Este mai puțin controlată de profesor. Elevilor li se va prezenta un anumit conținut și propozițiile pe care le vor utiliza cu scopul de a exersa vocabularul și gramatica. Produsul final va fi asemănător la toți elevii, dar nu identic. Elevilor li se va propune începutul, sfârșitul sau întregul model a ceea ce urmează să fie completat cu informația corespunzătoare. Elevilor li se va oferi posibilitatea de a discuta, de a face notițe, de a face schimb de informație, de a elabora un plan până a începe scrierea.

Profesorul poate ghida elevii, prezentându-le un text scurt ca model sau organizând o pregătire orală ce va anticipa exercițiul de scriere.

Scrierea ghidată va include următoarele sarcini: alcătuirea unui text din mai multe propoziții simple; completarea unui formular a unei scheme; scrierea de instrucțiuni; scrierea poeziilor după modelul sugerat; scrierea de compuneri ghidate etc.

Scrierea liberă (creativă)

Scrierea liberă constă în elaborarea de sine stătător a unui text. Rezultatele finale ale activității elevilor vor fi diferite. Profesorul îi poate ajuta pe elevi, coordonându-le activitatea de elaborare a planului și sugerându-le anumite idei. Produsele finale vor fi textele, diferite după conținutul lor.

¹ Vräjmaș E., *Învățarea scrisului*, București, editura Arlequin, 2011, p.12.

Accentul se deplasează de pe valorificarea unui text produs spre valorificarea unui proces de producere a textului.

Abordarea unei strategii care include soluții alternative în funcție de personalitatea fiecărui elev, este un pas important în formarea competenței de comunicare scrisă în clasele cu elevi alolingvi care studiază limba română. Este evident că în cazul unor dificultăți de învățare a limbajului scris, profesorul este obligat să-i ofere elevului posibilitatea de a depăși dificultățile, acordându-i un sprijin didactic corect. Prin utilizarea unor metode și tehnici adecvate, îi ajutăm pe elevi să descopere plăcerea comunicării în scris. Este un adevăr valabil și pentru era calculatorului și a culturii digitale.

NICOLAE TODOSĂ ȘI DRAGOSTEA DE BAȘTINĂ
(Recenzie la cărțile „Valea Dragă” și „Valea Dragă – vale-n șușumele”)

TECUCI Alexandru, lector superior universitar,
Universitatea de Stat „Bogdan Petricecu Hasdeu” din Cahul

„Frați buni ai frunzelor din codru,
Copii ai mândrei bolți albastre,
Sfințiți cu roua suferinței
Țărâna plaiurilor noastre!
Din casa voastră, unde-n umbră
Plâng doinele și râde hora,
Va străluci o dată vremii
Norocul nostru-al tuturor”¹

(O. Goga)

***Resume:** Nicolas Todosa est né le 15 novembre 1935 à Cahul, le village Andrușul de Sus. L'année 2015 c'est une année jubilaire. Monsieur Nicolas Todosa va avoir 80 ans. Il est ingénieur et agriculteur, mais de même est écrivain. Il a écrit deux livres: „Valea Dragă” et „Valea Dragă vale-n șușumele” en vers.*

Aujourd'hui, quand on pense aux perspectives et aux problèmes de l'intégration dans l'espace européen de la recherche et de l'éducation, il est bien de savoir par quels labyrinthes du temps est passé l'auteur.

Pour l'auteur Nicolas Todosa les thèmes majeurs ont été la terre, la langue maternelle, la bonhomie, la croyance, le mouvement de l'élaboration nationale, la famine, les déportations des bessarabiennes.

Nicolae Todosă e un frate bun al pământului nostru, el e un copil îmbrățișat de „mândra boltă albastră”, el e din casa, unde „plâng doinele și râd hora”. De-a lungul vieții sale zbuciumate el a rostit mereu ca și poetul Tudor Arghezi:

„Pământ al țării mele și al meu
Nu m-ai uitat? E pasul meu. Sânt eu

Primește-mă, preabunule, în brațe la hotar.

Am tras și eu în tine o brazdă nu degeabă.

Mă asupra nevoia, mă-nghesuise graba.

Am pus altoaie-n spin și mărcine

Primește-mă, Pământule, cu bine”²

¹ Goga O. „Poezii”, Editura pentru literatură, București, 1963, pag. 6.

² Arghezi T. „Scrieri”, vol. I, Editura pentru literatură, București, 1962, pag. 79.

Nicolae Todosă e născut la Andrușul de Sus, Cahul. Văzu lumina zilei la 15 noiembrie 1935. Anul 2015 e un an jubiliar. Domnul Nicolae Todosă împlinește 80 de ani. Noi, cititorii, să-i dorim măcar o sută de ani și cărți cât mai multe. „Literatura și Arta” nr. 17 din 23 aprilie 2015 scrie: „Mama m-a născut drept în lutul pe care îl călca să-și termine casa. De acolo m-a luat bunica Iordana moașa satului, m-a înfășat strâns să mă pot încălzi singur”¹

S-a încălzit și a crescut mare. Mama l-a învățat să numere bobocii, iar tata i-a arătat ce-i celă și ce-i hăisa. Lutul în care s-a născut, adică pământul și cuvântul sunt două simboluri puse sub semnul focului și al imaginației în cărțile „Valea Dragă” și „Valea Dragă vale-n șușumele”. Un foc mare sufletesc îl arde de o viață pe poetul agricultor de la Andrușul de Sus. Toată făptura lui palpită într-o dragoste nețărnută față de neam. Patriotismul lui e asemănător cu cel al lui Octavian Goga, „poetul pătimirii noastre”. Iată cum cântă pământul O. Goga:

„Pământ, pământ, stăpânul meu de-o viață,
Eu ți-am fost slugă, ucenic și frate . . .
Te-am proslăvit cu gene-nlăcimate
În ruga mea de orice dimineață.
Pământ, mi-ai fost duhovnic de păcate,
Pământ, mi-ai fost tezaur de povață,
Din lutul tău eu mi-am zidit altarul
M-am închinat la coapsa ta bătrână,
La tine-am supt credința din țărână,
Cu plânsul tău eu mi-am umplut paharul”²

Și iată cum proslăvește pământul Valea Dragă poetul nostru cahulean:

„Doine și balade, snoave și povești,
Hore și colinde, datini bătrânești,
Tâlcuri și povețe, crez și rugăciune,
Bocet și blesteme, vrăji și vorbe bune,
Mitur și legende, basme și zicale,
Șotii și palavre, glume lungi în poale,
Toate tu le-aduni și le scapi de rele,
Toate, Vale Dragă –vale-n șușumele.”³

Pământul ni l-au lăsat zestre strămoșii, cuvântul ni l-a cântat mama lângă leagăn. Ce poate să fie mai drag și mai scump pe lume decât aceste două slove, vorba lui Tudor Arghezi:

„Slova de foc și slova făurită
Împerecheate-n carte se mărită
Ca fierul cald îmbrățișat în clește”⁴

Astăzi când ne gândim la perspectivele și problemele integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației e bine să știm prin ce labirinte ale timpului am trecut. Autorul N. Todosă a avut talentul de a înregistra momentele dramatice ale vieții. În anul școlar 1943-1944 tata și mama mureau de bucurie, că feciorul lor e printre primii la învățătură. În primăvara lui '44 învățătorii au plecat peste Prut și școala s-a închis. Cu durere mare pentru școlari. Se trezeau dimineața și nu se mai duceau la școală. Venise anii 1944-1945, când mama și toată familia nu mai știau nimic despre tata, apoi a venit tifosul, apoi foame, apoi cine e „dușman al poporului”, ca să fie judecat și împușcat, ori să fie dus în Siberile de gheață.

Noi întotdeauna am crezut și credem și în viitor, că scriitorul trebuie să fie un luptător, un deschizător de drumuri, un mare pedagog al neamului, un om care filtrează durerile poporului prin sufletul lui. Citind multe pagini din cărțile sale te convingi de aceste adevăruri. Ele evidențiază vaietul celor mulți cu exemple din viața de toate zilele.

Pe N. Todosă îl doare inima, chiar și pentru acei ce și-au lăsat pământul și Patria lor, casa părintească și umblă teleleu prin Moldova noastră, altfel zis: venetici. Acestora poetul le spune verde-n ochi:

¹ Todosă N. „E greu să scrii despre tine”, „Literatura și Arta”, nr. 17 din 23 aprilie 2015

² Goga O. „Cântece fără țară”, vol. II, Editura pentru literatură, București, 1965, pag. 244.

³ Todosă N. „Valea Dragă vale-n șușumele”, Editura „Adriga - Vis”, Chișinău, 2012, pag. 15.

⁴ Arghezi T. „Scrieri”, vol. I, Editura pentru literatură, București, 1962, pag. 10.

„V-ați născut și voi, piept ați supt de mamă,
Știu că nu vă doare, știu că nu vă pasă,
Vă urâsc și morții, baștini nu vă cheamă,
Totuși, îndemna-v-aș: duceți-vă acasă”¹

Povestea asta cu veneticii este și mai clară, și mai limpede și convingătoare în povestirea „Povestea porcului”, auzită de la badea Nicu a lui Ion Săndulică, adică nu e o născocire, ci e un fapt luat din viață. Acest procedeu de creație e foarte des folosit de scriitorul N. Todosă. Ingenios lămurește autorul porecla de porc: „De ce o fi poreclit ea, lumea, animalul ista și i-a zis porc? ... Lumea tună, trăsnește, el vorba ceea: Vasika slușuet de est - adică - lasă lumea să vorbească, el mănâncă, i-i bine și dă din coadă...Povestea lui, a porcului poate fi lungă, ... dar să încercăm să vedem și să răspundem și la întrebarea: Ce-ar fi dacă toată lumea ar fi numai din porci?”²

Lămurirea acestei porecle are nuanțe satirice, de altfel, trăsătură distinctivă și în făptura și ființa autorului. Nuanțele umoristice și satirice îmbogățesc paginile scrise cu mult har.

Cărțile Domnului Todosă sunt de mare însemnătate în istoria literaturii noastre basarabene. Ea a crescut în paragini, dar cu muguri frumoși de teme majore în istoria Moldovei. Pentru dânsul, pământul, limba, omenia, credința, mișcarea de eliberare națională, multele probleme tragice ale basarabenilor sunt oglindite în cărțile „Valea Dragă” și „Valea Dragă vale-n șușumele”. Le-am citit cu mult drag și le recomand și cititorilor dornici de adevăr și de frumusețe, de gânduri scrise caligrafic de un condei de plugar de la Andrușul de Sus.

Putem să spunem cu fermitate că în paginile acestor cărți întruchipează o enciclopedie a neamului Todosă. Personajele sunt buneii, părinții, prietenii și chiar dușmanii noștri. El opune străinismului, care ne înjosește la fiecare pas, demnitatea și tăcerea mocnită a țaranului nostru. Asupra acestei trăsături insistă cu argumente convingătoare. Scriitorul este exponentul vechimii noastre istorice, venite din Dacia străbună, cetățenești și a paginilor publicistice este încondeiat de vorbe simple, dar încărcate de sensuri profunde. Tremurul său sufletesc se ancorează în viața noastră de toate zilele. Contemporaneitatea palpită în orice rând scris de mâna autorului. Iată ce spune poetul în poezia „Eu sunt plugar”:

„În osul meu

Nu caut os din os domnesc

Nici de boier

Sunt din acei ce pâinea cresc.

Eu sunt plugar și sunt creștin

Cu gând la Domnul pâinea cresc

C-așa mi-i neamul, neamul meu

Pe-ntreg pământul românesc.”³

În prima carte „Valea Dragă”, scrisă în proză, redă icoana satului basarabean din sudul Republicii Moldova. El face o transcriere artistică a vieții rurale. Este vorba, bineînțeles, de un sat real, așa cum îl înțelege scriitorul N. Todosă, și aici se poate constata adevăratul simț artistic al autorului. Domnul Todosă mărturisește că „Nucul lui Radu” e foarte bătrân, el e încă de pe vremea turcilor: „Dar satul din om în om, din vorbă în vorbă a ales un nume frumos, un nume de acasă, acel loc din valea satului, căruia i-a zis în vale, la Nucul lui Radu... și că nucul, ca și omul baștinei, mai are nevoie și de nume.”⁴

Povestirile autorului N. Todosă sunt pline de lumină, de soare și de chiot. Tablourile din viața satului sunt străbătute de un optimism uimitor. Accentuăm că pana scriitorului redă realitatea. Orice artă, dar și literatura de asemenea, este un efort de interpretare sau de transfigurare mai mare sau mai mică, a vieții reale. Această metodă o găsim imaginată în toate paginile autorului nostru. Domnul N. Todosă e născut la sat, a trăit toată viața la sat și aceasta se simte în cărțile sale. Citiți „Casa bătrânească”, „Florile mamei”, „Povestea câinelui bătrân”, „Fănică naționalistul”, „La spital”, „Cățelușa care a plâns”, „Cei de la plug” etc. și vă veți convinge de acest adevăr.

¹ Todosă N. „Valea Dragă vale-n șușumele”, Editura „Adriga - Vis”, Chișinău, 2012, pag. 19.

² Todosă N. „Valea Dragă”, Editura „Adriga - Vis”, Chișinău, 2011, pag. 108.

³ Todosă N. „Valea Dragă vale-n șușumele”, Editura „Adriga - Vis”, Chișinău, 2012, pag. 51.

⁴ Todosă N. „Valea Dragă”, Editura „Adriga - Vis”, Chișinău, 2011, pag. 17.

Atât poezia cât și proza Domnului N. Todosă sunt adunate pe parcursul a mai mult de cincizeci de ani. Actul de creație al zămislatorului de cuvânt artistic izvorăște din întâmplări dramatice, din momente cruciale, adânc trăite de autor. Avem de-a face cu un temperament viguros al vieții reale, al unui conținut bogat, ce divulgă idei inedite. Scriitorul Liviu Rebreanu în discursul său „Lauda țaranului român”, ținut la Academia Română spunea: „Pământul nostru are un glas, pe care țaranul îl aude și-l înțelege”¹

Acest glas, acest lucru l-a înțeles de minune și N. Todosă. E o înțelegere, o înțelepciune venită din popor. În poezia „Dăruire” noi auzim glasul pământului, mai ales, în versurile:

„Obosit
Am să adorm odată tare.
Mă voi trezi doar, când
Voi fi din nou pământ,
Și n-o să-mi pară rău
Că n-am plecat s-ajung
Pe undeva un altul mai avut.
Eu am rămas, pământule,
Ca să mai fiu, pământul
din pământul tău.
Pământul, care
Din părinți, părinții-l lasă
Brazdă să rămâie
Și pereți la casă”²

Citind poezia și proza lui N. Todosă ne convingem și de talentul de scriitor satiric. Cu o ironie mușcătoare tratează temele negative din contemporaneitatea noastră. În cărțile sale aceste laturi ale vieții nu sunt trecute cu vederea. Deosebit de interesantă în această ordine de idei este poezia „La moartea colhozului”. Orânduirea colhoznică, care și-a trăit traiul, care nu a fost nimic altceva decât o povară grea pe capul oamenilor, un calabalâc, din care încă multă vreme și multă lume nu se va putea descurca. E destul de izbutit scris bocetul de îngropăciune a colhozului:

„Te bocește clasa activistă,
Sughitând pe prag la prăvălie,
Mama ei de viață fără muncă,
Cu femei șezute, leafă și beție;
Suspînând vor veni să-ți pupe,
Anul ista și la anul,
Părul de la cap,
Secera-n guriță și în bot ciocanul”³

Și ca să încheiem însășiile noastre despre cărțile lui N. Todosă sunt nevoit să mă întorc, iar la problema pământului, la chestiunea țărăneasă, care are rădăcini adânci în străfundul veacurilor. Țaranul se chema la început în limba latină *colonus-qui teram colit*, adică agricultor, plugar. Însuși numirea de țaran provine la cuvântul terra - ceea ce înseamnă - pământ, țară. Țaranul român a avut o dragoste nețărmurită față de pământ și de munca agricolă. Această pasiune, această dragoste o are și N. Todosă. El știe bine toate muncile agricole: și aratul, și semănatul, și cositul, și creșterea unei flori, și îngrijirea părintească a unui mieluț etc. Lui N. Todosă i-a plăcut să stea de vorbă și cu butucul de vie, și cu ploaia care biruie seceta. El a crescut și a educat cinci copii. În familia Todosă sunt 22 de suflete: trei fiice, trei gineri, doi feciori, două nurori, zece nepoți și doi bunei. În viața asta zbuciumată n-a fost ușor niciodată, dar bucuria cea mare o aduce munca și iar munca, cea făcută cu drag și cu răbdare. Datorită muncii conștiincioase a fost ales deputat în primul parlament al Republicii Moldova și a votat Independența mult așteptată de popor. Într-un cuvânt, noi românii „de la Râm ne tragem”, vorba cronicarului Grigore Ureche. De acolo vin multe trăsături de caracter ale poporului nostru. Istoricul Gheorghe I. Ciorogaru în lucrarea „Păcatul istoriei” spunea: „Imperiul Roman a fost un stat și o țară de țărani. Nici un popor din

¹ Rebreanu L. „Lauda țaranului român”, citat după revista „Basarabia”, nr. 2, 1991, pag. 4.

² Todosă N. „Valea Dragă vale-n șuşumele”, Editura „Adriga - Vis”, Chişinău, 2012, pag. 119.

³ Todosă N. „Valea Dragă vale-n șuşumele”, Editura „Adriga - Vis”, Chişinău, 2012, pag. 54.

antichitate, afără de cel egiptean, n-a realizat atât de desăvârșit tipul statului agrar, n-a avut sufletul mai pătruns de dragul pământului și al muncii agricole, ca cel roman”¹

Poetul Lucian Blaga spunea, că veșnicia s-a născut la sat. Destinul omului N. Todosa a fost că s-a născut în această veșnicie. El e un om cu inimă mare și mărinimoasă cu nume de Sfântul Nicolae, care aduce bunătăți la copii și cărți la cei maturi.

CADRU DE CONSTITUIRE A TEORIILOR MODERNE PRIVIND ART JURNALISMUL

TUGAREV Laura,
Universitatea de Stat din Moldova

***Abstract:** Cultural journalism or, Art Journalism aims to publicize and make known cultural media product by authentic taste and aesthetic experience and a broader audience and diverse than going to the theater, for example, at room concert at an art gallery or museum . The effects of cultural journalism can be found some short and long term, given the impact of the cultural event. To understand the history and genesis of the concept of cultural journalism that does not have a history not so impressive in Moldova required by a variety of disciplinary approaches and analyzes of studies/ theories, schools have been busy researching cultural effects, conceptualization culture / mass culture, the classification concept of culture, cultural discourse, cultural media communication, cultural industries.*

Paradigma realității capătă o altă formă odată cu schimbarea și dezvoltarea tehnologiilor informaționale, care produc metamorfoze și la nivelul intelectual al individului, ramplasând modul de a înțelege, de a interpreta și de a face o selecție în favoarea sau defavoare unui produs mediatic, inclusiv cultural. Extinderea terenului de manevră a tehnologiilor informaționale fac posibil ca mass-media să genereze un profund flux cu caracter de a influența nucleul ce stă la baza constituirii unei imagini perceptive a fenomenelor ce se produc în spațiul public.

Sociologul și expertul american în mass-media și marketing, Leo Bogart afirma că “Mass-media ne afectează profund, deoarece ea constituie o prezentă constantă în viața noastră. Alte instituții pot avea un impact mai puternic, dar nu unul atât de persistent și adânc... În plus, mass-media are o universalitate pe care nu o are nici o altă instituție: presa oferă un bagaj comun de idei și imagini, care depășește barierele sociale și geografice.” Așadar, media a devenit o componentă indispensabilă în circuitul existențial, fiind un centru gravitațional cu o forță profundă în schimbarea unor opinii, atitudini sau percepții. Mass-media depășește granițele sociale și geografice prin difuzarea unor materiale de factură universală, cum ar fi “cultura de masă”.

Jurnalismul cultural sau și mai nou, Art Journalism are menirea de a mediatiza și de a face cunoscut produsul mediatic cultural, prin transmirea gustului și experienței estetice și autentice unui public mult mai larg și divers, decât cel care merge spre exemplu la teatru, la sală de concert, la o galerie de artă sau un muzeu. Efectele jurnalismului cultural pot fi găsite ca unele de scurtă și lungă durată, reieșind din impactul evenimentului cultural.

În secolul trecut valența simbolică era la răscruce cu cea estetică, în prezent puteam afirma că valoare simbolică precede fără dor și poate, acea estetică, anume prin încărcarea produsului mediatic cultural cu semnificații și sensuri complexe, aceasta se datorează în mare parte și “expansiunii” în divertisment.

Pentru a înțelege istoricul și geneza conceptului de Art Journalism care nu are încă o istorie atât de impunătoare în Republica Moldova, este necesar de o multitudine de abordări disciplinare și analize a studiilor/ teoriilor, școlilor care s-au ocupat de cercetarea efectelor culturale, conceptualizarea culturii/ culturii de masă, clasificarea conceptului de cultură, discursului cultural, comunicării mediatice culturale, industriilor culturale. Cât despre teoriile moderne cu aspecte culturologice putem menționa:

¹ Ciorogaru G. I., „Păcatul istoriei”, București, ESPLA, 1945, pag. 32.

“Teoria culturală” semnată de McLuhan, care accentuează o nouă ipoteză: “Mediul este mesajul”, adică ambianță, anturajul este plin de cuvinte, sensuri și înțelesuri care circumscriu un fapt, o realitate, un adevăr. Teoria culturală poate fi încadrată în domeniul “studiilor culturale” în care se analizează cultura consumului de bunuri, incluzând aici și serviciile, produse industriale, “de masă” și comercializate pe piață.

“Dimpotrivă, mediile de comunicare electronice erau prezentate de Marshall McLuhan drept revenirea la modul colectiv de percepere a lumii. Ubicuitatea duce la emergența „satului global”, formula-i celebră. Însă opera filosofică a lui Marshall McLuhan e relevantă mai ales prin tentativa lui de normalizare a eticii mijloacelor de comunicație electronice. În istoria Teoriei culturale, de la McLuhan a rămas faimosul dicton : “Mediul este mesajul”. Expresie extremă, ce identifică “forma” cu ”fondul”, și amintește, antinomic aproape, formula “Forma fără fond”. Marshall McLuhan se referea atunci la explozia informațională adusă de televiziune, cu audiența sa largă, pe care Jean Baudrillard o va numi Agora-display.”¹

Altfel zis, totul ce se produce fie pe arena publică, fie într-un dialog, comunicare TV, este purtător de informație. Marshall McLuhan, director la “Center for Culture and Technology” al Universității din Toronto, raportează această noutate cu referire la explozia informațională în domeniul noile mijloace informaționale, în special în televiziune, datorită audienței sale largi. Spre exemplu, în prezent asistăm la intensificarea unei noi influențe: serialele televizate. Un grup de cercetători din cadrul Universității din Utah, conduși de Jakob Jensen au realizat, un nou studiu care a relevat faptul că informațiile eronate pe care le primim prin intermediul acestor programe/ telenovele se pot depozita în creierul nostru și ne pot face să le interpretăm ca reale, oricum telenovelele deși ne influențează perceperea și viziunea noastră asupra lumii, acestea sunt cerute și capătă pondere doar pentru că sunt privite de foarte multe persoane.

Un reprezentant este George Dickie, care se face remarcabil pentru *Teoria Culturală a Artei (Theory of Art)*. Ideea, sau ipoteza generală a lui G. Dickie pornește de la cele trei teorii majore ale artei care își fac apariția de-a lungul istoriei: Teoria Imitației (Platon), Teoria Expresivă (romantism) și, mai recent, Teoria Culturală a Artei. Teoria instituțională, cum mai este numită, scoate în evidență următorul gând: arta poate fi definită numai cu ajutorul aspectelor psihologice pe care le comportă. O trăsătură caracteristică a Teoriei Culturale a Artei se află în faptul că aceasta este una structurală: “o operă de artă este ceea ce are loc într-o lume a artei, așa cum aceasta este înțeleasă de Danto, adică precum o structură instituțională”. George Dickie a ținut să completeze definiția operii de artă cu conceptul de „lume a artei”, așadar, reiese că doar datorită lumii artei, artistul poate conferi statutul de „candidat al aprecierii” propriei opere, după cum această teorie a fost explicitată în cartea sa anterioară, *Art Circle*. Cea de-a doua trăsătură definitorie a teoriei culturale sunt definițiile tradiționale ale artei care nu o prezintă ca element de circularitate, tot în acest context se abordează problema posibilității evaluării artei. Prin urmare, G. Dickie concluzionează cu referire la Teoria Culturală a Artei astfel: “o operă de artă este un artefact special creat pentru a fi prezentat unui public al lumii artei”.

Începutul secolului a XX-lea aduce un nou val de reprezentanții ai Școlii de la Frankfurt ² școală germană cu tentă filozofică, care se afirmă începând cu anul 1923 și ai cărei piloni au fost Marcuse, Max Horkheimer, Wilhelm Reich, Theodor Wiesengrund Adorno și Jurgen Habermas. Aceștia au ținut să demonstreze impactul negativ pe care o poate avea acea explozie al tehnologiilor de comunicare asupra mediului social și dezvoltării acestuia. Reprezentanții Școlii de la Frankfurt au criticat cu duritate formarea unei noi culturi, cea a maselor, diferită de cea dominantă și de cea populară. Dacă cultura dominantă este “cea care a reușit să-și impună normele, valorile și ideile în practicile culturale ale unei societăți, atât în planul vieții cotidiene, cât și în cel al creației artistice, ea emană de la clasa dominantă”. Cultura populară, complet diferită de cultura dominantă, are o “tendință eliberatoare”, caracteristică preluată și de cultura maselor care este inspirată de deținătorii puterii economice și politice și este difuzată prin media. Esența noii culturi se axează, pe obținerea profitului, ceea ce o pune într-o relație, raport de dependență față de cultura elitelor. Putem afirma că conceptul de industrie culturală este

¹ <http://www.asymetria.org/modules.php?name=News&file=article&sid=106>

² McQuail Dennis; Windahl, Sven. *Modele ale comunicării pentru studiul comunicării de masă*, Ed: Polirom, Iași, 2001.

alternativa produsă de Școala de la Frankfurt cu scopul de a supranumi aceeași realitate culturală și mediatică indicată prin termenul “comunicare de masă” sau “cultură de masă” .

Așadar, cultura de masă este o formă a divertismentului, creat pentru mase, produs de către industriile de cultură, care se axează pe a satisface plăcere consumatorului, nu și pe calitatea aceluși produs : telenovelele, cântecelor de topuri, mediatizarea unor idoli.

În lucrarea lui Theodor Adorno și Max Horkheimer,¹ “Dialectica Iluminismului” (1947), autorii propun termenul de “industrii culturale” în locul termenului de “cultură de masă”, pentru a sublinia că nu este vorba de o creație spontană, abstractă a maselor, ci de o industrializare a culturii și de utilizarea unor mesaje culturale care au drept scop manipularea maselor.

“Împletirii raționalității și realității sociale”, care ne permite o nouă generalizare, în forma sintetică a două teze: „mitul este iluminism”, iar „iluminismul se întoarce la mitologie”²

Mai târziu, Herbert Marcuse ține să dezvolte ipotezele lansate de către Adorni, susținând că societățile contemporane au reușit să înfăptuiască o “contrarevoluție preventivă” prin această cultură de consum care îi este în putere să aranjeze, administreze și să răspundă cerințelor, dorințelor și ofertelor culturale. Spre exemplu în America fenomenul Reality TV Shows capătă un caracter tot mai amplu: American Idol, The Voice, Voice of America, Americas Next Top Model, datorită faptului că ele sunt cerute și vizionate de către public vast.

Prin concluzie, asistăm la o mișcare în care cultura devine marfă, iar mass-media contribuie la o circulație socială intensă a valorilor, spre exemplu proiectul Voice of America a fost preluat de mai multe țări din Europa, inclusiv și România: Vocea României, emisiunea care aduce de patru sezone cele mai bune voci din țară în fața telespectatorilor, promovând astfel, tinerele talente. **Vocea României** a fost cea mai vizionată emisiune de divertisment a lunii octombrie. “Producția marca **Pro TV** a avut o medie de **1,2 milioane de telespectatori** pe minut, la nivel urban”³, pe de altă parte favorizează și circulația nonvalorilor, sau valorilor false, prin negarea unor seturi de valori și fabricarea unor staruri, promovarea imaginii prin scandal și trivialitate.

Teoria Culturală a Personalității sau Culture and Personality a fost inițiată de un grup de antropologi americani A. Kardiner (1891-1981), Ralph Linton (1893-1953), Ruth Benedict (1887-1949) și Margaret Mead. Autorii dezvoltă gândul tradițiilor și direcțiilor de cercetare inițiate de Kroeber. În opinia acestor piloni “cultura este alcătuită din structuri valorice, credințe și modele de comportament din experiența socială, transmise prin educație și schimb de opinii, gânduri, sentimente, idei. Pentru acești exponenți ai antropologiei, cultura poate fi găsită între conexiunile sociale, alături de percepții, atitudini, comportament și raporturi sociale”.

Abordările neoevoluționiste se conturează după cel de-al doilea război mondial. Leslie White, Julien H. Steward și Marshall S. au fost adepții ipotezei : “culturile sunt diferite după strategiile de amploare ecologică, în funcție de limanul social și cel ecologic”. Cultura nu este percepută ca o componentă universală, ci trebuie înțeleasă din perspectiva factorilor psihologici, politici, sociali, economici.

O altă teorie ce poate fi desprinsă din această gamă a studiilor culturale, este *Teoria Culturologică* care a prins contur și a fost elaborată în anii 1960, exponentul care a ținut să formeze noi direcții în cercetarea fenomenelor culturale a fost Edgar Morin prin “Cultura de masă în secolul XX: spiritul timpului”. În loc de a cerceta efectele sau funcțiile mass-media, protagonistul încearcă să definească natura culturii în societățile contemporane. Desprins din esența acestei teorii, cultura de masă nu este autonomă, ci este parte integrantă a culturii naționale, religioase și umanistice. Cultura de masă nu necesită standardizarea simbolurilor dar folosește standardizarea dezvoltat spontan de imaginația populară. Acum, în secolul XXI, am ajuns să vorbim despre „cultura înaltă” și „cultura de masă”, „cultura rafinată” și „cultura medie”, „cultura de televizor” sau „cultura de internet”, „cultura urbană” și „subcultura de cartier”, „cultura populară”, „cultura țărănească”. Cultura de masă a devenit o realitate în societățile contemporane. Lumea este înconjurată acum de această avalanșă informațională, de o centură densă de informații, mesaje, imagini, care stăpânesc imaginarul colectiv și orientează percepțiile asupra realului.

¹ DeFleur, M., Ball- Rokeach S., p273

² Horkheimer Max, Theodor W. Adorno, *Dialektik der Aufklärung*, Fischer, Frankfurt am Main, 1971, p.5

³ <http://www.paginamedia.ro/2012/11/audiente-vocea-romaniei-cea-mai-urmarita-emisiune-acces-direct-a-doua-luna-peste-happy-hour/>

Prin urmare, mass-media este cea care selectează, ierarhizează și pune la dispoziția publicului materiale care sunt preluate din arena publică, oferindu-ți o agendă a evenimentelor. Datorită impactului ei, analiza culturii de masă a devenit o temă prioritară pentru teoreticienii culturii. Astfel, Edgar Morin, cu circa 40 de ani în urmă, afirma că această cultură reprezintă un subsistem caracteristic pentru societăților moderne, industrializarea prin care sufletul uman devine o nouă piață de desfacere a surogatelor culturale. Edgar Morin a definit cultura de masă ca un ansamblu de mituri, simboluri, limbaje, imagini și norme ce privesc viața reală și cea imaginară, conținuturi care sunt transmise prin sistemul mediatic contemporan. Ea presupune un anumit tip de producție, organizată după normele producției industriale. Ea vehiculează un val de informații haotice cu structură mozaică și tranzitorie, pentru a capta un public cât mai vast.

Importante au fost și *Studiile Culturale Britanice*. Centrul pentru Studiile Culturale de la Universitatea din Birmingham a cristalizat cercetările care s-au focalizat pe domeniul SCB- cultura, dominarea, represiunea. Din această perspectivă, prin „cultură” Stuard Hall, subliniază “ înțeleg terenul comun de practice, reprezentări, limbi și obiceiuri ale unei societăți.”¹ Culture and Society oferă o abordare discursivă a percepției istoriei și culturii cu mult timp ca aceasta să devină obiect de cercetare în ansamblu. Raymond Williams lansează o nouă ipoteză de reflecție: cultura și societatea alcătuiesc un tot. “ Cultura ne apare sub forma tradiției moștenite, dar și sub cea a creației care se adaugă acestei moșteniri. Elementul care leagă aceste două transoane este înțelesul prin care semnificăm și înțelesul împărțit.” R. Williams, care scoate în esență teoriile și abordările dedicate culturii media și culturii postmoderne, au dat motor culturii de masă și noilor subculturi. Peter Burke, „Cultura e un concept supărător de divers în definiții”. Astfel, cultura semnifică procesul de cultivare a spiritului (Cicero, Cezar), o meditație filozofică sau de creație literară și artistică (Herodot, Platon, Aristotel). Ideile, opiniile, cunoștințele, cu alte cuvinte cultura, constituie factorul esențial al dezvoltării sociale (Didero, Holbach, Helvetius). Sistemul politic, instituțiile unei societăți nu sunt manifestări rezultate întâmplător, ci ele au la bază produsul unei anumite culturi, unei spiritualități naționale și universale (Montesqueu, A. de Tocqueville, Voltaire). Un alt studiu care se focalizează pe aceeași temă, aparține lui Dick Hebdige și poartă titlul “Hiding in the Light”(1988) unde este abordată conexiunea dintre cultură, tineret și politică. Studiile culturale domină și analizează paradigma culturală, fiind o reală alternativă la paradigma funcțională care domină științele comunicării. British Cultural Studies este mai degrabă un proiect interdisciplinar, iar Stuart Hall definește acest domeniu ca fiind o “formațiune discursivă”.

Studii privind conceptul de cultura au fost realizate și de către U. Eco, acesta ajunge la concluzia că fenomenele culturale, în ansamblul lor, îndeplinesc o funcție de comunicare; inspirat de structuralism (Claude Lévi-Strauss, Jean Piaget), U. Eco clasifică astfel fenomenele elementare culturale:

- a. producerea și folosirea obiectelor care transformă relația om-natură;
- b. relațiile de rudenie, ca nucleu primar al raporturilor sociale institutionalizate;
- c. schimbul de bunuri economice.

În urma cercetărilor fenomenelor culturale, U. Eco, explică faptul că “întreaga cultura este un fenomen de semnificare și de comunicare și că umanitatea și societatea există doar când se stabilesc raporturi de semnificare și procese de comunicare”. Prin urmare, după Eco, cultura trebuie studiată și analizată în raport cu semiotica, pentru că: “întreaga cultura ar trebui studiată ca un fenomen de comunicare bazat pe sisteme de semnificare”. Tot, U. Eco îndeamnă la faptul că cultura trebuie să fie ca un set de coduri și limbaje, dobândite și transmise prin sisteme de semne, la fel și cultura, cea care răspunde la nevoile de suplinire spirituală, cultura este cea care își plantează în personalitate experiența, cunoștințele care se codifică, apoi generațiile noi care trebuie să le decodifice.

Prin concluzie, interferența dintre mass-media cu “cultura” în accepțiunea modernă este una complexă, și dificilă de a putea fi coagulată într-un sistem unitar fără să existe un element dintre cele două. Mass-media dă motor și contribuie la promovarea acelei culturi de masă, iar Art Jurnalismul pendulează între Jurnalismul cultural de factură clasică, cu menirea de a informa publicul despre evenimentul cultural, atmosfera care se produce, cât și despre problematica culturală, prin scoatrea în vizor a unor probleme/ crize/ fenomene/ mișcări care se produc în spațiul cultural și între jurnalismul

¹ Hall, 1996, p.439

de divertisment (care se bazează mai mult pe promovarea culturii de masă). Aflat la intersecția de a informa și culturaliza și cel de a distra și relaxa publicul, astăzi Art Jurnalismul câștigă teren prin forța de a înmănunchia într-un ansamblu aceste funcții. Jurnalismul cultural este caracteristic presei generaliste, iar Art jurnalismul, pe lângă speciile de bază (știrea culturală, interviul cultural și reportajul cultural), împletește într-un act de creație și speciile de alternativă (nota culturală, cronică literară, dosarul cultural, recenzia), astfel, acesta poate acoperi un public mult mai divers și vast.

Odată ce societatea trece prin schimbări majore și Art Jurnalismul trebuie să se conformeze perfect la cerințele publicului, dar și să contribuie la educarea consumatorului produsului mediatic cultural.

STRATEGII DE PREDARE-ÎNVĂȚARE A VERBELOR REFLEXIVE DIN LIMBA RUSĂ

UNTILĂ Tatiana,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Abstract: *The phenomenon of reflexivity is a particularly so of Russian and Romanian. Reflexive verbs are verbs living, commonly used in everyday communication. Therefore, to avoid and to provide certain difficulties faced by Romanian speakers in communication, we will present article gave the teaching-learning strategies of reflexive verbs in Russian language, using different methods and techniques. These difficulties are related to the fact that reflexive verbs do not always correspond from Russian reflexive verbs in Romanian, given that in Russian reflexive verbs are classified according to several criteria, these criteria not correspond Romanian language.*

Fenomenul reflexivității este un fenomen specific atât limbii ruse, cât și limbii române. Verbele reflexive sunt verbe vii, frecvent utilizate în comunicarea de zi cu zi. De aceea, pentru a evita și a prevedea anumite dificultăți pe care le întâmpină vorbitorii de română în comunicare, în articolul dat vom prezenta strategiile de predare-învățare a verbelor reflexive din limba rusă prin diferite metode și tehnici. Aceste dificultăți sunt legate de faptul că nu întotdeauna verbelor reflexive din limba rusă le corespund verbe reflexive în limba română.

În predarea - învățarea verbelor reflexive din limba rusă, un rol important îl au particularitățile specifice limbii celor care le însușesc. Acest lucru e important, fiindcă studenții vor însuși materia prin prisma limbii materne, iar profesorul va face apel la cunoștințele studenților din limba maternă, mergând de la simplu la complex. Acest fapt va facilita sarcina profesorului, dar și asimilarea mai eficientă a materiei de către studenți.

Pentru început, studenților li se vor propune câteva propoziții în care vor fi utilizate verbe reflexive, dar și perechile lor nereflexive. Ei vor trebui să răspundă la întrebarea: cum credeți, care este deosebirea dintre verbele pe care le-am folosit în propozițiile audiate? Acest fapt va da posibilitate studenților să intuiască sensul reflexiv al verbelor. În cazul în care ei nu vor ști răspunsul, profesorul va veni cu explicații.

După aceasta studenților li se dă definiția verbelor reflexive: în limba rusă verbele au afixul -**ся** (după consoane) sau -**сь** (după vocale), aceste verbe sunt **reflexive**: *держаться* „a se ține”, *делаться* „a se face”, *открываться* „a se deschide”, *посоветоваться* „a se sfătui”, *разойтись* „a se despărți”, *a se împrăștia* etc. De obicei, ele exprimă o acțiune ce se răsfrânge asupra subiectului acțiunii. Asemenea verbe se formează, de regulă, de la verbe tranzitive (prin atașarea lui - **ся** la infinitiv): *держать* „a ține” – *держаться* „a se ține”, *делать* „a face” – *делаться* „a se face” etc.

Pentru a diferenția verbele, aceste expresii se traduc, totodată se prezintă imagini relevante, de ex.:



Poate fi propusă și o prezentare grafică:

Способы образования возвратных глаголов/ Formarea verbelor reflexive		
Суффиксально – постфиксальный / suffixal- postafixal	Приставочно – постфиксальный / prefixal- postafixal	Постфиксальный/ postafixal
<i>Толпа - толп + и (ть) + ся</i>	<i>Воевать - от + воевать + ся</i>	<i>Мыть - мыть + ся</i>
<i>Резвый резв + и (ть) + ся</i>	<i>Читать на + читать + ся</i>	<i>Вылить - вылить + ся</i>
<i>Колос колос + и (ть) + ся</i>	<i>Думать в + думать + ся</i>	<i>Беречь - беречь + ся</i>

Dacă tema este predată studenților vorbitori de română, se va aminti că verbelor reflexive des le corespund verbe reflexive românești, iar finala – **ся**, - **сь** se redă prin următoarele forme pronominale: **тă, те, се**; la plural: **не, вă, се**. Asemenea limbii ruse, în română se păstrează pronumele reflexiv la toate formele de mod și timp ale verbului respectiv.

Pentru o asimilare mai bună a acestor forme elevilor li se vor propune următoarele tipuri de exerciții:

1. Проспрягайте следующие глаголы в настоящем и прошедшем времени./ Conjuțați următoarele verbe la timpul prezent și trecut: одеваться „a se îmbrăca”, умываться „a se spăla”, испугаться „a se speria”, теряться „a se pierde”, etc: я одеваюсь - eu **мă îmbrac, ты одеваешься – tu **те** îmbraci, etc.¹**

2. С глаголами умывал - умывался, защищал – защищался, прятал – прятался составьте и запишите предложения по образцу:

1) Денис *вернул* мне книгу вовремя. 2) Отец *вернулся* с работы поздно.

3. Explicați folosirea verbelor subliniate. etc.

În continuare, se va menționa faptul că, în unele cazuri, verbele cu particula -ся și verbele fără particula -ся (dar cu rădăcină comună) au sensuri lexicale diferite:

находить = a găsi *находиться* = a se găsi,

состоять = a se conține *состояться* = a avea loc

договорить = a termina de vorbit *договориться* = a se înțelege, a cădea de acord
простить — a ierta, a scuza *проститься* = a-și lua rămas bun²

Și în limba română unele verbe pot avea o formă activă și o formă reflexivă, între care există diferențe mai mari sau mai mici de sens: *a duce* – *a se duce*, *a afla* – *a se afla*, *a certa* – *a se certa*, *a îndura* – *a se îndura*, *a ruga* – *a se ruga* etc.

În cazurile mai dificile este propusă utilizarea metodei *explicației*, de exemplu: *бороться*, *бояться*, *восторгаться*, *гордиться*, *догадываться*—*догадаться*, *здороваться*—*поздороваться*, *ложиться*, *любоваться*—*полюбоваться*, etc.

Se aduce la cunoștința studenților că și în limba română unele verbe sunt doar reflexive: *a se teme* „*бояться*”, *a se căi* „*каяться*”, *a se zbate* „*бороться*”, *a se întâmpla* «*произойти*», *a-și asuma* (*responsabilitatea*) „*взять на себя ответственность*”, *a-și însuși* „*приобрести для себя*”etc. În așa fel, elevii vor putea face diferența prin analogie.

Reamintim, că după sensul pe care îl au, verbele cu particula -ся se împart în mai multe categorii. Conform clasificării lui Bucă M.³, acestea sunt: *verbele reflexive propriu-zise*, *verbele reciproc-reflexive*, *verbele general-reflexive*, *verbele cu sens pasiv* și *verbele impersonale*.

În limba rusă verbele **reflexive propriu-zise** exprimă o acțiune al cărei rezultat se răsfrânge asupra celui care o săvârșește; cu alte cuvinte, subiectul este în același timp și obiect al acțiunii:

Мать *одевает* сына./ Mama îl **îmbracă** pe fiu. Сын *одевается*./ Fiul **se îmbracă**;

Мать *причёсывает* дочь. / Mama o **piartă**nă pe fiică. Дочь *причёсывается*. / Fiica **se piartă**nă.

¹ Luca E., Prigorski A. Русская речь. Manual pentru clasa a VII-a

² Bucă M., G. Cernicova. Gramatica practică a limbii ruse. București, 1980.

³ Bucă M., G. Cernicova. Gramatica practică a limbii ruse. București, 1980.

Dintre verbele reflexive propriu-zise cităm: *мыться—вымыться, помыться, раздеваться—раздеться, защищаться—защититься, прятаться—спрятаться, бриться—побриться*.¹

Având această listă de verbe, studenții le vor putea recunoaște mai ușor.

Particula *-ся* nu poate fi atașată la orice verb. Pentru a imprima un sens reflexiv, în cazul unui verb fără particula *-ся*, diateza reflexivă se construiește cu ajutorul pronumelui *себя*: *знать себя /a se cunoaște (pe sine), уважать себя/a se respecta (pe sine), любить себя /a se iubi (pe sine), упрекать себя (в чем-либо) /a se învinui (de ceva), ругать себя (за что-либо)/a se muștra (pentru ceva), видеть себя (в зеркале) / a se vedea (în oglindă)*.¹

Verbele reciproc-reflexive exprimă o acțiune care are loc cu participarea a două sau mai multe persoane, care sunt nu numai subiecte, dar și obiecte ale acțiunii. Se propun următoarele exemple:

Я встретил друга Мы с другом встретились.

Я его давно не видел. Мы давно не виделись.¹

Este bine să le prezentăm studenților un șir de asemenea verbe, pentru ca ei să le recunoască și să le utilizeze corect în diferite contexte: *встречаться - встретиться, видиться - увидиться, бороться, здороваться – поздороваться, ссориться – поссориться, прощать – проститься, расставаться – расстаться*.¹

Exersarea se poate face prin prezentarea propozițiilor cu verbe reciproc-reflexive de către studenți.

De asemenea, studenților trebuie să li se spună că în limba rusă acțiunea reflexiv-reciprocă poate fi exprimată și cu ajutorul îmbinărilor de cuvinte *друг друга*. Prima parte a acestei îmbinări este invariabilă, iar a doua parte se pune la cazul cerut de verb. De exemplu: 1. Они уважают друг друга. 2. Они пишут друг другу. 3. Они помогают друг другу. 4. Они надеются друг на друга.¹

O altă categorie de verbe sunt **verbele general – reflexive**. În predarea acestor verbe se va spune neapărat, că această categorie include următoarele grupe principale de verbe:

- a) verbe care arată o schimbare de stare, poziție, mișcare a subiectului: *измениться, спуститься, увеличиться, etc*
- b) verbe care exprimă sentimente: *веселиться, встревожиться, рассердиться, etc*.
- c) verbe care arată începutul sau sfârșitul acțiunii: *начинаться, кончаться, прекращаться, etc*²

Verbele de acest fel se folosesc atunci când subiectul este exprimat printr-un substantiv *inanimat*. De exemplu:

- a) Мы поднялись по лестнице на второй этаж.
- b) Профессор радуется ответам студентов.
- c) Работа началась.¹

Verbele cu **sens pasiv** se întâlnesc în construcții pasive, de exemplu: *Уголь добывается шахтёрами*. În aceste construcții *subiectul* acțiunii este complement, iar *obiectul real* al acțiunii are funcția de subiect în propoziție. Odată ce acest lucru va fi clar elevilor/ studenților, va fi ușor să le utilizeze și să le explice, dacă va fi cazul.

Pentru a exersa se propun exerciții de tipul: *Transformați construcțiile active în construcții pasive, etc*.

O altă categorie o reprezintă **verbele impersonale**. Verbele impersonale cu particula *-ся*, exprimă acțiuni sau stări ce nu depind de subiect:

Ночью ребёнок не спал. Ночью ребёнку не спалось.¹

Studenții sunt îndemnați să alcătuiască propoziții cu verbe de genul: *думается, хочется, живётся, не спится*. În așa fel, greșelile posibile vor fi corectate din start.

În concluzie putem spune că în predarea - învățarea verbelor reflexive din limba rusă vorbitorilor de română, deseori întâmpinăm dificultăți, dar acestea pot fi înlăturate prin sârguința atât a profesorului, cât și a celor ce învață. Este important să mergem pe calea de la simplu la compus și de la cunoscut spre necunoscut. Astfel studenții vor putea să însușească mai ușor și mai eficient materia.

Selectarea metodelor și tehnicilor utilizate la studierea fenomenului dat au o importanță primordială. După cum am menționat mai sus, metoda exercițiului, dialogului, explicației, utilizarea

¹ Bucă M., G. Cernicova. Gramatica practică a limbii ruse. București.1980

² Bucă M., G. Cernicova. Gramatica practică a limbii ruse. București.1980

tabelelor și a imaginilor sunt binevenite în asemenea cazuri. Pentru evaluare poate fi propus un text în care vor fi prezente verbe reflexive de diferite categorii, iar studenții vor trebui să le recunoască, să le clasifice, să le explice.

CÂMPUL LIMBAJULUI CA FUNDARE PSIHOLINGVISTICĂ A COMUNICĂRII

VICOL Nelu, dr., conferențiar universitar,
Institutul de Științe ale Educației, AȘM

BARNA Iulia,
Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați,
România

Resume: *Le champ de la language représente un „contexte” spécial de la communication du sujet avec lui même, ainsi qu’avec les autres; c’est un champ de la présence du sujet dans le mot, un champ opérationnel et sémantique du discours ou la personne vit son expérience par le champ discursif réel et par le champ poétique de son sens, se qui arrive se constituer „scenic” et ça signifie parler d’une manière théâtralisée ou d’un caractère de sa puissance.*

Câmpul limbajului reprezintă un anumit „context” al comunicării subiectului cu el însuși, dar și cu alții; este un câmp al *prezenței subiectului în cuvânt*, un *câmp operațional și semantic* al discursului cu cele două aspecte – *logica discursivă și fantezia creatoare* – sau cu cele două modalități de semnificare – *metonimia și metafora*; omul își trăiește experiența prin *câmpul discursiv, real*, și prin *câmpul poetic* al sensului ei, aceasta ajungând să se constituie „scenic”. Sensul se manifestă ca un răspuns la o întrebare, ca un eveniment trăit după o anumită orientare, ca *esență semantică* a conștiinței subiectului: „a vorbi despre conștiință ca despre o reprezentare, ca de o scenă, înseamnă a vorbi despre un fel de teatralitate sau de un caracter al trăirii sale”¹. Or, conștiința reprezintă „o scenă” a actualității trăite și vorbite printr-un sistem de relații de comunicare, de informație, de mesaje ce fac din experiența trăită a subiectului o experiență deschisă către altul; aceasta înseamnă posibilitatea omului de a se semnifica, de a semnifica, de a se enunța prin *actualizarea șirurilor sau continuumurilor fonice* în limbaj. Astfel viața psihică reprezintă constituirea unui anumit mediu între instinct și lume; atare viață determină fenomenele umane care se caracterizează prin existența unui *mediu verbal* ce leagă voința subiectului și reprezentarea lumii, dovedind că omul vorbește, că el este o ființă care cuvântă, care stăpânește limbajul

Limbajul semnifică un sistem de comunicare și se caracterizează prin trăsăturile discontinue ale structurii sale. Fiind pus în uzajul omului, limbajul se desfășoară în *bilateralitatea structurii* sale: emisie-recepție, semn natural-cod, limbă-cuvânt, semnificat-semnificant. *Funcționalitatea verbală* se desfășoară după legi proprii, în baza *sintezelor culturale* din mediul în care trăiește omul, acestea fiind *anumite formații verbale* prescrise de lexic, gramatică, sintaxă și *anumite sensuri ale enunțurilor* ce își au poziția lor particulară în vorbire. În studiile de lingvistică generală și de psiholingvistică (Ferdinand de Saussure, Troubetzkoy, R. Jakobson, M. Malle, E. Cassirer, A. Meillet, A. Martinet, N. Chomsky, E. Benveniste, L. Hjelmslev, Wittgenstein, R. Titone, E. Coșeriu, T. Slama-Czacu, Ion Coja, Victor V. Grecu, A. Ciobanu, N. Mățaș, I. Dumeniuk, I. Condrea, Nelu Vicol ș.a.) se punctează că *prin limbaj se conjugă limba maternă și viața psihică a omului* printr-un *sistem intralingvistic intențional și pulsional* și printr-un *sistem extralingvistic logico-etic*; limbajul este omul, limbajul este structura definitorie a ființei conștiente a omului: în *Cogito*, omul se află gândind, adică vorbind. Ființa noastră conștientă se constituie doar prin limbaj, el fiind *mediul simbolic de semne și semnificații* în care omul își stabilește un regim de existență, de trăire a unei experiențe, de conștiință lingvistică.

Anume datorită limbajului, *limba însăși este un fapt de conștiință cu caracter formativ și constitutiv*. Chiar dacă au un orizont diferit și cu mijloace diverse, cercetătorii din domeniul filosofiei,

¹ Ey H., Conștiința. – București, 1983, p. 136-137

lingvisticii, logicii, psihologiei și, uneori, sociologiei, s-au armonizat în convingerea că *nu poate fi concepută existența conștiinței umane (individuale și sociale) fără participarea limbajului*. Dar, cu toate acestea, când se discută despre formele conștiinței sociale, nu se amintește despre o **conștiință lingvistică**, ea, de fapt, fiind mult mai specifică și determinantă comunităților umane decât *conștiința artistică, religioasă, morală sau politică*, aceasta având un rol determinant în existența, coeziunea și stabilitatea acestor comunități. De altfel, se poate vorbi în general de o *comunitate etnică* (de un popor) numai când aceasta are o limbă proprie, diferită de idiomurile altor grupuri etnice, deci *etnia se caracterizează și pe domeniul de limbă*.

Ioan Oprea¹ menționează că legătura dintre limbă și gândire, corespondența dintre limbă și spiritualitate sau implicarea limbii în determinarea „stilului” specific al unui popor, au fost subiecte predilectate ale gânditorilor care s-au ocupat de probleme de filosofia limbii sau de lingvistică generală. Ar fi fost necesare însă de fiecare dată indicații mai precise în legătură cu faptul că *forma principală a conștiinței individuale și sociale este conștiința lingvistică*. Probabil că foarte adesea se consideră acest lucru de la sine înțeles și de aceea, dacă, datorită limbajului, *limba a fost privită întotdeauna ca unul dintre principalele elemente formative ale conștiinței*, fenomen observabil chiar la nivelul cunoașterii comune, mai puțin a fost analizată limba ca element constitutiv al conștiinței. Pe de altă parte, deși cu o circulație apreciabilă în filosofia veche și modernă, noțiunea „conștiință” a primit în general definiții vagi, facultățile cognitive superioare rămânând totuși întotdeauna primele avute în vedere. Este necesară de aceea o abordare mai „la obiect” a problemei, în sensul că, pornind de la cuceririle științei actuale, să se facă analiza raportului dintre limbă și conștiință, fără intenția de a subordona o asemenea analiză unei concepții foarte largi, ce ar pierde din vedere amănunte semnificative.

În rândurile ce urmează vom face referire la textul lui Ioan Oprea, citat de noi, însă cu inserări de interpretări și vizualizări ce ne aparțin. Astfel, deși sunt realități distincte, conștiința socială și conștiința individuală nu se pot forma, nu se pot manifesta și nu pot exista decât corelativ, căci conștiința socială se alcătuiește pe baza celei individuale, iar aceasta din urmă este orientată, amplificată sau redusă prin acțiunea celei dintâi. În acest context anume *limbajul este instrumentul valoric ce execută co-entitatea și inter-disciplinaritatea* acestor două categorii filosofico-lingvistice. De altfel, faptele sociale, apreciate sau nu ca având o anumită importanță, nu se pot realiza decât prin eforturile individului, care însă nu se poate manifesta decât fiind o coentitate în cadrul unui grup. Această complexitate a relației dintre conștiința socială și conștiința individuală se reflectă în modul cel mai revelator și într-o manieră deosebit de nuanțată în domeniul conștiinței lingvistice.

Concepută de Henri Ey² ca fiind o organizare a vieții psihice umane și model personalizat (individualizat) al lumii, **conștiința** întrunește atât facultățile, cât și formele în care omul realizează comunicarea cu exteriorul. Realitatea bilaterală, obiectiv-subiectivă pe care o atribuie gânditorul francez conștiinței, ca urmare a identificării unui *statut ontologic* (de dezvoltare) specific, își desăvârșește latura obiectivă prin limbă, căci obiectivitatea este dată tocmai prin iruperea subiectivului în afară de sine, în primul rând prin comunicare, iar în cadrul comunicării în mod determinant prin *limbajul articulat*. De aceea, „toate operațiile de adaptare la realitate trec în mod necesar prin puterea de verbalizare a conștiinței” (p. 47). Henri Ey conchide că limbajul este „structura conștiinței în dezbatere cu ea însăși” (p. 48-49), „structura limbajului constituind structura conștiinței” (p. 499). Dar, în disonanță cu aceste constatări, Ey nu cuprinde printre modalitățile conștiente ale vieții psihice (aceste modalități sunt și laturi ale conștiinței) și conștiința lingvistică (p. 57).

Astfel, conștiința lingvistică nu este considerată, cum ar fi fost firesc, una dintre componentele principale (care nu poate lipsi din definiție) ale noțiunii „conștiință”. Este posibil ca gânditorul francez să includă conștiința lingvistică printre *laturile conștiinței de sine*, care la rândul ei intră în componența conștiinței umane generale. Altfel nu s-ar explica adeziunea la opinia fenomenologică potrivit căreia *câmpul conștiinței* este în ultimă instanță un „câmp al limbajului” (p. 136). Ey nu specifică însă că o asemenea opinie își are obârșia mai degrabă într-o poziție de principiu de natură teoretico-filosofică, în cadrul căreia se acordă limbii (uneori numai figurilor limbii) calitatea de a fi singurul atribut specific uman (căruia i se subordonează celelalte). De asemenea, *ontogeneza eului* (eul este conceput de Ey ca fiind complementar conștiinței) este întemeiată pe „maturizarea funcțiilor

¹ Oprea Ioan, *Lingvistică și filosofie*. – Iași, Institutul European, 1992, p. 42-51

² Ey Henri, *Conștiința*. – București, 1983

nervoase” care cuprinde, printre factorii de bază, „omogenizarea limbajului” (p. 296). Limbajul însă nu este menționat printre elementele care alcătuiesc „*sintaxa sau regulile sociale ale axiologicului personal*” (p. 308), deși ar fi trebuit să ocupe aici locul principal, deoarece, așa cum s-a arătat în repetate rânduri, atât informația, cât și morala sau logica (structurile mentale) nu pot exista și nu pot deveni proprii omului decât prin limbă. Reconsiderarea limbajului la nivelul eului nu mai poate suplini această omisiune, căci limba este mai mult decât „vehiculul dialecticii ființei noastre” (p. 323) sau „mediu al vieții psihice” (p. 389).

Din aceste observații reiese necesitatea de a concepe limbajul, care este echivalent limbii naturale, ca o componentă de prim ordin a conștiinței umane, ținând cont că omul se naște și trăiește într-un sistem de relații cu mediul și cu societatea, relații conștientizate și comunicate ca relații lingvistice. Este revelator în acest caz rolul pe care diferiți savanți din secolul nostru îl acordă capacității omului de a crea și de a folosi simboluri și semne. Între acestea, locul primordial se acordă semnelor lingvistice.

Ca factor formativ, conștiința lingvistică se manifestă la nivel individual din direcția socialului. Limba maternă, prima și esențiala formă de comunicare a oricărui om (indiferent de împrejurările în care își duce viața), este pentru individ un dat, o instituție socială constituită, care îi impune nu numai însușirea treptată a unor mecanisme și forme de exprimare și de înțelegere, dar chiar o anumită manieră de a interpreta lumea. Fără a exagera importanța fenomenului, așa cum s-a procedat de multe ori, trebuie admis că limbile mijlocesc și favorizează într-o manieră proprie fiecareia cunoașterea realității și chiar interpretarea ei. S-a remarcat în repetate rânduri că *limbile segmentează, detaliază și clasifică în mod diferit realitatea* și, ca atare, însușirea și folosirea limbii influențează în mod obiectiv *aspectele palierului cognoscitiv*. Mai corect, se poate spune că limbile se organizează și devin mijloc de expresie al modalităților particulare de reflectare a realității, modalități care sunt specifice fiecărui grup etnico-social. Așadar, dacă omul poate cunoaște lumea datorită existenței limbii (legătura intrinsecă dintre limbă și gândire relevă în modul cel mai elocvent acest lucru), acesta are, tot prin limbă, și modalitatea specială prin care cunoaște și interpretează lumea.

Prin rolul pe care îl are în formarea conștiinței individuale, limba maternă își relevă rolul modelator asupra conștiinței colective sociale, care se constituie și se manifestă prin intermediul celei individuale. Dar *determinismul social* manifestat prin intermediul limbii se constituie el însuși în timp, prin acceptarea elementelor nondeterministe (dar sistematice) care pot apărea la nivelul fenomenelor singulare. La rândul lui, *determinismul lingvistic* realizează integrarea socială a individului, acesta fiind el însuși un produs al societății. În procesul integrării se manifestă plener rolul *educativ al modelului general asupra conduitei individuale* și se dezvoltă formele gândirii, ale discursului logic, care ar fi necunoscute la ființe izolate. Acest proces presupune crearea condițiilor conștiinței concepute integral, așa cum le prevedea Wilhelm Dilthey¹, vizând unitatea cunoașterii (*reprezentării*), a evaluării (*sentimentului*) și a acțiunii (*voinței*).

La rândul lui, individul poate acționa asupra limbii (ca asupra oricărei instituții sociale), acest fenomen devenind cel mai evident în cazul limbii literare, aspectul normat, stabil și unitar al limbii. Prin manifestarea voinței raționale (rolul voinței instinctuale este redus în domeniul limbajului articulat), indivizii sociali își etalează *in actu* conștiința lor². Această dialectică ilustrează în modul cel mai elocvent primul aspect al manifestării dialecticii în domeniul social, care este sintetizat de Georges Gurvitch în „mișcarea de totalizare și de de totalizare a realității umane”³.

Toate aspectele, sistemele și microsistemele limbii participă la formarea (și sunt părți componente ale) conștiinței individuale și sociale, chiar dacă acest lucru nu apare întotdeauna în mod evident. Fonologia a demonstrat că fonemele, forme abstracte ale realizărilor (variate) ale sunetelor limbii, asigură recunoașterea și producerea sunetelor specifice unei anumite limbi. Mai mult, dependența de sistemul fonematic al limbii materne poate duce la non-perceperea corectă sau la asimilarea non-diferențiată a unor sunete circumscrise altor foneme dintr-o limbă străină⁴. Această situație a făcut să se vorbească de un „sens” al sunetelor limbii⁵, sens existent, în conștiința individuală

¹ Vezi: Riedel Manfred, *Comprehensiune sau comunicare? Despre teoria și istoria științelor hermeneutice*. – Cluj-Napoca, 1989, p. 96

² Vezi mai detaliat, Drăghicescu Dumitru, *Ontologia umană*. – București, 1987

³ Gurvitch Georges, *Dialectique et sociologie*. – Paris, Flammarion, 1962, p. 233

⁴ Fourastié Jean, *Comment mon cerveau s'informe*. – Paris, Editions Robert Laffont, 1974, p. 21-24

⁵ **Notă:** prin „sens” înțelegem în această situație capacitatea de a avea o reflectare în conștiință și de a avea limite de uzitare (aplicare) în funcție de necesitatea concretă a comunicării prin limbaj.

și socială și diferențiat de la o limbă la alta. Ca atare, conștiința unui grup uman, manifestată efectiv prin conștiința fiecărui membru al grupului, conține ca element constitutiv forma abstractă a sunetelor limbii proprii aceluși grup, manifestându-se prin aceasta atât o formă a coeziunii grupului, cât și o formă a distinctibilității acestuia față de alte comunități umane.

Specificitatea comunitară se manifestă la nivelul conștiinței lingvistice și prin structura gramaticală a limbii. Acest aspect a fost deseori discutat de logicieni și de lingviști, mai ales avându-se în vedere structura și funcționarea limbii la nivel sintactic. S-au relevat în acest sector numeroase posibilități de depistare a universalilor lingvistice, în lingvistica contemporană aceste universalii fiind deseori echivalate componentelor structurii de adâncime. Faptul că aceste structuri de adâncime au, de cele mai multe ori, reflecții diferite în limbi diferite dovedește însă că, în funcție de anumite idiomuri, structurile de adâncime sunt asociate în conștiință cu forme abstracte specifice, corespunzătoare structurilor de suprafață.

Fenomenul reflecției în conștiință și al participării la structura conștiinței a particularităților lingvistice comunitare este la fel de specific nivelului morfologic, în sensul că *trăsăturile morfologice ale limbii materne, devenite fapte de conștiință*, distanțează grupurile naționale. Astfel, este știut că există posibilitatea ca anumite categorii gramaticale să se realizeze în anumite limbi la nivelul morfologiei, iar în altele cu participarea unor mijloace lexicale. Va exista în această situație o evidentă dificultate în exprimarea acestor categorii de către un individ care, învățând o limbă străină, trebuie să-și însușească și să redea aceste categorii altfel decât în limba sa maternă. Este edificator efortul depus de un vorbitor al limbii române pentru a deprinde corect categoria aspectului verbal, exprimată la nivel morfologic în unele limbi slave sau germanice, dar realizată prin mijloace lexicale în limba maternă. Cu mari dificultăți deprinde un maghiar exprimarea morfologică a categoriei genului din altă limbă, întrucât această categorie este nespecifică sistemului morfologic al limbii sale.

Este ușor de înțeles că aceste situații au oferit un bogat instrumentar argumentativ gânditorilor care atribuiau limbii rolul determinant în structurarea spiritului unui popor. Wilhelm von Humboldt arăta că nu limba este gândită și dirijată de către spirit, ci spiritul este gândit și organizat de limbă¹, și spiritul îl găsește omul în câmpul limbajului, cu toate parfumurile, miresmele și sensurile de care are nevoie în via-a lui reală și lingvistică, în activitatea sa umană.

ROLUL LIBERULUI ACCES LA INFORMAȚIE PENTRU DEMOCRATIZAREA SOCIETĂȚII

VIZIRU-STEGARESCU Ana,
Universitatea de Stat din Moldova

„Dreptul persoanei de a avea acces
la orice informație de interes public
nu poate fi îngădit”
(Constituția R.M. art. 34, al. 1)

Abstract: *Assertions about the place and importance of legislative information in human development are not, from long term, projections in the distant future. The speed of the fastest growing fields of knowledge information installed in consciousness elevated strata of society as a decisive factor and undeniable progress. Since its understanding valence of intellectual processes, to the entire spectrum of involvement coverage, in various parts of the social organism, has undergone a major reconsideration stage, not only the philosophical level, but also in shaping the activities and relations of production.*

Aserțiunile despre locul și importanța informației legislative în dezvoltarea umanității nu mai sunt demult expresia unor proiecții într-un viitor îndepărtat. Cu viteza celor mai dinamice câmpuri de

¹ Vezi, Riedel M., Op.cit., p. 157

cunoaștere, informația s-a instalat în conștiința păturilor elevate ale societății ca un factor incontestabil și hotărâtor de progres. De la înțelegerea valențelor ei în procesele intelectuale, până la cuprinderea întregului spectru de implicări, la nivelul diferitelor componente ale organismului social, s-a traversat o etapă de reconsiderări majore, nu numai la nivel filosofic, ci și în configurarea activităților și relațiilor de producție.

Recunoașterea și utilizarea informației ca resursă fundamentală a dezvoltării societății umane a determinat cea mai importantă schimbare de planuri în toate zonele sale de existență. Informația legislativă este, deja, un factor restructurant și reordonator în evoluția contemporană a societății. Societatea informațională oferă individului posibilitatea de a recepționa diverse informații, fiind promovat conceptul democratic al accesului la informație. Acesta este bazat pe ideea sporirii responsabilității democratice individuale, deschizând noi posibilități de formulare a ideilor de exprimare a opiniilor personale.

Democratizarea accesului la informații, ca obiectiv fundamental al societății informației, incită la căutarea unor soluții care, dincolo de posibilele rezolvări tehnologice, se anunță pline de contradicții și de bariere¹.

Informație – mesaj folosit pentru a reprezenta un fapt sau o noțiune în procesul de comunicare².

Democratizare – trecere treptată la practici democratice în viața politică, economică și socială prin instituționalizarea alegerilor libere și a regulii majorității în luarea hotărârilor ce privesc dezvoltarea societății³.

Noțiunea de “*informație*” a devenit cunoscută datorită teoreticianului Claude Shannon, care susține că informația prezintă în esență sa o cantitate oarecare de comunicare. După concepția lui Shannon se poate determina câtă informație se conține în comunicare, dar nu se poate stabili ce volum de informație dispune fiecare individ în parte.

Conform concepției savantului rus V. M. Glușcov, informația prezintă în sine reflectarea răspândirii neuniforme a materiei și energiei în spațiu și timp, măsura schimbărilor care însoțesc toate procesele ce au loc în lume.

R. F. Avdeev, un alt savant în teoria informației, definește informația drept o caracteristică obiectivă a materiei la toate etapele ei de dezvoltare. Avdeev diferențiază informația structurală și operativă. Informația este reflectarea diversității. Într-o altă definiție este o concepție ce nu poate fi definită, care are sens numai în plan pragmatic, deaceia, informația nu este un atribut sau o calitate a materiei: analizând multitudinea definițiilor referitoare la informații, se ajunge la concluzia că informația este în dependență directă cu diversitatea, structura, instabilitatea, alternativa, originalitatea, noutatea, conținutul cuiva și prezintă prin sine în formă generală-reflectarea.

Informația a devenit o “marfă” tot mai scumpă în lumea contemporană, datorită tocmai inflației de informație. Unii autori o compară chiar cu aerul sau apa.

Evident, este faptul, că nici o sferă de activitate, nici un domeniu sau știință nu se poate menține fără informația permanent actualizată.

Informația a devenit resursă strategică de bază și cea mai mare parte a populației este introdusă în sfera informației. Utilizarea activă a informației în toate sferele sociale, implementarea ei, contribuie la formarea unui spațiu confortabil de existență a omului în societate.

Referitor la “*informația legislativă*” în literatura de specialitate nu găsim încă o definiție corespunzătoare unanim recunoscută.

De aceea în continuare voi încerca să dau o definiție noțiunii de “*informație legislativă*”. Importanța definirii noțiunii informației legislative constă în stabilirea limitelor, granițelor obiectului cercetării.

Pentru a defini noțiunea “*informație legislativă*”, am decis să pornesc de pe pozițiile concepției atributiviste, care, consideră, că informația este o proprietate a materiei, însușirea interioară a tuturor obiectelor materiale. Informația este esența procesului de reflectare a realității, care este caracteristică lumii materiale.

¹ Stoica, Ion. Criza în structurile infodocumentare. - Constanța: Ex Ponto, 2001. – p. 92.

² Regneală, Mircea. Dicționar explicativ de biblioteconomie și știința informării. – București: Fabr, 2001. – p. 312.

³ Tămaș, Sergiu. Dicționar politic: Instituțiile democrației și cultura civică. – București: Șansa, 1996. – p. 79

Procesele de reflectare au loc în lumea materială, biologică și socială, corespunzător informația se deosebește în dependență de sursa elaborării ei. Evident, orice informație, obținută în rezultatul reflectării societății, are caracter social, sau că este informație socială.

Deci, informația legislativă este o informație socială, care are un specific deosebit. Specificul ei constă în faptul, că indiferent de conținut, această informație deține întotdeauna o importanță socială anumită. Reflectând legitatea obiectivă, normele legislative sunt prevăzute pentru anumite situații, când individul trebuie să aleagă anume acel model de conduită, care este prevăzut în aceste norme. Deci, informația legislativă este necesară utilizatorilor în situații concrete, când ei sunt obligați să aleagă hotărârea optimă, ce nu contravine legii.

Bazându-mă pe cele menționate mai sus, voi încerca să elaborez bazele definiției ale acestei noțiuni.

Informația legislativă este o categorie a informației sociale, care prin esența ei poartă un caracter normativ de reglementare obiectivă, utilizată în cadrul statului, întrunind prevederile referitoare la diversele activități ale persoanelor fizice și juridice, cât și proceselor din cadrul societății.

În toate timpurile între stat și societate a existat o “dependență legislativă”. Statul emite legi, iar societatea și cetățenii aduc la îndeplinire normele prevăzute în aceste legi.

Dependența legislativă între stat și societate este caracteristică pentru orice stat, însă nivelul realizării acestei dependențe nu este egal. În toate cazurile drept condiție obligatorie a îndeplinirii de către cetățeni a acestor norme este cunoașterea lor.

Importanța informației legislative nu poate fi negată, mai ales la etapa actuală, când se impune ridicarea nivelului de informare legislativă a societății.

În prezent Parlamentul Republicii Moldova desfășoară o activitate legislativă intensă, adoptând o multitudine de legi sistematic. Aceasta se datorează faptului, că au apărut relații sociale noi, care necesită o reglementare deosebită. Torentul informației legislative se completează permanent cu informația normativă actuală, care este pusă la dispoziția utilizatorilor prin intermediul diverselor surse: baze de date specializate, ediții informative legislative ș. a.

Un anumit progres este vizibil acum, în comparație cu acele timpuri, când informația legislativă se publica într-un număr limitat de ediții tipărite, iar unele documente normative apăreau sub denumirea “secret” sau “pentru utilizare internă”.

În acest context, pentru facilitarea accesului la informația de interes public, Parlamentul Republicii Moldova a adoptat Legea privind accesul la informație¹ și Legea cu privire la actele legislative².

În Republica Moldova se formează baza normativă a informării legislative a societății, fundamentul căreia a fost pus în Constituția Republica Moldova.

Dreptul fiecărui cetățean de a căuta și primi informație (indiferent de tipul ei, deci și celei legislative) este confirmat în *art. 34* din Constituția Republica Moldova.

Art. 76 al Constituției Republica Moldova prevede ca legile să se publice în Monitorul Oficial al Republicii Moldova și intră în vigoare la data publicării sau la data prevăzută în textul ei. Nepublicarea legii atrage inexistența acesteia.

Totuși reglementarea legislativă a procesului informării legislative în Republica Moldova nu este suficientă. Neajunsurile de bază, referitoare la informarea legislativă satisfăcătoare a societății noastre sunt următoarele:

1. Normele constituționale ce revendică dreptul la informație, inclusiv legislativă, n-au primit aplicare în normele legislației în vigoare, deci, nu sunt asigurate cu mecanismul necesar realizării lor;
2. Nu este determinat legal cercul utilizatorilor informației legislative. Nu este determinată ordinea asigurării cu informație legislativă a ministerelor, departamentelor, întreprinderilor, organizațiilor, ș. a. Nu există o lege, care ar garanta ordinea accesului cetățenilor simpli la bazele de date legislative;
3. Piața informației legislative și a serviciilor informaționale, pe care se vinde și se cumpără această informație, se dezvoltă destul de lent și neorganizat, deoarece structurile statale care

¹ Legea R. M. privind accesul la informație/M. O. – 2000. – Nr. 88-90.

² Legea R. M. cu privire la actele legislative // M. O. -2002.- Nr. 36-38.

dețin informația legislativă inițială, nu sunt obligate să asigure cu această informație organizațiile nestatale care se ocupă cu difuzarea informației legislative.

Luând în considerație specificul informației legislative și practica difuzării ei, putem afirma, că pentru a atinge nivelul necesar de informare legislativă în domeniu este necesară îndeplinirea a cel puțin două condiții de bază:

1. Informația legislativă trebuie să fie sistematizată și reînnoită operativ, pe măsură ce apar schimbări și completări. Informația legislativă trebuie păstrată în “memoria” sistemelor informaționale legislative;
2. Aceste informații trebuie să fie accesibile la momentul apariției informațiilor.

Pentru îndeplinirea primei condiții sunt necesare mijloace tehnice respective, care ar asigura achiziția, prelucrarea și păstrarea în memorie a unui volum mare de informație legislativă.

Referitor la accesibilitatea generală la informația legislativă, ea se realizează prin publicarea în *Monitorului Oficial*, care apare nu mai rar de o dată pe săptămână, precum și prin intermediul altor surse mass-media. Presa, radioul, TV, sunt și ele căi destul de accesibile, dar ele nu asigură posibilitatea unei căutări operative de obținere a informației necesare. Nu oricând cetățeanul poate să se folosească în acest scop de serviciile consultanței juridice din cauza prețului pentru aceste servicii.

Informația legislativă se transmite în societate pe două căi:

1. Publicarea oficială a actelor legislative în mass-media și dezvoltarea activă a bazelor de date electronice;
2. Crearea unor sisteme de difuzare a informației legislative, utilizându-se de asemenea bibliotecile.

Aceste direcții sunt impuse de schimbările politice, social - economice din Republica Moldova, iar pe de altă parte – de tendințele de creștere a volumului de ediții informative legislative.

Astfel, este un lucru destul de firesc că din an în an în Moldova cresc numeric cerințele cetățenilor referitoare la informația legislativă și mai ales la informația normativă.

Caracteristica tradițională a informației legislative se îmbină cu caracterul normativ și perspectiv al prevederilor legii, cu aplicarea nemijlocită în viață a acestora. Aici se conturează încă o caracteristică a unei asemenea informații: ea trebuie să fie cât mai completă și veridică, autentică și exactă, deoarece în ultimii ani conținutul acestor prevederi s-a schimbat simțitor, ceea ce este în legătură directă cu lărgirea permanentă a funcțiilor organelor de dirijare a societății.

După caracter și conținut informația legislativă este reflectată în următoarele categorii de documente:

1. Materialele legislative (constituție, culegeri de legi, hotărâri, decrete, coduri, legi, hotărâri aparte, etc.);
2. Documente internaționale (culegeri de convenții, pacte, decrete internaționale);
3. Materialele lucrărilor organelor de stat și organizațiile internaționale;
4. Hotărârile judecătorești, actele organelor administrative;
5. Dări de seamă administrative; 6. Ediții oficiale periodice; 7. Materialele statistice; 8. Ediții informaționale legislative.

Accesul la informațiile de interes public și transparența decizională reprezintă două dintre cele mai importante elemente ale unei democrații funcționale.

Dreptul cetățenilor de a primi și a difuza informația legislativă este una dintre condițiile necesare de funcționare a statului de drept. Însă, crearea spațiului unic informațional al Republicii Moldova este împiedicată de un șir de probleme complicate, a căror soluționare cere resurse materiale și umane considerabile.

Constituția Republicii declară Moldova stat de drept, ceea ce înseamnă că activitatea autorităților publice este organizată în baza supremației legii, iar cetățenilor le sunt garantate toate drepturile și libertățile. Nu mai puțin important pentru existența statului de drept este ca cetățenii să cunoască și să respecte legile țării în care trăiesc.

Din această perspectivă deosebit de important este de a asigura accesul la informația legislativă. Pe această cale, pe de o parte, cetățenilor li se crează posibilitatea de a obține informații despre activitatea organelor de stat, iar pe de altă parte, asigură transparența activității acestora.

În toate timpurile între stat și cetățeni a existat un sistem de comunicare legislativ: statul, pe de o parte, emite legi prin care se stabilesc anumite norme de comportament, roluri și valori pentru

cetățenii societății respective, iar cetățenii, la rândul lor, preiau rolurile și normele prin însușirea informației incluse în acte, fapt care le permite să-și exercite competent obligațiunile și drepturile. Respectiv, guvernele sunt interesate de difuzarea cât mai amplă a informației legislative în societate, utilizând diferite canale de informare.

Actualmente în Republica Moldova s-a pus baza normativă a infrastructurii legislative, în cadrul căreia au fost stabilite organele responsabile de sistematizare, clasificare și depozitare a actelor legislative.

Bibliotecile și Centrele de Informare pentru cetățeni, reprezintă un subsistem al acestei infrastructuri.

Crearea unei infrastructuri informaționale legislative care ar asigura acces liber la resursele legislative nu numai a specialiștilor din domeniu, dar și a cetățenilor de rând, devine o necesitate sporită la momentul actual. Un important suport în realizarea acestui obiectiv, sunt noile tehnologii informaționale care oferă noi oportunități privind asigurarea accesului la informația de interes public.

Rolul bibliotecilor constă în formarea societății informaționale la nivel local. Evident, este un lucru complicat: starea actuală a economiei admite doar o realizare treptată și succesivă a sarcinilor propuse și această activitate trebuie începută de la asigurarea accesului maximal la informație a întregii societăți.

Asistența informațională operativă a proceselor politice, economice și culturale, este o problemă pentru țara noastră. Constituirea societății informaționale este imposibilă fără atragerea informației de o calitate înaltă și fără o infrastructură informațională dezvoltată, precum și fără stabilirea schimbului informațional intens, inclusiv la nivel internațional.

Sistemul existent de răspândire a actelor legislative în Republica Moldova este orientat în special spre informarea organelor de stat, întreprinderilor, instituțiilor și nu mai puțin spre persoanele fizice, sistem preluat dintr-o societate totalitară, în care valorile individuale erau ignorate, punându-se accent pe valorile și interesele colective. Schimbările intervenite în societate au stimulat interesul față de informația legislativă din partea cetățenilor de rând ai Republicii Moldova și organizațiilor nonguvernamentale.

În condițiile democratizării societății, informația legislativă devine un obiect de interes pentru un cerc larg și divers de oameni, inclusive pentru cetățenii simpli. Acest fapt este determinat de specificul și valoarea socială a acestui gen de informație, care reglementează relațiile dintre stat și cetățeni și relațiile dintre cetățeni, dar și mai important este că necunoașterea legislației nu scutește pe nimeni de obligațiuni și responsabilități. În acest context organizarea accesului la informația legislativă devine o necesitate vitală. Cetățenii Republicii Moldova, venind dintr-un regim totalitar, nu au deprinderi suficiente de a lucra cu informația legislativă.

În multe țări se ține cont de faptul că limbajul actelor legislative este foarte specific și respectiv cele mai importante acte legislative se comentează pentru a fi înțelese de toți cei cărora le sunt destinate, o practică care ar putea fi preluată de către organele de resort.

În societatea democratică, au loc și încălcări ale drepturilor omului. Pornind de la normele constituționale precum și alte acte privitoare la drepturile omului, organele puterii de stat au menirea să asigure fiecărui cetățean posibilitatea de a lua cunoștință cu actele legislative, care oglindesc nemijlocit drepturile și libertățile sale.

Conștientizând că încălcările pot avea loc, statul și societatea asigură mecanismele de reparare a drepturilor. Deci, într-o societate democratică persoana care a fost limitată sau privată de un drept se va adresa în judecată. De aceea accesul la instanțele de judecată, este un drept extrem de important pentru o societate democratică. Pentru țările aflate în tranziție, cum este și Republica Moldova, aceasta este piatra de temelie a societății democratice.

În această evaluare a societății democratice, trebuie neapărat implicată și existența unui set de cerințe pentru funcționarea unui sistem mediatic democratic. Acesta acordă putere cetățenilor, permițându-le să-și apere propriile interese; susține solidaritățile sectoriale și sprijină funcționarea organismelor necesare pentru o reprezentare eficientă a resurselor colective. Tot mass-media menține o supraveghere atentă asupra guvernării și a centrelor de putere; ea oferă o sursă de protecție intereselor neorganizate și slabe. Acestea din urmă îmbunătățesc modul de funcționare al mass-mediei ca un sistem deschis de dialog dând un nou impuls nivelului colectiv și tradiției societății civile de acțiune din proprie inițiativă.

ATELIERUL VIII. ȘTIINȚE FILOLOGICE

LIMBI MODERNE

THE OSMOSIS OF COMMUNICATIVE COMPETENCES – THE PROCESS OF ACQUISITION OF KNOWLEDGE

BABĂRĂ Eugenia,

Universitatea de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

TÎRSÎNĂ Daniela,

Colegiul Financiar – Bancar din Chișinău

Rezumat: *Articolul prezentat se referă la osmoza competențelor comunicative ca proces de achiziționare a cunoștințelor. Autorii, în particular, evidențiază îmbinarea postulatelor științifice cu activități practice pentru realizarea competențelor generale și specifice, rezultatul fiind dezvoltarea competențelor comunicative.*

The process of gradual assimilation of ideas and knowledge in the course of day by day acquisition of communicative competences is requested by the phenomenon of osmosis. The general competences of the learner are based especially on knowledge, skills and ability to learn. Knowledge results from social experience or is acquired in the framework of the educational system. Referring to teaching and utilization of languages knowledge is not exclusively the one directly connected with the language and culture. Academic knowledge from the educational, scientific or technical domain or a professional one is evidently important for the reception and understanding of foreign language message. Empirical knowledge dealing with every day life is also fundamental for performing communicative activities in a foreign language.

The study of a foreign language has changed lately. If earlier maximum attention was given to grammar, now communication is of utmost importance. To learn to communicate in a foreign language means to relearn to speak. In such a way the path of the access to the world with the help of a foreign language is rediscovered. This implies a certain methodology which can enrich the already acquired knowledge and thus prepare a communicative competence for future. Linguists consider that there is no language without communication and no communication without language, without good mastery of the language. Hence there is a dynamic function of the language.

Didactic communication has, by all means, the principal protagonist, producer – the teacher, who besides highly qualitative training on specialty has to possess an excellent competence of communication.

The linguistic competence is a concept of maximum importance, expressing mainly the person's capacity to utilize the language as a phenomenon and a social – cultural tool. It includes knowledge and lexical, phonetical and syntactical skills and other dimensions of a language system. Thus linguistic competence comprises:

- *lexical competence;*
- *grammatical competence;*
- *semantical competence;*
- *phonological competence;*
- *orthographical competence.*

In the Common European Framework of Reference for Languages the linguistic communicative competence is defined by the relation of three specific components: linguistic

component, sociolinguistic and pragmatic components, presented in their fundamental elements as an osmosis among knowledge, aptitudes and skills.

Hence the improvement of teaching foreign languages is required, the permanent consolidation of learning them by raising the level of motivation being very important.

The competence of communication of the learner finds its application in the realization of various communicative activities. In what follows we shall deal with the development of communicative competences which entail a number of general and specific competences as well as subcompetences.

The subject for discussion is **Moldova – the Land of Paradise**. The key competence refers to the cultural sensibilization and artistic expression, while the general competence emphasizes the development of socio/pluri/cultural competence. In conformity with the Curriculum the specific competence is the reception/performance of oral (written) messages, whereas the transversal competence needs the following activities:

- *to select and synthesize the information;*
- *to plan an activity;*
- *to work in teams;*
- *to apply certain situations in real life circumstances and*
- *to demonstrate relevance in using I.T.C. knowledge.*

The transdisciplinary competences play an important role as well, because the learners (students) are:

- *to get acquainted with the geography of Moldova;*
- *to study the culture of Moldova;*
- *to analyze the economy of Moldova;*
- *to know the traditions and customs of Moldova.*

In the course of the lesson the students develop some subcompetences which are to promote the language acquisition

S₁ – to maintain the point of view with relevant arguments;

S₂ – to expose the information;

S₃ – to describe the important events from our country;

S₄ – to produce a formal discourse that contains a well organized introduction, arguments and conclusion;

S₅ – to keep the conversation lively on a well - known theme using the pragmatic strategies.

A number of methods such as *demonstration, conversation, correction, individual and group work, brainstorming and assertive exercises* have been used for the realization of the set objectives. The technical and visual aids developed the *motivation, attention, awareness and active participation* of the students in the discussion of the problem which was conducted according to the following plan:

The stages of the lesson	Subcompetences Objectives	The Activity		Resources of		
		Of the teacher	Of the students	Of time	Material	Procedures
Moldova – the Land of Paradise	– to create the necessary socio-affective climate;	The teacher greets the students and calls on the roll. The positive and adequate climate of the lesson was settled.	The students get ready for the lesson.	3min	computer	Prezi presentation
	– to produce a formal discourse that contains a well organized introduction, arguments and conclusion	The students are asked to comment on the quotation of the lesson. “ <i>Wonderful traditions, interesting people, good food, beautiful vineyards-this is Moldova</i> ” Jennifer O’Connel	They comment on the quotation.	5min.	Poster Screen	M Quotation M Conversation

<p>Evocation</p>	<p>–to comment on the quotation of the lesson</p> <p>– to maintain the point of view with relevant arguments</p> <p>– to identify the main ideas and observe the chain of actions;</p>	<p>The teacher asks some questions. What is the flag of the Republic of Moldova?</p> <p>What do the colors on the flag represent?</p> <p>What is the Coat of Arms of the Republic of Moldova?</p> <p>What is represented on the Coat of Arms of the Republic of Moldova?</p> <p>What is the significance of each element?</p> <p>Here the students are given the list of symbols and their significance and are asked to match the first column with the second. Annex 1</p>	<p>The flag of the Republic of Moldova is Tricolor.</p> <p>Blue represents the sky and peace, Yellow-the sun and wheat, and Red-the blood of those who died for this land.</p> <p>The Eagle-progress The Cross-Christianity The Laurel - eternal victory. The Scepter-strength The Shield - a symbol of defense for the nation. The Blue Head is a historical symbol for the continuance of Moldova as a nation. The Star – purity The Moon and The Sun - eternity They match the columns.</p>	<p>5min.</p> <p>1min.</p> <p>6min.</p>	<p>Projector</p> <p>Computer</p> <p>Dictionaries</p>	<p>M correction</p> <p>M demonstration</p> <p>M conversation</p> <p>M correction</p> <p>M questioning</p> <p>M individual work</p> <p>M correction</p> <p>M assertive exercises</p>
<p>The sense realization</p>	<p>– to describe the important events from our country</p> <p>– to produce a formal discourse that contains a well organized introduction, arguments and conclusion</p> <p>– to make a presentation on a certain topic</p>	<p>The students were divided into four groups (beforehand) and were asked to make a presentation on a certain topic (transdisciplinary competences)</p>	<p>They will emphasize the following moments: -The Geography of the R.M. -The Infrastructure of the R.M. -The National Folklore -The Sightseeing</p>	<p>40min. 10min. for each group</p>	<p>Computer</p> <p>Posters</p>	<p>M group work</p>

Reflection	– to keep the conversation lively on a well known theme using the pragmatic strategies – to make a presentation on a certain topic – to complete the acronym MOLDOVA	The teacher draws the pupils' attention by using some facts concerning Moldova. Finally they are asked to complete the acronym MOLDOVA (Annex2)	The students listen to the information carefully. They make some notes. They complete the acronym M -magic O -optimistic L -liberal D -dynamic O -open V -valuable A -ambitions	10min. 7min.	Dictionari es	M prez presentation M assertive exercises
Extention	S ₄ – to produce a formal discourse that contains a well organized introduction, arguments and conclusion	The teacher announces the homework and marks.	The pupils put down the home task - to compose a poem about their Motherland.	3min.		M brainstorming

Language learning is achieved through E –Learning, all kind of knowledge and linguistic experience contributes to the development of communicative competences. The utilization of such activities in improving the level of knowledge of a foreign language consolidates thinking independence, and the action of combined responsibility and behavioral skills. The application of a language, including its learning, embraces a number of actions performed by persons, as social actors who develop an ensemble of general competences, but mainly, a communicative competence based on the exploration of linguistic means. The control of such activities by the locutors leads to the consolidation or modification of competences.

ANALYZING COMPOUND WORD PROCESSING THROUGH THE PERSPECTIVE OF LINGUISTICS

BOICO Dorina,

Universitatea de Studii Europene din Moldova

***Abstract:** Although composition is one of the most productive word-building processes in modern English, it still implies many confusions and discussions when coming across, and our main intention is to explain the complexities of compounding phenomena, identify them from derivation, interpret the compounding features that distinguish them from free groups, outline difficulties of classifying them properly, and finally, to give different perspectives of the same topic: compound process.*

The study of word-formation seems to be emerging from a fallow period. Suddenly it is of central interest to theoretical linguists of all persuasions because of the light it throws on other aspects of language. The interest has probably always gone hand-in-hand with interest in language. Unfortunately, there is still little agreement on the methodology or basic theoretical background for the study of word-formation so that the field is currently a confused one.¹

¹ Bauer, L. (1983): *English Word-Formation*, Cambridge: Cambridge University Press, p. 1

The term *word-building* means two things: 1) the ways of the creation of new words, 2) the word-building types or models existing in the modern language.¹

A commoner device for word-making — one that has been productive at every period of the English language, is compounding.² **Composition** is the way of forming a word by joining two or more stems³ or new words are formed by putting together at least two stems which are homonymous to free forms existing in the language.⁴

By stem we mean that part of a word from which one can obtain the given word by adding one more affix to it.

When a stem is only formed of a root, it is called simple stem: when it contains other elements, it is called derived stem. Other elements can be either affixes or other simple stems in combination with which a compound word takes shape. The stems may even be compound themselves, e.g. *fancy-dress-maker*: [(n+n) + v+er].⁵

The essence of a compound word is that it shall form a single idea. But there are different degrees of closeness in the merging of the separate elements of a compound. It is therefore practically impossible to draw a rigid line of demarcation between compounds and free syntactical groups.

It is worth mentioning that a number of early native compounds have died out or have been replaced by French or Latin borrowings that are not compounds, as when *treasure* replaced *gold-hoard* and when *medicine* superseded *leech-craft*.

Latin (to some extent) and French lack the compound-making ability of English: extensive borrowings from them, therefore, did little to support the device in English.⁶

Compound words in English can be formed not only by means of composition but also by means of:

- a. **reduplication**, e.g. *too – too – sentimental*, and also by means of reduplication combined with sound interchange, e.g. *rope – ripe – worthy of being hung*, *shock – frock – bare – bosomed cocktail dress*, *toy – boy – a gigolo*;
- b. **partial conversion** from word-groups, e.g. *to micky – mouse*, *can – do*, *make – up*. It is different from conversion proper as the basic forms are not homonymous, because of the difference in the stress pattern and spelling. It can be the result of ellipses, e.g. *drive – in cinema – a drive in*;
- c. **back formation from compound nouns or word-groups**, e.g. *to bloodtransfuse* (from blood transfusion), *to fingerprint* (from fingerprinting), *to baby – sit* (from baby-sitter) etc.
- d. **analogy**, e.g. *lie – in* (on the analogy with sit-in) and also *phone – in*, *brawn – drain* (on the analogy with brain drain) etc.
- e. **contrast**, *brain – gain* (in contrast to brain – drain) etc.⁷
- f. **composition + affixation**: *lion-hearted*, *bird-watching*, *narrow-minded*, *ill-timed*, *cinema-actor*, *film-goer*, *music-lover*, *flat-footed*;
- g. **composition + clipping**: *dormie house*, *e-mail*, *pop art*.⁸ Composition should not be confused with derivation where bound morphemes are added to free ones. Therefore, we should take into consideration the main two characteristic features of the English compounds:
 - The compounds have a two-stem pattern;
 - Both components of the pattern are free stems.⁹

The first feature is that the regular pattern for the English language is a two-stem compound. An exception to this rule is observed when the combining element is represented by a word-form stem, as in *mother-in-law*, *deaf-and-dumb*, *man-of-war*, *good-for-nothing*, *middle-of-the-road*, *off-the-record*, etc.

¹ Orembovskaya, M., Gvarjalaze, T., Orembovskaya, T. (1964): *English Lexicology*, Tbilisi: Tsodna, p. 16

² Райвска, Н. (1961): *English Lexicology*, Киев, стр. 145

³ Ciobanu, O. (2012): *A Guide to English Lexicology*, Chișinău: Cetatea de Sus, p. 62

⁴ Popescu, D. (2011): *The Contemporary English Language Lexicology*, Târgu-Jiu: Academica Brîncuși, p. 99

⁵ Salapina, G. (1974): *Limba engleză contemporană. Lexicologie* ed. II-a, Timișoara: Tipografia Universității din Timișoara, p. 71

⁶ Райвска, Н. (1961): *English Lexicology*, Киев, стр. 146

⁷ Banu, F. (2005): *English Lexicology*, Cahul, edit. Raza de Sud, p. 62

⁸ Bonta, E. (2008): *Elements of English Lexicology*, Bacău: Alma Mater, p. 80

⁹ Gogu, T. (2008): *A Course in Modern English Lexicology*, Chișinău, p. 75

The second features underlines the fact that both constituents of a compound are free forms, i.e. they can be used as independent words with a distinct meaning of their own. The conditions of distribution will be different but the sound patterns the same, except for the stress, e.g. *anyway*, *ice-cream*, *looking-glass*, *mother-in-law*, *notebook*, *Sunday*, etc. English combinations like *Anglo-Saxon*, *Indo-European*, or *politico-economical*, where the first elements are bound forms, are coined on the neo-Latin pattern and occur very rarely.

One more specific feature is the important role of the attributive syntactic function can play in providing a phrase with structural cohesion and turning it into a compound, e.g. *four-year course*, *last-minute changes*.¹

Compound words are generally distinguished from free word-groups by structural, phonetically, graphically and semantically as well.

Structurally compound words are inseparable or indivisible: it is impossible to insert other elements between their components. Thus, in the word group *a sunbeam* we may insert an adjective between *a* and *sunbeam*. But we cannot insert anything between *sun* and *beam* as they are not independent words but stems

Phonetically compounds are marked by a specific stress-pattern mostly different from the stress in the corresponding independent words.

Compounds may have three stress patterns:

1. A high or unity stress on the first component, as in *'catnap = a short light sleep*, *'hot-head = an impetuous person*.
2. A double stress, with a primary stress on the first component and a secondary stress on the second component, as *'blood-vessel*, *'mad-doctor – a psychiatrist*.
3. Level-stress for both components, as *an'arm-chair*, *'grass-'green*.²

Graphically, there are three ways of spelling compounds:

- as a single word: *snowball*, *footprint*, *wildfire*, *upkeep*, etc.
- using a hyphen: *he-bear*, *easy-chair*, *Roman-Catholic*, *dead-letter*, *by-way*, etc.
- spelled as separate words: *breakfast room*, *sponge cake*, *sleeping pill*, *common sense*, etc.

From semantic point of view, a compound has an idiomatic character. This characteristic is given by the fact that its meaning is not equal to the sum of the meanings of the constituent elements.³

In the analysis of compounds one should classify them primarily on the criterion concerned.

I. According to their function, they are classified into different parts of speech, and thus, subdivided into:

- a. Nouns, such as *baby-moon*, *globe-trotter*;
- b. Adjectives, such as *free-for-all*, *power-happy*;
- c. Verbs, such as *to honeymoon*, *to baby-sit*, *to henpeck*;
- d. Adverbs, such as *downdeep*, *headfirst*;
- e. Prepositions such as *into*, *within*;
- f. Numerals, such as *fifty-five*.

The bulk of Modern English belongs to nouns and adjectives. Composition in verbs in today's English is not productive. Compound adverbs and connectives are represented by a rather insignificant number of words.⁴

II. According to the means by which the components are joined together, compounds may be classified into the following groups:

- juxtaposed compounds, in which there appear no connectives between the stems: *gooseberry*, *bloodcurdling*, *flapjack*;
- compounds with a link element (usually a vowel or consonant): *speedometer*, *Afro-Asian*, *handiwork*;
- compounds linked by a prepositional or conjunctive stems: *face-to-face*, *son-in-law*, *salt-and-pepper*;

¹ Ciobanu, O. (2012): *A Guide to English Lexicology*, Chișinău: Cetatea de Sus, p. 76

² Salapina, G. (1974): *Limba engleză contemporană. Lexicologie*, ed. II-a, Timișoara: Tipografia Universității din Timișoara, p. 71

³ Bonta, E. (2008): *Elements of English Lexicology*, Bacău: Alma Mater, p. 82

⁴ Salapina, G. (1974): *Limba engleză contemporană. Lexicologie*, ed. a II-a, Timișoara: Tipografia Universității din Timișoara, p. 72

- compound derivatives or derivational compounds, in which the compound is suffixed, and the suffix always refers to the whole compound, not only to one of its components: *old-timer*, *honeymooner*, *left-handed*. These compounds are radically different from free combinations like „bus driver”, „mill owner”, in which the suffix only refers to the second element.¹
- compounds in which one or both stems are given in a shortened form: *telecast*, (from television-broadcast), *H-bomb*, *T.V.*²

III. According to different ways of compounding compounds are classified into:

1. *Compound words proper* formed by joining together stems of words already available in the language: *door-step*, *age-long*. They constitute the bulk of English compounds.
2. *Derivational compounds* in which the consecutive stages in word-formation are derivation followed by composition. For example, *house-keeper* is formed from the phrase *to keep house* through the stages: derivation of *keeper* from *to keep* followed by compounding of the two stems *house+keeper*, one of which is simple and the other derived.

IV. According to the relationship between their components compound words may be classified into two classes:

1. Coordinative (often termed copulative or additive) compound
2. Subordinate (often termed determinative) compound

In coordinative compounds the two immediate constituents are semantically equally important as in: *fighter-bomber*, *oak-tree*, *girl-friend*, *Anglo-American*. Coordinative compounds fall into three groups: a) reduplicative; b) compounds formed by joining the phonically varied rhythmic twin forms which either alliterate with the same initial consonant but vary the vowels as in *clap-trap*, *walkie-talkie* and c) compounds built on stems of the independently functioning words of the same part of speech, such as a *queen-bee*, *actor-manager*.³

According to the order of components subordinate compounds may be divided into two groups:

- 1) Syntactic compounds - The grammatical patterns show that some compounds are made up of a determining and a determined part, which may be called the *determinant* and the *determinatum*. If we take, for example, the compound *sunbeam*, the second stem, in our case, *beam*, is the basic part, the determinatum. The determinant *sun* serves to differentiate it from other beams. The determinatum is the grammatically most important part which undergoes inflection; cf. *sunbeams*, *brothers-in-law*, *passers-by*.⁴ These types of compounds are grouped into:
 - a) Endocentric compounds. An endocentric compound consists of a head, i.e. the categorical part that contains the basic meaning of the whole compound, and modifiers, which restrict this meaning. For example, the English compound *doghouse*, where *house* is the head and *dog* is the modifier, is understood as a house intended for a dog. Obviously, an endocentric compound tends to be of the same part of speech (word class) as its head.
 - b) Exocentric compounds do not have a head, and their meaning often cannot be transparently guessed from its constituent elements. For example, the compound *white-collar* is neither a kind of collar nor a white thing. In an exocentric compound, the word class is determined lexically, disregarding the class of the constituents, e.g. *a must-have* is not a verb but a noun.⁵

In the Sanskrit tradition, the type of exocentric compound exemplified by *white-collar* is called a *bahuvrihi* compound.⁶ Thus, a *bahuvri* compound is a hyponym of some unexpressed semantic head, which is frequently seen as synecdochic.

The example *maidservant* is a hyponym of both *maid* and *servant*: a maidservant is a type of maid and also a type of servant. This type of compound is termed an *appositional compound*. Here it is not always clear which element is the grammatical head and the compound is not a hyponym of

¹ Popescu, D. (2011): *The Contemporary English Language Lexicology*, Târgu-Jiu: Academica Brîncuși, p. 102

² Orembovsckaya, M., Gvarjalaze, T., Orembovsckaya, T. (1964): *English Lexicology*, Tbilisi: Tsodna, p. 23

³ Melenciuc, D. (2005): *A Reader in English Lexicology*, Chișinău, p. 163

⁴ Арнольд, И.В. (1959): *Лексикология современного английского языка*, II изд., Москва, стр. 60

⁵ Bonta, E. (2008): *Elements of English Lexicology*, Bacău: Alma Mater, p. 87

⁶ Ciobanu, O. (2012): *A Guide to English Lexicology*, Chișinău: Cetatea de Sus, p. 64

either element, but the elements name separate entities which combine to form the entity denoted by the compound. This type of compound is normally given the Sanskrit name of *dvandva*, although the English term *copulative compound* is also used to describe them.¹

- 2) Asyntactic compounds (the grammatical patterns are not clear; sometimes their combination looks a little bit odd, as in: *horsefly*, *dragonfly*, *tomcat*, *dry-clean*, *bulldog*. In their case, both stems are obligatory: upfront (informal – completely honest), upstart (a person who is new in a group/organization, but who considers himself more important than the others who are already there).²

- V. According to the meaning of the whole compound we can point out *idiomatic* and *non-idiomatic (or motivated) compounds*.

The compounds whose meaning do not correspond to the separate meaning of their constituent parts are called idiomatic compounds. Thus, *a blakboard* is very different from *a black board*. Its essential feature is being a teaching aid: not every board of black colour is a blackboard. Other examples of idiomatic compounds are: *lady-killer*, *chatterbox*, *bluebottle*, *ladybird*, *bluestocking*, etc.

Non-idiomatic compounds are compounds whose meaning can really be described as the sum of their constituent meanings (the meaning of the constituents can be either direct or figurative). The compounds *classroom*, *working-man*, *dancing-hall*, *seaman*, *air mail* are readily understood even when heard for the first time.³

An outline of the possibilities that are, or have been, available in English composition was given, showing just how wide a range of patterns can be found.

One fact should be expressed: despite the amount of study of word-formation since the ancient grammarians described Sanskrit, word-formation study is still in its infancy, and word-formation is still a “most secret” area of language study, and if considering composition, there are still innumerable questions to which science has not yet provided answers, some of which are:

- How precisely is the meaning rendered through translation process?
- What part does orthography play?
- Is stress in compounds regular and predictable?
- How are immediate constituents formed?

Nonetheless, we came to the conclusion that for English, compounding is perhaps the most powerful word building process. We create compounds, although it is possible to say the same thing without the compound.

Compounds enrich our vocabulary, are useful ways of condensing information and they add variation to the way of our communication.⁴

UNITAȚI FONETICO-FONEMATICE ÎN CONTEXTUL GLOTODIDACTICII: CORAPORT ÎNTRE ASPECTELE CURRICULAR ȘI COMUNICATIV

CHIRDEACHIN Alexei, dr., conferențiar universitar,
Universitatea Liberă Internațională din Moldova

Abstract: *The today's pedagogy requirements skills training assume the orientation to the formation and development of communicative competences. To master a language is to be able to participate in the process of communication in the respective language. Most experts in linguistics and language teaching regard phonetics as being of prime importance. In order to be taught consciously, it is necessary to apply a comparative and acontastive analysis of the studied units with their native-language counterparts as a teaching approach.*

¹ Bauer, L. (1983): *English Word-Formation*, Cambridge: Cambridge University Press, p. 30

² Bonta, E. (2008): *Elements of English Lexicology*, Bacău: Alma Mater, p. 87

³ Ciobanu, O. (2012): *A Guide to English Lexicology*, Chișinău: Cetatea de Sus, p. 64

⁴ Bauer, L. (1983): *English Word-Formation*, Cambridge: Cambridge University Press, p. 293

După cum se știe, a poseda o limbă înseamnă a fi apt de a participa la schimb de informații pe cale verbală (orală și scrisă) la nivel productiv și perceptiv (aceasta constituind procesul de comunicare), ceea ce presupune cele patru deprinderi comunicative: a vorbi, a audia (a înțelege oral), a scrie și a citi. Totodată limba, fiind cel mai important mijloc de comunicare interumană, reprezintă un sistem cognitiv-logic format din mai multe subsisteme în care unităților operaționale aferente compartimentelor respective li se atribuie o anumită semnificație în legătură cu statutul lor de membri ai compartimentelor în cauză. Astfel, se evidențiază cele patru compartimente de bază ale limbii: pronunție (fonetică și fonologie), gramatică (morfologie și sintaxă), vocabular (lexic) și scris (ortografie). În același timp nu putem vorbi despre existența în sine a acestor compartimente deoarece limba este un organism unic și indivizibil. Fiecare compartiment există doar în legătură cu alte compartimente și este o parte sau un membru al sistemului limbii. De aceea nu se vizează predarea separată a compartimentelor limbii ci o îmbinare armonioasă și coerentă a lor în procesul de predare a limbii în vederea dezvoltării deprinderilor comunicative.

Cerințele pedagogiei de astăzi presupun orientarea spre formarea competențelor ca finalități ai procesului didactic. În cazul limbilor străine sunt vizate competențele comunicative aferente limbii în cauză. După cum menționează S.Danail, M.Timuș, Gh.Braniște, problematica formării competențelor comunicative este abordată de către mai mulți autori care o examinează din perspectivă epistemologico-pedagogică și socială¹. Competența face apel la organizarea unui ansamblu de resurse: cunoștințe, experiențe, scheme, automatisme, capacități, priceperi de diferite tipuri etc.². Potrivit lui M.I.Vicol, competența de comunicare didactică reprezintă un ansamblu interconex de cunoștințe, capacități, atitudini, determinate teleologic, didactic, profesional prin care se asigură realizarea eficientă a activității didactice în contextul formal și nonformal³. Conform opiniei lui M.-M. Rusu, competența lingvistică se definește prin achizițiile despre formele limbii, despre evoluția acestora, corelând semnificatul cu semnificantul, în contextual semnificării, adică al producerii de sens. Competența de comunicare vizează aplicarea de către o persoană a competenței lingvistice proprii în actul comunicării personale și interactive. Prin urmare, relația dintre cele două dimensiuni ale termenului de competență, dimensiunea lingvistică și dimensiunea comunicativă, vizează aspectul complementar al lingvisticii cu interacțiunea socială⁴. Reieșind din cele examinate, observăm că competența este formată în baza anumitor cunoștințe și capacități care constituie premise pentru dezvoltarea celei dintâi.

Unul dintre principiile didactice este cel al însușirii conștiente a materiei. Principiul dat presupune asimilarea materialului didactic în mod conștient în baza înțelegerii logice. În cazul studierii limbilor străine faptul acesta este valabil în mod deosebit deoarece finalitatea procesului glotodidactic este dezvoltarea competențelor comunicative în vederea formării capacității de a fi participant al procesului de comunicare spontană.

La nivel universitar și la cel postuniversitar avem de a face cu reprezentanți ai categoriilor de vârstă la care memoria mecanică nu mai joacă rolul pe care l-a avut în timpul copilăriei. Pe de altă parte, ei nu mai sunt tabula rasa, ci posedă un anumit bagaj de cunoștințe, abilități și deprinderi prin prisma cărora percep orice materie nouă. Dacă studentul nu are experiența de învățare a unei limbi diferite el aplica principiile și regulile de utilizare a limbii materne la cea străină (în cazul prezenței unei astfel de experiență o aplica și la învățarea limbii noi). O astfel de influență a limbii materne asupra celei studiate poate fi negativă deoarece provoacă apariția greșelilor tipice. Totodată, în vederea asigurării însușirii conștiente a materialului de limbă și a formării ulterioare a abilităților și deprinderilor, nu putem exclude complet factorul limbii materne deoarece este necesar ca acesta să se integreze armonios în sistemul individual de cunoștințe, abilități și deprinderi ale studentului.

La facultăți cu profil filologic pregătirea profesională în domeniul limbilor străine cuprinde următoarele aspecte:

¹ Danail S., Timuș M., Braniște Gh. Unele aspecte privind posedarea și formarea competențelor limbajului profesional scris la studenții facultăților de educație fizică și sport//<http://www.usefs.md/PDF/Revista%20SCF/3-2010.pdf> (accesat la 10.04.2014).

² Ibidem.

³ Vicol M.I. Dezvoltarea competențelor comunicative la studenți prin intermediul strategiilor didactice interactive. Autoreferatul tezei de doctor în pedagogie. – Chișinău, 2013. – 26 p.

⁴ Rusu M.-M. Competența de comunicare – perspective de abordare//<http://limbaromana.md/index.php?go=articole&n=797> (accesat la 10.04.2014).

1) Pregătirea lingvistică practică în vederea formării și dezvoltării abilităților și a deprinderilor comunicative în vederea posedării libere a limbilor respective;

2) Pregătirea filologică teoretică. Familiarizarea studenților cu material teoretic cu caracter lingvistic și extralingvistic (literatură, civilizație, sociolingvistică etc.);

3) Pregătirea aplicativă. Însușirea de către viitorii specialiști a materiei teoretice și practice care ține de formarea și dezvoltarea abilităților și deprinderilor metodico-didactice și de traducere;

4) Pregătirea de cercetare. Formarea și dezvoltarea abilităților și deprinderilor deschide oportunități noi pentru dezvoltare independentă și abordări creativ-inovative a propriei activități profesionale viitoare, înscriindu-se în metoda de studiere prin descoperire.

La facultăți cu alt profil decât cel filologic propunem studierea aprofundată a două limbi străine până la sfârșitul anilor de studii, o parte de obiecte predându-se în ele și numărul lor mărindu-se în așa fel încât la ultimii ani toate disciplinele (unde este posibil) să fie predate în ele.

În ceea ce privește formare continuă de specialitate, ea se efectuează în aceleași direcții ca și cea inițială: dezvoltarea competențelor comunicative practice, a celor lingvistico-teoretice, aplicative (metodico-didactice și de traducere) și de cercetare. La formarea continuă cu profil nefilologic se propune introducerea cursurilor de limbi străine pentru diferiți specialiști și ulterioara consolidare a competențelor lingvistice comunicative la viitoarele cursuri de perfecționare.

Procesul de predare-învățare a limbii străine cuprinde trei nivele: cunoaștere și înțelegere/comprehenșiune, aplicare și integrare.

1. Nivel de cunoaștere și înțelegere/comprehenșiune. La acest nivel (în cadrul cursului în general și în cel al fiecărei teme în parte) se determină materialul de limbă (fonetic, gramatical, lexical, grafic) inerent temei în cauză, studentul este familiarizat cu materialul referitor la fiecare segment compartimental în parte, după aceea în mod combinat, ceea ce constituie drept bază pentru formarea și dezvoltarea competențelor comunicative prin transformarea cunoștințelor mai întâi în abilități și apoi în deprinderi. Astfel, abordând nivelul de cunoaștere ne referim la cunoștințe ca punctul de pornire al procesului glotodidactic. Totodată nu se poate echivala noțiunea de cunoștință cu cea de informație. Pentru ca informația să se transforme în cunoștință, ea trebuie să parcurgă o serie de operațiuni analitico-sintetice cognitiv-logice. Cunoștința nu este scop în sine, ci constituie un ansamblu de premise în vederea formării ulterioare a abilităților și deprinderilor. Pentru a înțelege mai bine materia studiată, se recomandă să se predea în așa fel încât să se evidențieze legătura ei logică cu cea studiată anterior, în vederea integrării celei din urmă în sistemul individual de cunoștințe. Pentru a asigura participativitatea activităților ce țin de aceasta, se propune ca studentului (masterandului, doctorandului, cursantului) să i se pună întrebări cu caracter reproductiv și apoi cu cel productiv (creativ-analitic) pe marginea materiei deja studiate, pentru a forma premise de însușire a celei noi. La purcederea nemijlocită la cea din urmă, se propun, de exemplu, așa exerciții ca dicuții spontane pe marginea problematicii textului (secvenței textuale), dar și predarea materiei de către cel care învață (pentru o anumită perioadă de timp în cadrul lecției el se transformă în „profesor” și trebuie să predea cele însușite colegilor). Folosul acestui tip de însărcinări rezidă în faptul că cunoștințele se consolidează și mai temeinic în procesul de transmitere a lor la alții.

2. Nivel de aplicare. Aici se vizează drept obiectiv formarea și dezvoltarea competențelor comunicative ce țin, după cum s-a menționat supra, de procesul de schimb de informații (în plan productiv și perceptiv) la nivel oral și cel scris: a vorbi, a audia (a înțelege oral), a scrie și a citi. Sarcinile didactice propuse la acest nivel sunt menite de a servi drept mijloace de transformare a cunoștințelor teoretice în abilități practice. În această ordine de idei, la nivel de aplicare se presupune antrenarea pronunțării sunetelor de vorbire în silabe, cuvinte (în diferite poziții: inițială, medială prevocalică, medială preconsonantică și finală, dar și la intersecția cuvintelor, atât în hiaturi cât și în poziții preconsonantice), îmbinări de cuvinte, enunțuri, proverbe etc.

3. Nivel de integrare. În cadrul acestui nivel obiectivul principal este transformarea abilităților formate și dezvoltate la cel precedent în deprinderi sau competențe comunicative. Pentru aceasta sarcinile didactice trebuie să asigure, pe de o parte, automatizare, și pe de altă parte, elementul creativ-analitic, ceea ce asigură integrarea deprinderilor/competențelor formate din abilități în sistemul cognitiv-psihic existent de cunoștințe, abilități și deprinderi/competențe ale studentului. Deci, la nivel de integrare are loc formarea nemijlocită a competențelor comunicative de ordin productiv și receptiv în plan oral și scris. În acest context predarea pronunției vizează formarea și dezvoltarea

competențelor de comunicare orală (vorbitură și audiere sau înțelegerea orală). Competența comunicativă constituie un nivel de performanță bazat pe cunoștințe, abilități și deprinderi. Formarea și dezvoltarea competențelor comunicative constă în extrapolarea cunoașterii de limbă la situațiile concrete de comunicare. În această ordine de idei, în vederea automatizării abilităților obținute la nivelul precedent și implicit a transformării lor în deprinderi sunt necesare activități didactice cu caracter creativ-analitic care, de exemplu, să se înceapă cu secvență textuală și ajungându-se la discuții pe marginea problematicei abordate în text, urmărind așa tipuri de însărcinări cum ar fi întrebări de ordin creativ-analitic (precedate de cele de ordin erproductiv) după principiul studiului de caz, povestirea textului, analiza lui (de asemenea după principiul studiului de caz). La îndeplinirea acestor însărcinări este necesar să se atragă atenția la pronunțarea sunetelor studiate.

Reieșind din cele examinate, observăm că orientarea spre posedarea limbii ca mijloc de comunicare în ajutor în procesul de predare a limbilor străine în ceea ce privește formarea și dezvoltarea competențelor comunicative orale și în cadrul lor a pronunției corecte (la nivel curricular și la cel comunicativ).

THE MODERNIST PSYCHOANALYTIC APPROACH

COLODEEVA Liliana, doctorand, lector universitar,
Universitatea de Stat „Bogdan Petricecu Hasdeu” din Cahul

Rezumat: Psihanaliza - este una dintre cele mai importante metode de critică literară modernă. Legătura dintre psihanaliză și literatură se dovedește a fi astăzi de o mare importanță. Conceptul psihanalizei a fost discutat pe larg în lucrările psihologice ale lui Sigmund Freud, Carl Jung, Jacques Lacan, Louis Althusser, Marie Bonaparte, Julia Kristeva și mulți alții. Abordarea psihanalitică a literaturii ne poate ajuta să privim textele literare dintr-o perspectivă total diferită. Aceasta poate dezvălui diferite aspecte ale operei literare: unele motive inconștiente și sentimentele latente, indiferent dacă acestea sunt cele ale autorului sau ale personajelor operei literare; se pot demonstra, de asemenea, aspectele emoționale și cele cu un caracter sexual, sau se poate urmări contribuția conceptelor psihanalitice la istoria literară, în general, precum și la identificarea unui context "psihic" pentru opera literară, pe baza contextului istoric sau social.

The concept of psychoanalysis is one of the most important methods of the modern literary criticism and the liaison between these two domains proves to be of a great importance nowadays. The modernist psychoanalytic approach to literature can help us see the literary texts from a totally different perspective. The concept of psychoanalysis has been widely discussed in the psychological theories of Sigmund Freud, Carl Jung, Jacques Lacan, Louis Althusser, Marie Bonaparte, Julia Kristeva, Norman Holland, and many others.

As reported by Peter Barry in his *Beginning Theory: An Introduction to Literary and Cultural Theory*¹, psychoanalytic criticism is a form of literary criticism which uses some of the techniques of psychoanalysis in the interpretation of literature. Psychoanalysis itself, as he mentions, is a form of therapy which aims to cure mental disorders 'by investigating the interaction of conscious and unconscious elements in the mind'. Under this method, the patient is made to reveal his fears and problems hidden in his unconscious, in order to face them freely.

Traditionally, the history of psychoanalysis is associated with the names of Sigmund Freud and Carl G. Jung. The term psychoanalysis was first coined by Sigmund Freud (1856-1939) and the psychoanalytic principles established by him are often referred to as the classical psychoanalysis.² The contribution of these scientists is of great importance in psychology and in literature as well. Freud and Jung influenced each other in their beliefs. Freud suggested three main parts of the psyche: the *ego*, the *super-ego*, and the *id*. Jung, on the other hand, introduced other models: the *ego* (the

¹ Peter Barry, *Beginning Theory: An Introduction to Literary and Cultural Theory*. Second Edition; Manchester University Press, 2002

² Elizabeth Wright, "Modern Psychoanalytic Criticism." In *Modern Literary Theory: A Comparative Introduction*. Ed. Ann Jefferson and David Robey. 1983. 2n. ed.: London: Batsford, 1986. p. 145-65.

conscious mind), the *personal unconscious* and the *collective unconscious*. Freud regarded sexuality as the essential drive of all human actions and reactions. Carl Jung de-emphasized the importance of sexual development and focused on the collective unconscious: the part of unconscious that contains memories and ideas that he believed were inherited from ancestors. While he did think that libido was an important source for personal growth, unlike Freud, Jung did not believe that libido alone was responsible for the formation of the core personality.¹

The psychoanalytic concepts, such as defense mechanisms, inferiority complex, sibling rivalry and others, are very important elements of our everyday lives. According to Lois Tyson, ‘seeing the world psychoanalytically can be simple without being simplistic’. He suggests regarding psychoanalysis as a way of understanding human behaviour and operating with it in our daily life. Therefore, he concludes, that if psychoanalysis can help us better comprehend human behaviour, thus it can easily help us comprehend literary texts, which are about human behaviour (Tyson: 2006).²

Elizabeth Wright underlines the relationship between psychoanalysis and literature that has undergone a lot of alterations, as the development in both domains has produced changes in critical practice. Thus, the critical focal point changed from the psychology of the author to that of the reader, and further to the relations between author, reader, text and language (Wright: 1986).

The German psychoanalyst Andreas Hamburger³ proves the interconnection between psychoanalysis and literature by proposing four aspects of relationship between them based on Sigmund Freud work:

1. The psychoanalytic perception of literature – as Freud’s work is influenced by various literary concepts which he operates with in his writings.
2. The psychoanalytic interpretation of literature – Freud’s symbolism and basic notions (unconscious, repression, sublimation) can somehow interpret the literary text and give the psychoanalysis of the author.
3. The influence of psychoanalysis on literature – Freud’s concepts and symbols are understood or misunderstood differently by different authors. Psychoanalysis becomes a common topic in literature, as they both, as psychoanalysis as well as literature, are concerned with the human behaviour in different life situations.
4. Psychoanalysis regarded as literature – as psychoanalysis has something to say about language, it is considered a part of ‘talking cure’ in literary discourse.

Terry Eagleton in *Literary Theory*⁴ argues that Lacan’s work is a strikingly original attempt to ‘rewrite’ Freudianism in ways relevant to all those concerned with the question of the human subject, its place in society, and above all its relationship to language. This last concern is why Lacan is also of interest to literary theorists. What Lacan seeks to do in his *Ecrits* is to reinterpret Freud in the light of structuralist and post-structuralist theories of discourse.

The imaginary for Lacan is precisely this realm of *images* in which we make identifications, but in the very act of doing so are led to misperceive and misrecognize ourselves.

The unconscious is like a language for Lacan. This is not only because it works by metaphor and metonymy: it is also because, like language itself for the poststructuralists, it is composed less of *signs* - stable meanings - than of *signifiers*. The view of language proposed by Lacan leads to the denial of literary realism.

According to Eagleton, the psychoanalytical literary criticism can be divided into four kinds, depending on what it takes as its object of attention. It can attend to the *author* of the work; to the work’s *contents*; to its *formal construction*; or to the *reader*. Most psychoanalytical criticism has been of the first two kinds, which are in fact the most limited and problematical. Psychoanalysing the author is a speculative business, and runs into just the same kind of problems we examined when discussing the relevance of authorial ‘intention’ to works of literature. The psychoanalysis of ‘content’ - commenting on the unconscious motivations of characters, or on the psychoanalytical significance of objects or events in the text - has a limited value, but, in the manner of the notorious hunt for the phallic symbol, is too often reductive.

¹ Heth Carlson. *Psychology: The Science of Behavior*. Upper Saddle River, NJ: Pearson. 2010. p. 434.

² Lois Tyson, *Critical Theory Today: A User-Friendly Guide*, Second Edition, Routledge, 2002. 12-52

³ http://www.e-reading.club/bookreader.php/114216/Mertens_-_Klyucheve_ponyatiya_psihoanaliza.pdf

⁴ Terry Eagleton, *Literary Theory*. University of Minnesota Press, 1996. p.135-60.

Much of the literary theory tends to view the literary work as an 'expression' or 'reflection' of reality: it enacts human experience, or embodies an author's intention, or its structures reproduce the structures of the human mind. Freud's account of the dream, by contrast, enables us to see the work of literature not as a reflection but as a form of production. Like the dream, the work takes certain 'raw materials' language, other literary texts, ways of perceiving the world and transforms them by certain techniques into a product. The techniques by which this production is carried out are the various devices we know as 'literary form'.

Further, the feminist philosopher Julia Kristeva presents another juncture of political and psychoanalytical theories in her work. Kristeva's thinking is much influenced by Lacan; yet for any feminist such influence clearly poses an issue. For the symbolic order of which Lacan writes is in reality the patriarchal sexual and social order of modern class-society, structured around the 'transcendental signifier' of the phallus, dominated by the Law which the father embodies. There is no way, then, in which a feminist or pro-feminist may uncritically celebrate the symbolic order at the expense of the imaginary: on the contrary, the oppressiveness of the actual social and sexual relations of such a system is precisely the target of the feminist critique. In her book *La Revolution du langage poetique* (1974), Kristeva therefore opposes to the symbolic not so much the imaginary, as what she terms the 'semiotic'. She means by this a pattern or play of forces which we can detect inside language, and which represents a sort of residue of the pre-Oedipal phase. The child in the pre-Oedipal phase does not yet have access to language ('infant' means 'speechless'), but we can imagine its body as criss-crossed by a flow of 'pulsions' or drives which are at this point relatively unorganized (Eagleton: 1996).

The psychoanalytic approach to literature can help us see the literary texts from a totally different perspective. It can reveal different aspects of the literary work such as unconscious motives and feelings, whether these are those of the author, or those of the characters; it can also demonstrate the emotional and sexual developments in characters, or make applications of psychoanalytic concepts to literary history in general, as well as to identify a 'psychic' context for the literary work, at the expense of the historical or social context (Barry: 2002).¹

Lois Tyson² provides some examples to explain the influence produced by classical psychoanalysis in the interpretation of the behavior represented by literary characters. A psychoanalytic reading of Arthur Miller's *Death of a Salesman* (1949) might examine the ways in which Willy Loman's flashbacks to the past are really regressive episodes brought on by his present psychological trauma: his own and his son's lack of success in the business world, success Willy needed in order to assuage the massive insecurity he's suffered since his abandonment in childhood by his father and older brother. The play is thus structured by the return of the repressed, for Willy has spent his life repressing, through denial and avoidance, his psychological insecurity and the social inadequacy and business failure that have resulted. From a psychoanalytic perspective, then, *Death of a Salesman* might be read as an exploration of the psychological dynamics of the family: an exploration of the ways in which unresolved conflicts about our roles within the family are "played out" in the workplace and "passed down" to our children (Tyson: 2006).

Similarly, a psychoanalytic reading of Toni Morrison's *The Bluest Eye* (1970) might analyze the ways in which the novel reveals the debilitating psychological effects of racism, especially when these effects are internalized by its victims, which we see in the belief of many of the black characters that their race has the negative qualities ascribed to it by white America. These psychological effects are evident, for example, in the Breedloves' conviction that they are ugly simply because they have African features; in Mrs. Breedlove's devotion to the white family for whom she works, while she neglects her own family; in the self-hatred of the young black boys who mercilessly pick on Pecola for having black skin; in the assumption by black characters as well as white that Maureen Peal, a lightskinned African American girl, is superior in every way to her darker-skinned classmates; and in Geraldine's inability to relax and enjoy her life or let herself love her husband and son because she fears that the slightest loss of control (whether it be the control of her emotions or of her hair's natural curl) will make her a "nigger," as she calls any black person who does not conform to her standard of dress and behavior. As these examples illustrate, the novel shows how internalized racism results in

¹ Peter Barry, *Beginning Theory: An Introduction to Literary and Cultural Theory*. Second Edition; Manchester University Press, 2002

² Lois Tyson, *Critical Theory Today: A User-Friendly Guide*. Second Edition; Routledge: Taylor & Francis Group, New York, 2006.

self-contempt on the part of the black characters and in a projection of that self-hatred onto other members of their race. We see particularly damaging forms of this projection in much of the black characters' treatment of Pecola, whose self-negating desire for blue eyes is the most striking illustration of the psychological destructiveness of racism. Or we might use psychoanalysis to understand the ways in which the Breedloves illustrate the dynamics of the dysfunctional family, the roots of which can be seen in Pauline and Cholly's youthful experiences of isolation, abandonment, and betrayal.

Finally, Tyson argues that a psychoanalytic reading of Mary Shelley's *Frankenstein* (1818) might reveal the ways in which Victor's creation of a monster responsible for the deaths of his family and friends serves his unconscious need to punish his father and mother and play out the intense, unresolved sibling rivalry created by their adoption of Elizabeth, the "perfect" child, when Victor was five years old. The total absence of any normal childhood jealousy on Victor's part, coupled with his frequent protestations of love for the newcomer who dethroned him as the sole object of parental attention and affection, suggest the repression of feelings of abandonment that, because they are kept in the unconscious, are never resolved. We see numerous signs of these unresolved conflicts in Victor's adult life, for example, in his failure to mention subsequent siblings during the narrative of his childhood with Elizabeth; in his extremely prolonged absence from his beloved family; in his fits of feverish disorientation, which read like dream sequences and include frequent expressions of fear that he is losing his mind or protestations that he is perfectly sane; and in the uncanny way he seems to always make exactly the right move to facilitate the monster's next murder. Furthermore, we might cautiously speculate on the relationship between the representation of psychological abandonment in the novel and the experiences of abandonment Mary Shelley apparently suffered in her own life: her mother died shortly after Mary was born; her father found single parenthood more than he could handle; and the woman her father subsequently wed neglected Mary in favor of her own daughter by a previous marriage (Tyson: 2006).

According to Tyson, one area of human behavior explored in F. Scott Fitzgerald's *The Great Gatsby* (1925) that has important implications for psychoanalytic criticism is found in the romantic relationships portrayed in the novel. Indeed, even for readers not viewing the novel through a psychoanalytic lens, one of the most memorable qualities of the book is the force and endurance of Gatsby's love for Daisy, the emotional magnetism of which, for many fans, renders *The Great Gatsby* one of the great American love stories. But from a psychoanalytic perspective, Gatsby's invented past is more than just a ploy to pass himself off as a member of the upper class; it's also a form of denial, a psychological defense to help him repress the memory of his real past. And his claim that his invented family, whose members are dead, provided him with a great heritage, becomes, in this context, a metaphor for his desire to psychologically kill the parents whose wounding influence still inhabits his own psyche and, paradoxically, receive from those parents the psychological nourishment—the "money"—they'd never given him.

The financial achievements Gatsby planned for himself revealed their ultimate psychological payoff, however, only upon meeting Daisy. Through Daisy, he could imagine what it would feel like to be part of her world, the struggles he experienced as a youth, which he can't help but associate with the psychological pain of that period of his life. Daisy is, for him, not a flesh-and-blood woman but an emblem of the emotional insulation he unconsciously desires.

Clearly, a psychoanalytic lens reveals a much different love story than the one ordinarily associated with *The Great Gatsby*. As the novel illustrates, romantic love is the stage on which all of our unresolved psychological conflicts are dramatized, over and over. Indeed, it's the over-and-over, the repetition of destructive behavior, that tells us an unresolved psychological conflict is "pulling the strings" from the unconscious. Thus, whether it intends to do so or not, *The Great Gatsby* shows us how effectively romantic relationships can facilitate our repression of psychological wounds and thereby inevitably carry us, as the novel's closing line so aptly puts it, "ceaselessly into the past" (Tyson: 2006).

MADAME DE STAËL ET LES DEBUTS DU ROMANTISME EN FRANCE

GĂLĂȚANU Daniel,
Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați,
România

Rezumat: *Actul de naștere propriu zis al romantismului în Franța este semnat de Madame de Staël. Această femeie extraordinară rămâne în istorie (alături de Chateaubriand) ca fiind inițiatoarea romantismului francez, dar și (împreună cu Benjamin Constant) cea mai strălucită reprezentantă a ideilor liberale. Ea este cea care aduce din Germania suflul cel nou, lirismul, valul pasiunilor, melancolia și entuziasmul, pe care ea reușește în mod miraculos să le impună și chiar să le instituționalizeze într-o Franță clasicizată deja de secole întregi.*

*Cele mai importante istorii ale literaturii franceze se pun de acord asupra afirmației că Madame de Staël este cea care construiește, după exemplul vieții sale pline de pasiune, de sete de libertate și de revendicări feministe, o veritabilă doctrină romantică, pe care o va analiza constant și lucid, **Despre literatură...** (1800) și **Din Germania** (1813). Constatăm, în cercetarea noastră, că, pentru Madame de Staël, există o legătură strânsă între înflorirea civilizațiilor și dezvoltarea literaturii. După părerea ei, care operează o dihotomie clară între Antici și Moderni, cei din urmă au un capital ideatic superior celor dintâi, tot așa cum geniul Nordului (reprezentat de către poetul Ossian) este superior celui al Sudului (reprezentat de către Homer).*

Il faut souligner, dès le début, que l'acte de naissance du Romantisme proprement-dit en France, est signé par **Madame de Staël**. De souche noble, elle naît à Paris en 1766 dans la famille du banquier genevois Necker, le ministre qui tentera de redresser les finances de Louis XVI. Elle reçoit une bonne éducation et s'avère extrêmement précoce lisant passionnément Rousseau et résumant, à quinze ans, *l'Esprit des lois*. A vingt ans, elle épouse le baron de Staël Holstein, l'ambassadeur de la Suède en France et devient la mère de trois enfants. Elle a toujours tenté de jouer un rôle important dans la politique, mais généralement avec peu de succès. « L'œuvre de Mme de Staël est étroitement liée aux circonstances politiques et aux circonstances de sa vie. Puisqu'elle ne pouvait jouer un rôle public, il lui fallait compenser ce manque par les rares ressources que la société lui laissait, la recherche d'une influence qui passerait par les hommes - c'est alors le cas de toutes les femmes ambitieuses - et par les livres, ce qui n'est pas donné à tout le monde. On la considérera pour cela comme une intrigante empiétant sur les domaines réservés aux hommes. »¹ C'est justement cette image d'intrigante redoutable qui se mêle des affaires des hommes qui fera en sorte que Napoléon décide de l'exiler de Paris, raison pour laquelle elle séjourne à Coppet d'abord, ensuite elle entreprend son fameux voyage en Allemagne.

Les plus importantes histoires de la littérature française se mettent d'accord à affirmer que c'est Madame de Staël² celle qui dresse, d'après l'exemple de sa vie pleine de passion, de soif de liberté et des revendications féministes, une véritable doctrine romantique, et qu'elle « analyse avec lucidité [dans ses ouvrages théoriques, *De la littérature...* (1800) et *De l'Allemagne* (1813)] et lance les mots d'ordre qui inspireront la poésie nouvelle.

1. Le Mal du siècle. Mme. De Staël discerne admirablement l'inquiétude, la mélancolie, mais aussi l'enthousiasme lyrique qui caractérise l'âme romantique ;
2. Le renouveau poétique. En affirmant la relativité du goût et la primauté du génie, élan passionné de l'âme, elle libère l'inspiration. Elle trace la voie à une poésie nouvelle qui sera moderne, chrétienne et nationale. »³

Pour Mme. De Staël il y a une liaison étroite entre l'épanouissement des civilisations et le développement de la littérature. D'après elle, qui opère une dichotomie claire entre les Anciens et les

¹ BALAYE, Simone, *La vie de Madame de Staël*, <http://www.stael.org/IMG/html/index-2.html>

² Voir SABATIER, Robert, *Histoire de la poésie française du XIXe siècle – Tome 4*, Albin Michel, Paris, 1977.

³ LAGARDE, A. & MICHARD, L., *Anthologies et histoire littéraire, XIXe siècle*, Bordas, Paris, 1967, p. 14.

Modernes, dans son livre *De la Littérature...*, les derniers ont un capital d'idées supérieur aux derniers¹, car les littératures modernes sont plus diversifiées que celles des Anciens :

L'on ne peut décider d'une manière générale entre les deux genres de poésie dont Homère et Ossian sont comme les premiers modèles. Toutes mes impressions, toutes mes idées me portent de préférence vers la littérature du nord; mais ce dont il s'agit maintenant, c'est d'examiner ses caractères distinctifs.

Le climat est certainement l'une des raisons principales des différences qui existent entre les images qui plaisent dans le nord, et celles qu'on aime à se rappeler dans le midi. Les rêveries des poètes peuvent enfanter des objets extraordinaires; mais les impressions d'habitude se retrouvent nécessairement dans tout ce que l'on compose.

Eviter le souvenir de ces impressions, ce serait perdre le plus grand des avantages, celui de peindre ce qu'on a soi-même éprouvé. Les poètes du midi mêlent sans cesse l'image de la fraîcheur, des bois touffus, des ruisseaux limpides, à tous les sentiments de la vie. Ils ne se retracent pas même les jouissances du cœur, sans y mêler l'idée de l'ombre bienfaisante, qui doit les préserver de brûlantes ardeurs du soleil Cette nature si vive qui les environne excite en eux plus de mouvement que de pensées.²

On y voit clairement comment Mme. De Staël oppose le génie du Nord, dans ce cas, le poète Ossian, au génie du Midi, qui ne peut être qu'Homère. Certes, le choix est fait et imposé : *toutes mes idées me portent de préférence vers la littérature du nord*. Ce qui est vraiment révolutionnaire dans la pensée de Mme. de Staël est justement cette idée de différencier du point de vue anthropologique la manière de sentir, de percevoir et de penser le monde en fonction de l'environnement et du climat. Chacun se construit sa propre manière de voir le monde à partir du milieu où il vit. Au Nord on aime des images, au Midi on aime à se rappeler (*des différences qui existent entre les images qui plaisent dans le nord, et celles qu'on aime à se rappeler dans le midi*). Mais ce qui incline la balance en la faveur des peuples du Nord est justement leur manque de nature qui ne les « excite » trop. Elle le dit clairement : *Cette nature si vive qui les environne excite en eux plus de mouvement que de pensées*. Cela veut dire, dans la pensée de Mme. de Staël, que les peuples du Midi sont trop « excités », au sens où leur pensée arrive à s'éparpiller dans la diversité, et perd, dans le processus sa profondeur : *On y voit plus d'intérêt divers, mais moins d'intensité dans une même pensée ; or c'est la fixité qui produit les miracles de la passion et de la volonté*. C'est « la fixité », c'est-à-dire la constance et la profondeur, la qualité maîtresse d'un poète, d'après Mme. de Staël. C'est cette même profondeur qui ne diminue aucunement, mais, par contre, augmente la passion et renforce les sentiments et la volonté (*qui produit les miracles de la passion et de la volonté*).

Mais elle parle aussi de quelque chose encore plus important pour les poètes que les sentiments, elle parle aussi de la qualité suprême des artistes qui est, sans doute, l'imagination et son pouvoir :

Les peuples du nord sont moins occupés des plaisirs que de la douleur; et leur imagination n'en est que plus féconde. Le spectacle de la nature agit fortement sur eux; elle agit, comme elle se montre dans leurs climats, toujours sombre et nébuleuse. Sans doute les diverses circonstances de la vie peuvent varier cette disposition à la mélancolie; mais elle porte seule l'empreinte de l'esprit national. Il ne faut chercher dans un peuple, comme dans un homme, que son trait caractéristique : tous les autres sont l'effet de mille hasards différents ; celui-là seul constitue son être.

Ce foisonnement d'idées philosophiques, anthropologiques et esthétiques est certainement visionnaire au début du XIXe siècle. Mme. de Staël parle dans la même phrase de plaisir et de douleur et postule qu'une imagination riche est le fruit de la douleur plus que celui du plaisir. Elle trouve aussi que la mélancolie est la profondeur des gens du Nord est une conséquence de leur nature (*elle agit, comme elle se montre dans leurs climats, toujours sombre et nébuleuse*). Une fois de plus elle préfère la poésie du Nord : « Cette poésie mélancolique, nourrie du sentiment de l'incomplet de la destinée convient beaucoup plus que celle du Midi à l'esprit d'un peuple libre ; et l'esprit de liberté assurera la

¹ Cf. MITTERAND, Henri, RINCE, Dominique & LECHERBONNIER, Bernard, *Littérature – textes et documents - XIXe siècle*, Nathan, Paris, 1986, p.280.

² Toutes les œuvres de Mme. de Staël citées dans la présente étude sont tirées de : STAËL, Mme. de, *Œuvres complètes de madame la baronne de Staël-Holstein*, <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k2080946>.

supériorité de la littérature moderne sur la littérature antique. Les romantiques retiendront surtout de cet ouvrage *l'opposition entre poésie du Nord (Ossian) et poésie du Midi (Homère), et la préférence donnée à la première.* »¹

Dans ce même premier livre, *De la littérature...*, Mme. de Staël essaie de faire une analyse aussi exhaustive que possible et de comprendre ce qu'elle appelle **l'âme romantique**, qui est, d'après elle la source de *toutes les passions généreuses, comme de toutes les idées philosophiques* :

Ce que l'homme a fait de plus grand, il le doit au sentiment douloureux de l'incomplet de sa destinée. [...] L'héroïsme de la morale, l'enthousiasme de l'éloquence, l'ambition de la gloire, donnent des jouissances surnaturelles qui ne sont nécessaires qu'aux âmes à la fois exaltées et mélancoliques, fatiguées de tout ce qui se mesure, de tout ce qui est passager, d'un terme enfin, à quelque distance qu'on le place. C'est cette disposition de l'âme, source de toutes les passions généreuses, comme de toutes les idées philosophiques, qu'inspire particulièrement la poésie du Nord.

On voit bien dans ce texte, et je crois que cette dualité marquera toute l'œuvre de Mme. de Staël, une liaison claire féconde, même si dichotomique, entre le *sentiment douloureux de l'incomplet de sa destinée* (suprême expression du **mal du siècle**) et *L'héroïsme de la morale, l'enthousiasme de l'éloquence, l'ambition de la gloire*. La mélancolie est le sentiment qui gouverne l'âme romantique, car les *jouissances surnaturelles* ne s'offrent qu'aux *âmes à la fois exaltées et mélancoliques, fatiguées de tout ce qui se mesure*. Comme d'habitude, elle trouve et retrouve tous ces états d'âme contradictoires, et par cela, féconds en *passions généreuses* dans la spiritualité du Nord.

C'est toujours dans le Nord et, bien sûr, dans la philosophie allemande, que Mme. de Staël essaie de déceler les sources du plaisir intellectuels de l'éloquence, dans la philosophie du géant Emmanuel Kant, qui y voit la clé du dépassement des limites humaines :

Le célèbre métaphysicien allemand Kant, en examinant la cause du plaisir que font éprouver l'éloquence, les beaux-arts, tous les chefs-d'œuvre de l'imagination, dit que ce plaisir tient au besoin de reculer les limites de la destinée humaine ; [...]

Le dégoût de l'existence, quand il ne porte pas au découragement, quand il laisse subsister une belle inconséquence : l'amour de la gloire, le dégoût de l'existence peut inspirer de grandes beautés de sentiment ; c'est d'une certaine hauteur que tout se contemple ; c'est avec une teinte forte que tout se peint. Chez les anciens, on était d'autant meilleur poète que l'imagination s'enchantait plus facilement. [...] Il faut qu'au milieu de tous les tableaux de la prospérité même, un appel aux réflexions du cœur vous fasse sentir le penseur dans le poète. A l'époque où nous vivons, la mélancolie est la véritable inspiration du talent : qui ne se sent pas atteint par ce sentiment, ne peut prétendre à une grande gloire comme écrivain ; c'est à ce prix qu'elle est achetée.

Et conclut que c'est surtout la **mélancolie** qui enrichit l'inspiration poétique et le talent, et qu'elle est, de surcroît, le remède contre le *dégoût de l'existence* et la clé pour faire *reculer les limites de la destinée humaine*. Même plus c'est la mélancolie le prix que la nouvelle littérature doit payer pour se frayer son chemin, et c'est l'écrivain romantique qui doit nécessairement en souffrir, car *qui ne se sent pas atteint par ce sentiment, ne peut prétendre à une grande gloire comme écrivain*. Bien sûr, l'histoire de la littérature prouvera que l'intuition de Mme. de Staël était correcte, car la mélancolie deviendra la maladie généralisée des romantiques, on dirait même une maladie contagieuse.

Mais les idées vraiment révolutionnaires sur le Romantisme et la doctrine romantique seront surtout exposée dans le second livre théorique de Mme. de Staël, *De l'Allemagne* (1813). Comme je l'ai déjà dit, Mme. de Staël est celle qui fera connaître aux Français les idées du mouvement littéraire allemand appelé *Sturm und Drang*, comme réaction violente contre la froideur rationnelle du Siècle des Lumières antérieur, et c'est par l'intermédiaire de cet ouvrage provocateur qu'elle le fait. Ce livre n'a pas marqué seulement le devenir du Romantisme en France et celui de toute la littérature française, mais aussi le destin personnel de son auteur. L'un des meilleurs biographes de Mme. de Staël, **Simone Balayé**, nous explique : « comme *Corinne, De l'Allemagne* contenait une critique implicite de la politique napoléonienne. Quand il la lut, en 1814, Goethe pensa qu'on aurait pu attribuer à cette œuvre une influence dans le soulèvement de l'Allemagne en 1813. Napoléon vit le danger, interdit le livre et

¹ LAGARDE, A. & MICHARD, L., *op. cit.*, p. 15.

le fit détruire. Par miracle, les manuscrits et plusieurs jeux d'épreuves échappèrent à la vigilance policière. Mais Mme de Staël reçut là un coup fatal qui aurait pu tuer en elle le goût de vivre et le pouvoir d'écrire.»¹

Structuré en quatre parties : *De l'Allemagne et des mœurs des Allemands, De la littérature et des arts, La philosophie et la morale, La religion et l'enthousiasme*, ce célèbre *De l'Allemagne* connaît un écho sans précédent et « fit (comme disait Lamartine) pour la littérature ce que le Génie du christianisme avait fait pour le catholicisme ». Car Mme. de Staël, s'extasie le même grand romantique, Lamartine², « trouvait le génie dans l'âme au lieu de le chercher dans l'artifice ; elle faisait de la pensée exprimée dans la littérature non plus un métier mais une religion » et « c'est à la flamme de l'enthousiasme qu'elle faisait comparaître le génie, non pour étudier froidement ses taches, mais pour s'extasier sur ses chefs-d'œuvre. »

Lamartine avait, sans doute, bien vu, car les idées de Mme. de Staël gravitent autour de la notion de génie, dont les manifestations les plus évidentes dans la littérature seraient, d'après elle, **le lyrisme, l'inquiétude, l'enthousiasme** et, bien sûr, quoi de plus romantique, **l'exaltation du moi**. C'est, bien sûr, le nouveau lyrisme qu'elle s'efforce à décrire et à définir, la nouvelle sensibilité, et pour y aboutir, elle reprend sa dichotomie préférée exposée dans *De la littérature...* entre la poésie du Nord et celle du Midi, sous la nouvelle forme, devenue célèbre, d'opposition entre la **poésie classique** vs. la **poésie romantique** :

Le nom de romantique a été introduit nouvellement en Allemagne pour désigner la poésie dont les chants des troubadours ont été l'origine, celle qui est née de la chevalerie et du christianisme. Si l'on n'admet pas que le paganisme et le christianisme, le nord et le midi, l'antiquité et le moyen âge, la chevalerie et les institutions grecques et romaines, se sont partagé l'empire de la littérature, l'on ne parviendra jamais à juger sous un point de vue philosophique le goût antique et le goût moderne. [...] Je m'en sers ici dans une autre acception, en considérant la poésie classique comme celle des anciens, et la poésie romantique comme celle qui tient de quelque manière aux traditions chevaleresques. [...]

La nation française, la plus cultivée des nations latines, penche vers la poésie classique imitée des Grecs et des Romains. La nation anglaise, la plus illustre des nations germaniques, aime la poésie romantique et chevaleresque, et se glorifie des chefs-d'œuvre qu'elle possède en ce genre.

Ce petit fragment est l'acte de baptême de tout le courant qui porte le nom de romantique. Tout se joue, au début du XIXe siècle entre *la poésie classique imitée des Grecs et des Romains* et le modèle offert par *la nation anglaise, la plus illustre des nations germaniques, qui aime la poésie romantique et chevaleresque*. C'est à Mme. de Staël (pour laquelle la poésie classique appartient aux anciens, *au goût antique*, alors que la poésie romantique appartient au *goût moderne*) le mérite d'avoir abouti à une prise de conscience et ensuite réussi à imposer le nouveau *goût moderne* pour la **poésie romantique** parmi les goûts de la *nation française* tellement penchée vers la **poésie classique**. C'est toujours à elle le mérite d'avoir approché, dans ce même fragment, la notion de **poésie chrétienne**, opposée logiquement à la **poésie païenne** (*simple et saillante comme les objets extérieurs*), ouvrant ainsi la voie à la récupération des valeurs du Moyen Âge (y compris de la foi chrétienne) et à la manifestation plénière du *Génie du Christianisme* de Chateaubriand :

La poésie païenne doit être simple et saillante comme les objets extérieurs; la poésie chrétienne a besoin des mille couleurs de l'arc-en-ciel pour ne pas se perdre dans les nuages. La poésie des anciens est plus pure comme art, celle des modernes fait verser plus de larmes: mais la question pour nous n'est pas entre la poésie classique et la poésie romantique, mais entre l'imitation de l'une et l'inspiration de l'autre.

Avec cette dernière phrase, Mme. de Staël met les choses en ordre au niveau conceptuel et s'efforce de trancher la dispute, car, en effet, pour créer une nouvelle littérature, on a besoin de l'homme (qui *verse des larmes*), plus que du divin (*la poésie chrétienne risque de se perdre dans les nuages*, c'est pour cela qu'elle a *besoin des mille couleurs de l'arc-en-ciel* des divers sentiments

¹BALAYE, Simone, *op. cit.*

² Apud LAGARDE, A. & MICHARD, L, *op. cit.*, p. 14-15.

humains) ; on a, en fait, besoin, d'**inspiration** et non pas d'**imitation** (car *la question pour nous est entre l'imitation de l'une et l'inspiration de l'autre*) !

Son choix résolu en la faveur de la littérature romantique, Mme. de Staël, l'exprime plus d'une fois, et y apporte un autre argument solide : celui de la **spécificité nationale**. Elle parle d'une littérature avec les *racines dans notre propre sol* et, par conséquent, vivante et vouée au perfectionnement :

La littérature romantique est la seule qui soit susceptible encore d'être perfectionnée, parce qu'ayant ses racines dans notre propre sol, elle est la seule qui puisse croître et se vivifier de nouveau; elle exprime notre religion; elle rappelle notre histoire; son origine est ancienne, mais non antique.

Ce concept de **spécificité nationale** et d'**inspiration folklorique** est, sans doute, emprunté à l'espace culturel germanique, celui des contes des frères Grimm et des légendes folkloriques du type *Lorelei* de Heinrich Heine, et marquera toute l'histoire du Romantisme européen depuis ses débuts jusqu'à sa fin, y compris chez mon compatriote, le poète national des Roumains et « le dernier grand poète romantique », Mihai Eminescu, celui qui exploitera, à son tour, en faisant *croître et se vivifier de nouveau* les racines du folklore roumain.

Pour revenir à Mme. de Staël, on constate, à la fin de la citation, une dernière prise de position et opposition fondamentale entre l'origine **ancienne** de la littérature (donc authentique, liée à *notre religion* et à *notre histoire*) et l'origine **antique** (qui est livresque et n'a aucun rapport avec la spécificité nationale, ni avec *notre propre sol*).

Le lyrisme pour Mme. de Staël, le vrai lyrisme se trouve nécessairement chez les Allemands (le titre de son livre révolutionnaire n'avait pas été choisi au hasard) :

Les Allemands réunissant tout à la fois, ce qui est très rare, l'imagination et le recueillement contemplatif, sont plus capables que la plupart des autres nations de la poésie lyrique. [...]

Les Allemands ont beaucoup d'audace dans les idées et dans le style, et peu d'invention dans le fond du sujet; leurs essais épiques se rapprochent presque toujours du genre lyrique. Ceux des Français rentrent plutôt dans le genre dramatique, et l'on y trouve plus d'intérêt que de grandeur.

Ce n'est donc pas dans la culture française, où *l'on y trouve plus d'intérêt que de grandeur*, mais dans la culture des Allemands et dans leur *Weltanschauung* (manière de percevoir le monde) qu'elle retrouve *l'imagination et le recueillement contemplatif*, les ingrédients indispensables, d'après elle, à la naissance de la poésie lyrique, c'est-à-dire, l'empreinte du personnel, de l'ineffable, de l'axiome romantique du tout-puissant Moi poétique. Car dans le Romantisme, le Moi est à la fois le sujet et l'objet du poème : ce dernier se penche sur la sensibilité exacerbée d'une personne, dans sa profonde intimité et c'est par cette personne qu'est écrit le poème¹. Mme. de Staël a déjà cette intuition doctrinaire quand elle affirme : *La poésie lyrique s'exprime au nom de l'auteur même; ce n'est plus dans un personnage qu'il se transporte, c'est en lui-même qu'il trouve les divers mouvements dont il est animé.*

Mais la qualité maîtresse pour Mme. de Staël, la plus esquisse, et cependant pleine de force, *malgré la douceur*, issue directement de l'élan du ***Sturm un Drang*** allemand et entrée directement dans les âmes des romantiques français, est, bien sûr, l'**enthousiasme** :

Beaucoup de gens sont prévenus contre l'enthousiasme. Les non-avertis le confondent avec le fanatisme, et c'est une grande erreur. Le fanatisme est une position exclusive dont une opinion est l'objet, alors que l'enthousiasme se rallie à l'harmonie universelle : c'est l'amour, l'élévation de l'âme, la jouissance du dévouement réussis dans un même sentiment qui a de la grandeur, de la sérénité et du calme. Le sens de ce mot, chez les grecs, en a la plus noble définition : l'enthousiasme signifie "Dieu en nous". En effet, quand l'existence de l'homme est expansive, elle a quelque chose de divin.

Ce « Dieu et nous » des grecs est total ! Mme. de Staël retrouve cette même origine divine pour son enthousiasme que Schiller avait trouvée pour sa *Joie*, dans son très célèbre hymne *A la joie* (*Freude, schöner Götterfunken, / Tochter aus Elisium - Joie, belle étincelle divine, / Fille des Cieux*).

¹ Cf. à RINCE, Dominique, *La Poésie romantique*, Nathan, Paris, 1983.

Elle insiste, comme c'est le cas pour toutes les essences pures, à ce qu'on ne le confonde pas avec le fanatisme qui *est une position exclusive dont une opinion est l'objet*, justement parce l'enthousiasme a l'exclusivité de l'harmonie universelle: *c'est l'amour, l'élévation de l'âme, la jouissance du dévouement réussis dans un même sentiment qui a de la grandeur, de la sérénité et du calme*. Cette disposition de l'âme, comme l'appelle Mme. de Staël, a, de surcroît, de l'éternité, comme toute qualité divine, à la différence des passion ou de l'amour propre :

Cette disposition de l'âme a de la force, malgré sa douceur, et celui qui la ressent sait y puiser une noble constance. Les orages des passions s'apaisent, les plaisirs de l'amour-propre se flétrissent, l'enthousiasme seul est inaltérable.

Ce divin enthousiasme envahira de partout l'ensemble de l'œuvre littéraire de tous les romantiques, à commencer par sa théoricienne première, dont les œuvres « pratiques » (surtout *Delphine* et *Corinne ou l'Italie*) en regorgent, à côté des *orages des passions*, du tout-puissant **lyrisme** et de l'**exaltation du moi** (*les plaisirs de l'amour-propre*).

La conclusion de notre étude sur Mme. de Staël s'impose d'elle-même et nous ne pouvons constater que l'évidence, c'est-à-dire que cette femme extraordinaire reste dans l'histoire, à côté de Chateaubriand, comme l'initiateur du Romantisme français, mais aussi, avec Benjamin Constant, le plus brillant représentant des idées libérales. C'est elle qui fait venir *de l'Allemagne* le **nouveau souffle**, le **lyrisme**, la **vague des passions**, la **mélancolie** et l'**enthousiasme**, qu'elle réussit miraculeusement à imposer et même à institutionnaliser en une France « classique » déjà depuis des siècles.

LA REVOLUTION FRANÇAISE ENVISAGÉE DANS L'ŒUVRE LITTÉRAIRE DE VICTOR HUGO

MAXIM Natalia, lector universitar,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceci Hasdeu” din Cahul

Abstract : The Revolution is known as the founder of the French nation, of its democracy and many of their institutions. But the history that gives meaning of ideas and not of the events isn't written itself: Victor Hugo was one of those who made of the Revolution what it has become and not what it was wanted to become. Besides an apparent versatility, it is observed a contrast between the texts of a heavy conformism - «Regard jeté dans une mansarde» - and the unique service offerings to restart and complete the Revolution – «Sur Mirabeau» or «Ruy Blas» with the terrorist assassination of the aristocrat by the plebeian. Until the years of 1849-1850, Hugo's policy work consists in the spirit accompanied with confidence in all successive regimes and always disappointed at the final. However, the author will have to wait till the age of 70th to undertake this deep reflection on the essence of revolutions and paint the great fresco of the events that came to upset France in the late of the eighteenth century.

Dans la Révolution française, il y a, comme on veut, un problème ou un mystère, qui trouble la pensée jusqu'à nos jours. Dans son *Essai sur les révolutions* (1797), parmi les premiers, Chateaubriand essaya de le penser, en le rapportant aux «révolutions anciennes et modernes». Ensuite Thiers, Michelet, Tocqueville, Quinet, Taine, puis Jaurès, puis l'historiographie marxiste: jusqu'à François Furet, combien d'historiens et de philosophes entendent « penser la Révolution française »...

Liant la révolution dans l'esthétique à celle de la société, le jeune poète croit pouvoir représenter sur le théâtre l'événement problématique d'un passage entre deux légitimités, les manquements d'un héros, les équivoques entre le Bien et le Mal. Renvoyer Robespierre à Cromwell, l'histoire au théâtre et la tragédie au drame, c'était beaucoup d'intelligence et de bravoure. Mais ce fut un échec, des mieux avérés. Quarante-cinq ans plus tard, s'il se pose toujours la question de la Révolution française, évidemment il n'est plus dans les mêmes dispositions ni sous les mêmes circonstances. Victor Hugo a l'âge, la position éminente dans la littérature, une expérience réelle des

assemblées politiques acquise entre 1845 et 1851, l'exil bien sûr et une radicalisation de toutes ses idées. Vers 1862, tout en travaillant à son *William Shakespeare*, Hugo a mis en chantier un vaste roman sur l'ancien régime et la Révolution, il vient d'achever *Les Misérables*, il pense aux *Travailleurs de la mer* et à *L'Homme qui rit*, il les publie.

Le thème militaire est toujours dominant dans l'œuvre de Hugo, tout comme elle avait décrit l'histoire politique de la France du XIX^e siècle. On la démontre le vers suivant, extrait du poème *À mon père*, en 1823¹: *Le poète est fidèle aux guerriers*.

La parabole n'est pas exempte de paradoxes. Certes, Victor Hugo accepte le risque encouru par la large diffusion de son œuvre. Mais il revendique en même temps la maîtrise du sens, par le contrôle des conditions et du contexte de publication, par la minutie avec laquelle il s'assure des moindres détails typographiques de ses éditions originales, par l'affichage, que ses détracteurs considèrent souvent comme par trop volontariste, des intentions de l'auteur dans des préfaces qui explicitent et condensent la tendance générale de l'œuvre².

Cet écrivain est pourtant le même que celui qui regarde avec amusement les parodies dont son travail fait l'objet, qui dans certains cas bien précis comme le combat contre la peine de mort accepte même que d'autres signent en son nom des textes qu'il n'a pas écrits en déclarant que « quand il s'agit de sauver des têtes, il trouve bon qu'on use de son nom, et même qu'on en abuse »³.

Les lecteurs tour à tour animés de sentiments galvaudés, comme la Thénardier, grande lectrice de ces romans sentimentaux qui « incendiaient l'âme aimante des portières de Paris et ravageaient même un peu la banlieue »⁴ ou attirés par la profondeur méditative, tels Mabeuf ou Mgr Myriel qui, dans *Les misérables*, portent leur pensée en marge du texte qu'ils sont en train de lire. Le public de l'œuvre hugolienne, jusque dans la représentation que l'écrivain lui-même lui réserve, se livre à ce « braconnage » emblématique, selon Michel de Certeau, des pratiques de lecture⁵.

Au risque de sa dénaturation, l'œuvre accepte la chance de sa popularité, selon une démarche que l'écrivain revendiquait dans *William Shakespeare*: « Comprend-on cette chose étrange, une littérature qui est un aparté ! Il semble qu'on lise sur le fronton d'un certain art: *On n'entre pas*. Quant à nous, nous ne nous figurons la poésie que les portes toutes grandes ouvertes. L'heure a sonné d'arborer le *Tout pour tous*. Ce qu'il faut à la civilisation, grande fille désormais, c'est une littérature de peuple »⁶.

Les enfants, bourreaux innocents du *Saint-Barthélemy*, dessinent l'ébauche, à travers leur approche « littérale » de l'œuvre, d'une lecture populaire dont Carlo Ginzburg⁷ a pu cerner, dans un contexte certes bien éloigné du XIX^e siècle et de Victor Hugo, les principes : la fragmentation des textes, la décontextualisation de ces fragments et la littéralité avec laquelle ils sont interprétés. La postérité de l'œuvre de Victor Hugo, la richesse de ses modes de diffusion, illustrent le détail de ces pratiques, sans doute parce que l'œuvre elle-même se prête par nature très largement au braconnage indiscipliné de son public. Elle s'édifie sur différents niveaux de lecture qui coexistent dans le texte sans s'exclure. La fameuse digression, miroitement retors de la signification au cœur de l'œuvre, peut néanmoins être éludée sans que la fable du texte en subisse une altération préjudiciable. L'érudition affichée de certains passages sert la profondeur et le « feuilletage » de la signification, mais elle peut rester latente et ne s'activer qu'au gré des compétences du lecteur. Autant d'éléments qui ouvrent très largement l'éventail des publics du texte hugolien et qui en définissent des contours très variés.

L'auteur de *Ruy Blas* indiquait déjà, dans sa préface, la conscience aiguë qu'il avait de la diversité des spectateurs auxquels il s'adressait: la foule préoccupée de l'« action », le public féminin attaché à la représentation des « passions », d'autres enfin, esprits « penseurs », recherchant prioritairement l'inflexion des « caractères »⁸. Ces distinctions en apparence schématiques pourraient prêter à sourire si l'on n'en retrouvait la trace dans les catégories contemporaines du cinéma d'action,

¹ M. Pierre MESSMER, *Victor Hugo et l'armée*. Séance solennelle pour le bicentenaire de la naissance de Victor Hugo, PARIS, le jeudi 28 février 2002

² On peut citer la fameuse préface des *Misérables* : «...tant qu'il aura sur la terre ignorance et misère, des livres de la Nature de celui-ci pourront ne pas être inutiles».

³ *Actes et paroles*, II, «Les condamnés de Charles roi», 21 janvier 1862, Bouquins, « Politique », p.529

⁴ *Les misérables*, I, IV, 2, éd. Bouquins, *op. cit.*, p. 124.

⁵ Michel de Certeau, « Lire, un braconnage », *L'invention du quotidien, L'Arts de faire*, [1980], Paris, Gallimard, « Folio », 1990.

⁶ *William Shakespeare*, II, V, 5, éd. Bouquins, *op. cit.*, p. 394.

⁷ Carlo Ginzburg, *Le fromage et les vers. L'univers d'un meunier du XVI^e siècle*, Paris, Flammarion, 1980.

⁸ *Ruy Blas*, préface, 1838, éd. Bouquins, « Théâtre II », p.3

de la comédie sentimentale ou bien encore du cinéma d'auteur. Elles sont en tout cas l'indice de la réflexion de Victor Hugo sur les mécanismes de réception, réflexion qui se cristallise autour de la notion de spectacle.

C'est qu'en effet, l'œuvre de Victor Hugo, qu'elle soit romanesque ou théâtrale, intègre et met à contribution un art du spectaculaire qui l'inscrit directement dans son époque. Cette influence peut parfois en rester au niveau allégorique : la fantasmagorie sert ainsi, comme l'a souligné Donata Pesenti Compagnoni, de métaphore de la conscience dans l'écriture romanesque hugolienne à travers les expériences des personnages de Claude Frolo dans *Notre-Dame de Paris* et de Jean Valjean¹.

Plus généralement, ces arts du spectacle, s'ils sont parfois mis à distance de façon critique à l'intérieur de l'œuvre de Victor Hugo, n'en sont pas moins intégrés, voire exploités par l'écrivain. Citons par exemple ce dessin caricatural des années 1830 intitulé « Lanterne/ Magic »². Un individu, résumé à son œil énorme agglutiné à la lucarne d'une lanterne magique, est désigné plaisamment comme « L'homme qui voit Constantinople ». Pouvoir de représentation de ces projections qui, pour la première fois, donnaient à voir ce qui est absent. La mise en scène spectaculaire devient partie intégrante des dispositifs inventés par l'écrivain. Telle digression du *Rhin* semble ainsi anticiper sur les tableaux de cire du musée Grévin : l'écrivain imagine en effet de reconstituer le tombeau de Charlemagne à Aix-la-Chapelle de manière à replacer le spectateur dans la situation de ceux qui, les premiers, ouvrirent la sépulture : « Par quelque lucarne étroite taillée dans l'épaisseur du mur et croisée de barreaux de fer, à la lueur d'une lampe suspendue à la voûte du sépulcre, le passant agenouillé pourra voir au haut de ces quatre marches blanches qu'aucun pied humain ne touchera plus, sur un fauteuil de marbre écaillé d'or, la couronne au front, le globe à la main, resplendir vaguement dans les ténèbres ce fantôme impérial qui aura été Charlemagne »³.

Appelé à Bruxelles pour des affaires successorales, il observe de Belgique la suite des événements. La Commune, parce qu'elle apportait la division et non la fraternité quarante-huitarde, ne pouvait plaire à Hugo qui avait déclaré aux représentants de la Garde nationale venus le consulter peu avant son départ : « *Vous partez d'un droit pour arriver à un crime* ».

À Bruxelles, Victor Hugo donna l'asile aux communards, ce qui lui valut d'en être expulsé. Redevenu parlementaire, il n'eut de cesse d'obtenir leur amnistie, présentant par trois fois une proposition de loi en ce sens. A la fin de sa vie, Hugo se tint à l'écart du courant nationaliste qui s'exprima dans le discours revanchard. Sa vision de l'avenir est, au contraire, faite de fraternité.

Les textes qui font revivre l'épopée de la Révolution et de l'Empire sont nombreux et célèbres. Ils exaltent des hommes semblables aux héros anciens, des « *hommes géants sur des chevaux colosses* », comme il l'écrit dans *Les Misérables*. Mêmes descriptions dans *À l'obéissance passive* pour chanter le peuple en armes de 1792.

La guerre révolutionnaire et impériale est surhumaine, moment sublime de l'histoire où la Liberté a trouvé dans l'armée sa force impétueuse. Même, l'ode « À la Colonne de la place Vendôme » — écrite en 1827, à une époque où Hugo est encore royaliste — résonne du fracas des armes de ces « *demi-dieux, noirs d'une héroïque cendre* ». Ce ne sont plus des hommes qui s'affrontent, mais des forces, des principes.

C'est ce qui apparaît dans le portrait croisé qu'il fait de Wellington et de Napoléon : « Ce ne sont pas des ennemis, ce sont des contraires ». Et Hugo d'opposer le classicisme de l'Anglais au génie romantique de Napoléon. Son armée ne fait qu'un avec le Progrès de l'humanité — dans une vision parallèle à celle de Hegel célébrant dans l'Empereur « l'Esprit à cheval ». La mission de l'armée française est de « protéger la patrie, propager la Révolution, délivrer les peuples, soutenir les nationalités, affranchir le continent, briser les chaînes partout, défendre partout le droit ».

Rappel nécessaire, quand à l'armée héroïque du début du siècle a succédé « une bande du Bas-Empire » et au vrai Napoléon, Badinguet. La Force, cette fois, s'est séparée de l'Idée et s'est retournée contre elle. Je le cite : « il vous fait égorger, en plein XIX^e siècle et dans Paris même, la liberté, le progrès, la civilisation ». Et les victoires de cette armée-là ne lui inspirent qu'ironie. D'une certaine manière, l'armée, pour Hugo, n'a de noblesse qu'élevée dans le registre du mythe. Dès qu'il

¹ Donata Pesenti Compagnoni, « Les machines d'optique comme métaphore de l'esprit », in Donata Pesenti Compagnoni et Paolo Tortonesi (dir.), *Les arts de l'hallucination*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 2001, p.126-127.

² Victor Hugo, « Lanterne/Magic. L'homme qui voit Constantinople », *Œuvres complètes*, Club Français du Livre, t. XVII, n° 70.

³ *Le Rhin*, Lettre neuvième, Bouquins, « Voyages », p.68.

s’approche du champ de bataille, la vision se fait plus sombre. Contrairement à Tolstoï, il ne décrit pas avec minutie les batailles, mais des jeux de forces. Foin de la tactique militaire, à l’étrange exception de considérations récurrentes sur l’artillerie, à propos de laquelle il se documente.

Quand il évoque les techniques de combat, c’est plutôt à la guérilla qu’il pense. Ainsi Gavroche fait l’éloge de la porte vitrée dans une barricade — « *Le verre est traître* » — et un quidam dans *Histoire d’un crime* (1851) déclare : « *Les militaires font mal les barricades, parce qu’ils les font bien... L’entorse fait partie de la barricade* ».

Les images, aussi, de la guerre menée par les Vendéens, dans *Quatrevingt-treize*, ne sont pas sans faire penser à nos modernes conflits. De même, Hugo se résout mal à la brutalité de la conquête algérienne. L’aventure coloniale aurait pu le séduire : l’armée y retrouvait son rang d’agent historique au profit de la civilisation.

Faire l’histoire de la Révolution française: tâche qu’Hugo à la fin de sa vie considérait comme toujours nécessaire et toujours impossible. « Impossible, à moins d’y ajouter le rêve »¹. Des événements qui la composent « le total échappe » : c’est tout le passé et tout l’avenir. L’année où la Convention a imposé par la terreur la naissance d’une république condense le mystère de l’histoire, allie ses monstres à ses prodiges, dresse la figure de Gorgone de sa nécessité. Devant la Montagne le songeur est médusé.

À travers ses raisonnements et ses extravagances, ses déséquilibres, sa rigueur, ses emportements et ses ruptures, précisément ce que son titre désigne : le visage révolté de la Révolution. Le nombre « Quatrevingt-treize » échappe aux limites de la date qu’il signifie, parce qu’il est, comme nombre même, un nom de l’innommable, une forme de ces ténèbres où la lumière surgit. Hugo l’a plus d’une fois fixé, fasciné par son énigme. « Quatrevingt-treize » met particulièrement en évidence le déroulement de la contre-révolution vendéenne et montre l’opposition entre les bleus, les révolutionnaires et les blancs, les monarchistes.

La thèse hugolienne est donc claire : devant l’imminence des périls, pour sauver les acquis de la Révolution, pour redresser les consciences perverties, même à l’intérieur du parti républicain, il fallait l’aide d’un moyen puissant entre tous : la Terreur. Ainsi se trouve justifiée une certaine cruauté par l’impérieuse nécessité du moment. Si Hugo se montre parfois historien, il pense avant tout en romancier. C’est pourquoi il mêle fiction et réalité, histoire et invention romanesque. Aux personnages de l’histoire, il ajoute ceux de sa création. Danton, Robespierre, Marat côtoient Cimourdain, Léchelle combat non loin de Gauvain. En fait les trois protagonistes principaux chargés d’incarner un des aspects de la guerre civile: Lantenac, Gauvain et Cimourdain appartiennent de près ou de loin à la même famille. Hugo y trouve sans doute un ressort dramatique supplémentaire ainsi qu’une image hautement symbolique des luttes fratricides qui déchirent la France d’alors. À l’histoire, Hugo superpose tous les procédés du roman historique romantique: lieux secrets et terribles, couloirs dérobés, actions vives, stratagèmes, coups de théâtre... jusqu’à confiner au mélodrame. Tous ces moyens doivent impressionner le lecteur, renforcer le caractère tragique des événements. À la fin du roman, le pathétique atteint son point culminant avec les crises de conscience des trois principaux personnages et les conséquences sanglantes qui en résultent. Le dénouement est aussi bref qu’horrible et grandiose.

À chaque lecteur ses déchiffres, que les jeux d’homophonie peuvent suggérer en liaison avec les réseaux du texte. Qu’on entend seulement dans ces syllabes le roulement des tambours de la Terreur: on verra se lever des images et des mots - bonnet rouge, guillotine, canons et tours, Paris en fièvre, Vendée en flammes - par quoi l’histoire est prise aux filets de la légende. Légende elle-même ressaisie par l’histoire durant le siècle de Hugo, où toute action politique devait s’écrire au verso d’une page qu’on ne cessait pas de relire.

¹ Victor Hugo, « Les Misérables », XV, p. 595.

LES EMPRUNTS. PROBLEMES D'INTEGRATION DES ANGLICISMES

MORARU Ecaterina, lector superior universitar,
Universitatea de Stat „Bogdan Petricecu Hasdeu” din Cahul

Rezumat: Acest articol prezintă o analiză asupra integrării anglicismelor în scopul menționării etapelor de adaptare a cuvintelor engleze și scoaterii în evidență a problemelor de integrare. Se distinge mai întâi situația, când termenul străin este introdus în corpul unei fraze franceze unui semnificativ propriu limbii străine. În acest caz, se vorbește despre xenism. Pentru ca un oarecare element să fie inserat în limbaj trebuie ca o parte importantă a comunității lingvistice să-l recunoască și să-l utilizeze.

Rezultând din problematica integrării fonetice, aspectul grafic și cel fonetic al anglicismelor sunt strâns legate. Adaptarea fonetică pune mai multe probleme decât cea grafică din cauza diferenței evidente între sistemele fonetice ale celor două limbi. Substantivele engleze nu cunosc distincția genului, pentru substantivele franceze, din contra, aceasta este o caracteristică fundamentală.

Motivațiile pentru utilizarea anglicismelor și a împrumuturilor în general sunt multiple și foarte diferite, ele apar de la o simplă absență de expresie autohtonă pînă la aspirația de a fi „șic”.

Împrumutul lingvistic, atunci cînd este adaptat prin folosință propune o inovație limbii care-l acceptă; el răspunde necesității de a numi necunoscutul, percepției unei noi nuanțe și exprimării adecvate.

Le contact mutuel entre deux langues produit des échanges qui se traduisent par des emprunts réciproques. Le français a enrichi son lexique par des sources diverses : le latin et le grec, mais aussi l'arabe, l'italien, l'allemand et surtout l'anglais.

Il importe de discerner les étapes de l'adoption du mot nouveau. On distingue d'abord la situation où le terme étranger est introduit dans le corps d'une phrase française à un signifié propre à la langue étrangère. En ce cas, on parle de *xénisme*. Dans cette catégorie entrent d'abord tous les noms propres, patronymes qui désignent les hommes appartenant à l'histoire du pays concerné ou à la société contemporaine, noms géographiques de fleuves, de villes¹. Ces mots ont souvent formes de citation et ils sont employés dans les reportages. Facilement, on peut dire que le xénisme désigne le terme étranger qui reste toujours étranger.

La situation d'emprunt commence à partir du moment où les choses sont introduites dans la langue étrangère et où la communauté linguistique accueille à la fois les références et le terme qui les désigne. On appelle « emprunts » les éléments qu'une langue, au cours de son histoire, a pris à d'autre langue. Ce que l'on emprunte le plus facilement, ce sont des mots, spécialement des noms, des verbes et des adjectifs². Il faut que la volonté d'adoption se manifeste par une certaine extension du terme étranger.

Avant de commencer à approfondir la problématique de la pénétration des anglicismes dans le français, ainsi que celui de leur adaptation, il est à clarifier quelques données terminologiques. En consultant des études de divers auteurs, on a noté un certain désaccord des termes avec des signifiés très similaires, s'appliquant à l'argument, ce que fait obstacle à une compréhension plus facile du phénomène. Dans notre mémoire, nous utiliserons donc le terme « pénétration », proposé par P. Bogaards, pour le fait de l'adoption des mots étrangers et, pour le processus de leur insertion, aux divers niveaux, dans le système de la langue emprunteuse, nous y appliquons le terme « adaptation » ou « intégration ». On parlera ainsi, relativement aux divers changements formels des emprunts, des « degrés d'adaptation » ou des « degrés d'intégration »³.

La question principale du phénomène de l'insertion d'un élément étranger est à partir de quel moment il faut le considérer comme faisant partie de la langue. Le fait qu'il apparaît dans un énoncé ne peut conclure à son existence dans la langue qui s'en sert ; prenons, au titre d'exemple, le cas des termes étrangers évoquant la couleur locale des pays lointains dont l'usage est motivé par le besoin

¹ Guilbert Louis, *La créativité lexicale*. Paris : Larousse, 1975, p. 92.

² Grevisse Maurice, *Le bon usage : grammaire française*. Paris : Duculot 1993, p. 190.

³ Biedermann-Pasques Liselotte, Humbley John, « La réception de mots anglais dans les journaux français: l'application de quelques principes d'harmonisation graphique », *Langue française*, n° 108 pp. 57; p 65; p.78, p. 82.

d'authenticité et il n'est qu'épisodique. Pour qu'un tel élément soit considéré comme s'étant inséré dans le langage, il faut qu'une partie importante de la communauté linguistique le reconnaisse et l'utilise.

En ce qui concerne le processus de la pénétration d'un mot étranger dans une autre langue, on distingue trois étapes:

1. Pendant la première étape on présente le mot expressément comme un élément étranger et on le fait précéder ou suivre d'une explication dans la langue maternelle. Dans ce stade, les mots empruntés sont souvent appelés *xénismes*.

2. La deuxième étape consiste à se servir d'un élément étranger comme d'un terme qui nécessite un commentaire, comme on le fait aussi avec des mots domestiques peu fréquents ou difficiles. À l'écrit on trouve souvent l'emploi des guillemets ou de l'italique pour bien mettre en relief que le mot n'est pas encore vraiment entré dans la langue.

3. Dans la troisième étape, finale, le mot peut être employé sans autres commentaires, mais cela ne signifie pas qu'il est connu de tout le monde. Son usage est souvent réservé aux groupes limités comme à ceux socioprofessionnels qui veulent ainsi se démarquer des autres ; ces utilisateurs ne prennent plus la peine d'expliquer ce que ces mots veulent dire parce qu'ils prétendent être compris par ceux à qu'ils s'adressent¹.

On peut constater, en général, que certains mots s'adaptent complètement à leur nouvel environnement, tandis que d'autres restent toujours dépistables comme des éléments étrangers. De même, des emprunts formellement similaires aux types autochtones s'adaptent plus vite que ceux formellement différents. L'adaptation des emprunts est un processus complexe touchant divers niveaux linguistiques et il dépend de plusieurs facteurs dont les plus importants sont les suivants: le facteur temporel ; la typologie des deux langues en interaction, c'est-à-dire, les différences formelles, surtout le système graphique, phonologique et morphologique ; la relevance du signifié et sa stabilité ; la fréquence d'emploi – de plus un emprunt est employé, plus vite s'adapte à la langue emprunteuse ; le domaine d'emploi – un emprunt utilisé pendant une communication courante s'adapte également plus vite ; le type d'utilisateurs – un emprunt étant employé par des spécialistes dans un certain domaine, il maintient longtemps sa graphie et sa prononciation d'origine ; et le type d'emprunt – par ex. l'adaptation d'un nom concret se réalise plus vite que celle d'un nom abstrait. Tous ces facteurs ont chacun son rôle et leur fonctionnement conditionne la forme du mot emprunté dans la langue d'accueil².

En ce que concerne les manières d'adaptation des anglicismes aux divers niveaux du français dont on peut distinguer: *intégration phonétique*, *intégration graphique*, *intégration grammaticale* et *intégration sémantique*. En plus, quelques auteurs utilisent le terme la *productivité lexicématique* pour désigner ainsi la dernière phase de l'adaptation des emprunts³.

Le phonétisme du français est trop différent de celui de l'anglais pour que les mots d'emprunt, même lorsqu'ils sont écrits sans changement, soient prononcés comme en anglais. Introduits sous leur forme phonétique originale ou sous une forme déjà adaptée, les mots anglais dans le lexique français sont immédiatement rephonétisés sur le modèle des schèmes syllabiques français. Les voyelles et les consonnes de l'anglais sont traduites en voyelles et consonnes françaises, et les groupes syllabiques sont ainsi réarrangés pour les récepteurs français.

L'intégration phonétique est étroitement liée à la forme graphique des emprunts. Dans les règles de prononciation adoptées pour les mots anglais, la graphie joue un rôle de référence très fort, et accentue encore le décalage entre la prononciation anglaise et la prononciation française des emprunts. Voici un exemple démontrant cette tendance : le mot anglais *feeling*, très en vogue dans la jeunesse – et qui se rencontre dans les revues autant que dans la circulation orale intra-génération – est prononcé comme [fi:liɲ] par les jeunes ayant fait de l'anglais à l'école, mais [feliɲ] par les jeunes qui n'ont pas eu cette chance, mais qui savent tout de même assez lire pour distinguer un « e » d'un « i » quand ils les rencontrent dans un mot⁴.

¹ Bogaards Paul, On ne parle pas français. La langue française face à l'anglais (Entre Guillemets). Bruxelles: De Boeck Duculot, 2008, p.34, p.36-37, p.33

² Dubois Jean, Giacomo Mathée, Guespin Louis, Mevel Jean-Pierre *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse, 1994, p. 177-178.

³ Hagège Claude, *Le français et l'histoire d'un combat*. Paris, 1998. p. 66.

⁴ Pergnier Maurice, Les anglicismes. Danger ou enrichissement pour la langue française ? Paris, Presses Universitaires de France, 1969, p.33, p.35, p. 43, p. 44, p. 49, p. 53.

Il est à mentionner, que la création des nouveaux mots à partir des bases des emprunts est le signe de l'intégration complète des éléments étrangers dans la langue d'accueil: « *On peut dire qu'un emprunt est tout à fait entré dans l'usage quand il se prête à la dérivation ou à la composition au même titre qu'un mot autochtone [...] Quand un mot étranger présente dans la langue emprunteuse de telles marques de vitalité et de productivité, il est un membre définitivement adopté de la famille. C'est le dernier et suprême degré de l'emprunt* »¹ [8] C'est le cas de divers dérivés, créés indépendamment selon les règles françaises à partir des mots anglais, ainsi le mot anglais *film* a donné les dérivés suivants: le verbe *filmer*, les adjectifs *filmique* et *filmographique* et le substantif *filmothèque*.

Les motivations pour utiliser des anglicismes, et des emprunts en général, sont multiples et très différentes, elles partent d'une simple manque de l'expression autochtone jusqu'à l'aspiration d'être « chic ». Elles causent que tandis que certains anglicismes peuvent être supportés mieux des autres, certains d'entre eux sont mal vus ou tout à fait rejetés. Il n'est pas facile de délimiter, dans les emprunts, ce qui relève de la stricte utilité pragmatique et ce qui relève des fonctions ludiques et mystificatrices que les utilisateurs souhaitent leur faire jouer. Toute distinction est, en effet, l'affaire d'utilisation et des finalités des emprunts. D'après ce critère on peut regrouper les anglicismes en deux catégories : les anglicismes *acceptables* et ceux *abusifs* (inutiles, de luxe et la mode ou de snobisme)².

Le point de départ pour le premier groupe est l'argument que « *il n'y a de mot français pour dire la même chose* »³. Les langues, étant en constante évolution, profitent souvent de la circulation des mots entre cultures différentes. Pour rendre compte d'une réalité culturelle ou naturelle telle qu'elle existe dans un autre pays, le vocabulaire autochtone dispose de ses moyennes ou le locuteur, pour exprimer bien le contenu d'un mot étranger, peut se servir d'une paraphrase.

Parfois, cependant, les différences peuvent être si grandes qu'il vaut mieux créer des procédés lexicaux nouveaux en adoptant des éléments étrangers dans la langue maternelle. C'est le cas de l'enrichissement de la langue en interférence avec les autres. Les apports étrangers sont utiles lorsqu'ils respectent certains critères:

- Le contenu sémantique n'est rendu par aucun mot français existant.
- La construction d'un néologisme français à sens équivalent se révèle difficile.
- La périphrase serait lourde.
- Le mot anglais ne viole pas les règles essentielles de la graphie et de la prononciation, son introduction ne perturbe pas la cohérence générale de la langue (homonymie, par exemple.)

Ce phénomène touche tous les domaines du monde anglo-saxon, lesquels changent d'importance relative d'une période à une autre. C'est, avant tout, le cas des termes géographiques et démographiques et des emprunts techniques et scientifiques. Il existe un type particulier des emprunts acceptables, les xénismes. Ce sont des noms ou des locutions décrivant une réalité attachée à un contexte étranger qui n'existe pas en France. Ils ont, pour ainsi dire, valeur de citation et ne peuvent pas être transposés en français. Il en va ainsi pour *cow-boy*, *pub*, *shérif* (graphie francisée), etc. Rey-Debove, à propos des xénismes, parle d'une catégorie sous-jacente : à savoir des emprunts désignant des réalités étrangères acclimatées en France, qui, à la différence des xénismes de la première catégorie, peuvent être souvent remplacés par un mot français⁴. [11].

Le deuxième type d'anglicismes, emprunt de luxe, est celui qui est mal supporté par certains locuteurs français. En effet, en introduisant en français un mot étranger dont nom autochtone existe déjà, le lexique est doublé et cela peut causer alors la confusion et ou plutôt l'insécurité sémantique pour ceux qui ne maîtrisent pas bien l'anglais. Son résultat n'est pas l'enrichissement, comme dans le type précédent, mais la « *redondance ou une substitution mutilatrice* ». Il est souvent l'expression d'un snobisme langagier, d'une paresse, du désir de « paraître » ou d'une politique du marketing « *qui fait vendre* » parce que : « *tout ce qui porte un nom anglais, authentique ou fabriqué, connote le high-tech, le fun, le design et la modernité* ». Les domaines plus touchés, à en croire à M. Yaguello, sont les suivants : l'informatique, la musique, le show-business, la communication, le sport et la mode. Il en résulte que le lexique français est affolé par milliers des mots anglais, autrement dit que le mot «franglais» a sa raison d'être prononcé.

¹ Deroy Louis, *L'emprunt linguistique*, Paris, Les Belles Lettres 1956, p. 286.

² Yaguello Marina, *Le grand livre de la langue française*, Paris : Seuil, 2003, p. 253, p. 271.

³ Laroche-Claire Yves, *Évitez le franglais parlez français*, Paris, Les dicos d'or, Albin Michel, 2004, p. 15-16.

⁴ Rey-Debove, Josette, and Gilberte Gagnon, *Dictionnaire des Anglicismes*, Londres, Le Robert, 1980, p. 12.

Les emprunts informatiques à l'anglais occupent, au jour d'aujourd'hui, une place importante dans le lexique français. Ces deux langues ne partagent pas d'espace géographique (frontières), ni la même parenté, mais elles sont souvent en contact. Cependant, cette situation témoigne des transferts technologiques, commerciaux et culturels entre ces deux mondes.

En effet, cette expansion des anglicismes informatiques dans la langue de Molière a une importance majeure dans la constitution de son lexique lié à ce domaine. De ce fait, le nombre et la fréquence de ces termes dans le discours lié à l'informatique sont vraiment considérables, parce que la plupart des langages de programmation ont un vocabulaire inspiré de l'anglais. Ce qui fait que les informaticiens ont une tendance à penser en cette langue.

Par ailleurs, de nombreux anglicismes possèdent des équivalents en français. Leur usage ne se justifie pas par le manque de pertinence du lexique français mais plutôt pour faciliter leur compréhension et leur transmission rapide. Nous pouvons citer l'exemple de l'anglicisme très courant aujourd'hui (*CD*) qui est l'abréviation de l'expression anglaise (*Compact disc*). Son usage est très fréquent en français, mais si l'on puise dans les dictionnaires on trouve que l'équivalent français qui qualifie cet objet est le « *disque* ».

CD, nom masculin, (de l'anglais *CD*, abréviation de *Compact Disc*, et *rom*, *read only memory*, mémoire morte)

Disque compact à lecture laser, possédant une grande capacité de mémoire, et utilisé pour stocker des textes, des images et des sons. (Recommandation officielle : disque optique compact ; abréviation : D.O.C.) [On écrit aussi *cédérom*.]

Scanner, nom masculin

Il s'agit d'un emprunt anglais, appareil d'imagerie médicale composé d'un système de tomographie (qui donne des images en coupe d'un organe) et d'un ordinateur et qui effectue des analyses de densité radiologique point par point (voxel) pour reconstituer ces images en coupes fines, affichées en gammes de gris sur un écran vidéo, ou appareil électronique utilisé en photogravure pour explorer un document de façon linéaire, l'énergie lumineuse, transmise ou réfléchi, étant transformée en signaux électriques, traités par un ordinateur qui commande l'insolation des films photographiques destinés à l'établissement des formes imprimantes.

PC, nom masculin

Abréviation de l'américain *personal computer*, synonyme de ordinateur personnel.

Driver, nom masculin (anglais *driver*, conducteur)

Logiciel qui gère le fonctionnement d'un périphérique particulier et lui permet d'échanger des données avec d'autres matériels.

Blog, nom masculin (abréviation de l'anglais *weblog*, carnet de bord sur le Web)

Site Web sur lequel un internaute tient une chronique personnelle ou consacrée à un sujet particulier.

Spam, nom masculin

Courrier électronique non sollicité envoyé en grand nombre à des boîtes aux lettres électroniques ou à des forums, dans un but publicitaire ou commercial.

Chat, nom masculin

Communication informelle entre plusieurs personnes sur le réseau Internet, par échange de messages affichés sur leurs écrans. (Recommandation officielle : causettes.) [Au Québec, on dit clavardage.]

Hacker, nom masculin (de l'anglais *to hack into*, entrer par effraction)

Personne qui, par jeu, goût du défi ou souci de notoriété, cherche à contourner les protections d'un logiciel, à s'introduire frauduleusement dans un système ou un réseau informatique. (Recommandation officielle : fouineur.)

e-mail, nom masculin abréviation de l'anglo-américain *electronic mail*)

Adresse, courrier électronique.

Modem, nom masculin

Appareil électronique utilisé en télécommunication et en transmission de données qui assure la modulation des signaux émis et la démodulation des signaux reçus. (Il permet notamment l'échange d'informations entre des ordinateurs par le réseau téléphonique.)

Hot-line, nom féminin

Service d'assistance téléphonique mis à la disposition de leur clientèle par les éditeurs de logiciels, les fournisseurs d'accès et les fabricants de matériel afin de renseigner et dépanner les utilisateurs.

On line, se dit d'un réseau ou d'un service télématique accessible par un ordinateur via le réseau téléphonique ou un réseau câblé.

Off line, se dit d'un périphérique qui n'est pas ou plus connecté à un ordinateur et qui ne se trouve donc pas ou plus disponible pour échanger des données avec lui ou exécuter des tâches à sa demande ; se dit d'un service d'informations dont les données sont enregistrées dans une mémoire exclusivement locale et ne sont pas accessibles par l'intermédiaire d'une ligne de télécommunication.(hors ligne)

Bow-window, nom masculin (anglais *bow-window*, de *bow*, arc, et *window*, fenêtre). Ouvrage vitré en saillie sur une façade, formant une sorte d'oriel sur un ou plusieurs étages.

Le sport représente aujourd'hui une part importante de l'activité des individus dans de nombreuses sociétés soit en tant qu'acteurs (par la pratique) soit en tant que spectateur.

Le sport est un fait social total, qui d'une part, est le reflet de la société et qui, d'autre part, participe à l'évolution et la transformation de celle-ci. Le fort développement des activités sportives dans nos sociétés modernes a permis aux termes propres à ce domaine de prendre une place de plus en plus importante dans la langue commune et courante. La langue du sport est très représentée dans les médias: la publicité use des métaphores sportives, les sportifs eux-mêmes présentent des spots publicitaires (pensons par exemple au footballeur Zinedine Zidane). Le domaine sportif a favorisé l'introduction des anglicismes dans la langue française. C'est

dès le 17^{ème} siècle que la suprématie économique de l'Angleterre s'est affirmée en Europe. et la langue française a emprunté à sa voisine anglophone, notamment dans le domaine du sport. Un historique des sports mettrait en valeur le fait que les règles de la plupart des sports modernes ont été établies par des locuteurs anglo-saxons, et que leur codification est donc sujette à de nombreux emprunts à l'anglais. Le mot même de «sport» est un anglicisme utilisé pour désigner une activité physique qui a pour but la compétition, l'hygiène ou la simple distraction.

basket-ball, nom masculin (anglais *basket-ball*, de *basket*, panier, et *ball*)

Sport où deux équipes de cinq joueurs chacune s'efforcent de marquer le plus de points possible en faisant entrer le ballon dans un panier.

Volley-ball, nom masculin (anglais *volley-ball*, balle à la volée)

Sport opposant deux équipes de 6 joueurs dont éventuellement un libero, qui s'affrontent en se renvoyant un ballon avec les mains ou les avant-bras au-dessus d'un filet tendu horizontalement.

Tennis, nom masculin

Sport consistant pour deux (simple) ou quatre (double) joueurs, munis d'une raquette, à envoyer la balle au-dessus d'un filet dans les limites du court.

Tennis elbow, nom masculin

épicondylite provoquée par la pratique intensive du tennis.

Time-out, nom masculin invariable

Chacun des jours de repos que peuvent prendre les adversaires au cours d'un championnat d'échecs.

Cross, nom masculin, course à pied dont le parcours variable, mais n'excédant pas 16 km, comporte des franchissements de haies, de buttes et de ruisseaux.

Hockey, nom masculin

Sport d'équipe pratiqué avec une crosse.

Football, nom masculin

Sport dans lequel deux équipes de onze joueurs chacune cherchent à envoyer dans le but adverse un ballon sphérique, avec les pieds, la tête ou toute autre partie du corps (excepté la main ou le bras).

Golf, nom masculin

Sport consistant à envoyer une balle à l'aide de clubs dans les 18 trous successifs d'un vaste terrain avec le minimum de coups.

Boxe, nom féminin

Sport de combat dans lequel deux compétiteurs s'affrontent à coups de poing en observant certaines règles.

Surf, nom masculin

Sport consistant à se maintenir en équilibre sur une planche portée par une vague déferlante. Planche permettant de pratiquer le surf ou le surf des neiges.

Goal-average, nom masculin

Dans divers sports d'équipe (dont le football), quotient du nombre de buts (ou de points) marqués par le nombre des buts (ou des points) encaissés, servant à départager deux équipes à égalité.

Passing-shot, nom masculin

Au tennis, coup consistant à faire passer la balle à droite ou à gauche de l'adversaire quand celui-ci monte au filet.

Rugby, nom masculin

Sport pratiqué avec un ballon ovale, opposant deux équipes de quinze (*rugby à quinze*) ou treize (*rugby* ou, parfois, *jeu à treize*) joueurs, chacune cherchant à marquer plus de points que l'autre en portant le ballon dans l'en-but de l'adversaire ou en le faisant passer, d'un coup de pied, au-dessus de la barre transversale entre les poteaux de but. (On disait à l'origine football rugby pour le différencier du football association.)

Bowling, nom masculin

Jeu de quilles d'origine américaine comprenant 10 quilles de 38 cm de hauteur, disposées en triangle au bout d'une piste de 25,50 m de long, et qu'il faut renverser avec deux boules de 18 à 32 cm de diamètre.

Même dans le domaine de la gastronomie se fait sentir la présence des anglicismes, la mondialisation agit en favorisant le développement de plats mondialisés.

Bacon, nom masculin

Pièce de porc crue, traitée en salaison et fumée, puis débitée en fines tranches.

Cocktail, nom masculin

Boisson constituée d'un mélange de liqueurs, d'alcools, de sirops et d'aromates.

Réception mondaine avec buffet.

Cracker, nom masculin

Petit biscuit salé croustillant.

Curry, nom masculin

Mélange d'épices séchées et moulues (curcuma, coriandre, gingembre, cumin, poivre, paprika, etc.), originaire de l'Inde.

Drink, nom masculin

Boisson alcoolisée, rafraîchissement.

Fast-food, nom masculin -Type de restauration axé sur la distribution, à toute heure et pour un prix peu élevé, de quelques produits dont la préparation est entièrement automatisée et qui peuvent être consommés sur place ou emportés sous emballage.

Hot-dog, nom masculine

Saucisse de Francfort chaude enduite de moutarde et glissée dans un petit pain.

Milk-shake, nom masculine

Boisson frappée à base de lait aromatisé.

Pudding, nom masculin

Entremets ou pâtisserie britannique, qui revêt les aspects les plus divers selon les ingrédients (farine, lait, œufs, fruits confits, biscuits, riz, etc.).

Sandwich, nom masculin

Tranches de pain, entre lesquelles on met une tranche de jambon, de fromage, etc.

Toast, nom masculin

Tranche de pain grillée.

Rosbif, nom masculin

Pièce de viande, de bœuf ou de cheval, destinée à être rôtie.

Stew, nom masculin

Ragoût de morceaux de mouton avec des pommes de terre et des oignons¹.

¹ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%A9dit/27849?q=edit#27704>

PARTICULARITĂȚI ȘI CONSIDERAȚIUNI INTEGRALE STATUTARE ALE DIFTONGULUI CENTRAL ENGLEZ /eə/ (varianta britanică)

BABĂRĂ Nicanor, dr.hab., profesor universitar
Universitatea de Stat din Comrat

SANDU Tatiana, doctorand,
Universitatea de Stat din Moldova

Abstract: *This article focuses on the issue of the English central diphthong /eə/. This compound sound has specific features which determine its special status within the English phonetic and phonological system. The main goal of the present article is to highlight the integral, statutory peculiarities and considerations, the Orthography of the central diphthong /eə/. It helps to predict many of the learners' errors in spelling and articulation of the sounds, helps to understand better the teaching and learning process. There is no corresponding diphthong in Romanian for the English central diphthong /eə/. It should be mentioned that the speakers of the Romanian language must avoid any tendencies of palatalization, thus lengthening the first element, or any tendencies of pronouncing the first and the second elements separately in order to have a good English pronunciation.*

Diftongul /eə/ este al doilea din seria diftongilor *centrali*, *mediali* numiți și *neutri*. Diftongul /eə/ este de tipul celor două sunete vocalice, deci vocalic, stabil, silabic, ascendenț, inegal, închididiftong, frecvent, descendent, esențial. Continuumul /eə/ formează un tot ritmomelodic. La articularea acestui diftong, corpul limbii face o mișcare glisantă de la o vocală deschisă /e/ spre vocala centrală /ə/. Primul element /e/ al diftongului /eə/ este foarte aproape de sunetul cardinal /e/. Trecerea glisantă și de scurtă durată nu este însoțită de rotunjirea buzelor. Acest diftong /eə/ rezultă, de asemenea, din vocalizarea consoanei /r/ și de aceea îl găsim asociat cu litera “r” /ɑ:/ în ortografie, fiind reprezentat, mai ales, prin **air**: ‘pair /peə/, ‘chair /tʃeə/; **aer**: ‘aerial /eəriəl/, ‘aeroplane /eərpleɪn/; uneori prin **ear**: ‘bear /beə/, ‘pear /peə/; **are**: ‘dare /deə/, ‘care /keə/; **ay+o vocală + litera r**: ‘mayor /meə/, ‘prayer /preə/, ‘layer /leə/ și în cuvintele excepții: ‘scarce /skeəs/, ‘their /ðeə/, ‘where /weə/, there /ðeə/. De menționat că aceste două din urmă pot fi omofone cu forma contrasă a lui “they are”, “they’re” /ðeə/. Găsim diftongul /eə/ și în unele forme prescurtate ale cuvintelor ‘ever /evə/ și ‘never /nevə/: **e’er** /eə/, **ne’er** /neə/, forme atestate preponderent în poezii. În aceste cuvinte-exemple, primul element /e/ al diftongului este adesea rostit cu un sunet /e/, mai ridicat, aproape de monofongul englez /e/, astfel căpătăm forma fonetică /eə/ a diftongului /eə/. În atare context, primul element /e/ al diftongului /eə/ poate fi mai ridicat /e/ sau mai coborât /ɛ/, variante/variații de rostiri care nu afectează vorbirea coerentă. Aceste variante ale primului element /e/ au o coloratură dialectală.

În vorbirea engleză, în contextul ortografic demonstrat *supra*, diftongul /eə/ dispăre în rostirea unora care pronunță consoana /r/, sau este rostit cu un timbru consonantic al elementului final /ə/ ca un /əʳ/, fie, chiar, înlocuindu-se elementul final /ə/ completamente. A se compara exemplele: ‘chair /tʃeə sau tʃɛr/; ‘bear /beə sau bɛr/, ‘care /keə sau kɛr/; ‘where /weə sau wɛr/. De menționat că în pronunțarea americană primul element al diftongului /eə/ este înlocuit cu monofongul /æ/: ‘**chair** /tʃæ/ sau, chiar, diftongul în întregime /tʃæɪ/.

Deci, diftongul /eə/ are variantele fonetice /eɪ, e:ə, ɛə, eə, eʌ, æə, eə, eɪ, æɪ, æɪ/ care nu poartă caracter fonematic nici în engleza britanică, nici în cea americană. Pozițional, diftongul /eə/ are două variante fonetice principale. El este lung în poziție finală sau atunci când este urmat de o consoană sonoră, de exemplu: ‘swear /sweə/, ‘dare /deə/, ‘tear /teə/, ‘flared /fleəd/, ‘pairs /peəz/, ‘Mary /meəri/, și este mai scurt, atunci când este urmat de o consoană surdă, de exemplu: ‘scarce /skeəs/, ‘hairpin /heəpɪn/, ‘staircase /steəkeɪs/. A se compara varianta lungă și cea scurtă/redușă a diftongului /eə/ în următoarele cuvinte: ‘air, ‘wear, ‘tear, ‘tears, ‘care, ‘hair, ‘stair, ‘bare /eə, weə, teə, teəz, keə, heə, steə, beə/; ‘aerial, ‘wearing, ‘cared, ‘haired, ‘stared, ‘bareback /eəriəl, weəriŋ, keəd, heəd, steəd, beəbæk/; ‘airplane, ‘wherefore, ‘careful, ‘hairpin, ‘staircase, ‘bareskin /eəpleɪn, weəfɔː, keəfʊl, heəpɪn, steəkeɪs, beəskin/. Și aceste două variante cantitative (durată lungă și redusă) ale diftongului /eə/ nu au statut monofonematic. Ca variante ale diftongului /eə/ se mai pot menționa cele datorate existenței

sau inexistenței accentului pe diftongul descendent /eə/: nucleul lui este mai lung decât /ə/, atunci când diftongul /eə/ este în silabă accentuată, când diftongul nu este accentuat, primul element /e/ al diftongului este redus, în așa fel încât este scos în evidență sunetul /ə/. Astfel căpătăm diftongul ascendent /ɛə/ ca în cuvântul **'forayer** /'fɔrɛə/.

Diftongul /eə/ este tipic în cuvintele: 'aerial /'eəriəl/, 'airplane /'eəpleɪn/, 'airs /'eəz/, 'aired /'eəd/ – **poziție inițială**; 'vary, /'veəri/, 'Sarah /'seərə/, 'scarce /'skeəs/, 'glared /'gleəd/, 'cary /'keəri/, 'fared /'feəd/, 'paired /'peəd/, 'dared /'deəd/, 'Sara /'seərə/, 'bared /'beəd/, 'cared /'keəd/, 'hares /'heəz/, 'laird /'leəd/, 'cairn /'keɪn/, bairn /beən/ – **poziție medială**; 'care /'keə/, 'pair /'peə/, 'hair /'heə/, 'dare /deə/, 'clare /'kleə/, 'stare /'steə/, 'glare /'gleə/, 'lair leə, 'share /'ʃeə/ – **poziție finală**.

Diftongul /eə/ este un sunet compus, sunetul-tip pentru toate variantele sus-menționate. Nucleul /e/ este o vocală anterioară propriu-zisă, conform poziției corpului limbii; medie (semimedie) mai aproape de vocalele deschise, mai deschisă decât monoftongul /e/ englezesc, conform înălțimii părții ridicate a limbii; varianta largă, conform variației înălțimii părții ridicate a limbii. Începutul diftongului, adică nucleul lui /e/, este vocala cardinală /e/. Acest început al diftongului poate fi sumat în felul următor: semideschis; anterior, tensionat-neutru; destul de deschis. Nucleul diftongului /eə/ are mai multe variante diafonice (la nivel fonetic – articulatoriu, acustic, auditiv-perceptiv): /e, ɛ, æ/, care nu poartă caracter fonologic, dar au o coloratură dialectală a variantelor limbii engleze, preponderent vorbită de britanici.

Variantele /e/ și /ɛ/ ale nucleului /e/, din diftongul /eə/ nu depășesc limitele articulării și acustice ale sunetelor vocalice de acest gen: anterioare, semiînchise. Aici atestăm o distincție articulatorie referitoare la variația înălțimii părții ridicate a limbii: vocala /e/ se referă la varianta îngustă, iar vocala /ɛ/ – la cea largă.

Al doilea element al diftongului /eə/ este o vocală centrală, mixtă, conform poziției corpului limbii; semideschisă/medie, un sunet intermediar între unul închis și altul deschis, conform înălțimii părții ridicate a limbii; varianta largă, conform variației înălțimii părții ridicate a limbii.

Acest element /ə/ al diftongului este o variantă de scurtă durată a monoftongului englez /ə/ central, care, la rândul său, are și el mai multe variante fonetice poziționale, calitative și cantitative, dar care nu depășesc limitele caracteristicilor articulării și parametrii acustici ai sunetelor vocalice centrale, semideschise, varianta largă. Principalele dintre acestea sunt /ʌ/ și /ər/, variante și variații, care le atestăm și la monoftongul /ə/ în cuvintele de tipul: 'teacher /'ti:tʃər/ sau /'ti:tʃʌ/, 'doctor /'dɒktər/ sau /'dɒktʌ/.

Diftongul /eə/ se emite cu accentul pe primul lui element, care formează și centrul său. Nucleul /e/ al acestei consecutivități se caracterizează printr-o energie sonoră maximă. Primul component /e/ este principal și formează silaba, iar al doilea /ə/ este secundar, neaccentuat, adică asilabic. Acest sunet de scurtă durată apare ca un element-satelit al întregului continuum din catena vorbirii. În vorbirea standard a limbii engleze literare (*Received/Southern English Pronunciation*)¹, elementul /ə/ este pronunțat foarte slab, fiind și motivul duratei reduse, în opoziție cu monoftongul englez /ə/. O pronunție mai completă poate fi atinsă într-o vorbire ce se caracterizează printr-un tempo mai lent, astfel căpătând o articulație mai evidentă, mai accentuată, mai pronunțată. În atare cazuri, apare o variantă vocalică a unui sunet posterior avansat, mediu (semideschis/semiînchis) /ʌ/. Această variantă sau varietate nu este una distinctivă, nu are statut fonematic, este irelevantă.

Analiza materialelor experimentale, efectuate de noi, precum și cele obținute de alți cercetători în domeniu, ne permit să constatăm, din punct de vedere lingvistico-teoretic, că sunetele separate /e+ə/, pronunțate ca o succesiune unitară, constituie o variantă accesibilă a diftongului central englez /eə/. Din acest punct de vedere, concluzionăm și asupra faptului: continuumul de vocale separate din vorbirea basarabească/moldovenească /e+ə/, pronunțate la fel ca un întreg, este o variantă echitabilă a diftongului englez /eə/, doar /e/ moldovenesc să fie mai ridicat decât în cuvintele *mere, pere, vere, perle, cele* etc.

Diftongul /eə/ nu are unul similar în limba română. Pentru a obține o variantă adecvată a acestui diftong central descendent englez, trebuie să se pornească de la un sunet intermediar /e/ și /æ/ la care să se adauge un sunet neutru /ə/, vocală, oarecum similară cu monoftongul englez /ə/ și cu cel

¹ *Received English Pronunciation* – este numită și *Southern English* (engleza sudică), *Standard English* (engleza literară, engleza acceptată, engleza „curățată” actualmente *English – English* [8, p. 16; 2, p. 15-16; 9, p. 22].

din limba română. Se recomandă ca al doilea element /ə/ al diftongului /eə/ să fie pronunțat cât mai scurt și mai deschis. Este necesar să se evite omiterea lui /ə/ din componența diftongului /eə/ sau înlocuirea lui cu monoftongul englez /ʌ/ sau cu secvența consonantică-vocalică /ʌr/. În acest context, important este să nu ne lăsăm induși în eroare de litera “r” /a:/, care apare în combinațiile grafice, reprezentând acest diftong /eə/. Este recomandabil de reținut și faptul de a nu accentua elementul al doilea al diftongului /eə/, ca în cazul celui ascendent /ěə/.

În urma analizelor contrastive ale materialelor oscilografice, spectrografice, röntgencinematografice, auditive, am constatat că similitudinile și deosebirile succesivităților /ε+ə/, /e+ə/ (din engleză) și /e+ə/ (din română) ne permit a elabora un material contrastiv-comparativ care, în consecință, ar favoriza realizarea unei pronunții corecte a diftongului englez /eə/. În acest context, atare succesivități engleze /ε+ə/, /e+ə/ și /e+ə/ se cer a fi pronunțate ca un tot ritmomelodic, cu accentul pe primul element. În așa caz, vom obține o însușire adecvată a diftongului englez central descendent /eə/.

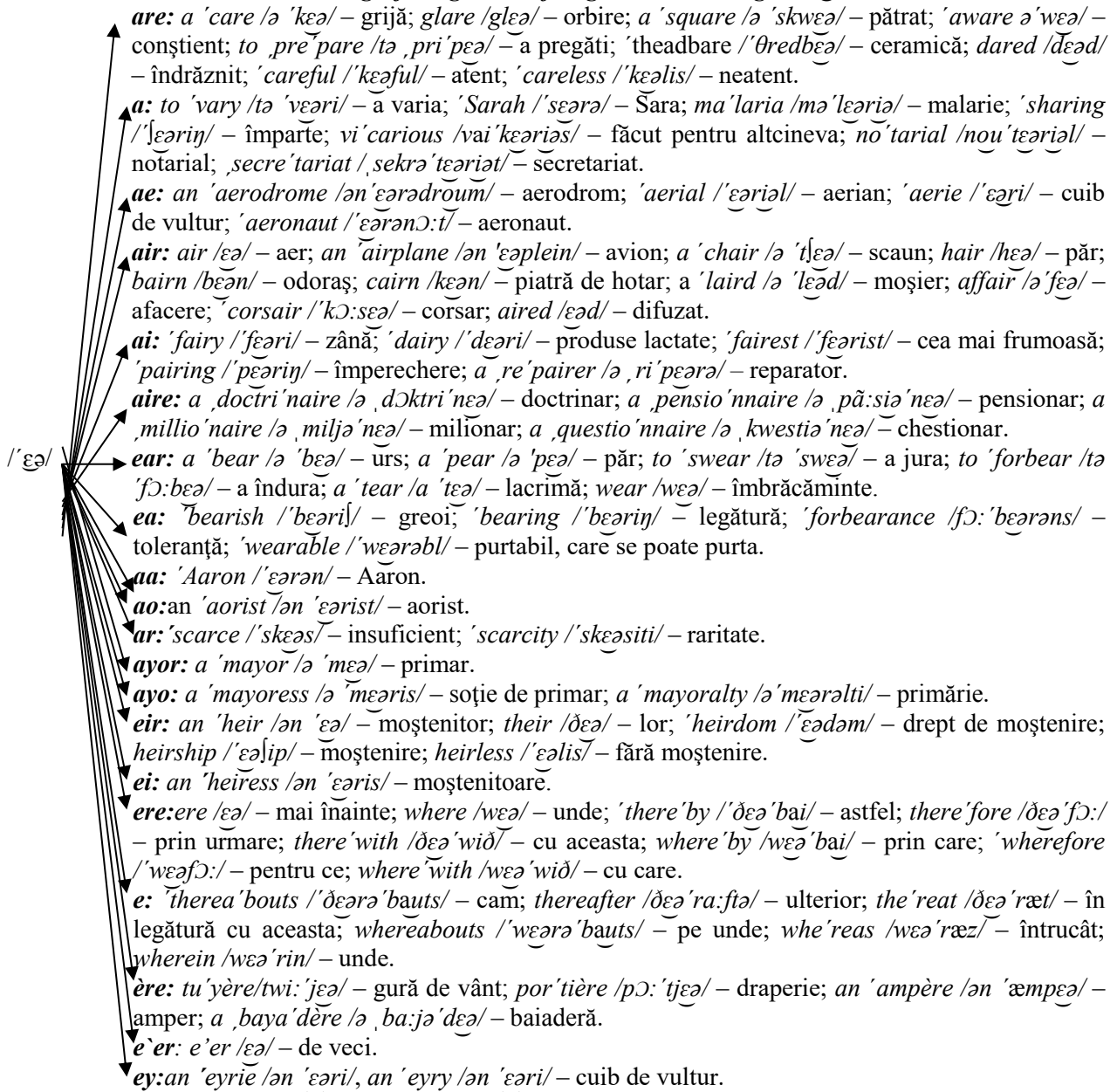
Existența în paralel a doi diftongi centrali englezi /eə/ (descendent) și /ěə/ (ascendent), care sunt constituiți din aceeași succesiune de sunete vocalice /e/ε+ə/, este susținută de foneticienii experimențialiști în frunte cu D. Jones [7, p.113, 114-125]. Deosebirea dintre acești doi diftongi (unul descendent /eə/ și altul ascendent /ěə/) constă în faptul că primul diftong /eə/ are un nucleu mai puternic, mai pronunțat /ε/, cel de-al doilea /ěə/ având un nucleu /ə/ care se bucură de o sonoritate mai mare și viceversa, elementul al doilea /ə/ al diftongului /ěə/ este principal, iar componentul /ə/ al diftongului descendent /eə/ este secundar. Diftongul ascendent /ěə/ apare în cuvintele multisilabice, preponderent în cele neaccentuate. Diftongul /ěə/ prezintă, în principiu, o succesivitate pozițională a două sunete distincte și alăturate. În unele contexte pur fonetice, este dificil a face o deosebire clară între diftongul ascendent central /ěə/ și cel descendent /eə/, fapt ce demonstrează că ei sunt reprezentanți fonetici ai unuia și aceluiași fonem /eə/. De menționat că, la nivel fonetico-fonologic, mulți vorbitori nu deosebesc aceste variante, mai ales în vorbirea rapidă. În urma studiului elaborat, menționăm că nu am atestat multe exemple de contrast între acești doi diftongi englezi centrali /eə/ și /ěə/.

În context pozițional, ocurența diftongului /eə/ nu este limitată. Diftongul /eə/ apare în poziție inițială: 'aerial /'eəriəl/, 'airplane /'eəplein/, 'air-mail /'eəmeil/, 'heiress /'eəris/; medială: 'wearing /'weəriŋ/, 'wherefore /'weəfɔ:/, 'cared /'keəd/, 'careful /'keəfʊl/, 'haired /'heəd/, 'hairpin /'heəpin/, 'stared /'steəd/, 'staircase /'steəkeis/, 'bareback /'beəbæk/, 'bareskin /'beəskin/, 'paired /'peəd/, 'pairs /peəz/; finală: 'wear /'weə/, 'tear /'teə/, 'care /'keə/, 'hair /'heə/, 'stair /'steə/, 'bare /'beə/, 'pair /'peə/, 'their /'ðeə/, 'there /'ðeə/, 'where /'weə/. Diftongul /eə/ este compatibil cu toate fonemele consonantice, cu excepția sunetelor /g/, /ŋ/.

Prezentarea grafică a diftongului /eə/, inclusiv a tuturor variantelor fonetice, este redată de 20 de modele de ortografiere (monografe), îmbinări de litere (diagrame, trigrafe, multigrafe etc.); principalele fiind: are, air, ear: 1) **'are:** 'care, 'glare, 'square, pre'pare; 'dares, 'dared, 'careful, 'careless, 'prepares, 'rarely, 'spareness /'keə, 'gleə, 'skweə, pri'peə, deəz, deəd, 'keəfʊl, 'keəlis, pri'peəz, 'reəli, 'speənis/; 2) **a:** 'vary, 'Sarah, ma'laria, 'barer, 'squarest, 'sharing, 'vicarious, no'tarial, 'sekre'tariat /'veəri, 'seərə, 'mə'leəriə, 'beərə, 'skweərist, 'feəriŋ, 'vaikēəri'as, nou'teəri'əl, 'sekrə'teəriə't/; 3) **ae:** 'aerodrome, 'aerial, 'aerie, 'aery, 'aeronaut /'eərədroum, 'eəriəl, 'eəri, 'eəranɔ:t/; 4) **air:** 'chair, 'hair, 'bairn, 'corsair, aired, re'pairs /'tfeə, 'heə, 'beən, 'kɔ:seə, 'eəd, re'peəz/; 5) **ai:** 'fairy, 'dairy, 'fairest, 'pairing, 'hairry, re'pairer /'feəri, 'deəri, 'feərist, 'peəriŋ, 'heəri, ri'peərə/; 6) **aire:** 'doctri'naire, 'pensio'nnaire, 'millio'naire, 'questio'nnaire /'dɔktri'neə, 'pɔŋsjə'neə, 'miljə'neə, 'kwestiə'neə/; 7) **ear:** 'bear, 'pear, 'swear, 'forbear, 'tear, 'wear, 'bears /'beə, 'peə, 'sweə, 'fɔ:'beə, 'teə, 'weə, 'beəz/; 8) **ea:** 'bearish, 'bearing, for'bearance, 'swearer, 'wearable /'beəriʃ, 'beəriŋ, fɔ:'beərəns, 'sweərə, 'weərəbl/; 9) **aa:** 'Aaron /'eəran/; 10) **ao:** 'aorist /'eərist/; 11) **ar:** 'scarce, 'scarcely, 'scarcity /'skeəs, 'skeəsli, 'skeəsiti/; 12) **ayor:** 'mayor /'meə/; 13) **ayo:** 'mayoress, 'mayoralty /'meəris, 'meərəlti/ [13, p. 242]; 14) **e'er:** 'e'er, 'ne'er /eə, 'neə/; de la formele ever, never; 15) **eir:** 'heir, 'their, 'heirdom, 'heirship, 'heirless, theirs /'eə, 'ðeə, 'eədəm, 'eəfip, 'eəlis, 'ðeəz/; 16) **ei:** 'heiress /'eəris/; 17) **ere:** 'ere, 'there, 'where, 'there'by, 'therefore, 'therewith, 'whereby, 'wherefore, 'wherewith /'eə, 'ðeə, 'weə, 'ðeə'bai, 'ðeəfɔ:, weə'wid, weə'bai, 'weəfɔ:, weə'wid/; 18) **e:** 'therea'bouts, 'the'reat, 'where'bouts, 'whereas, 'wherein /'ðeərə'bauts, 'ðeə'ræt, 'weərə'bauts, 'weərəz, weə'rin/; 19) **ère:, iere:** 'tuy'ere, por'tière, 'ampère, 'baya'dère /twi:'jeə, pɔ:'tjeə, 'æmpeə, 'ba:jə'deə (pronunțat și 'ba:jə'diə)/;

20) **ey:** 'eyrie /'eəri/. Diftongul, redat și de grafemele “aire, ère, ière”, care sunt împrumutate din limba franceză. A se vedea fonografemograma:

Fonografemograma diftongului central englez /'eə/



Referințe bibliografice:

1. Babâră N. Dinamica articulării sunetelor vorbirii // Language Development and Teaching. Int. Conf., May 14-15, 2004, Bălți: USB “Alec Russo”, 2004, p. 120-121.
2. Bogdan M. Fonetica limbii engleze. Cluj: Editura Științifică, 1962. 312 p.
3. Pomelnicov A., Agachii-Mutruc M., Babâră N. et al. Caracteristica segmentelor monofonematice și bifonematice în română, engleză și germană (în baza materialelor experimentale) // Analele științifice ale USM Seria „Științe filologice”. Chișinău: CE USM, 2003, p. 213-217.
4. Stan I. Fonetica. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 1996. 138 p.
5. Vicol N. Unele criterii ortoepice privind delimitarea hiat – diftong // Omagiu Prof. I. Ciornii. Chișinău: USM, 1999, p. 107-120.
6. Jones D. An Outline of English Phonetics. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
7. 328 p.

8. Jones D. An Outline of English Phonetics. Cambridge: W. Heffer & Sons LTD, 1964. 380 p.
9. Jones D. Everyman's English Pronouncing Dictionary. London: J. M. Dent & Sons LTD, New York: E. P. Dutton and Co. INC, 1964. 538 p.
10. Medvedenko I., Sudnitsyna A. Varieties of English. Chișinău: CEP USM, 2007. 93 p.
11. Kálmán B. Az Amerikai Angol Beszédhangok Atlasza (A Phonetic Conspectus of American English. The Articulatory and Acoustic Features of American English Speech-Sounds). Budapest. A Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete, 1981. 215 p.
12. Shchukina O. Teaching the Pronunciation of English Unstressed Vowels // Academia de Administrare Publică. – 15 ani de modernizare a serviciului public din RM. Vol. 2. Materiale ale conf. intern. științifico-practice. Chișinău: AAPM, 2008, p. 262.
13. Артемов В.А. Экспериментальная фонетика за сорок лет // Ученые записки. Том XXIII. Москва: Изд-во Московского Университета, 1^й МГПИИЯ, 1960, с. 288-305.
14. Балинская В.И. Орфография современного английского языка. Москва: Высшая школа, 1967. 328 с.
15. Санду Т.И. Фонетико-фонологический статус центральных дифтонгов английской речи // Studia Linguistica. Vol. V (I). Київ: КНУ ім. Т. Шевченка, 2011, с. 212-215.
16. Семчинський С.В. Про статус дифтонгів у румунській мові // Загальна та експериментальна фонетика. Київ: Видавничий Дім Соборна Україна, 2001, с. 225-226.
17. Скалозуб Л.Г. Артикуляторная динамика слогаобразования (по данным кинорентгенографирования) // Экспериментально-фонетический анализ речи. Проблемы и методы. Выпуск 1. Ленинград: Изд - во ЛГУ, 1984, с. 18-29.
18. Сулак С.К. О проблеме фонологической интерпретаций дифтонгов // III Междуна-родная научно-практическая конференция. Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики иностранного языка делового и профессионального общения: Материалы конференций. Москва: РУДН, 2008, с. 233-235.
19. Фучижги М.Б., Помельникова А.Н., Сулак С.К. и др. Фонологический статус немецких дифтонгов (в сопоставление с румынскими, русскими, английскими). // În: Conferința Internațională „Современные стратегий в Лингвистике, Глотодидактике и Литературоведении”, Universitatea de Stat din Bălți „A. Russo”. Vol. II. 2009, p.96-98.

IMPORTANCE OF ENGLISH LOANWORDS IN ROMANIAN LANGUAGE

PAȘALÎ Nadejda, lector universitar,
Universitatea de Stat „Bogdan Petricecu Hasdeu” din Cahul

Rezumat: Tema lucrării de față nu reprezintă o noutate. Ea a mai constituit obiectul de studiu al unor diverse cercetări – individuale sau colective – care au fost realizate de către angliciști și româniști și care au vizat anumite aspecte legate de influența limbii engleze asupra limbii române. Sunt foarte interesante în acest sens cercetările realizate de valoroșii lingviști Mioara Avram, Adriana Stoichițoiu Ichim, Georgeta Ciobanu, Theodor Hristea și alții.

English language is a language of the last millennium, the most popular language spoken worldwide. Thanks to many factors as political issues, economic development and some cultural aspects English language became lingua franca for a great number of countries in the world.

It should be mentioned that English language influenced greatly not only the Romanian language, but also the majority of European languages. English influence is recognized as an international phenomenon called linguistic globalization. Thus, the process of linguistic globalization, with the English language as the main tool, has divided the audience in two groups: those who treat positively English elements in their language and those who are not agree with the penetration of english elements into their mother tongue. Those who criticize English influence, argument their position claiming that English loanwords could become a threat to the integrity of their native language.

This paper is not intended to condemn the English influence upon modern Romanian language. This phenomenon can't be considered as a negative one and there is no reason to regard it as a threat to Romanian. Everybody knows that the primary function of any language is effective communication, but it is not possible with a poor vocabulary. Our goal is to use a vocabulary as varied and as rich as possible. But that's the case, some speakers exaggerate the role of anglicisms in their speech and use them very often. An important role in the expansion of this phenomenon belongs to mass media, which possesses an important cultural and educational role. For the others, the phenomenon of borrowing words from English is generally considered abusive that should worry us. Words borrowed from English, as well as those from other languages, help to enrich the vocabulary of the receptive language, only when the speakers, use them properly, taking into consideration lexical, morphological and semantic aspects of anglicisms adaptation.

According to Sextil Pușcariu (1976), english loan words that appear in the vocabulary of modern Romanian language can be divided in two categories "necessary" and "luxury".¹

The category of English loanwords called "necessary loans" are words or phraseological units that have no appropriate equivalent in Romanian vocabulary or represent certain advantages over the native term such as precision, expressiveness, international usage.²

Thus, so called „necessary loans” can be found in different domains of our life:

- *Voucher* – an English loanword introduced in Romanian vocabulary and used in financial domain with the next meaning: „document de călătorie eliberat unui turist de o agenție de turism, reprezentând contravaloarea serviciilor prestate”³;
- *Hot line* – a word borrowed from English that has no equivalents in Romanian, it's widely used in field of communications “linie telefonică permițând clienților accesul direct la o companie care furnizează anumite servicii”³;
- *Airbag* – a notion borrowed from English because of the lack of equivalent in romanian language having the meaning of „dispozitiv de siguranță la autoturisme constând într-o pernă dintr-un material subțire și rezistent încastrată în volan și care, în cazul unui impact, se umflă instantaneu, protejând persoanele din mașină”⁴.

English language has dominant place at the forefront of scientific progress, as well as in business and international relations, this position endows English vocabulary with connotations specific to modern life. Fashion and prestige are the promoters of English loans that are not motivated by need, therefore, these words are called "luxury" or "unnecessary" loans. This is the case with a great number of words, borrowed from English language after 1989, when a large number of terms from different areas of daily life, such as music, sports, fashion, politics, arts entered the Romanian language.⁵

Another group of English loans is called "luxury" loans, they are considered useless or even harmful. Their presence in the Romanian vocabulary can not be clearly explained. These words do not bring anything new because they double already existing concepts in Romanian (English *fashion* is equivalent with Romanian *modă*). The reasons for the introduction of these words in the Romanian vocabulary are following: insufficient knowledge of the native language resources, hurry that does not allow the speaker to find a lexical equivalent appropriate to the context and not the last modern trends.⁶

Some examples of „luxury” loans that can be found in the vocabulary of modern Romanian language:

- *Advertising* – an anglicism introduced in Romanian vocabulary having the same meaning as words of romanian origin „publicitate, reclamă”;
- *Briefing* – a word of English origin present in Romanian language and being equivalent with „conferință de presă”;
- *Workshop* – a trem borrowed from English that doubles already existing in romanian vocabulary word „seminar”;

¹ Pușcariu S. *Limba română I. Privire generală*. București: Editura Minerva, 1976.

² Stoichițoiu-Ichim A. *Aspectele ale influenței engleze în română actuală*. București: Editura Universității, 2007.

³ DEX – Dicționarul explicativ al limbii române, Academia română, Institutul de Lingvistică „Jordan Iorgu”, Editura Univers Enciclopedic, 1989.

⁴ NODEX – Noul dicționar explicativ al limbii române, Editura Litera Internațional, 2002.

⁵ Silvestru E. *Tendințe actuale în limba română*. București, Editura Fundației România de Măine, 2008.

⁶ Stoichițoiu-Ichim A. *Aspectele ale influenței engleze în română actuală*. București: Editura Universității, 2007.

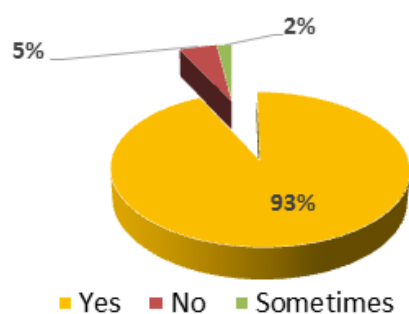
- *Text-book* – an English loanword considered „luxury” because the meaning is the same as Romanian „manual”;
- *Performance* – stands for Romanian „spectacol”.

Silvestru Elena (2008) states that the classification of English borrowings into categories („necessary” or „luxury”) is an oscillating process. Thus, there may be some fluctuations on the status of loanwords that were included in "luxury" category and after some time became „necessary” due to their frequent use and acceptance by Romanian speakers.¹

According to a survey that took place in Cahul State University „B.P. Hasdeu” we tried to discover romanian speakers’ attitue towards English loanwords in Romanian language. The main goal of the research was to examine the understanding of English loanwords and to find out the reasons of usage anglicisms by romanian speakers in their discourse. Interviewed subjects were 48 students from Faculty of Philology and History and from Faculty of Mathematics and Informatics. All of them are native speakers of Romanian language and have studied English as a foreign language.

The first question, they were supposed to answer, if they use english loanwords in their everyday speech, aimed to discover presence or absence of English loanwords in the discourse of romanian speakers. The results can be seen in the diagram number 1.

Do you use English loanwords in your speech?



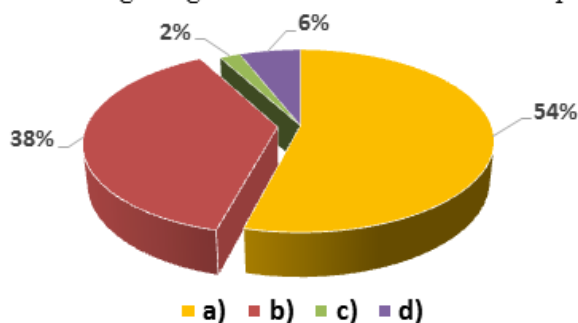
The results are evident 93% of interviewed answered positively, 2% of students use sometimes English loans and 5% state that they didn't use at all English borrowings. As we can see the biggest part of the contingent uses English loanwords in romanian discourse. The percentage is rather high and this fact confirms positive reaction of romanian speakers towards English loanwords.

Asking the second question we're trying to find out the cause of usage English loans in Romanian speech. Students were supposed to choose a variant from the next:

- There is no corresponding notion in Romanian language;
- Using English loans is easier and quicker to express ideas;
- English loans are more expressive than their Romanian equivalents;
- Usage of English loanwords specifies the value of Romanian language;

The results are shown in the diagram number 2:

Cause of usage English loanwords in Romanian speech



¹ Silvestru, E. Tendințe actuale în limba română. București, Editura Fundației România de Măine, 2008.

Summing up the results it must be mentioned that half of the interviewed contingent uses English loanwords only when there is no correspondent notion in Romanian language. 38% of students use anglicisms because it is easier and quicker to express the ideas introducing English loanwords in their speech. 6% use English loans in order to specify the value of the Romanian language and only 2% argues that English words in Romanian speech are more expressive.

From the very beginning anglicisms in Romanian were treated negatively, today in the XXI century, the major part of speakers and a large part of linguists agree that the process of borrowing words is normal and desirable in the evolution of a language. They enrich the language, develop the system of synonymy, sometimes these words come to replace old words and help speakers to be in step with progress in technology and communications. Some of the loans are needed, because there is no equivalent for the new concepts that are introduced, some become synonyms for already existing words in vocabulary.

With all the advantages and disadvantages English loanwords have contributed to a continuous renewal and reconstruction of the Romanian language and to the modernization of the vocabulary, because language is a living being that evolves with every passing day.

TEACHING WITH HUMOUR-AN APPROACH TO EFFICIENT LANGUAGE LEARNING

PUȘNEI Irina, lector universitar,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul

Rezumat: *Multe cercetări științifice au fost dedicate rolului pozitiv pe care umorul îl poate avea în predarea și învățarea limbilor moderne; s-au adus numeroase dovezi și argumente privitor la efectele benefice ale acestuia asupra motivației, relației dintre profesor și elevi, atmosferei din clasă și aprecierii de către elevi a măiestriei creației umoristice. Totuși, mulți dascăli diminuează importanța creării unei atmosfere de spirit și pun la îndoială avantajele predării prin intermediul umorului considerându-le drept semne de neprofesionalism și frivolitate.*

Având în vedere faptul că potențialul umorului ca un instrument pedagogic și lingvistic rămâne discutabil, prezentul articol își propune să exploreze beneficiile și neajunsurile predării și învățării bazate pe umor pentru a descoperi valorile sale psihologice, fiziologice, sociale, cognitive și lingvistice, pentru a analiza posibilele probleme cauzate de utilizarea neadecvată a umorului, de a examina elementele umoristice recomandate și potrivite diferitor nivele de limbă, precum și să confirme că aspectul multilateral al umorului este aplicabil în diverse domenii de predare, învățare și cercetare.

Extensive research has been done on humour as a teaching tool and learning content supplement; many scholars such as Seidman¹, Huss², Garner³ et al. praise its effects upon classroom climate, motivation, teacher–student relationship, language acquisition, and wit appreciation. Other teachers, on the contrary, still hesitate moving out from their comfort zone where they act as „sage on the stage” as Simon A. Lei, Jillian L. Cohen, and Kristen M. Russler⁴ put it. They advert to the shortcomings of the inappropriate and pointless humour which may create a rather “hostile learning environment that quickly stifles communication and self-esteem”⁵. Since the potential of humour as a pedagogical and linguistic tool remains questionable, the present article aims to explore the benefits and the shortcomings of humour based learning in the existing studies, to reveal its psychological, physiological, social, cognitive and linguistic values, to analyze the possible issues the inappropriate humour use may create, to examine the recommended humorous devices appropriate to different

¹ Seidman, Alan. College Classroom Humour: Even the Pundits can Benefit, p.393

² Huss, John A. Getting Serious About Humor: Attitudes of Secondary Teachers Toward the Use of Humor as a Teaching Strategy, p.28

³ Garner, Humour in pedagogy: How Ha-Ha can Lead to A-ha, p.177

⁴ Lei, Simon A., Cohen, Jillian L., and Russler, Kristen M.

Humor on Learning in the College Classroom: Evaluating Benefits and Drawbacks From Instructors' Perspectives, p.330

⁵ Rhem (1998) cited by Huss, John A.. Getting Serious About Humor: Attitudes of Secondary Teachers Toward the Use of Humor as a Teaching Strategy, p.29

language levels and to confirm that the multifaceted aspect of humour is applicable in different areas of language learning.

Regarding humour from the *how* to teach and from the *what* to teach viewpoints, it is worthwhile to acknowledge its benefits which Simon A. Lei, Jillian L. Cohen, and Kristen M. Russler label as psychological (coping with stress, fear, anxiety, depression, elevating self-esteem, self-image, etc.); social (improving student morale, establishing professional relationships with students, increasing the sense of trust, breaking the ice, creating positive learning climate and learning atmosphere), and cognitive (capturing student interest, increasing attention, motivation, comprehension, creativity, problem-solving, risk-taking, etc.). Furthermore, Garner noted the physiological value of humour in the classroom “through improved respiration and circulation, lower pulse and blood pressure, exercise of the chest muscles” on the part of the learners and highlights the importance of the teacher being enthusiastic and having a sense of humour.

Likewise, Schwitz,¹ agreeing with Deneire claims for a harmonious integration of humor into existing language teaching approaches such as the Communicative Approach, the Total Physical Response (TPR) or Suggestopedia and lays the emphasis on humour as the EFL linguistic content component categorizing it into: universal or reality-based humor, culture-based humor, and linguistic or word-based humor. In this respect, learners will be able to develop multicultural competencies while decoding culture-bound humour, communicative competencies while interacting in the classroom or role playing jokes, cognitive competencies while resolving humour incongruities and interpreting puns, linguistic competences while creating, reading or interpreting humour patterns. Huss (p.29-31) complements this list with the concept of “appropriateness of humour” which following classroom climate, humor and student relaxation; humor and teacher, humor and linking content credibility point at the fact that humour must be “specific, targeted, appropriate to the subject matter”, or as citing Seidman (p.396), “humour must be within the experiential world of the student”. Warning teachers of being cautious on using hostile humour at the expense of others’ feelings, Sue S. Minchew² cites Shade and other educators who regard humour in the classroom as “unprofessional” and even “frivolous” because of not being used correctly. Moreover, instead of creating the sense of belonging, aggressive humour may be a cause of class dissension especially among middle and high school students who are especially sensitive to any form of criticism. Besides signaling at the drawbacks of the offensive humour (cynical thinking, sarcasm, vulgar, morbid, sexual, etc.), Simon A. Lei, Jillian L. Cohen, and Kristen M. Russler (p.330) consider inappropriate humour as veering away from the subject matter and focusing on such delicate issues as: gender, ethnicity, religion, creed, etc. They also mention that the amount of humour must be regulated; otherwise it will bore students, will undermine the teachers’ authority, and therefore make them lose respectability.

Learning to keep the balance and not to exaggerate with humour is not the only issue that teachers should bear in their minds; humour-based learning implies introducing “humorous discourse” as Schmitz (p.89) calls it, in order to increase students’ lexical (lexical patterns, collocations, idioms, synonyms), semantic (ambiguity, polysemy, script opposition), cognitive (incongruity) perceptibility, develop cultural, communicative and linguistic competencies. In this respect, the humorous discourse is regarded as comprising universal or reality-based humor, culture-based humor, and linguistic or word-based humor. Placing this division within a pedagogical framework, its best application will occur when cultivating “humour-literacy”³ in EFL students. Tony N. Trunfio defines this concept considering learners becoming critical thinkers-able to reflect upon diverse forms of humour in order to comprehend, for instance, the punch line; learners tolerant self-directed laughter-able to laugh at themselves, that will therefore increase their resistance to life and other challenges; effective comedian-able to entertain and amuse others when relating anecdotes and other forms of humorous content; responsible and productive educator-able to create their own narrative, anecdotal and other forms of humour respecting the ethic, aesthetic, linguistic rules.

Throughout this research we shall attempt, following Schwitz (p.96-99) model and examining Linda L. Yvy’s⁴ ways to use humour in the classroom, to categorize diverse humorous devices

¹ Schwitz, John Robert. Humour as a Pedagogical Tool in Foreign Language and Translation Courses

² Minchew, Sue S. Teaching English with Humour and Fun, p. 90.

³ Trunfio, Tony N. Navigate by the Smiles, Journal of School Health, p. 53.

⁴ Yvy, Linda L. Using Humour in the Classroom, p. 54-57.

techniques of employing them in the EFL teaching according to the criteria of learning levels(beginner, intermediate, advanced) and the classification of humorous discourse(universal or reality-based humor, culture-based humor, and linguistic or word-based humor), skills(linguistic, cognitive, cultural, communicative, etc.), humorous devices(anecdote, pun, joke, etc.). The table below illustrates the possible ways of bringing humourous content in the EFL classroom:

Tab.1. Humorous content in the EFL classroom

Learning Levels	Beginner		Intermediate		Advanced	
1.Universal humour	Jokes, funny comments, cartoons, commixes		Anecdotes, short funny video, jokes, stories, irony		comedy, narrative humour, films wit, caricature, etc.	
skills	communicative	Comprehension	knowledge	analysis	synthesis	evaluation
Techniques	Role-play, describe, reproduce	Identify, Decode, Remember comprehend	Define, identify, label, recognize	analyze, categorize, comprehend,	Create, design, invent compose	Recommend, appraise, interpret
2. Culture-Bound Humour			Short narratives, cultural jokes, videos, pictures,		Novels, collections of jokes, films, caricature, Ted Talks, ethnic humour,	
skills			Cultural skills		Cultural skills	
Techniques			Compare, identify, comprehend, appreciate, discuss.		Compare, contrast, critique, value, summarize, debate, arrange, illustrate, demonstrate	
3.Linguistic humour			Pun, wordplay, verbal irony, comparison, retort, quips, etc.		Jokes(nonsense, philosophical, satire, (under)overstatement	
skills			lexical	syntactic	morphologic	semantic
			Identifying idioms, collocations, word combinations, etc.	Identifying different types of sentences, clauses.	Identifying means of word building,	Analyzing polysemantic words, ambiguity, etc.

Due to the extraordinary variety of humourous styles, interpretations and expressions that occur in literature, which may be found on internet WebPages, created by means of web 2.0 tools it is worthwhile to underline that only constructive humour devices are welcomed in EFL teaching as they lack hostility, aggression and superiority. Commencing with the simplest devices such as quips, jokes and commixes or simple pictures, the beginner groups of learners will learn to understand, reproduce, interpret or simulate the comic message or diverse comic situations. Cartoons and other simple humorous videos may also be helpful in comprehending what target language countries and cultures find amusing. Learning to identify, analyze, compare and contrast foreign humorous text or video with native literary or other forms of humour, the students will increase their cross-cultural awareness concerning the target language community's idea of "comic", "surprise effect", "suspense effect", "funny" and "ridiculous". Ethnic humour, though, difficult to decode, bears a strong cultural specific that is so important to acquire while learning a foreign language. Bringing culture-specific humorous material, the teacher must be aware of the "interdisciplinary" connections. This makes it even more attractive to the audience owing to its captivating feature. Parody and satire for example may bring diversity in the humour-based classroom when analyzing their cultural aspects or when asking

students to parody a national or international celebrity, event, and stereotype. Thus, students will become engaged in intracultural and intercultural diversity of matters. When the students' level of language knowledge goes above intermediate, word-based humour is a wonderful area for lexical, morphological, semantic, and syntactic analysis. Able to operate with such a humorous device as pun, which Seidman (p.394) doubts to consider as “the lowest form of humour”, students will develop critical thinking when trying to find the double meaning of the word. Additionally, when learning to resolve humour incongruities covert in such humorous devices as verbal and situational irony, jokes, caricature, understatement, and overstatement, learners will develop cognitive skills such as identifying the core of the joke, revealing the tricky element, decoding the message and drawing a conclusion or learning something. No less important is the narrative humour in forms of anecdotes, short stories and novels. Advanced learners will be able to disclose multiple humorous devices in a funny book or other piece of skillfully narrated humour. Besides compiling various humorous devices, narrative humour reveals the narrator's style of joking that may be reduced or, to the contrary, expanded to the humorous style of the author. Consequently, the humorous style of the certain period, age or language may be deduced: for example the dry (British) humour, Victorian jokes, middle class humour, American humour, etc. Considering all these linguistic, cultural, semantic peculiarities of humour as a whole or in particular, it stands to reason that they constitute a great research body in various domains of language study: Literature, Translation Studies, Methodology, Culture and Civilization, Linguistics, Sociolinguistics, etc. Various humorous devices may be investigated at the level of their literary value in terms of its artful production and relation to the literary movement, author's style, technique and tone. No doubt is humour a hardly translatable phenomenon because of its complexity and multidimensionality that almost rejects the possibility of absolute equivalence in the favour of the dynamic type. Researching humour-based learning is an actual trend in Methodology owing to its proved benefits when correctly and cautiously used. The cultural aspect of humour is an extensive and generous investigation area that may include the previous areas as well as its ethnic, national and artistic features. No less complex and considerable are the linguistic and sociolinguistic aspects of humour investigation. Focusing on language levels reflected in humorous devices and on such areas as gender humour, dialect jokes and slang humour, Schmitz's (p.90) statement that “Research on humor is truly interdisciplinary” turns out to be highly relevant.

With respect to the humour-based learning – a modern trend that aims to increase the language input and output efficiency it must be concluded that its outweighing benefits make it recommendable in all the educational institutions, with every group of learners, and at any time. The choice of humorous devices, the techniques of their presentation, practice and production is relative to learners' age, level, interests and curriculum requirements, but several rules remain absolutely unchanged: the dose of humour, relevance and the respect towards the audience.

THE NOVELTY OF THE VICTORIAN MOVEMENT

PINTILII Alina, lector universitar,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceciu Hasdeu” din Cahul

***Abstract:** The modern reader is very well familiarized with the characteristics of Realism, the predominant movement during the Victorian era. However, when this current appeared in opposition to Romanticism, it brought something new and unexpected. This article is intended to point out these novel features which in fact did not emerge altogether, but gradually, interweaving with those belonging to the previous movement. This is valid for the rise of all literary flows. Therefore, while studying Victorian literature, it is imperative to take into consideration the overall context, particularly the impact of earlier and later influences displayed in the realist novels.*

“Coming down in the history of the English literature from the Romantic age of Idealism to the Victorian era of Realism one experiences the feeling of a return from solitude to society, from nature to industry, from concepts to issues, from spiritualism to pragmatism, from optimism to

agnosticism, from lyricism to criticism, and from organicism to compromise”¹. Indeed, as a reaction to Romanticism and as a result of great social changes, the Victorian movement shifts the course of the English literature by giving birth to new concerns and themes and also by making the novel its predominant form that was “the outcome [...] of the assertion of Realism”². It should be taken into consideration the fact that even if prevailing during the Victorian period, the movement of Realism was not the only one, but represents “one of the numerous branches of the tree of Victorian literature”³. Children’s literature, naturalism, philosophical writings, supernatural and fantastic literature, to list but some of them, are examples that prove the variety of Victorian literature, making it similar to a tree. Additionally, it worked along with Romanticism in the early years and with Modernism in the later phase of the Victorian era.

George Eliot wrote in her essay “The Natural History of German Life” that realism “is a mode of amplifying experience and extending our contact with our fellow-men beyond the bounds of our personal lot. All the more sacred is the task of the artist when he undertakes to paint the life of the People”⁴. Consequently, “novel emerged to satisfy the needs of a rising middleclass which required its own literature – stories about the middle-class people and their mundane affairs. Obviously, this type of literature had to adopt the Realist mode of imitation of the ordinary and common way of life”⁵.

In this respect, the novel developed some specific traits differing from the eighteenth century ones. Many of them are very familiar to the modern reader, however they were new and strange at the moment when the Victorian movement appeared. The most important of them can be found in the following characterization provided by *The Broadview Anthology of British Literature: The Victorian Era*: “Much realist fiction of the Victorian period tends to center on the everyday experiences, moral progress, and inner struggles of an ordinary individual, while giving a sense of the connections between that individual and his or her broader social networks. Many realist novels [...] contain multiple plot lines and a range of characters across socio-economic strata, representing both the cohesiveness and the disintegration of various social communities in an industrialized, commercializing society. Detailed descriptions of landscapes, city streets, and domestic interiors and close attention to the emotionally complex motivations of characters [...]”⁶.

In his book *Major Trends in English Literature (1837-1945)*, Professor Bhim S. Dahiya makes an overall presentation of these features putting them in contrast with those from previous and latter literary currents. Thus, even if the concept of realism existed during the era of neoclassicism, the eighteenth century novelists conveyed general truths without making reference to individual experience. The latter was very important for Victorian writers who based their works on concrete truth described in minute details⁷. Another new element was the urban and industrial character of the early Victorian novel that was centered on life in London represented as a modern city. According to Dahiya, the writing during this period was also formless, in comparison with both the eighteenth-century novel and with late-Victorian novel⁸. Moreover, Joseph Black suggests that the novel was “a dynamic form, shifting according to popular taste and critical assessments of its potential value to readers, who were offered an ever-expanding list of authors and subgenres from which to choose”⁹. In this respect, Francis O’Gorman states that “the category ‘Victorian novel’ covers so much literary writing. Beneath its ample mantle is work by authors from William Harrison Ainsworth (1805-82) to Israel Zangwill (1864-1926), from the provincial to the metropolitan, from the most judiciously moral to the daringly *risqué*, from the 1830s to the *fin de siècle*, from the enduring to the transitory, from realism to fantasy, from the runaway success to the unfortunately stillborn”¹⁰. This professor points out the great variety of the Victorian literature, in terms of its antagonistic displayed settings, of its

¹ Dahiya, B. S. *Major Trends in English Literature (1837-1945)*. Delhi: Academic Foundation, 1992, p. 11

² *Ibidem*, p. 12

³ *Ibidem*

⁴ Eliot, G. ‘The Natural History of German Life’. in *The Nineteenth-century Novel: A Critical Reader*. ed. by Stephen R. London: Routledge, 26-36, 2001, p. 29

⁵ Dahiya, B. S. *Major Trends in English Literature (1837-1945)*. Delhi: Academic Foundation, 1992, p. 12

⁶ Black J. Et al. *The Broadview Anthology of British Literature: The Victorian Era*. Toronto: Broadview Press, 2006, p. LXIII

⁷ Dahiya, B. S. *Major Trends in English Literature (1837-1945)*. Delhi: Academic Foundation, 1992, p. 29

⁸ *Ibidem*, p. 33

⁹ Black, J. et al. *The Broadview Anthology of British Literature: The Victorian Era*. Second edition. Vol. 5. Toronto: Broadview Press, 2012, p. LXXIV

¹⁰ O’Gorman, F. *The Victorian Novel*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd, 2002, p. 2

diverse types of characters, making allusion to numerous literary movements specific for the long period of time, lasting more than half century, which is entitled Victorian era. However, he firstly refers to the colossal number of novelists who produced such a rich body of writing. Among the most popular, one can mention Charles Dickens, Brontë sisters, Elizabeth Gaskell, William Makepeace Thackeray, George Eliot, Thomas Hardy.

Certainly, the range of the Victorian fiction is huge and the novels produced during this period are innumerable. They are difficult to count not only because there is a great multitude of literary works, but also due to the fact that a part of them, relatively obscure, are out-of-print today and consequently unknown to modern readers. However, many of these novels present a considerable interest for scholars who try to find the lost treasure unnoticed before or during the nineteenth century when they appeared.

For understanding the new aspects brought by Victorian movement in the English literature, a comparison of the five literary elements referring to Victorianism and Romanticism will be very useful:

Table 1. Victorianism versus Romanticism

ROMANTICISM	VICTORIANISM
Setting	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ exotic (distant lands, Transylvania, Caucasus, South Seas, fairy land, hell, Venus) ✓ perceived from the inner world through feelings and imagination ✓ is used to draw the plot (exotic people in exotic settings, doing strange things) ✓ framed, idealized 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ prosaic, predominantly English ✓ presupposes an external quality (being an illustration of the world outside) ✓ is used to draw characters (the latter are constituent parts of the settings) ✓ harmonious, whole, offering bird's eye views
Time	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ subjective, chronologically disturbed (events reordered to exploit suspense) ✓ disrupting narrative chronology (introspection) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ objective, historical, logical, chronological (moving from past, through present, to the future) ✓ observed at the level of the narrative pattern also
Plot	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ dominates the characters, dramatic events ✓ does not observe logic or chronology 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ serves characterization; events reveal character ✓ carefully built, logical and chronological (from the exposition stage to dénouement)
Characters	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ arbitrary and static (dominated by single passions; limited attitudes, no or un-motivated changes) ✓ individuals ✓ unusual (bandits, homicides, gypsies, avengers, devils) ✓ isolated from the society they live in ✓ portrayed from within, subjective standpoint ✓ interest in feelings, senses and imagination 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ dynamic, motivated, evolving, involved in events ✓ metonymical (standing for classes, groups) ✓ ordinary (typical people in mundane situations; daily routine, marriage) ✓ in close relationship with the world around ✓ portrayed from an external, objective standpoint ✓ physical development under focus
Narrative technique	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ hyperbolization (exaggeration to depict ideal) ✓ heterogeneous narrational means (variety of "voices") ✓ intrusive author (= narrator). Addresses to reader, digressions, apostrophes to personages. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ basically objective ✓ homogenous narrational means (one "voice" neutral exposition) ✓ absence of author as narrator. No author-reader play; author remains invisible to enhance illusion of reality.

Source: Praisler, M. *On Modernism, Postmodernism and the Novel*. București: Editura Didactică și Pedagogică R. A, 2005, p. 15-16 and Mersereau, J. *Romanticism versus Realism*, 2009 [Online] available from <<http://www.macalester.edu/~hammarberg/russ251/romreal.html>> [14 April 2015]

It is worth mentioning that many of the features assigned to realistic fiction from the table 1 were valid for the earlier phase of the Victorian period that continued to preserve much of the eighteenth-century concept of the novel. On the contrary, the fiction of the later stage, even if

continued to be realist, was much influenced by the modern concept of the novel. Consequently, through three new elements (psychology, poetry and naturalism) the English novel was transformed from social comedy to serious art¹. But the most striking thing is that many elements of the later-Victorian novel are similar to those belonging to Romanticism.

To summarize, the development of literature during centuries can be compared with a continuous thread. Hence, it is impossible to draw out a certain literary movement from the overall context. It is necessary to study it in relation to influences from earlier or later currents. Even if there are certain distinctive features characteristic of Realism, as a matter of fact, in many realistic novels they are intermingled with traits belonging to other movements, such as Romanticism and Modernism. However, nowadays, looking back to the nineteenth century, one can easily discover the novel element of the Victorian literature, on the strength of which the realistic movement is largely recognized.

ЯЗЫКИ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ КАК ПОРОЖДЕНИЕ НОВЫХ ОТНОШЕНИЙ В ЕВРОИНТЕГРАЦИОННОМ ПРОЦЕССЕ

СУЛАК Софья,

Комратский Государственный Университет

МИЛКАН ЕЛЕНА,

Комратский Государственный Университет

***Abstract:** Innovations in the modern theory of linguistic education require taking into account the professional specifics that updates such a trend as LSP in the field of foreign language teaching methodology. This article discusses the essential characteristics and the retrospective review of the formation of the concept «LSP» for the purpose of terminological ensuring and the phenomenon of «LSP» as a product of new relations in the European integration process.*

Интеграционные процессы, развернувшиеся в Европе с середины XX столетия, получили в XXI веке особый характер и значимость. Углубление взаимодействия между государствами-участниками Европейского Союза, согласованная, достаточно эффективная политика в области экономики, образования, культуры, в социальной сфере, результаты которой позитивно отражаются на качестве жизни, способствовали формированию общеевропейской солидарности, повышению значимости идентификации для народов европейских государств, более широкой поддержки ученых в их исследованиях и академической мобильности. А для профессиональной коммуникации в среде ученых стала необходимость создания общего языка, языка для специальных целей (далее ЯСЦ), как фундаментального компонента Европейской идентичности, служащей рождению новых отношений в рамках Евроинтеграции.

Современный этап развития науки характеризуется широким распространением межкультурных и межъязыковых связей, необходимых социуму для решения целого ряда насущных проблем, касающихся всего человечества в целом. Проявлением этой тенденции оказывается и высокий интерес со стороны научного сообщества к исследованию языков для специальных целей (Languages for Special Purposes, или LSP), предназначенных для коммуникации в отдельных областях знания, необходимых для обмена опытом в развивающихся областях науки и техники и, главное, влияющих на развитие и усовершенствование информации и передачу ее от одного сообщества к другому.

Неоценима роль языка в этих процессах, с одной стороны, служащего фиксацией указанного опыта в отдельно взятых областях знания, его накоплению и возможностям разных видов деятельности с ним, а, с другой, выступающего как средство вербализации (объективации) этого опыта и создающего предпосылки для описания новых областей знания,

¹ Dahiya, B. S. Major Trends in English Literature (1837-1945). Delhi: Academic Foundation, 1992, p. 35

осуществления процессов коммуникации, проблематика которых диктуется важностью ознакомления людей с этими новыми областями знания и стремлением к их дальнейшей разработке. В этой ситуации с очевидностью выявляется значимость формирования языков для специальных целей и сознательно ориентируемой деятельности по их созданию, чему в теоретическом плане должно способствовать четкое понимание целей и задач указанной деятельности, а, следовательно, разъяснение и конкретизация самого понятия LSP.

Несмотря на существование значительной литературы по поводу LSP, большая её часть либо носит чисто методический или же дидактический характер, либо учитывает исключительно лингвистический аспект, и адекватного определения LSP, которое отразило бы всю сложность этого понятия, к настоящему моменту всё же не существует. Не до конца сформулированы требования к LSP и не выявлена его предметно-познавательная специфика. Только с возникновением когнитивной науки вообще и когнитивной лингвистики, в частности, могут быть осознаны и поняты исключительные сложности рассматриваемого понятия и его междисциплинарный характер, зависимость создания LSP не только от языка, но и от той предметно-познавательной сферы знания, деятельность людей в которой он должен обеспечить и облегчить.

Если спросить любого из нас, что такое «язык для специальных целей», то, вероятно, мы не получим ни одного повторяющегося ответа. Каждый трактует это понятие по-своему. Как известно, пришло оно к нам из англоязычного мира. Сначала *ESP-English for Specific Purpose* (английский для специальных целей его изучения), затем LSP – *Language for Specific Purposes* (язык для специальных целей). Английские аббревиатуры ESP и LSP укоренились и у нас, и за рубежом. Они всем известны и удобны в употреблении. Поскольку соответствующих аббревиатур в русском языке не было, то их часто использовали и в публикациях на русском языке, пока не появилось понятие «язык для специальных целей».

Чаще всего, говоря об ESP и LSP, подразумевают вопросы овладения языком в интересах профессии или учебы в тех или иных образовательных учреждениях. Тут уместно вспомнить, что между областями знаний и профессиями, опирающимися на них, существуют многообразные и многочисленные связи. К тому же специфичность того или иного профессионального языка в значительной мере относительна. Ведь ни один профессиональный язык не обходится без общеупотребительного и общенаучного ядра. И это лишь один из возможных подходов.

Явления объективной и независимой от человека действительности изменяются сравнительно медленно. Более быстрому изменению подвержена действительность, созданная человеком. Не вызывает сомнения тот факт, что технический прогресс влечет за собой развитие отдельных областей знаний, а вместе с тем и развитие терминологического состава языков для специальных целей (далее - ЯСЦ).

Обращаясь к диахроническому аспекту развития ЯСЦ, можно отметить, что вопрос о средствах международного научного общения актуальным и наиболее злободневным стал в середине XX века, когда обмен научной и научно-технической информацией охватил практически все страны. Следует согласиться со словами Н.Б. Гвишиани, указывающей, что «проблема передачи научной информации значительно осложняется, когда ученые, представляющие ту или иную область знания, пользуются в процессе общения разными национальными языками. В этой связи возникает необходимость адекватной транспозиции терминологических единиц из одной системы специальной лексики в другую»¹. Н.Б. Гвишиани отмечает, что «даже тогда, когда в качестве основного средства международного научного общения используется один какой-нибудь язык (например, английский), положение остается чрезвычайно сложным»².

Поэтому в условиях динамичного развития процесса международной интеграции и обмена информацией специалистам любой отрасли, кроме традиционной подготовки, необходим был инструмент, позволяющий результативно и эффективно обмениваться профессиональной информацией. Таким инструментом стал язык для специальных целей

¹ Гвишиани Н.Б. *Язык научного общения (вопросы методологии)*. – М.- 1986. – С.218

² Ibidem.

(English for Specific Purposes), операционный язык международных транзакций. Изучение языков для специальных целей составляет основу подготовки переводчиков в университетах Европы и поддерживается Всемирной ассоциацией германистов. Такой прагматический подход определяется тем, что словарный состав современных европейских языков состоит из терминов, перешедших границы своих терминологических систем.

В чем же основная задача той области теории и практики, которая может быть отнесена к «языку для специальных целей»? По-видимому, это – выявление общего и специфического в обучении иностранному языку для разных целей. Языком, как известно, занимается лингвистика, причем самая разная. А специальные цели его изучения – это уже лингводидактика и методика, а также теория профессиональной коммуникации. Ведь не только сам язык, но и характер коммуникации специфичен для профессии. В каком-то смысле любое обучение иностранному языку преследует специальные цели, происходит в специальных условиях и подразумевает особый контингент учащихся.

Таким образом, изменение социально-экономических отношений, смена ценностных приоритетов в процессе познания иностранного языка обостряют противоречия в развитии личности средствами иноязычной культуры. Традиционный характер образования не позволяет в полной мере выпускнику университета осуществлять деятельность, связанную с иноязычной коммуникацией и познанием объектов реальной иноязычной действительности. Обращение к феномену иноязычной компетенции в русле ценностного восприятия иноязычной действительности позволяет реконструировать образовательный процесс с позиций достижения результата высшего профессионального образования - иноязычной компетенции на базе определенного уровня владения ЯСЦ.

Развитие глобальных экономических связей, с одной стороны, и построение основанного на инновациях многоязычного и поликультурного информационного общества как переходного этапа к обществу знания, с другой, создают предпосылки для формирования, помимо традиционного предметного знания, знания интер- и трансдисциплинарного, и требуют иных подходов к развитию «тезаурусного уровня организации языковой личности», введенной Ю.Н. Карауловым¹. Это, в свою очередь, актуализирует необходимость изучения различных форм существования языка, среди которых особое место занимают. Традиционно именно в ЯСЦ закреплялась специализация знаний, поэтому их изучение смыкается также с таким интенсивно развивающимся направлением современного терминоведения, как терминология ПО «*Экономика: Финансы*». Вышеназванные социальные аспекты во многом объясняют то внимание, которое уделяется в последнее время обучению специализированным подъязыкам при изучении иностранных языков.

В настоящее время иноязычное образование становится одним из базовых компонентов в структуре компетентностной модели подготовки специалиста неязыкового профиля. Эта устойчивая тенденция тесно связана и в значительной степени обусловлена такими факторами, как международные интеграционные процессы, коренным образом изменяющие рынок труда, модернизация образовательной системы Р. Молдова, включение ее в Болонский процесс, необходимость прохождения сертификационных контрольных процедур по определению уровня владения иностранными языками в соответствии с мировыми, прежде всего европейскими стандартами. На данном этапе, когда образование в Р. Молдова входит в фазу интеграции в единую Европейскую образовательную среду, все более актуальными становятся процессы сближения и гармонизации систем образования стран Европы и Молдовы. Построение европейского пространства высшего образования как ключевого направления развития мобильности граждан, развитие интеллектуального и научно-технического потенциала Европы, обеспечение конкурентоспособности Европейских вузов с другими системами образования определяет основные стратегии высшего профессионального образования.

Рассматривая вопрос об академической мобильности студентов Вузов в рамках Евроинтеграции, следует отметить, что она, по сути, представляет собой многоаспектный феномен и может трактоваться с позиции готовности студентов в использовании Европейского и отечественного ресурса в сфере будущей профессиональной деятельности, отмечая при этом

¹ Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*/ Отв. ред., член-кор. Д.Н. Шмелев. – М.: Наука, 1987. – 263 с.

право студентов на выбор учебного заведения. С точки зрения развития личности академическая мобильность представляет собой систему личностных качеств студента, ориентированных на достижение социально и профессионально значимых целей.

Ситуация формирования приоритетов в системе образования в настоящее время не является в этом смысле исключением и складывается, таким образом, из таких явлений, как отсутствие должного количества рабочих мест для молодых специалистов, невостребованность ряда специальностей, неразвитость инфраструктуры в некоторых отраслях производства и др. В связи с этим Вузы Р. Молдова ориентированы в своей образовательной деятельности на решение задач, связанных с приведением в соответствие качества высшего профессионального образования с потребностями и современным уровнем развития производства и экономики, развивая тем самым новые отношения в рамках Евроинтеграционного процесса.

Объективной тенденцией развития таких отношений в современном социуме является «расширение профиля профессиональной подготовки» специалистов. Во многом решению этой задачи способствует социально обоснованная система образовательных приоритетных направлений высшего профессионального образования.

Следует отметить, что наиболее перспективными образовательными приоритетами на современном этапе являются следующие:

- многоуровневое образование (бакалавриат, магистратура, докторантура);
- дополнительное специальное образование в системе высшего профессионального образования через Институты повышения квалификации;
- междисциплинарная интеграция высшего профессионального образования.

Современные политические, социально-экономические и интеграционные условия выдвигают новые требования к профессиональной подготовке специалистов в разных областях, к степени их конкурентоспособности на рынке труда. Это, в свою очередь, выдвигает качественно новые требования к содержанию, формам и способам проведения учебного процесса и профессиональной подготовки, что меняет статус преподавателя и учащихся¹.

Говоря о владении иностранными языками, следует отметить, что сегодня это – одно из основных требований к современным специалистам во всех областях. Если раньше вузы готовили специалистов для конкретных предприятий, и количество мест при поступлении определялось количеством мест на предприятиях соответствующего профиля, то сегодня специалистов готовят для рынка труда, чтобы они могли сами трудоустроиться на уже существующие предприятия либо создать свои. Принцип того, что нужно уметь не только производить продукцию, но и реализовывать её, относится не только к товарам и услугам, но и к человеческим ресурсам, то есть к специалистам, порождающим новые социально-экономические отношения на данном этапе современного общества. Таким образом, вышеназванный принцип предполагает, что специалист должен владеть не только своей специальностью, но и рядом других навыков, делающих его конкурентоспособным на рынке труда².

Глобализация, как процесс ускорения мировой экономики, изменения социально-экономических отношений способствует формированию новых социокультурных ценностей, которые находят отражение в национальных ЯСЦ и в особенностях их функционирования в обществе. Это обстоятельство неизбежно влечет за собой задачу гармонизации социально ориентированных терминологий, адекватную также для межкультурного образования. Требуется решения проблема использования ЯСЦ при реализации формальных и неформальных форм обучения на разных уровнях образования. Эта задача, в свою очередь, неизбежно актуализирует проблему репрезентации ЯСЦ и соответствующей терминологии в неспециальных, филологических словарях.

Таким образом, ЯСЦ – языки для специальных целей, имея изначально, исторически, социальную основу, не только продолжают отражать дифференциацию «социального сознания», но и обеспечивают различные сферы жизни европейского общества, в которых они функционируют, порождая, таким образом, новые Евроинтеграционные отношения.

¹ Кирдякин А.А., Сулак С.К., Бабырэ Н.М. *К вопросу о применении инновационных технологий в обучении иностранным языкам*/Материалы международной научно-практической конференции «Инновационное развитие Республики Молдова: национальные задачи и мировые тенденции», Комрат, КГУ, 2013, С. 577.

² Idem, с. 578.

ORTOGRAFIA ENGLEZĂ ÎN FORMAREA COMPETENȚILOR DE PRONUNȚIE: CORELAȚIA ROSTIRE-SCRIERE

USATĂI Larisa,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Abstract: *The problem under investigation touches upon the relationship of pronunciation and writing of the English language. The author analyzes the discrepancy between spelling and pronunciation of the typical sounds: monophthongs, diphthongs and consonants, demonstrating the correlation between articulation and writing, thus developing the competence of the pronunciation.*

Studierea calitativă lingvistico-științifică și aplicativ-practică a unei limbi, inclusiv și a celei străine, adică învățarea și însușirea ei presupune/implică în mod necesar cunoașterea tuturor aspectelor ei: fonetic, fonematic, gramatical, (morfologic, sintactic), lexical și grafic. Fiecare aspect își are importanța sa: prin lexic/vocabular se redă sensul și se exprimă gândul; prin gramatica unitățile lexicale se aranjează într-o formă armonioasă de sistem și capătă nuanțe adăugătoare inaccesibile de sine stătător, ceea ce ridică considerabil nivelul înțelegerii sensului; pronunția (fonetica) și scrisul (ortografia) constituie formele exterioare ale limbii la nivelurile auditiv și cel vizual. Toate aceste compartimente ale limbii sunt absolut necesare, dar, bazându-ne pe investigațiile lingvistico-teoretice și didactico-metodice, adică aplicative, ale mai multor savanți-lingviști, psihologi și pedagogi-didacticieni de marcă/notorii, ca: V. Bogorodițki, L. Șcerba, V. Artiomov, V. Arakin, R. Piotrowskij, V. Vassilyev, G. Rogova, L. Zubkova, R. Potapova, S. Semcinski, L. Scalozub, L. Bondarko, L. Verbițkaya, T. Brovcenko, D. Jones, P. Mac Carthy, J. D. O'Connor, R. Lado, J. Kenworthy, Al. Rosetti, Em. Vasiliu, I. Stan, A. Turculeț, I. Calotă, M. Bogdan, A. Tătaru, E. Gogălniceanu, G. Gogin, Vl. Zagaevski, precum și pe practica noastră de predare a limbii engleze vorbitorilor/purtătorilor de limba română, ne-am convins argumentat că, pe prim plan, în procesul de predare a limbii străine trebuie să fie *fonetica*.

Dificultățile de pronunțare a limbii în general nu pot fi învinse altfel decât studiind serios și minuțios unitățile segmentale (sunetele-tip) și trăsăturile prozodice (accentul, intonația), tempoul și ritmul vorbirii, cuvântul și grupul fonetic, alternanțele fonetice etc.

Acest postulat practico-didactic al priorității foneticii este susținut de mulți foneticieni, specialiști și în didactica limbii engleze, ca: R. Barsuk, M. Borodulina, V. Saakyants, M. West, Harold E. Palmer, B. Lapidus, G. Rogova, R. Lado, N. Minina, N. Corlăteanu, Vl. Zagaevski, G. Gogin, A. Chirdeachin, G. Frunză, G. Cantemir, S. Dermeșji-Gurgurov, S. Spînu, N. Vicol etc.

A cunoaște o limbă străină și a o posedea ca una de comunicare, conform postulatelor multor savanți în domeniul 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, cele dintâi presupun capacitatea de a produce și a recunoaște corect sunetele vorbirii curente, faptul că până în prezent multe limbi ale lumii n-au încă propriul scris, se explică prin constatarea că comunicarea orală este primară și servește drept bază celei scrise. Deci, pronunția și scrierea sunt inter-conexe, interdependente și în procesul de predare a limbii trebuie să fie prezentate paralel, sincron, or majoritatea specialiștilor în lingvistică, psihologie, pedagogie, metodologie consideră că de o importanță primordială sunt *pronunția și ortografia*. Dintre greutățile principale la predarea și însușirea foneticii o constituie discrepanța dintre scris și pronunție. Dintre cele 1013 greșeli înregistrate în grupele cu predare în limba română 894 îi revin pronunției, ceea ce constituie 88% din numărul total al greșelilor. Printre acestea, cele mai multe greșeli sunt condiționate de discrepanța dintre scris și pronunție: 324 greșeli (36,3 % din numărul total al greșelilor de pronunție, 32 % din numărul total al greșelilor înregistrate).

Este cunoscut faptul că în cursul dezvoltării limbii engleze discrepanța dintre scris și pronunție a luat o amploare enormă. Aceasta a condiționat situația când ortografia oferă, de regulă, puține indicații de pronunțare adecvată, forma scrisă a cuvintelor deosebindu-se considerabil de cea rostită. În prezent avem de a face cu situația când o literă, o îmbinare de litere pot să redea mai multe sunete-tip și invers. Mai mult decât atât, o literă poate să redea mai multe sunete concomitent, iar unele litere în anumite circumstanțe ortografice nu au valoare fonetică, adică nu redau nici un sunet.

Deci, studiul *foneticii* limbii engleze se impune serios și prin faptul, că ortografia engleză este atât de complicată, încât celor ce studiază limba engleză le este foarte greu să se acomodeze la aceste iregularități curioase. Aceasta se confirmă de toți cei, care au învățat limba engleză, și de cei ce o însușesc în prezent, deoarece, după cum am menționat supra, de rând cu pronunțarea complicată a sistemului sonor segmental, există și o mare 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; juə; uə; ə:/; litera ”o” în cuvintele: *home, love, move, gone, word, Phonetics*, se citește în șase feluri: /ou; ʌ; u; ɔ; ə:/; əu/. Cuvântul *Phonetics* poate avea trei variante de pronunțare /'fou(ə)netiks, 'fɒnetiks, 'fənetiks/; 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: *bazaar, Aaron, aeon, pail, chair, plaid, said, goal, caoutchouc, pause, ganger, aunt, law, day, aye, quay, holiday*, au următoarele valori fonetice: /ɑ:, 'eə, i:, ei, eə, æ, e, au, ɔ:, ai, i/.

Sistemul consonantic are și el cazuri asemănătoare: litera ”S /es/” în cuvintele *send, ease, sugar, measure, dessert, isle* are următoarele valori fonetice: /s, z, ʃ, ʒ/ sau chiar și valoare zero; litera ”C /si:/” are valori fonetice ca /s, k, ʃ, tʃ/ în cuvintele: *city, cap, ocean, violoncellist* sau chiar valoare zero ca în cuvintele: *scent, scene, scientist*.

Discrepanța dintre rostire și scriere este mai evidentă/izbitoare în ceea ce privește sistemul vocalic (monoftongii și diftongii). Analizând fonografemogramele sunetelor vocalice simple și compuse observăm, că diftongul /'ei/ este redat de 21 de litere și îmbinări de litere; diftongul /'eə/ – de 20; monoftongul /ə/ – de 15, monoftongul /ɑ:/ – de 14; monoftongul /i:/ și /u:/ – de 13. Sistemul consonantic oferă de asemenea exemple de acest gen (curiozități). Fonografemograma sunetului consonantic /f/ ne demonstrează că această consoană este redată de 18 litere și îmbinări de litere; consoana /k/ – de 14, consoana /tʃ/ – de 8; sunetul nazal/nazalizat /n/ – de 13; consoanele /tʃ, ʒ, l/ – de 7 etc.

Diftongii limbii engleze la număr de 9 și 3 triftongi sunt redați în ortografie de 133 de litere și îmbinări de litere; cei 12 monoftongi și sunetul /ju/ – de 121; cele 24 consoane și îmbinări de consoane, la număr 3, sunt redade în scris prin 187 de litere și îmbinări de litere. Conform celor 53 de fonografemograme vocalismul și consonantismul limbii engleze este redat în ortografie de 441 de litere și îmbinări de litere (Balinskaia, 1967). După alte surse observăm că cele 44 de sunete-tip englezești sunt redade de 2.501 cazuri de ortografie, folosindu-se 26 de litere ale alfabetului englez. Vorbindu-se despre învățarea ortografiei engleze, se afirmă că unui englez îi trebuie cel puțin șapte ani ca să învețe să scrie corect în limba sa, în timp ce unui spaniol îi trebuie doi sau trei ani ca să cunoască ortografia limbii engleze. Iată de ce ortografia engleză este numită ”încurcată”, iar ilustru fonetist-experimentalist rus V. Bogorodițki afirmă că dificultatea cea mare în engleză constă nu în sunetele limbii engleze, ci în ortografia ei, care are diverse valori fonetice în diferite cuvinte. Cercetătorul lingvist Ōzbek Nurdan (1995, p.43) afirmă, pe bună dreptate, ca ortografia engleză este cea mai dificilă ”writing is the last and perhaps most and difficult skill students learn – if they ever do”. Problematika ortografiei engleze este, expusă cu lux de amănunte în mai multe investigații ale cercetătorilor englezi, ruși, români etc. D. Jones, J. Vachek, H. Uldall, E. Pulgram, A. Hague, M. Weindaner, A. Oshima, M. Rogers, D. Prins, L. Sherard, D. Queen, N. Alan, F. Botton, A. Baker, T. Hedge; V. Balinskaya, I. Sentenberg, M. Lazareva, V. Vassilyev, O. Dicushina, M. Socolova, G. Torsuev, V. Sheveakova, M. Bogdan, D. Chițovan, A. Pârlog, C. Gogâlniceanu, A. Tătaru, A. Negruș, A. Chirdechin.

Cu toate aceste discrepanțe între rostire și scriere, pe care le numim și curiozități de ortografie, limba engleză nu este un haos total, or există și multe reguli consecutive de pronunțare: de exemplu valorile fonetice ale celor 6 vocale în silabe accentuate : **A** /ei, æ, a:, eə/; **E** /i:, e, ə, iə/; **I** /ai/ și **Y** /wai/ – /ai, i, ə:, aiə/; **O** /ou, əu, ɔ, ɔ:/; **U** /ju:, ʌ, ə, juə/.

Este cunoscut faptul că ortografia limbii engleze a fost fonetică la început. Discrepanța care există actualmente în 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. Cuvântul *tea* /ti:/ se rostia ca /tei/, iar cuvintele *see* și *sea* aveau pronunțări diferite; cuvântul *knight* /nait/ se pronunța /knicht/ în secolul XIV. Pronunțarea engleză a evaluat simțitor, pe când ortografia a rămas aproape neschimbată, fapt ce a dus în consecință la marea discrepanță ce există astăzi între rostirea și scrierea englezească. Pe parcursul anilor s-au făcut mai multe înscrieri de a sincroniza pronunțarea cu

scrierea, dar în consecință problema raportului dintre vorbirea și ortografia engleză este aceea menționată supra.

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. /Bogdan, 1962, p. 15/. E cunoscut faptul că cel ce învață limba engleză își pune evident întrebarea care dintre dialectele, regionalismele, graiurile și variantele existente merită să fie învățate, care dintre acestea a ajuns la gradul de limbă literară, standard, națională, etalon etc.

Cu toate varietățile de pronunțare și ortografie ale dialectelor, graiurilor, există o formă de limba engleză vorbită și scrisă unificatoare pentru toți englezii de pretutindeni, pe care o putem numi *Engleza Literară*, care este numită de englezi *Standard English*. Această limbă engleză este vorbită la Londra și în tot restul Sudului Angliei de oameni școliți/instruiți. Această limbă engleză *Standard English* este numită și *Southern English* (Engleza Sudică). Engleză standard este recunoscută/acceptată și de acei vorbitori care vin din alte regiuni ale țării. Vorbirea Standard a fost înregistrată în dicționarul de pronunțare a lui Daniel Jones "Received Pronunciation" (RP), ea numindu-se și engleza „acceptată”, engleza „curățată” /Bogdan, 1962, p. 16; Medvedenko, Sudnitsyna, 2007. p. 22 – 37/.

Engleza americană se caracterizează printr-o anumită uniformitate, dar are și ea, la rândul său, trei graiuri: *General American* (limba americană generală), care se mai numește *Western American* (limba americană de vest), ea deosebindu-se de graiurile din estul și sudul țării, numită *Eastern American* și *Southern American*. Engleza americană din Estul și Sudul SUA este mai aproape de Engleza Britanică sub aspect fonetic. General American English se deosebește mai mult de Engleza Britanică prin aspectul fonetic al monoftongilor și cel al consoanelor: pronunțarea monoftongului /ɑ:/ ca /æ/, pronunțarea consoanei "r" în poziție finală: /ti:ʃər, dɒktər/, precum și multe deosebiri ce se referă la accent și intonație (fonetica suprasegmentală).

Ortografia engleză se bazează pe transcrierea fonetică – transpunere 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.

Problemele ce țin de transcrierea fonetică și însemnătatea ei pentru lingvistică, în general, și pentru fonetica limbii engleze, în particular, sunt abordate pe parcursul anilor de mai mulți renumiți lingviști-foneticieni ca: L. Șcerba, A. Smirnitkii, A. Reformatskii, N. Trubețkoi, G. Stravcinskaia, alături de D. Jones, H. Sweet, E. Brūke, O. Jespersen, A. Gimson, I. Ward, A. Knott, G. Kenyon etc. Există două feluri de *transcriere*: 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 complicate. În predarea pronunției limbilor străine este suficientă transcrierea fonematică recomandată de D. Jones. Noi susținem în mod expres de a prezenta fiecare sunet-tip/fonem a limbii vorbite, inclusiv și a celei engleze printr-un semn separat, recurgându-se și la semne diacritice, deci, la o transcriere *mixtă fonetico-fonologică*.

Scopul general a transcrierii date este reprezentarea simplă și accesibilă a realității vorbirii, deci, caracterul lingvistico-didactic-aplicativ/practic care este foarte eficient pentru studenți și elevi.

Profesorul de limbă 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 învățare și predare a limbii engleze. Conexiunea, corelația pronunție-ortografie prezintă pilonii principali la învățarea foneticii engleze. Înșușirea de către studenți/elevi a fragmentelor sonore minimale (monoftongi, diftongi, triftongi, consoane, vocale alăturate, vocale duble, vocale hiatale/în hiat), pe care le distingem când facem analiza elementelor 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, gradul de încordare a organelor articulatorii, de velarizarea sau iotalizarea, labilizarea sunetelor, asimilarea și reducerea lor, de statutul fonetico-fonematic al monoftongilor, diftongilor, diftongoloizilor etc., de regulile de ortografie, adică corectitudinea domeniilor scrierii pentru limba dată. 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 formează competențele de pronunție și scriere a limbii studiate, demonstrând corelația *rostire - scriere* etc.

BUSINESS ENGLISH – GENERAL FEATURES AND DIFFICULTIES IN TRANSLATING

BOZBEI Valentina, doctorand, metodist, asistent universitar,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceciu Hasdeu” din Cahul

Abstract: *Many words used in General English are used in Business English, but the meanings are totally different. Long, sometimes even awkward sentences, with quite complicated syntactic structures are specific to Business English. Such aspects make the difficulties encountered in understanding and translating Business English texts even greater.*

Business English is a branch of English for Specific Purposes, hence it is characterized by features that differ from those of General English. There are several definitions of business English, as well as theories whether it exists or not. According to one of the definitions, business English refers to:

“English especially related to international trade ... Business English means different things to different people. For some, it focuses on vocabulary and topics used in the worlds of business, trade, finance, and international relations. For others it refers to the communication skills used in the workplace, and focuses on the language and skills needed for typical business communication such as presentations, negotiations, meetings, small talk, socializing, correspondence, report writing, and so on.” (Business English, 2009).¹

On the other hand, there are sources, which dispute the existence of business English. Wilberg and Lewis (1990)² outline this problem, stating that “...the very term „Business English” provokes debate. Some people believe that „Business English” is little more than general English in a business context; others believe that much more student-specific materials can be devised, and that business English courses will involve a large element of job-specific vocabulary work. There is, of course, truth in each of these arguments”.

The opponents of the term „Business English” argue that “...there is no special language for business, although some textbooks encourage the idea that business calls for some kind of separate language. This is nonsense” (Mavor, 1988).³ Jones and Alexander (1989)⁴ elaborate on this theory even further:

„...Business English is not a special language with a special grammar – it is simply English used in business situations”.

However, Business English is different from General English. It has its own features in both lexis and syntactic structures.

Business language like a language of any other special field of human activities –medicine, physics, military science, etc. is absolutely specific. It has its logic and characteristic terminology, specific word-combinations and patterns as well as its own style. From the linguistic point of view genres or styles of speech coincide in all languages because they are defined according to similar or identical criteria. If we take, for example scientific style, we can see that its vocabulary consists of 90% of terms and 10% or even less of phraseological units.

Business English embraces documents, commercial correspondence, acts and laws, materials

¹ “Business English.” *The Free Dictionary*. Farlex, Inc., Dec. 2004. Web. 15 Aug.. 2009;

² Wilberg, Peter and Michael Lewis. *Business English: An Individualised Learning Programme*. Hove: Language Teaching Publications, 1990;

³ Mavor, W. Ferrier. *English for Business*. London: Pitman Publishing, 1988. Print;

⁴ Jones, Leo, and Richard Alexander. *New International Business English: Communication Skills in English for Business Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. Print

of conferences and negotiations, specifications, equipment manuals and everyday speech situations. Another general peculiarity is that business language is *explicit, concise and exact*. This is expressed in the syntactical and lexical units used in business language: the Infinitive, the Gerund, the Participle, the Passive Voice, nouns are used as attributes in pre-position, etc. Translators dealing with this kind of materials should keep in mind that their translation must be absolutely exact because it is often used as the basis for some very important decisions.

Still another general characteristic feature of Business English is that it *is void of emotional or expressive colouring*. Business English has its own peculiar emotional colouring but it cannot be transferred mechanically into the Romanian or Russian languages.

These are the most general peculiarities of Business English, while specific lexical peculiarities are: terms and terminological word-combination/ words and words of general vocabulary with new meanings (neologisms), abbreviations, borrowings, etc.

The most obvious peculiarity of Business English is a wide usage of terms or terminological word-combinations. Terms are words or word-combinations usually defined as monosemantic which have strictly specified meaning in this or that field of human activities.¹ They can designate or describe notions, processes and names of things found there. While translating, any term must be analyzed as a word with a fixed technical meaning that however can change its content in the context of a particular field of human activities. Morphologically terms can be divided into:

1. simple
2. compound
3. terminological word-combinations

Business English is rich in vocabulary and it is applied to business field. The most obvious characteristic is the professionalism of lexis. The lexis has a relatively narrow meaning, and is more technical and professional. With some words, there are certain connections between the basic meaning and the meanings in the business context, while with others there are no such relations, the meanings being entirely different. For example, the basic meaning of “trust” is the belief that somebody or something is good, sincere, honest, etc. and will not try to harm or deceive you, but the meaning in Business English is a group of companies that work together legally to reduce competition, control price, etc. “Trust” in business is a faithful relationship among companies, somewhat like a faithful friendship.²

There are still some connections in different contexts. So it is with the word “promotion”. Its basic meaning is a move to a more important job or rank in a company or an organization, while the meaning in Business English is activities done in order to increase the sales of a product or service; a set of advertisement for particular product or service.

But the following word totally has no connections between Business English and General English. „*Interest*” means “the feeling of wanting to give your attention to something or of wanting to be involved with and to discover more about something” (Cambridge Dictionary, 2003)³. However, in business English, it means either “money which is charged by a bank or other financial organization for borrowing money”. The basic meaning of “commission” is an official group of people who have been given responsibility to control something, or to find out about something, usually for the government (Cambridge Dictionary, 2003)⁴. While another meaning is an amount of money that is paid to somebody for selling goods and which increases with the amount of goods are sold. There are lots of such words. In addition, because of the need of time-saving principle and the frequency of business trade, there are a large number of abbreviated terms.

Borrowings are a characteristic feature of the English language in general and of special writings in particular. So it is natural for business writings and Business English in general, to have a great number of borrowings from Latin, French, German and other languages in their original form. Translators should preserve the part of the original text given in a foreign language unchanged in the translation text but that holds true only for literary translation.⁵ There exists only a small group of

¹ <http://www.bsu.by/Cache/pdf/229523.pdf>;

² Cambridge Advanced Learners Dictionary & Thesaurus; Cambridge University Press, 2003;

³ Ibidem;

⁴ Ibidem;

⁵ <http://bibliofond.ru/search/obiyava/?id=800405451>

such word-combinations that are traditionally known and used in this country: status quo, quorum, persona grata (non-grata), honoris causa, de facto, de jure.

In Business English translation, there are many long sentences with quite complicated syntactic structures, and sometimes one sentence is as long as a paragraph. For example:

When a country's economy grows too strongly, however, and it looks as if runaway inflation is about to rear up its ugly head, international investors quickly move their money out, preferring to invest their funds in countries with more stable economic growth and predictable inflation rates. (N. Ionaș, 1998)¹

It is a compound-complex sentence, containing forty-six words and different clauses. In Business English translation, many sentences are of this kind. So it adds the difficulties for the translators to understand the content.

Thus, translation is a complicated process. Translators cannot understand the Business English text totally and completely, only dealing with the text itself. Simply the knowledge about English cannot ensure a good business English translator, while common sense in international trade is also indispensable. Only with the general knowledge of international trade, translators can be sensitive to the words and make correct judgment among several meanings of words in business English translation. Translators should obey the principles of faithfulness, exactness and consistency, pay sufficient attention to the context, and try to make translation equivalent to the source text. What's more, the translated version should be natural and professional.

¹ Ionaș, N., Kosticiuk, G., *Business English texts for Home reading*. Chișinău, 1998

**Conferința științifică internațională
„Perspectivele și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației”,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul,
5 iunie 2015,**

Volumul II

Atelierul IV. Științe exacte și ingineresti

Atelierul V. Științe pedagogice și psihologice

Atelierul VI. Științe istorice și sociale

Atelierul VII. Științe filologice: limba și literatura română

Atelierul VIII. Științe filologice: limbi moderne

Piața Independenței 1,
Cahul, MD-3909
Republica Moldova

tel: 0299 22481
e-mail: rectorat@usch.md

Bun de tipar: 20.07.2015
Format: 21 cm x 29,7 cm
Coli de tipar: 56,375
Tirajul 100 ex.
Tipografia „CentroGrafic” SRL, Cahul
Tel. 0299 25949