

**MINISTERUL EDUCAȚIEI AL REPUBLICII MOLDOVA  
UNIVERSITATEA DE STAT „ALECU RUSSO” DIN BĂLȚI**



## ***INTERUNIVERSITARIA***

Ediția a X-a

Materialele Colocviului Științific Studentesc

16 mai 2014

**Bălți, 2015**

CZU: 378(478-21)(082)=00

I-58

**Colegiul de redacție:**

**Valentina PRÎȚCAN**, doctor în psihologie, conferențiar universitar, prorector pentru activitate științifică și relații internaționale

**Svetlana STANȚIERU**, lector superior universitar

**Elena SIROTA**, doctor în filologie, conferențiar universitar

**Ana MUNTEAN**, lector superior universitar

**Oxana NICULICA**, lector universitar, metodist

**Irina BURCOVSCHI**, studentă, Facultatea de Litere, președintele Senatului studențesc

Coperta: **Silvia CIOBANU**, bibliotecar, grad de calificare superior

Corector: **Liliana EVDOCHIMOV**, master în filologie

Tehnoredactare: **Liliana EVDOCHIMOV**, master în filologie

**Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții**

**„Interuniversitaria”, colocviu științific studențesc (10; 2015; Bălți).** Interuniversitaria: Materialele Colocviului Șt. Studențesc, Ed. a 10-a, 16 mai 2014: / colegiul de red.: Valentina Prîțcan [et al.]. – Bălți: Presa universitară bălțeană, 2015 (Tipogr. Univ. de Stat „Alec Russo” din Bălți).

244 p.

Antetit.: Univ. de Stat „Alec Russo” din Bălți. – Texte: lb. rom., engl., rusă. – Bibliogr. la sfârșitul art.

100 ex.

– ISBN 978-9975-50-143-9.

378(478-21)(082)=00

**Responsabilitatea pentru conținutul și corectitudinea articolelor  
revine autorilor și coordonatorilor științifici**

Tiparul: *Tipografia Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți*

© *Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, 2015*

ISBN 978-9975-50-143-9.

## SUMAR

### COMUNICĂRI ÎN PLEN

<b>Ana CIORNEA.</b> <i>Orientări valorice la adolescenți: diferențe de gen</i> . . . . .	5
<b>Irina PLEȘCO.</b> <i>Dezoxidarea locală a suprafețelor metalice cu aplicarea plasmei descărcărilor electrice în impuls</i> . . . . .	11

### Secțiunea ȘTIINȚE EXACTE

<b>Diana SAMSON.</b> <i>Metode de rezolvare a circuitelor ramificate</i> . . . . .	15
<b>Евгений ВЕТРОВ.</b> <i>Экспериментальные задачи по физике</i> . . . . .	18
<b>Sergiu FRUMUSACHI.</b> <i>Funcționarea legii conservării energiei în electrostatică</i> . .	21
<b>Iuliana RĂCILĂ.</b> <i>Aportul fizicienilor moldoveni în crearea și dezvoltarea teoriei multibandă asupra conductivității</i> . . . . .	26
<b>Andrei ABABII.</b> <i>Determinarea densităților lichidelor și solidelor cu ajutorul balanței hidrostatice Mohr-Westphal</i> . . . . .	29
<b>Антон ЗЕНЧЕНКО.</b> <i>Конденсат Бозе-Эйнштейна – новое агрегатное состояние материи</i> . . . . .	32
<b>Corina CERTAN.</b> <i>Despre unele aplicații ale integralelor multiple improprii</i> . . . . .	37

### Secțiunea ȘTIINȚE ALE NATURII

<b>Diana CREȚU.</b> <i>Populația și localitățile umane ale raionului Sîngerei</i> . . . . .	42
<b>Elena HAVRUN.</b> <i>Aspectele psihofiziologice ale procesului educațional în școală</i> . .	46
<b>Gheorghii BURLAC.</b> <i>Optimizarea sistemului de fertilizare a grâului de toamnă în cadrul asolamentului cu reducerea impactului negativ asupra mediului ambiant</i> . . .	52

### Secțiunea ȘTIINȚE FILOLOGICE

<b>Irina MOSKALYUK.</b> <i>Developing listening strategies in EFL classes</i> . . . . .	58
<b>Людмила ПАРАХОНЬКО.</b> <i>Средства репрезентации иронии в оригинальном и переводном дискурсах (на материале рассказа А. П. Чехова «Длинный язык»)</i> . .	62
<b>Diana FURDUI.</b> <i>The Roles of Interactive Principles in Teaching the Past Tenses in TEFL</i> . . . . .	67
<b>Наталья МИРОШНИК.</b> <i>Сопоставительный анализ структуры и семантики концептов «школа» и «school» в русской и английской языковых картинах мира</i> . . . . .	74
<b>Natalia NOROC.</b> <i>Teaching English through Poetry</i> . . . . .	78
<b>Natalia BALAN.</b> <i>Utilizarea tablei interactive la studierea limbii engleze</i> . . . . .	86
<b>Екатерина МУШУК.</b> <i>Роль академика А. А. Шахматова в развитии европейского языкознания</i> . . . . .	90
<b>Olga CRAVCENCO.</b> <i>Sincretismul ca fenomen semantic-sintactic</i> . . . . .	95

### Secțiunea ȘTIINȚE SOCIALE

<b>Eugen GRĂDINARU.</b> <i>Liberalizarea regimului de vize cu Uniunea Europeană – o victorie a Republicii Moldova</i> . . . . .	102
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

<b>Ciprian VIDRAȘCU.</b> <i>Acordul de asociere dintre Republicii Moldova și Uniunea Europeană: realizări, particularități, perspective</i> . . . . .	107
<b>Анастасия РУССУ.</b> <i>Консультирование пожилых людей с проблемой адаптации к новому социальному статусу</i> . . . . .	117
<b>Инна СЕМЕНЮК.</b> <i>Консультирование родителей и детей в период адаптации к школе</i> . . . . .	123
<b>Elena BRAGUȚA.</b> <i>Reprezentări sociale despre familie – diferențe de gen</i> . . . . .	130
<b>Diana ANDRONIC, Alexandru BALAN, Ana BOTNARU.</b> <i>Stresul examinațional de la cunoaștere la prevenire</i> . . . . .	135
<b>Vera GANCEARUC.</b> <i>Reprezentări sociale despre profesorul eficient</i> . . . . .	139
<b>Ioan LAZĂR.</b> <i>Consecințele migrației familiei contemporane asupra proceselor familiale</i> . . . . .	144
<b>Natalia DABIJA, Elena DOLINȚĂ.</b> <i>Vindecarea cu un basm. Studiu de caz</i> . . . . .	148
<b>Tatiana VAICEACOVSCAIA.</b> <i>Sistemul familial în urma migrației economice: structură supusă schimbării la nivel de adaptabilitate și coeziune</i> . . . . .	152
<b>Agnesa TĂBĂCARU.</b> <i>Componentele culturii organizaționale în instituțiile educaționale</i> . . . . .	157
<b>Iulia ZAHARCO.</b> <i>Designul lecției de predare a textelor nonliterare în clasa a II-a</i>	160
<b>Angela ZARARCO.</b> <i>Dezvoltarea creativității elevilor mici prin intermediul lucrului cu cartea în Programul educațional „Pas cu Pas”</i> . . . . .	167
<b>Anna BENDRA.</b> <i>Dezvoltarea capacităților de caracterizare a personajului literar la elevii clasei a IV-a prin intermediul tehnicilor interactive</i> . . . . .	172
<b>Александра ВОЛОШЕНКО.</b> <i>Развитие коммуникативной компетентности детей с особыми образовательными потребностями в инклюзивном классе</i> . . . . .	178
<b>Анастасия ГОДОВАНЧУК.</b> <i>Формирование нравственно-экономической воспитанности младших школьников в условиях современной общественно-экономической ситуации в Республике Молдова</i> . . . . .	183
<b>Doina CARAMAN.</b> <i>Aspecte teoretice ale educației pentru pace și cooperare</i> . . . . .	187
<b>Cristina MARTA.</b> <i>Abordarea educației pentru sănătate în contextul noilor educații</i>	190
<b>Tatiana BÎRNAZ.</b> <i>Educarea sentimentelor umane la preșcolari prin intermediul jocurilor cu subiect pe roluri</i> . . . . .	194
<b>Victoria NICU.</b> <i>Lecția în accepțiunea managementului educațional</i> . . . . .	196
<b>Анна КАРАПЕТЯН.</b> <i>Профессия концертмейстер: дидактические и художественные аспекты</i> . . . . .	201
<b>Inga CRUDU.</b> <i>Aspecte artistice și spirituale ale percepției muzicale</i> . . . . .	207
<b>Rodica ESIPCIUC.</b> <i>Comunicarea muzicală – modelul persuasiunii pedagogice</i> . . . . .	212
<b>Valentina ȚAPU.</b> <i>Liturgia ca valoare spiritual-artistică în realizarea educației muzicale</i> . . . . .	217
<b>Vadim LOPOTENCO.</b> <i>Economia digitală – un nou pas al evoluției</i> . . . . .	221
<b>Olga GHEREGA.</b> <i>Importanța managementului strategic prin prisma analizei comparative a companiilor Zara și H&amp;M</i> . . . . .	225
<b>Cristina CIOBANU.</b> <i>Bitcoin – monedă electronică</i> . . . . .	230
<b>Maria CUCURUZAC, Lidia ȚURCAN.</b> <i>Analiza comparativă a situației tinerilor de pe piața muncii din Republica Moldova și România</i> . . . . .	232
<b>Victoria BAJURA, Veronica BĂBĂLĂU, Irina DUTCĂ, Cătălina EDU, Elena MOROHAJ.</b> <i>Problemele angajării în câmpul muncii a tineretului din Republica Moldova</i> . . . . .	237

## COMUNICĂRI ÎN PLEN

### ORIENTĂRI VALORICE LA ADOLESCENȚI: DIFERENȚE DE GEN

Ana CIORNEA, studentă, Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte,  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți  
Coordonator științific: Silvia BRICEAG, dr., conf. univ.

**Summary:** *In this research we try to identify the hierarchy of value orientations of adolescents: gender deferens. In the survey participated 100 adolescents between 15 and 24 years. In this way in this piece of work is analyzing hierarchy of values for girls and boys, and the impact of society on the values which are changing.*

**Key-words:** *adolescents, values, value orientations, hierarchy of value orientations, society.*

**Actualitatea temei:** Actualmente există diverse opinii cu privire la adolescență, fie că aceasta este considerată încă o vîrstă „capricioasă, cu multe probleme de ordin psihologic” – fie este o perioadă a provocării, a inovațiilor și maturizării. Psihologul Valeria Goncar menționează într-un articol că adolescența se caracterizează prin ieșirea din societatea de tip tutelar și intrarea în viața socioculturală. Un rol important în integrarea socială și formarea individuală a adolescenților îl joacă valorile, acestea fiind o bună bază pentru formarea atitudinilor, luarea hotărîrilor și formarea anumitor conduite. Experiența personală influențează ierarhia valorilor, iar experiența căpătată pe parcursul vieții, este sursa înțelepciunii, a conștientizării importanței valorilor general-umane (Iluț 1995).

În cadrul Forumului Internațional de Tineret de Proiectare a Viitorului «Гиперборей: битва идей» a fost prezentat și analizat complexul de valori începînd cu anul 1923-2000. Varietatea valorilor s-au diferențiat de la o generație la alta, astfel în anii 1923 s-au înregistrat următoarele valori: statutul ocupat, sacrificiul, supunerea, onoarea, răbdarea economică. Comparativ cu anul 1923, în 2000 valorile tinerilor s-au schimbat radical, fiind notificate drept valori primordiale: optimismul, sociabilitatea, recompensă imediată, subordonarea, datoria civică, moralitatea, inovarea tehnologică, lucrul în comunitate. Aceste schimbări esențiale ale valorilor s-au datorat fluxului de reforme sociale și a dezvoltării continue a acesteia, influențînd astfel palierul de valori în diferite perioade de timp.

Prin urmare, problema valorilor tinerilor de azi devine din ce în ce mai importantă. În urma analizei literaturii de specialitate, observăm că valorile sînt mai puțin studiate privind aspectul diferențelor de gen în adolescență. Investigațiile efectuate pînă la moment a valorilor s-au limitat doar la ierarhizarea acestora la nivel de țări, culturi și vîrste.

Astfel, se face importantă studierea și emiterea unor recomandări pentru psihologi, consilierii psihologi care lucrează în instituții de învățămînt, profesori și părinți cu privire la orientările valorice ale adolescenților și aspectul diferențelor de gen.

Ce sînt valorile? „însușirea unor lucruri, fapte, idei, fenomene de a corespunde necesităților sociale și idealurilor generate de acestea” (Dicționar de psihologie, 2009.) Prin urmare, formarea valorilor unui individ depind atît de necesitățile sociale, cît și de idealurile existente în societate.

Conform marelui dicționar al psihologiei, valoarea ca fenomen social este stipulată că fiind „credința împărtășită privind ceea ce este dezirabil sau util, adică ceea ce trebuie prescris sau proscris, în materie de comportamente și de finalități”. (Timmermann 2010). În același context, în concepția autorilor H. Newcomb și Converse (1965), valoarea „constituie unul dintre obiectele centrale ale organizării atitudinilor” (Iluț 1995). Practic, valoarea devine sursa de bază pentru formarea atitudinilor, de luare a deciziilor și de formare, dezvoltare a unui comportament anumit. De aici rezultă că fiecare individ este diferit în felul

său de a fi, mai mult decît atît această diferență, în mare măsură, se bazează pe complexul de valori admis de individ.

Marele I. A. Comenius menționa despre dobîndirea virtuților cardinale înțelepciunea, cumpătarea, curajul și dreptatea toate prin exemplu și exercițiu: „virtutea se cultivă prin fapte și nu prin vorbe.” (Hogan 2007). Este evident că majoritatea valorilor nu există în mod independent, astfel încît orice valoare poate să determine o anumită atitudine, comportament, la rîndul acestora pot fi determinate și valorificate alte valori. Odată înnăscută, valoarea, va da naștere unei alte valori. Rokeach nota că aceste legături de dependență nu sînt întîmplătoare. Oamenii sînt ființe consistente, ceea ce presupune existența unei armonii minimale între valorile pe care le are fiecare individ (Voicu, Bogdan, 2008).

În baza celor prezentate mai sus, putem sistematiza o definiție pentru termenul de valoare, astfel încît: Valorile reflectă un criteriu, niște însușiri, reprezentări, produse ale umanității, credința împărtășită privind ceea ce este dezirabil sau util. Acestea implică aspectele cognitive, afective și evaluative, determină anumite atitudini și comportamente, sînt instabile în timp, pot determina alte valori și caracteristici ale mediului social.

Pentru adolescenți, este perioada cînd valorile se schimbă destul de frecvent, aceasta se datorează fluxului de evenimente și cerințe sociale, grupului din care fac parte, familia, școala, etc. Comportamentul adolescenților poate fi înțeles destul de ușor, dat fiind faptul, că la baza tuturor comportamentelor, atitudinilor și acțiunilor acestora stau valorile. Avînd la bază un puternic sistem de valori, adolescenții pot ușor să-și pună un scop în viață și pot face față cu ușurință tuturor dificultăților înfîlnite.

Avînd o bază teoretică, argumentele practice sînt mult mai convingătoare. Astfel, ne propunem în continuare să prezentăm ierarhia valorilor în funcție de gen.

**Scop:** Cercetarea valorilor din perspectiva diferențelor de gen. În cadrul studiului ne propunem să urmărim specificul valorilor la adolescenți, caracteristice pentru tinere și tineri.

**Obiective:**

- analiza literaturii de specialitate vizînd subiectul cercetat;
- identificarea și selectarea instrumentelor de studiere a valorilor adolescenților și specificul acestora în funcție de gen;
- realizarea investigației;
- interpretarea cantitativă și calitativă a rezultatelor obținute;
- concluzii și recomandări pentru psihologi, psihologi-consilieri care lucrează în instituții de învățămînt, cadre didactice și părinți etc.

**Ipoteza generală:**

Presupunem că:

- a. impactul dezvoltării societății a condus la schimbarea orientărilor valorice ale adolescenților;
- b. există diferențe de gen la nivelul orientărilor valorice în adolescență.

**Ipoteza de lucru:**

- orientările valorice ale adolescentelor se deosebesc de cele ale adolescenților;
- orientările valorice ale adolescenților au fost influențate de condițiile sociale de dezvoltare în anumite perioade de timp.

**Metode, procedee și tehnici de cercetare:** Convorbirea; Chestionarul: „Inventarului de reflecție valorice” (Șlehtițchi, 1998).

**Baza experimentală a cercetării:**

În calitate de eșantion am selectat 100 de adolescenți: 50 tineri cu vîrsta cuprinsă între 15-24 ani și 50 tinere cu vîrsta 15-24 ani; limba de comunicare: româna – 85; rusă – 15; elevi de la gimnaziu, liceu/colegiu, studenți de la USARB anul I-II.

Drept baterie de instrumente pentru cercetarea valorilor din perspectiva diferențelor de gen la adolescenți am utilizat „Inventarul de reflecții valorice” elaborat de Mihai Șleahțișchi. În continuare vom prezenta rezultatele instrumentului IRV, care este constituit din 35 de indicatori, acestea fiind clasificate în 13 valori de bază. Respondenții au acordat pentru fiecare enunț note cuprinse între 1-7, fiecare notă avînd următoarele semnificații: 1=lipsă totală de importanță; 2=importanță foarte mică; 3=importanță mică; 4=importanță medie; 5=importanță mare; 6=importanță foarte mare; 7=importanță totală.

Rezultatele obținute ne-au permis să realizăm o analiză cantitativă și calitativă, pe care o putem observa în diagramele și tabelele menționate mai jos. Astfel, analizînd datele obținute, putem menționa următoarele diferențe de gen vizînd orientările valorice ale adolescenților. Am identificat (tabelul 1) că băieții situează la rangul I indicatorii de tipul „să nu te droghezi și „să nu suferi de nicio boală. Acești indicatori ne vorbesc despre faptul că adolescenții sînt conștienți de riscurile și efectele pe care le pot avea drogurile asupra sănătății, dar și de faptul că sănătatea este un element important în realizarea activităților acestora. În comparație cu băieții, fetele situează sănătatea pe rangul II, însă nu putem spune că acestea acordă mai puțină importanță sănătății. Important pentru fete devine necesitatea de a nu consuma tutun, de a nu se droga și de a nu face abuz de alcool.

Adolescentele dau prioritate valorii – dragostea, cu indicatorul „să iubești și să fii iubit”, ceea ce ne vorbește despre faptul că acestea sînt mai sentimentale și au nevoie de mai multă atenție și afecțiune din partea celor din jur, ceea ce nu putem spune și despre băieți care plasează această valoare pe rangul IX. Probabil că această valoare este inhibată de stereotip de educație al adolescenților – bărbat puternic, curajos, descurcăreț.

Cu toate acestea, analizînd rangul II, observăm că băieții acordă o importanță destul de mare următorilor indicatori: „să faci parte dintr-o familie bună” și „să te simți apărut de violență”. Acești indicatori reliefează faptul că pentru băieți contează foarte mult suportul și sprijinul acordat de familie, dar și necesitatea de a fi protejați. Mai puțin putem spune acest lucru despre fete care plasează aceste valori pe rangul V – apartenența/acceptarea și pe rangul VII – protecția. Acest aspect ne vorbește despre faptul că, actualmente, adolescentele au tendința de a se manifesta ca fiind puternice și independente.

Potrivit clasificării, autorealizarea ca valoare la băieți este clasată pe rangul III. Această valoare indică faptul că anume în această perioadă adolescenții, în mare măsură, sînt preocupați de orientarea lor profesională și de meseria pe care o vor profesa.

Valoarea pe care o selectează adolescentele pentru rangul III este cunoașterea/cunoașterea de sine, adică acestea nu ezită în fața tuturor posibilităților de a se cunoaște, în comparație cu băieții care clasează această valoare pe rangul VI.

Destul de important pentru băieți este să cunoască o limbă străină, ceea ce ne vorbește despre tendința de cunoaștere și cultură (rangul IV), comparativ cu fetele care plasează această valoare pe rangul XII.

Cu toate că am menționat anterior că adolescenții au dat prioritate sănătății, plasîndu-se pe rangul I, observăm că potrivit rangului VIII, indicatorii „să te încadrezi într-un regim alimentar optim” și „să nu faci abuz de alcool”, nu sînt considerați ca factori care ar putea dăuna afît de mult sănătății, în comparație cu consumul de droguri. Aici este binevenită atenționarea și informarea tinerilor despre efectele consumului de alcool, tutun, și respectarea regimului alimentar corect, pentru a minimaliza riscul îmbolnăvirilor.

Importanță minimă este acordată afît de băieți cît și de fete valorii „să întreprinzi regulat relații sexuale”. Această valoare ocupă rangul XII la băieți și rangul XIV la fete. Un alt moment în care încă o valoare – „asigurarea materială”, rămîne neschimbată și se clasează pe ultimul rang XV, afît la băieți, cît și la fete, ne confirmă ierarhia valorilor de pe al II rang

„să faci parte dintr-o familie bună” și „să te simți apărat de violență”, care evidențiază că pentru băieți contează mult suportul și sprijinul acordat de familie dar și necesitatea de a fi asigurat din punct de vedere financiar.

*Tabelul nr. 1. Ierarhia valorilor (băieți)*

<b>Rangul</b>	<b>Indicatorul valoric ierarhizat</b>
<b>I</b>	22. să nu te droghezi; 4. Să nu suferi de nici o boală;
<b>II</b>	31. Să faci parte dintr-o familie bună; 30. Să te simți apărat de violență;
<b>III</b>	19. Să fii creativ; 20. Să ai o meserie sigură;
<b>IV</b>	11. Să posezi câteva limbi străine
<b>V</b>	21. Să ai amici devotați; 26. Să nu fumezi;
<b>VI</b>	27. Să poți explica fenomenele din jur; 28. Să te poți cunoaște pe tine însuți;
<b>VII</b>	14. Să practici sistematic sportul; 35. Să ai multe decorații
<b>VIII</b>	10. Să te încadrezi într-un regim alimentar optim; 16. Să nu faci abuz de alcool; 18. Să te simți protejat moral și psihologic; 29. Să poți crea lucruri frumoase
<b>IX</b>	3. Să iubești și să fii iubit; 8. Să fii pasionat de artă; 23. Să te simți protejat față de poluare; 25. Să-ți poți reface, la timp, condițiile fizice și psihice; 33. Să fii în bună înțelegere cu toată lumea;
<b>X</b>	9. Să fii apreciat de cei din jur; 24. Să ai simțul frumosului;
<b>XI</b>	13. Să dispui de un loc în care te-ai putea retrage, în caz de pericol; 15. Să te perfecționezi mereu; 32. Să fii mereu promovat;
<b>XII</b>	7. Să ai studii înalte; 12. Să ai relații cordiale cu superiorii; 34. Să dispui de un statut social înalt;
<b>XIII</b>	6. Să întreții regulat relații sexuale; 17. Să-ți poți realiza din plin cunoștințele și priceperile;
<b>XIV</b>	5. Să ai un corp frumos;
<b>XV</b>	1. Să știi că ești acceptat de către cei din jur; 2. Să ai bani cu care să-ți poți cumpăra tot ce vrei.

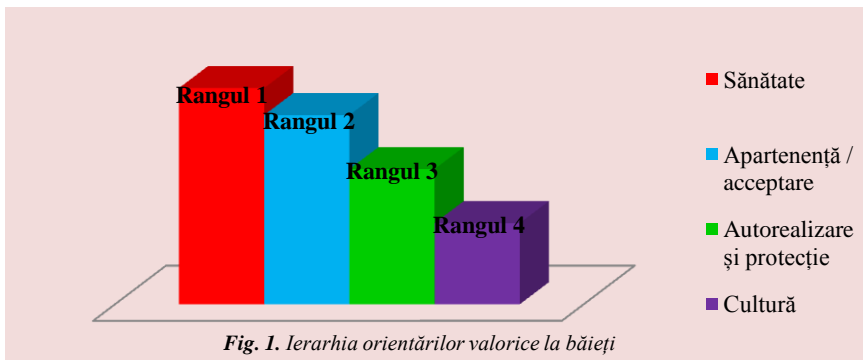
*Tabelul nr. 2. Ierarhia valorilor (fete)*

<b>Rangul</b>	<b>Indicatorul valoric ierarhizat</b>
<b>I</b>	3. Să iubești și să fii iubit;
<b>II</b>	22. să nu te droghezi; 26. Să nu fumezi; 16. Să nu faci abuz de alcool;
<b>III</b>	28. Să te poți cunoaște pe tine însuți;
<b>IV</b>	4. Să nu suferi de nici o boală; 29. Să poți crea lucruri frumoase;
<b>V</b>	31. Să faci parte dintr-o familie bună;



<b>VI</b>	20. Să ai o meserie sigură; 21. Să ai amici devotați 25. Să-ți poți reface, la timp, condițiile fizice și psihice;
<b>VII</b>	17. Să-ți poți realiza din plin cunoștințele și priceperile; 5. Să ai un corp frumos; 30. Să te simți apărat de violență;
<b>VIII</b>	18. Să te simți protejat moral și psihologic;
<b>IX</b>	7. Să ai studii înalte; 13. Să dispui de un loc în care te-ai putea retrage, în caz de pericol;
<b>X</b>	33. Să fii în bună înțelegere cu toată lumea;
<b>XI</b>	19. Să fii creativ; 23. Să te simți protejat față de poluare; 15. Să te perfecționezi mereu;
<b>XII</b>	11. Să posezi câteva limbi străine 24. Să ai simțul frumosului; 34. Să dispui de un statut social înalt; 27. Să poți explica fenomenele din jur;
<b>XIII</b>	12. Să ai relații cordiale cu superiorii; 10. Să te încadrezi într-un regim alimentar optim; 9. Să fii apreciat de cei din jur;
<b>XIV</b>	1. Să știi că ești acceptat de către cei din jur; 6. Să întreții regulat relații sexuale; 13. Să dispui de un loc în care te-ai putea retrage, în caz de pericol;
<b>XV</b>	2. Să ai bani cu care să-ți poți cumpăra tot ce vrei. 8. Să fii pasionat de artă; 14. Să practici sistematic sportul; 32. Să fii mereu promovat;

În urma analizei orientărilor valorice la adolescenți, vizînd diferențele de gen, observăm că există diferențe semnificative, băieții dau preferință valorilor de sănătate, apartenență/acceptare, protecție și autorealizare, cultură (fig. 1), iar fetele optează pentru valorile de dragoste, sănătate, cunoaștere și frumusețe (fig. 2).



*Fig. 1. Ierarhia orientărilor valorice la băieți*

Am menționat anterior că valorile sînt flexibile în timp, adică odată cu dezvoltarea societății are loc și o schimbare a valorilor. În anul 1999 S. Briceag (Briceag, 1999), a realizat un studiu numit „Referințe valorice, modele și idealuri de viață la adolescenții din mediul urban și rural”. În cadrul acestui studiu au fost analizate și ierarhizate valorile adolescenților din anul 1999. Conform acestui studiu au fost elucidate drept valori primordiale ale tinerilor:

dragostea, cunoașterea, acceptarea, aprecierea, sănătatea, etc. Dacă inițial pare că aceste valori nu se diferențiază mult de cele actuale, atunci o analiză mai profundă a acestora ne demonstrează că ierarhia valorilor adolescenților contemporani se diferențiază după rangurile pe care le ocupă acestea.

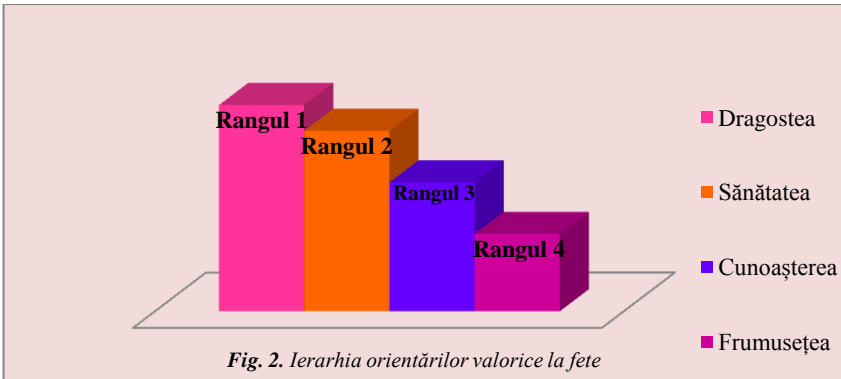


Fig. 2. Ierarhia orientărilor valorice la fete

Dacă în anul 1999 dragostea și acceptarea erau valori primordiale, atunci în prezent se pune un accent deosebit de important pe sănătate, dat fiind faptul că, actualmente, tot mai frecvent, populația tânără este afectată de diferite boli. Comparativ cu anul 1999 când sănătatea ocupa rangul III și IV sau chiar XII (să nu te droghezi) și XIV (să nu faci abuz de alcool), actualmente acesta ocupă rangul I (să nu te droghezi; să nu suferi de nici o boală;) și rangul II (să nu fumezi; să nu faci abuz de alcool).

Analizând poziția valorii „bunăstarea materială”, observăm că în anii 1999 această valoare ocupă rangul VI comparativ cu anul 2014 unde aceasta ocupă rangul XV. Dacă în trecut tinerii încercau să identifice diferite modalități de a-și câștiga bani pentru a se întreține sau își doreau „...bani cu care să-ți poți cumpăra tot ce vrei” (Briceag, 1999), actualmente această necesitate este minimă, deoarece majoritatea părinților îi susțin pe adolescenți, nu doar spiritual, ci și financiar.

#### **Concluzii:**

Efectuînd o amplă analiză a rezultatelor obținute de pe urma aplicării „Inventarului de reflecții valorice” urmărim specificul orientărilor valorice la adolescenți, caracteristice pentru femeii și bărbați. Vîrfurile ierarhiei îl ocupă așa valori cum ar fi: educația, dezvoltarea personală, relaționarea cu membrii comunității și ai societății, atitudinile și anumite comportamente.

În procesul cercetării, cei 35 de indicatori ne-au permis să ierarhizăm valorile după cum urmează: cunoaștere, protecție, odihnă, dragoste, sex, apartenență/ acceptare, asigurare materială, apreciere, adăpost, cultură, sănătate, frumusețe, autorealizare. În funcție de gradul lor de importanță pentru subiecții care au participat la studiu, a fost posibilă clasificarea valorilor în funcție de ranguri. Astfel, ipoteza în care am presupus că orientările valorice ale adolescenților se deosebesc de cele ale adolescenților, a fost confirmată. Adolescențele pun un accent deosebit pe așa valori cum ar fi: dragostea, sănătatea, cunoașterea și frumusețea. Adolescenții, însă, valorizează: sănătatea, apartenența/acceptarea, autorealizarea, protecția și, nu în ultimul rînd, cultura. Atît pentru fete, cît și pentru băieți valorile care au un grad mai mic de importanță sînt cele de ordin material (asigurarea materială) și relațiile sexuale.

Analiza unui studiu al valorilor la adolescenții din Republica Moldova, (Briceag, 1999) ne-a permis să comparăm acele rezultate cu valorile adolescenților din anul 2014. Noi am

reușit să demonstrăm că orientările valorice ale adolescenților au fost influențate de condițiile sociale de dezvoltare în anumite perioade de timp, dat fiind faptul că pe parcursul acestor ani valorile adolescenților s-au ierarhizat complet diferit.

Valorile sînt percepute ca trăiri lăuntrice ale indivizilor, însă fiind determinate social și temporal, acestea direcționează activitatea tinerilor, atitudinile, comportamentele și opiniile lor. De asemenea, ele vin să structureze o societate, modul în care se formează și funcționează o familie, modul în care acționează o instituție, o comunitate. Într-o societate valorile sînt destul de flexibile, acestea avînd proprietatea să fie oricînd înlocuite cu alte valori, fiind caracteristice unor alte timpuri, unor altor generații, care au alte viziuni despre viață.

Modalitatea de schimbare a valorilor și dezvoltarea acestora este influențată de dezvoltarea societății din care face parte individul, schimbul permanent al valorilor într-o societate influențează destul de mult și dezvoltarea culturii acesteia.

#### **Bibliografie:**

1. Briceag, Silvia. Referințe valorice, modele și idealuri de viață la adolescenții din mediu urban și rural. în: *Elevul contemporan: schițe de portret psihologic*. Chișinău, ISPP, 1999, p. 23-36.
2. Dicționarul explicativ al limbii române, ediția a II-a, București, Editura Univers Enciclopedic, 1996.
3. Dicționar de psihologie, ediția a II-a, București, Editura Univers Enciclopedic Gold, 2009.
4. Gonciar, Valeria, Influența valorilor asupra dezvoltării adolescenților, în: *Univers pedagogic Pro*, 2008, nr. 37 (166), 16 oct., p. 3.
5. Iluț, P, Structurile axiologice din perspectivă psihosocială, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1995, 157 p.
6. Kevin, Hogan, Știința influențării, București, Editura Amaltea, 2007. 264 p.
7. Marele dicționar al psihologiei. București, Editura Trei, 2006. 1360 p.
8. Șleahțițchi, Mihai. *Liderii*, Chișinău, Editura Știința, 1998, 232 p.
9. Timmermann, Jens. Kant despre conștiință, datorie „indirectă” și eroare morală. în: *Revista de Filozofie Analitică*, 2010, Vol. IV, 2, Iulie-Decembrie, p. 52-73.
10. Voicu, Bogdan, *Valorile și sociologia valorilor*, <http://www.iccv.ro/valori/texte/valori-cvb,%20v4.pdf> [26 decembrie 2012].
11. <http://sibac.info/10751> [19.02.2014].
12. <http://giper2009.ru/> [19.02.2014].

## **DEZOXIDAREA LOCALĂ A SUPRAFEȚELOR METALICE CU APLICAREA PLASMEI DESCĂRCĂRILOR ELECTRICE ÎN IMPULS**

**Irina PLEȘCO**, studentă, *Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți*  
Coordonator științific: **Pavel TOPALĂ**, dr. hab., prof. univ.

**Summary:** *This article reflects a part of the wide researches in domain of metal surface treating with EDI. This article describes the experimental setup and process, analysis data of morphology and chemical composition obtained by SEM and EDX study. Authors proved that deoxidation is possible by applying impulse plasma in normal conditions in air. Usually for this purpose use precipitation deoxidation or deoxidation by carbon under vacuum, also exists other galvanic methods. Our method differs by possibility to adjust aria and position of processed surface, it doesn't cover surface with other oxides.*

**Key-words:** *electric discharges in impulse, Taylor cone, oxidation, deoxidation.*

### **1. Introducere**

Tehnologia descărcărilor electrice în impuls prezintă un domeniu destul de larg de cercetare interesant din punct de vedere tehnic și științific. Interesul științific reprezintă procesele erozive, chimice pe suprafețele prelucrate și procesele de natură electrică ce au loc în interstițiul între electrozi. Din punct de vedere tehnic, este nevoie de producerea noilor

materiale și acoperiri rezistente în condiții extreme de temperatură, presiune, medii agresive și rezistente la uzură; și de producerea pieselor de dimensiuni de ordinul micro și nano cu geometrie deosebită sau suprafața activă sporită.

## 2. Modul de prelucrare a suprafețelor

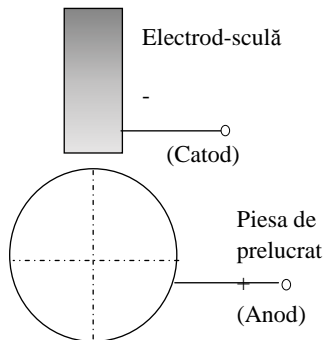
Pentru realizarea cercetărilor au fost preparate probe de formă cilindrică din aliaje de wolfram cu proprietățile prezentate în tabelul 1.

*Tabelul 1. Proprietățile materialelor utilizate în procesul cercetărilor experimentale*

Materialul	Temperatura de topire (°C)	Duritatea (HB)	Densitatea ( $\text{kg/m}^3 \cdot 10^{-3}$ )	Capacitatea termică specifică (cal/(g grad))
W + 10% Re	3180	200	21,02	0,0326
W + 20% Re				

Pentru cercetările experimentale a fost utilizată perechea de electrozi: piesa și electrodul-sculă din același material cu formă de bară cilindrică. Electrozii se apropiau manual unul față de altul, pînă la contactul acestora, și era selectată mărimea interstițiului depășind în direcții opuse. Electrozii au fost conectați la instalația de prelucrare ce constă din generatorul de impulsuri de putere și generatorul impulsurilor de amorsare. Prealabil, spațiul între electrozi a fost ionizat prin descărcările de amorsare. După aceasta, se aplicau impulsuri de putere cu anumiți parametri.

În fig. 1. este prezentată schema de poziționare a electrozilor utilizați în procesul cercetărilor experimentale și conectarea acestora în circuitul de descărcare a generatorului de impulsuri de curent.



*Fig. 1. Schema de poziționare a electrozilor utilizați în procesul cercetărilor experimentale și conectarea acestora în circuitul de descărcare a generatorului de impulsuri de curent.*

Cu o descărcare de putere în impuls pe sîrme de wolfram au fost obținute conurile Taylor. Aceste conuri au fost prelucrate repetat cu DEI (descărcări electrice în impuls) de energie mai mică.

Primă descărcare are scopul să modifice microgeometria probei și să o acopere cu oxizi. Datorită extragerii conurilor Taylor este ușor să distingem zonele oxidate (Pleșco et alii 2014). Cea de a doua descărcare deja are scopul dezoxidării. Ea este mai concentrată și nimereste în vârful conului datorită faptului că el reprezintă concentrator de cîmpuri.

## 3. Analiza rezultatelor experimentale

Pe parcursul cercetărilor, au fost obținute conurile Taylor la încărcarea bateriei generatorului la valori 60V, 200 $\mu$ F pentru grosimea electrozilor  $d=0,2\text{mm}$  și interstițiu între ei  $S=0,2\text{mm}$ . Jumătate din obiecte a fost lăsată în această stare, dar alta a fost prelucrată încă o dată la aceeași parametri energetici numai la mărimea interstițiului de  $S=2\text{mm}$ . În conformitate cu

(Topală et alii 2008, Мицкевич et alii 1988, Топала et alii 1990) cantitatea de căldură degajată în canalul de plasmă între electrozi, care se calculează după formula:

$$Q = \frac{4W}{\pi l_c^2 S}, \quad (1) \quad (\text{Мицкевич et alii 1988, Топала et alii 1990})$$

în al doilea proces a fost de 10 ori mai mică, decât în primul.

Probele prelucrate după metoda descrisă mai sus au fost cercetate cu SEM (scanning electron microscope) și EDX (electron dispersive spectroscopy in X-ray). Aparatele moderne de cercetare permit analiza calitativă și cantitativă a geometriei și compoziției chimice microobiectelor. Fiecare con a fost cercetat în 3 puncte: pe vîrf, pe suprafața laterală și în zona craterului (fig. 2).

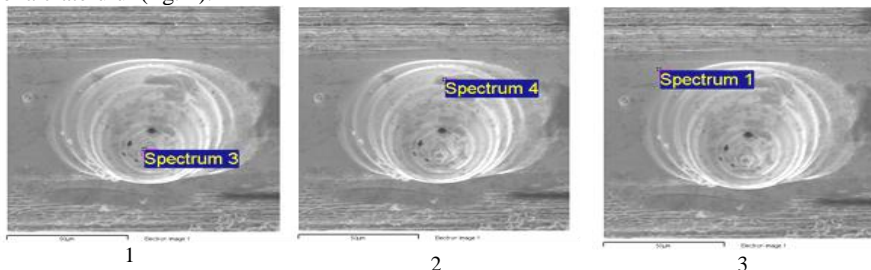


Fig. 2. Exemplu de alegerea punctelor cercetate pe con. Din stînga în dreapta: pe vîrf, pe suprafața laterală, în crater.

Rezultatele spectroscopiei în aceste puncte indică cum și în ce cantitate se distribuie oxigenul legat pe suprafața conurilor Taylor obținute. Au fost construite graficele dependenței fracțiunii atomice și de masă în funcție de poziția punctului cercetat pentru cîte 4 obiecte cu și fără prelucrarea suplimentară.

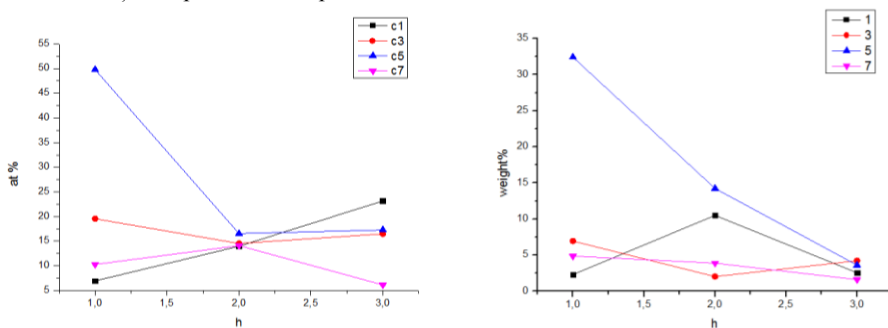


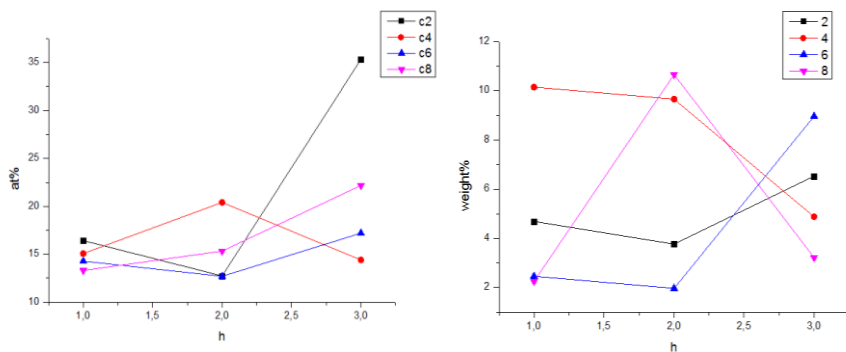
Fig. 3. Graficele dependenței fracțiunii atomice și de masă a oxigenului legat în funcție de poziția punctului cercetat pentru conurile fără prelucrare.

Din aceste dependențe, observăm că cantitatea oxizilor *decrește* de la vîrf spre crater cu fracția maximală **at=50%** și **weight=32%**.

Din aceste dependențe, observăm că cantitatea oxizilor *crește* de la vîrf spre crater cu fracția maximală **at=36%** și **weight=11%**.

Putem constata că cantitatea oxigenului legat a scăzut aproximativ de 2-3 ori după prelucrarea conurilor Taylor cu plasma DEI în aer. Este important să menționăm că cantitatea oxigenului scade cel mult în zona de vîrf a asperităților conice. Aceste fapte se explică

astfel: canalul de plasmă format la descărcare în impuls se localizează pe vârful conului, canalul izolează suprafața activă de la mediul înconjurător, evaporă oxizii de pe suprafața conului fără topirea metalului, ceea ce împiedică oxidarea repetată.



**Fig. 4.** Graficele dependenței fracțiunii atomice și de masă a oxigenului legat în funcție de poziția punctului cercetat pentru conurile **cu prelucrare**.

Faptul că la aplicarea metodicii descrise nivelul oxigenului legat de pe suprafețele metalice scade de 2-3 ori vorbește despre eficacitatea ei destul de mare. Este important că microbiectele, în majoritatea cazurilor, nu suferă deformări și nu se distrug, adică prelucrarea este foarte fină. Procesul poate fi dirijat și se obține grad diferit de dezoxidare a suprafeței. Din cauza că procesul de prelucrare reprezintă descărcări electrice în impuls în condițiile normale în aer el poate fi ușor aplicat în diferite scopuri tehnologice și cele legate de cercetare (Pleșco et alii 2014). El este comod, flexibil și econom în comparație cu alte metode utilizate în prezent.

#### 4. Concluzii

În rezultatul cercetărilor experimentale proprii și al analizei literaturii de specialitate, putem concluce că: în cazul prelucrării microobiectelor, canalul de plasmă al DEI îndeplinește atât funcția protectoare, cât și cea de dezoxidare a suprafețelor de ordinul micrometrilor și nanometrilor.

#### Bibliografie:

1. Pleșco, Irina; Topala, Pavel, *Cercetări experimentale privind obținerea asperităților sub forma de con Taylor pe suprafețe metalice cu aplicarea descărcărilor electrice în impuls*, Conferința studenților și masteranzilor la Universitatea Agrară din Chișinău, Chișinău, 2014.
2. Soral, P., *Scaleup of Electrochemical-Metal-Refining Process*, 1998, 116 p.
3. Topala, Pavel; Rusnac, Vladislav, *Experimental investigations concerning the extraction of cone meniscus on metal surfaces with electrical discharge machining (EDM) adhibition*, în *Buletinul Institutului Politehnic din Iași*, Tomul LIV (LVIII), Fasc. 1-3, 2008, p. 113-120.
4. Topala, P.; Stoicev, P., *Tehnologii de prelucrare a materialelor conductibile cu aplicarea descărcărilor electrice în impuls*, Chișinău, Editura TEHNICA-INFO, 2008, 265 p.
5. Мицкевич М. К.; Бушик А. И.; Бакуто И. А.; Шилов В. А.; Девойно И. Г., *Электроэрозионная обработка металлов*, Минск, „Наука и техника”, 1988, 216 с.
6. Топала, П.; Душенко, В.; Гитлевич А., *Об условиях образования расплава на поверхности детали-катода при электроискровом легировании на установках типа «Разряд»*, Кишинев, «Электронная обработка материалов», №6, 1990, с. 17-18.
7. Principles of deoxidation, [http://nptel.ac.in/courses/113104059/lecture\\_pdf/Lecture%2024.pdf](http://nptel.ac.in/courses/113104059/lecture_pdf/Lecture%2024.pdf)

## SECȚIUNEA ȘTIINȚE EXACTE

### METODE DE REZOLVARE A CIRCUITELOR RAMIFICATE

**Diana SAMSON**, studentă, Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului,  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți  
Coordonator științific: **Simion BĂNCILĂ**, dr., conf. univ.

**Résumé:** Cet article est sur les méthodes de calcul des circuits ramifiés. Les élèves ont eu beaucoup de difficulté à résoudre circuits ramifiés. Il existe des méthodes que nous facilitons ces calculs. Cette méthode est régimes symétriques, ce qui implique de trouver un axe de symétrie, et trouver les points avec le même potentiel. Méthode d'augmentation le nombre de noeuds consiste à décomposer le noeud des noeuds qui ont le même potentiel. Méthode de séparation des branches supposée séparation des branches en deux ou plusieurs branches, acquiert valeurs de résistance des résistances selon les règles liaison parallèle.

Ces méthodes sont utilisées dans divers domaines.

**Mots-clés:** circuits ramifiés, régimes symétriques, potentiel, branches, règles liaison parallèle.

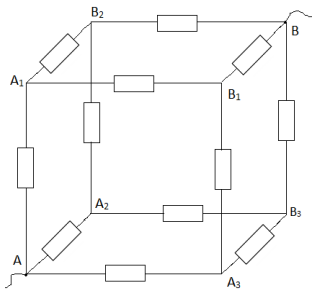
#### Introducerea

Una din cele mai dificile probleme cu care se confruntă elevii la studiul electricității sînt circuitele ramificate. Este foarte greu să rezolvi un circuit ramificat aplicînd doar legile lui Ohm și a lui Kirchoff, obținem un sistem format din multe ecuații complicate și foarte greu de rezolvat corect.

Din partea elevilor se cere o cunoaștere temeinică a materiei teoretice a fizicii (noțiunii de nod, ochi a rețelei, legii lui Ohm, legii lui Kirchoff, curent.....), cunoașterea metodelor de rezolvare a sistemului de ecuații, o atenție sporită. Dar toate acestea nu ne garantează un rezultat sigur, corect.

La olimpiade, concursuri școlare și extrașcolare de fizică, bacalaureat sînt propuse un număr oarecare de probleme care se referă la tema Circuitului Ramificat. În acest caz, elevii trebuie să cunoască informații suplimentare în acest domeniu și o bună creativitate. Ar suna absurd creativitatea în fizică, pentru că este o știință exactă, dar aici este cazul cînd trebuie să includem un pic de creativitate.

Există metode de rezolvare a circuitelor ramificate care ne-ar garanta un minim de efort, un rezultat corect, sigur.



#### Metoda schemelor simetrice

Această metodă constă în faptul că găsim punctele (nodurile) față de care sînt simetrice celelalte ramuri, determinăm potențialul pe diferite ramuri, unim ramurile care au același potențial. Efectuînd aceste operații schema se simplifică considerabil, apoi aplicînd legea lui Ohm, legea lui Kirchoff sau regula de calcul a rezistențelor în serie sau în paralel calculăm mărimile necesare.

Exemplul: Să se determine rezistența totală a circuitului care este reprezentat în figura 1, cunoscînd că fiecare rezistență din schema dată este egală cu R.

Rezolvare: Observăm, în acest caz, că dreapta care unește aceste puncte A și B este axa de simetrie pentru acest circuit.

Calculăm potențialii în nodurile A<sub>1</sub>, A<sub>2</sub>, A<sub>3</sub>. Deoarece rezistențele sînt egale și curenții sînt egali. Aplicînd legea lui Ohm pentru o porțiune de circuit, observăm:

$$U_1 = I_1 R_1;$$

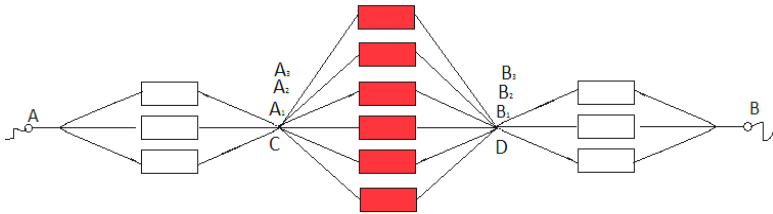
$$U_2 = I_2 R_2;$$

$$U_3 = I_3 R_3$$

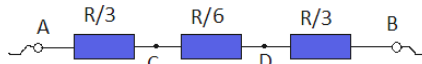
$$I_1 = I_2 = I_3 = I/3$$

$$R_1 = R_2 = R_3 = R$$

obținem că  $U_1 = U_2 = U_3$ . Punctele  $A_1, A_2, A_3$  care au același potențial le putem uni. La fel, putem demonstra că punctele  $B_1, B_2, B_3$  au același potențial, unim aceste puncte, în final obținem o figură simplificată:



Aplicând în acest caz regula de calculare a rezistenței la legarea în paralel, putem ca mai departe să simplificăm schema. Cunoaștem că la legarea în paralel rezistența se micșorează și aplicând formula  $\frac{1}{R} = \frac{1}{R_1} + \frac{1}{R_2} + \dots + \frac{1}{R_n}$ , obținem următoarele date:  $R_{AC} = R/3$        $R_{CD} = R/6$        $R_{DB} = R/3$  și următorul circuit electric



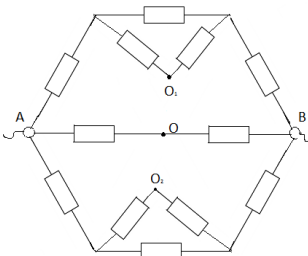
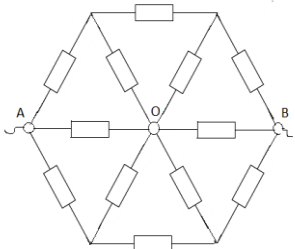
Aplicând în continuare regula de calculare a rezistenței la legarea în serie, care este exprimată prin relația  $R = R_1 + R_2 + \dots + R_n$ , obținem următorul rezultat  $R_{AB} = 5R/6$

Putem spune că în urma efectuării unor schimbări în schema noastră am obținut o schemă cu aceeași rezistență echivalentă, dar într-o formă mai simplificată. Nu am avut de calculat un sistem de ecuații cu multe necunoscute complicate. Această metodă este foarte eficientă în cazul schemelor cu circuite electrice ramificate, simetrice și dacă în aceste circuite putem identifica puncte în care potențialul este același.

### Metoda mării numărului de noduri

Această metodă constă în descompunerea unui nod în noduri echipotențiale, apoi aplicând legile și regulile din electricitate putem determina rezistența echivalentă acestei grupări.

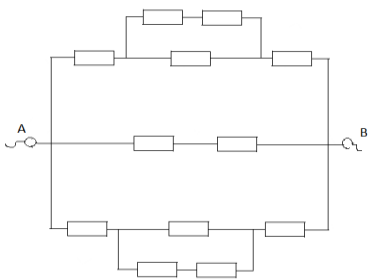
Exemplificăm: Ne este dat un circuit ca în figura alăturată, se știe că valoarea fiecărei rezistențe din circuit este  $R$ , să se determine rezistența echivalentă acestui circuit.



Descompunem nodul  $O$  în 3 noduri care dispun de același potențial, în rezultat obținem următorul circuit electric:

Transformăm acest circuit într-o altă formă, care ne permite mai ușor să determinăm rezistențele și tipurile de legături care persistă în acest circuit.



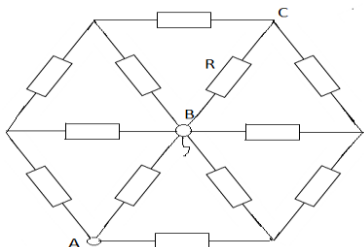


În acest circuit, aplicăm regulile de legare a rezistențelor în serie și, în paralel, aflăm rezistența echivalentă a grupării. În acest caz, am obținut o rezistență echivalentă egală cu  $4R/5$ .

Această metodă ne permite să determinăm mărimile care dorim în circuit, este o metodă care se folosește în cazul circuitelor în care există noduri care conțin mai multe ramuri și aceste ramuri le putem despărți, avînd în rezultat același potențial.

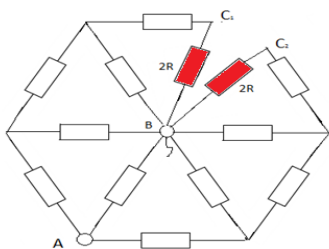
### Metoda despărțirii ramurilor

Esența acestei metode constă în despărțirea unei ramuri în două ramuri și unirea în paralel, rezistențele capătă valori în corespondere cu regula legării rezistoarelor în paralel (valoarea dublă care a fost pentru rezistorul inițial).

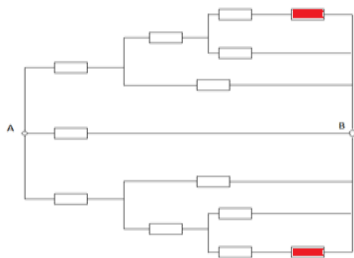


Exemplificăm: Fie că avem un circuit electric ramificat ca în figura alăturată, în care valoarea rezistențelor este egală cu  $R$ ; să se determine rezistența echivalentă acestei grupări.

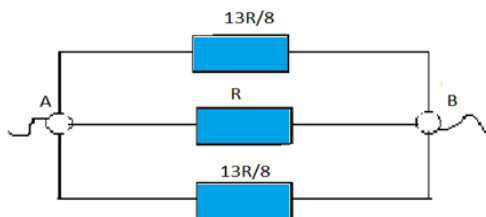
Despărțim ramura BC în două ramuri echivalente care vor fi legate în paralel și conform regulii legării în paralel vor avea o rezistență egală cu  $2R$ , circuitul nostru se schimbă și devine conform figurii.



Observăm că circuitul nostru este simetric față de ramura AB, transformăm acest circuit în unul echivalent, dar în care este vizibilă aplicarea legilor și regulilor fizicii.



În schema dată vom grupa rezistoarele începînd de la nodul B spre nodul A, aplicînd regulile de unire a rezistoarelor. În urma calculelor obținem un circuit format din 3 ramuri care are următoarea schemă și cu următoarele rezistențe echivalente.



Am obținut o schemă simplă, în rezultatul calculelor simple am obținut că rezistența  $R_{AB}=13R/29$ .

### Concluzie

Aceste metode ne permit o rezolvare cât mai eficientă a problemelor în mediul școlar și extrașcolar și pot fi folosite nu numai de elevi și studenți.

Există o mulțime de domenii în care se folosesc circuitele ramificate (radioelectronică, radiotehnică, electricitate, electrotehnică...), folosirea acestor circuite ne cere cunoașterea unor parametri ai circuitului, de care depinde funcționarea de mai departe a aparatelor, schemelor electrice. Metode de calcul a circuitelor electrice sînt multe (Metoda reducerii, Metoda superpoziției, Metoda teoremelor lui Kirchhoff, Metoda tensiunii între noduri, Metoda circuitelor independente, Metoda potențialelor la noduri, Metodele generatoarelor echivalente...), folosirea acestor metode, în mare măsură, depinde de structura (forma) circuitului electric.

### Bibliografie:

1. А. Хацет, Методы расчета эквивалентных сопротивлений. Квант П., Научно-популярный физика-математический журнал Академий наук СССР и Академий педагогический наук СССР Москва nr. 2, февраль 1972 г., 72 стр., Издательство Наука.
2. S. Băncilă, Calculul circuitelor electrice compuse, Revistă lunară științifică metodică: Pedagogul sovietic, nr. 7, 1989, Chișinău, p. 18.
3. <http://ham.aprs.ro/Cursuri/electrotehnica/CAPITOLUL%208..pdf>
4. [http://www.studentie.ro/referate/fizica/referat-circuit-ramificat-de-curent-continuu-cu-mai-multe-surse-de-ene\\_i46\\_c977\\_62561.html](http://www.studentie.ro/referate/fizica/referat-circuit-ramificat-de-curent-continuu-cu-mai-multe-surse-de-ene_i46_c977_62561.html)

## ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ ПО ФИЗИКЕ

**Евгений ВЕТРОВ**, студент, Факультет Реальных Наук, Экономики и Окружающей среды, Бэлцкий государственный университет им. А. Руссо  
 Научный руководитель: **С.Н. БАНЧИЛА**, доктор, доцент

**Summary:** *Solution of experimental problems one of the most effective methods to enhance the cognitive activity of students in the teaching of physics. This paper presents the problems and conditions relating to their decision lyceum physics course. Several tasks of which are original and have been tested during the passage of teaching practice in the theoretical lyceum Maxim Gorky Balti.*

**Key-words:** *experimental problems, methods, solutions, lyceum physics course.*

Физическая задача – это проблема, решаемая с помощью логических умозаключений, математических действий на основе законов и методов физики. Решение физических задач относится к практическим методам обучения и, опираясь на активную мыслительную деятельность ученика, выполняет образовательную, воспитательную и развивающую функции.

К экспериментальным задачам относятся такие физические задачи, постановка и решение которых органически связаны с экспериментом: с различными измерениями, воспроизведением физических явлений, наблюдением за физическими процессами, сборкой и установкой и т.п. Большинство таких задач создаются, чтобы в ходе их решения ученик в первую очередь мог высказать свои предложения, обосновывая тем самым полученные выводы, и в конечном итоге проверил их путем опыта.

Экспериментальные задачи в отличие от текстовых, как правило, требуют больше времени на подготовку и решение, а также требуют наличия у преподавателя и учащихся навыков в постановке эксперимента. Однако решение таких задач положительно влияют на качество преподавания физики. Основные достоинства экспериментальных задач являются следующие:

- Как и всякий эксперимент, данный тип задач в значительной мере способствует повышению активности учащихся на уроках, развитию логического мышления, готовят корректно анализировать явления, подталкивают учеников мыслить логически, привлекая тем самым все свои теоретические и практические знания, полученные на уроках.
- Решая задачи такого типа, и проверяя их решение опытом, ученики каждый раз убеждаются в достоверности полученных знаний, в объективности физических законов, в том, что практика и опыт являются критерием теоретических знаний, что ценно для человека представляют только те знания, которые исследованы в ходе практики.
- Самостоятельное решение экспериментальных задач способствует активному приобретению умений и навыков исследовательского характера, развитию творческих способностей.
- Экспериментальные задачи помогают ученикам лучше решать вычислительные действия, решение которых часто сводится к постановке чисел, данных в условии, в формулы без уяснения физического смысла задачи. [1]

Ниже приведены несколько экспериментальных задач, отдельные из которых являются оригинальными, которые были решены с учащимися в период прохождения педагогической практики в теоретическом лицее им. «М. Горького» муниципия Бэлць.

#### **«Волшебная банка»**

На (рис.1) изображена налитая в пол литровую банку жидкость, горлышко которой накрыто бумажным листом. Затем данную банку переворачиваем, придерживая лист рукой.

После этого рука, удерживающая лист, аккуратно отводится, и бумага остается у горлышка, удерживая воду внутри банки. Объясните, почему вода не выливается из перевернутой банки?



**Рис. 1.**

Эксперимент продолжается. Теперь аккуратно убираем и лист бумаги, но вода по-прежнему остается в банке (рис. 1). По желанию учащихся вода тотчас выливается из банки. Предложите объяснение увиденного.

*Краткий ответ.* На горлышко банки была приклеена металлическая сетка, но не видимая уже с расстояния 1.5-2 м. Через такую сетку вода может беспрепятственно наливать в банку. После переворачивания вода удерживается силами поверхностного натяжения. Объем удерживаемой в банке жидкости может составлять до 250 мл. Для выливания воды достаточно слегка наклонять банку в сторону.[3]

#### «Прыгающий шарик».

Шарик с гелием удерживают на некотором расстоянии от потолка. После отпущения шарик летит к потолку и ударяется об него несколько раз. Исследуйте зависимость количества ударов шарика о поверхность потолка от начального расстояния между ними. Оцените плотность газовой смеси в шарик.

*Краткий ответ.* Оболочка шарика упругая, поэтому при его ударах о потолок энергия рассеивается слабо. Рассеяние энергии происходит в основном из-за вязкого трения шарика о воздух. Если начальное расстояние между шариком и потолком будет больше некоторого критического, то скорость шарика у потолка будет одинаковой (шарик будет подлетать с постоянной скоростью). Таким образом, с увеличением начального расстояния между шариком и потолком количество ударов растет, пока не достигнет некоторого постоянного значения. Плотность газовой смеси определяется из условия установившегося движения шарика:

$$0 = F_{\text{Арх}} - m_{\text{оболочки}}g - m_{\text{газа}}g - F_{\text{Стокса}},$$

$$0 = \rho_{\text{возд}} V - m_{\text{оболочки}} - \rho_{\text{смеси}} V - \frac{6\pi\eta Rv}{g},$$

$$\rho_{\text{смеси}} = \rho_{\text{возд}} - \frac{m_{\text{оболочки}}}{V} - \frac{6\pi\eta Rv}{Vg},$$

$$\rho_{\text{смеси}} = \rho_{\text{возд}} - \frac{3m_{\text{оболочки}}}{4\pi R^3} - \frac{9\eta v}{2gR^2}. [2]$$

#### «Запуск диска».

На боковой поверхности карандаша сделайте несколько углублений – зазубрин. Проденьте через центр картонного диска английскую булавку (иглу) и воткните ее в карандаш так, чтобы диск оказался со стороны зазубрин (рис. 2).

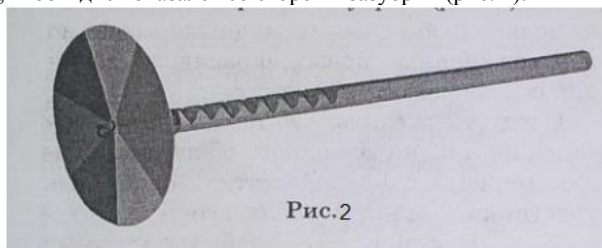


Рис. 2

Вторым карандашом начнем интенсивно проводить по зазубринам первого. При движении вспомогательного карандаша по неровностям диск начинает вращаться. Объясните наблюдаемое явление. Выявите, от чего зависит направление вращения диска. Предложите способ расчета, с помощью максимальной скорости вращения краев диска и определите ее для вашей установки.

*Краткий ответ.* Ударные действия проводимого по зазубринам второго карандаша создают вибрации, которые передаются булавке. Конец булавки приходит в

движение по эллипсу и посредством силы трения увлекает диск. Направление вращения конца булавки, а значит, и диска, определяется приложением силы со стороны вспомогательного карандаша. Эксперимент показывает, что максимальная скорость вращения составляет 3-4 оборота в секунду. Направление вращения зависит от того, как и в какой руке удерживается карандаш с диском. [3]

**Вывод:** Роль эксперимента в обучении физике заключается в том, что без эксперимента нет, и не может быть рационального учения физике; одно словесное образование физике неизбежно приводит к механическому заучиванию. Изготовление приборов, которые необходимы для решения задач подталкивают учащихся к мыслительным и творческим поискам решения возникающих проблем. При обучении решения физических задач необходимо наряду с занятиями, выполнять упражнения, которые не были осуществлены учителем в процессе подготовки к занятию. При этом учащимся демонстрируется не имитация умственной деятельности, а сама эта деятельность: не излагается решение задачи, а задача решается непосредственно перед учащимися.

#### **Библиография:**

1. И.Г. Антипин Экспериментальные задачи по физике в 6-7 классах. Пособие для учителей, Москва «Просвещение» 1974 [стр.5]
2. К.А. Коханов Организация познавательной деятельности школьников при обучении физики в Кировской летней многопредметной школе. Физика в школе. 2012. – №5. –[С. 46-51.]
3. <http://cdoosh.ru/kypt/kypt2012.html>

## **FUNȚIONAREA LEGII CONSERVĂRII ENERGIEI ÎN ELECTROSTATICĂ**

**Sergiu FRUMUSACHI**, *masterand, Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*  
Conducător științific: **Mihail POPA**, *dr., conf. univ.*

**Summary:** *In this article we will focus upon-how energy conservation law "works" in Electrostatic. Here, the electrical system consists of electric charges, which interact with each other in electrostatic field.*

*In the practical part of the work solved problems are proposed as well as issues for individual work, where the external mechanical work is performed to remove or close valves capacitor.*

**Key-words:** *electrostatic, work, capacitor, plates, source, heat.*

Legea conservării energiei stabilește forma generalizată a bilanțului energetic pentru toate transformările posibile din orice sistem fizic. Ea poate fi scrisă în următoarea formă:

$$L_{ext} = \Delta W + Q, \quad (1)$$

unde  $L_{ext}$  este lucrul efectuat de forțele exterioare asupra sistemului considerat,  $\Delta W$  – variația energiei sistemului, iar  $Q$  – cantitatea de căldură degajată în sistemul fizic. Prin convenție, stabilim că dacă  $L_{ext} > 0$ , atunci asupra sistemului se efectuează un lucru pozitiv, iar dacă  $L_{ext} < 0$ , atunci sistemul efectuează un lucru pozitiv asupra mediului exterior; dacă  $\Delta W > 0$ , atunci energia sistemului crește, iar dacă  $\Delta W < 0$ , energia sistemului se micșorează; dacă  $Q > 0$ , atunci sistemul degajă căldură, iar dacă  $Q < 0$ , căldura este absorbită de sistem.

În acest articol vom analiza cum „funcționează” legea conservării energiei la rezolvarea problemelor de la temele *Capacitatea electrică. Condensatoare. Energia câmpului electric.*

**1. Probleme în care se efectuează un lucru mecanic exterior pentru îndepărtarea sau apropierea armăturilor condensatorului**

**Problema 1.1.** Două condensatoare plane, identice, de capacitate electrică  $C$ , sînt conectate fiecare la cîte un element galvanic cu t.e.m.  $E$ . La un oarecare moment un condensator este deconectat de la sursă, iar celălalt rămîne conectat. Apoi încet se îndepărtează plăcile condensatoarelor, micșorînd astfel capacitatea electrică a fiecărui condensator de  $n$  ori. Ce lucru mecanic se efectuează în fiecare caz?

**Rezolvare:** Dacă procesul de modificare a sarcinii pe plăcile condensatorului decurge încet, atunci căldură nu se degajă sau se degajă în cantitate foarte mică. Într-adevăr, dacă prin rezistorul  $R$  trece sarcina  $\Delta q$ , în timpul  $t$ , atunci cantitatea de căldură degajată:

$$Q = I^2 \cdot R \cdot t = \left(\frac{\Delta q}{t}\right)^2 R \cdot t = \frac{(\Delta q)^2 \cdot R}{t}. \quad (2)$$

Pentru valori destul de mari ale lui  $t$  cantitate de căldură  $Q$  poate fi pe cît posibil de mică.

În primul caz, elementul galvanic este deconectat, de aceea rămîne constantă sarcina de pe armăturile condensatorului,

$$q = C \cdot E. \quad (3)$$

Lucrul mecanic este determinat de modificarea energiei condensatorului:

$$L_{mec} = \Delta W = W_2 - W_1 = \frac{q^2}{2C_1} - \frac{q^2}{2C} = \frac{(C \cdot E)^2}{2\left(\frac{C}{n}\right)} - \frac{(C \cdot E)^2}{2C} = \frac{C \cdot E^2}{2} (n-1). \quad (4)$$

În cel de-al doilea caz este constantă diferența de potențial de pe condensator și lucrează și elementul galvanic, de aceea

$$L_{mec} + L_{sursa} = \Delta W. \quad (5)$$

Prin sursă circulă sarcina

$$\Delta q = q_2 - q_1 = \frac{C}{n} \cdot E - C \cdot E = -C \cdot E \left(1 - \frac{1}{n}\right) < 0. \quad (6)$$

Deoarece sarcina este negativă, rezultă că elementul galvanic se încarcă și lucrul acesteia:

$$L_{sursa} = \Delta q \cdot E = -C \cdot E^2 \left(1 - \frac{1}{n}\right). \quad (7)$$

Energia cîmpului electric din condensator se micșorează:

$$\Delta W = \frac{C_1 \cdot E^2}{2} - \frac{C \cdot E^2}{2} = \frac{1}{2} \left(\frac{C}{n} - C\right) E^2 = -\frac{C \cdot E^2}{2} \left(1 - \frac{1}{n}\right) \quad (8)$$

Astfel, lucrul mecanic în cel de-al doilea caz

$$L_{mec} = \Delta W - L_{sursa} = \frac{C \cdot E^2}{2} \left(1 - \frac{1}{n}\right). \quad (9)$$

În concluzie, încărcarea elementului galvanic are loc pe contul lucrului de deplasare a armăturilor condensatorului și pe contul energiei condensatorului. Trebuie menționat că termenul „deplasarea armăturilor” aici nu joacă cel mai important rol, același rezultat s-ar fi obținut și în cazul altor modificări care, în final, ar fi condus la micșorarea capacității electrice de  $n$  ori.

## 2. Probleme în care se efectuează un lucru pentru introducerea sau scoaterea dielectricului din condensator

**Problema 2.1.** Două plăci dreptunghiulare de lungime  $l$  și aria suprafeței  $S$  sînt distribuite paralel una față de alta la distanța  $d$  și încărcate pînă la tensiunea  $U$  (obținîndu-se un condensator plan), după care sînt deconectate de la sursă. În spațiul dintre plăci se introduce un dielectric cu permitivitatea relativă  $\epsilon_r$ , grosime  $d$  și lățimea egală cu lățimea plăcilor. Lungimea dielectricului este mai mare de mare de  $l$  (Fig. 2.1). Determinați forța electrică rezultantă  $F$ , ce acționează asupra dielectricului din partea cîmpului electric, în funcție de distanța  $x$ .

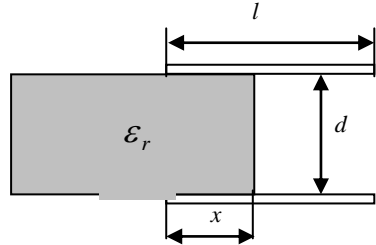


Fig. 2.1. Introducerea dielectricului într-un condensator plan

**Rezolvare:** Lucru mecanic, efectuat împotriva forțelor coulombiene, este egal cu variația energiei condensatorului:

$$L = \Delta W = W_{fin} - W_{in}. \quad (10)$$

Conform poziției din figura alăturată, pentru a calcula capacitatea condensatorului, putem reduce schema dată la o schemă cu doi condensatori grupați în paralel, unul cu lungimea plăcilor  $x$ , iar altul – cu  $l - x$ . Astfel, capacitatea echivalentă a grupării în paralel a condensatoarelor

$$C = C_1 + C_2 = \frac{\epsilon_0 \epsilon_r x a}{d} + \frac{\epsilon_0 (l - x) a}{d} = \frac{\epsilon_0 a [\epsilon_r x + (l - x)]}{d} = \frac{\epsilon_0 S}{d} \left[ 1 + (\epsilon_r - 1) \frac{x}{l} \right] \quad (11)$$

Energia inițială a condensatoarelor (cînd dielectricul se află la distanța  $x$  în interiorul condensatorului) este

$$W_{in} = \frac{q^2}{2C} = \frac{\left( \frac{\epsilon_0 S}{d} \right)^2 U^2}{2 \frac{\epsilon_0 S}{d} \left[ 1 + (\epsilon_r - 1) \frac{x}{l} \right]} = \frac{\epsilon_0 S U^2}{2d \left[ 1 + (\epsilon_r - 1) \frac{x}{l} \right]}. \quad (12)$$

Dacă  $x$  se mărește cu  $\Delta x$ , atunci energia finală a sistemului de condensatori devine

$$W_{fin} = \frac{\epsilon_0 S U^2}{2d \left[ 1 + (\epsilon_r - 1) \frac{x + \Delta x}{l} \right]}, \quad (13)$$

iar variația energiei electrice

$$\Delta W = W_{fin} - W_{in} = \frac{\epsilon_0 S U^2}{2d} \left[ \frac{(\epsilon_r - 1) \frac{\Delta x}{l}}{\left\{ 1 + (\epsilon_r - 1) \frac{x + \Delta x}{l} \right\} \left\{ 1 + (\epsilon_r - 1) \frac{x}{l} \right\}} \right] \quad (14)$$

va fi egală cu lucrul efectuat de forța constantă  $F$  la deplasarea  $\Delta x$ :

$$W_{fm} - W_m = F \cdot \Delta x \quad (15)$$

Considerînd deplasare  $\Delta x$  infinit mică ( $\Delta x \ll l$ ), o putem neglija, și putem scrie

$$F = \frac{\varepsilon_0 S U^2}{2dl} \left[ \frac{\varepsilon_r - 1}{\left(1 + (\varepsilon_r - 1) \frac{x}{l}\right)^2} \right] \quad (16)$$

**Problema 2.2.** În interiorul unui condensator plan, paralel armăturilor, se află o plăcuță, grosimea căreia reprezintă  $\chi = \frac{d_1}{d} = 0,60$  parte din distanța dintre armături.

Capacitatea condensatorului în lipsa plăcuței  $C = 20nF$ . Condensatorul se conectează inițial la o sursă de curent continuu cu tensiunea  $U = 200V$ , apoi se deconectează de la sursă și se scoate încet plăcuța dintre armături. Determinați lucrul mecanic ce trebuie cheltuit pentru a scoate plăcuța dintre armături, dacă plăcuța este din: a) metal; b) sticlă.

**Rezolvare:** Lucru mecanic este egal cu variația energiei condensatorului:

$$L = \Delta W = W_{fm} - W_m \quad (17)$$

a) În cazul cînd între armăturile condensatorului se află plăcuța de metal (Fig. 2.2), capacitatea condensatorului plan se reduce la capacitatea condensatorului cu aer, de grosime  $d - d_1 = d(1 - \chi)$ :

$$C_1 = \frac{\varepsilon_0 S}{d(1 - \chi)}, \quad (18)$$

iar sarcina electrică acumulată

$$q = C_1 U = \frac{\varepsilon_0 S U}{d(1 - \chi)} \quad (19)$$

Energia inițială a condensatorului:

$$W_m = \frac{q^2}{2C_1} = \frac{\varepsilon_0 S U^2}{2d(1 - \chi)} \quad (20)$$

După scoaterea plăcuței de metal

$$C_2 = C = \frac{\varepsilon_0 S}{d} \Rightarrow W_{fm} = \frac{q^2}{2C_2} = \frac{\varepsilon_0 S U^2}{2d(1 - \chi)^2} \quad (21)$$

Rezultă că lucrul mecanic de scoatere a plăcuței din condensator este egal cu variația energiei condensatorului:

$$L = W_{fm} - W_m = \frac{\varepsilon_0 S}{d} \cdot \frac{U^2 \chi}{2(1 - \chi)^2} = \frac{C U^2 \chi}{2(1 - \chi)^2} \quad (22)$$

Calcul numeric: 
$$L = \frac{20 \cdot 10^{-9} F \cdot 4 \cdot 10^4 V^2 \cdot 0,6}{2 \cdot 0,16} = 150 \cdot 10^{-5} J = 1,5mJ$$

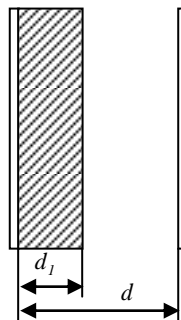


Fig. 2.2. Condensator plan cu o plăcuță în el



b) În cazul cînd între armăturile condensatorului se află plăcuța de sticlă (Fig. 2.2), se consideră că avem doi condensatori uniți în serie, unul împlut cu sticlă, iar altul cu aer. Capacitatea echivalentă a grupării se determină astfel:

$$\frac{1}{C_1} = \frac{1}{C_{11}} + \frac{1}{C_{12}}, \quad (23)$$

unde

$$C_{11} = \frac{\varepsilon_0 \varepsilon_r S}{d_1} = \frac{\varepsilon_0 \varepsilon_r S}{\chi d} = \frac{\varepsilon_r C}{\chi} \text{ și } C_{12} = \frac{\varepsilon_0 S}{d - d_1} = \frac{\varepsilon_0 S}{d(1 - \chi)} = \frac{C}{1 - \chi}. \quad (24)$$

Substituind relațiile (62) în (61) și făcînd transformările de rigoare, obținem:

$$C_1 = \frac{\varepsilon_r C}{\chi + \varepsilon_r(1 - \chi)}. \quad (25)$$

În acest caz, sarcina electrică acumulată se determină astfel:

$$q_1 = C_1 U = \frac{\varepsilon_r C U}{\chi + \varepsilon_r(1 - \chi)}, \quad (26)$$

iar energia inițială a sistemului de condensatori:

$$W_{in} = \frac{q_1^2}{2C_1} = \frac{CU^2}{2} \cdot \frac{\varepsilon_r}{\chi + \varepsilon_r(1 - \chi)}, \quad (27)$$

iar lucrul mecanic de scoatere a plăcuței din condensator este egal cu variația energiei condensatorului:

$$L = W_{fin} - W_{in} = \frac{CU^2}{2} \cdot \frac{\chi[1 + \varepsilon_r(1 - \chi)]}{(1 - \chi)^2(\chi + \varepsilon_r(1 - \chi))}. \quad (28)$$

### 3. Probleme în care se degajă sau se absoarbe o cantitate de căldură datorită modificării circuitelor electrice

**Problema 3.1.** În schema din Fig. 3.1 condensatorul  $C_1$  este încărcat pînă la tensiunea  $U_1$ , iar condensatorul  $C_2$  – pînă la tensiunea  $U_2$ . Rezistențele rezistoarelor sînt  $R_1$  și  $R_2$ . Determinați ce cantitatea de căldură se va degaja în fiecare rezistor, după închiderea întrerupătorului.

**Rezolvare:** Legea conservării energiei (1) pentru sistemul dat obține forma:

$$0 = \Delta W + Q. \quad (29)$$

de unde rezultă că cantitatea de căldură disipată în rezistori este egală cu variația energiei condensatorilor:

$$Q = -\Delta W = -(W_{fin} - W_{in}) = W_{in} - W_{fin}. \quad (30)$$

Energia inițială a condensatorilor

$$W_{in} = \frac{C_1 \cdot U_1^2}{2} + \frac{C_2 U_2^2}{2}. \quad (31)$$

Pentru determinarea energiei finale a condensatorilor pornim de la faptul că sarcina totală a condensatoarelor rămîne constantă:

$$q = C_1 \cdot U_1 \pm C_2 \cdot U_2, \quad (32)$$

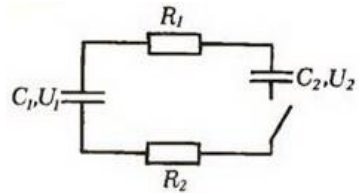


Fig. 3.1. Circuit serie cu două rezistoare și două condensatoare

unde semnul “+” se referă la cazul cînd condensatorii sînt conectați cu același nume, iar semnul “-” – cînd condensatorii sînt conectați cu nume diferiți. După închiderea întrerupătorului cu această sarcină se conectează condensatorul cu capacitatea echivalentă:

$$C = C_1 + C_2 \quad (33)$$

(condensatoarele  $C_1$  și  $C_2$  sînt conectați în paralel). Astfel, energia finală a condensatorilor

$$W_{fin} = \frac{q^2}{2C} = \frac{(C_1 \cdot U_1 \pm C_2 \cdot U_2)^2}{2(C_1 + C_2)}, \quad (34)$$

iar cantitatea de căldură degajată

$$Q = W_{in} - W_{fin} = \frac{C_1 \cdot U_1^2}{2} + \frac{C_2 U_2^2}{2} - \frac{(C_1 \cdot U_1 \pm C_2 \cdot U_2)^2}{2(C_1 + C_2)} = \frac{C_1 C_2 (U_1 \pm U_2)^2}{2(C_1 + C_2)}. \quad (35)$$

Deoarece, pentru orice valori ale tensiunilor  $U_1$  și  $U_2$ ,  $Q > 0$ , rezultă că în ambele cazuri cantitatea de căldură se degajă. Acestea nu sînt altceva decît pierderile de căldură prin efect Joule.

Acum să găsim cum se distribuie cantitatea de căldură  $Q$  pe rezistorii  $R_1$  și  $R_2$ . În orice moment de timp al procesului de reîncărcare a condensatoarelor prin acești rezistori vor trece același curent  $I$  și astfel obținem:

$$\frac{Q_1}{Q_2} = \frac{R_1}{R_2}. \quad (36)$$

Ținînd cont că  $Q = Q_1 + Q_2$ , obținem formulele de calcul ale cantităților de căldură degajate de fiecare rezistor:

$$Q_1 = Q \frac{R_1}{R_1 + R_2} \quad \text{și} \quad Q_2 = Q \frac{R_2}{R_1 + R_2}. \quad (37)$$

#### **Bibliografie:**

1. Hristev, A., Manda, D., Georgescu, L., Borșan, D., Sandu, M., Gherbanovschi N., *Probleme de fizică pentru clasele IX-X*, Chișinău, Ed. „Lumina”, 1996, 319 p.
2. Marinciuc, M., Rusu, Sp., *Fizică, manual pentru clasa a 11-a*, Chișinău, Univers Pedagogic, 2004, 274 p.
3. Popa, C., *Fizica. Îndrumar metodic. 409 probleme rezolvate (nivel liceal)*, vol. II, Iași, Editura VIE, 2000, p. 396-744.
4. Иродов, И.Е., *Задачи по общей физике*, Москва, Наука, 1988, 447 с.
5. Буховцев, Б.Б., Кривченков, В.Д., Мякишев, Г.Я., Шальнов, В.П., *Сборник задач по элементарной физике*, Москва, Наука, 1964, 439 с.
6. Волкенштейн, В.С., *Кυлежере де проблеме де физикэ жєнералэ*, Кишинэу, «Лумина», 1971, 390 p.
7. Гордюнин, С.А., *Закон сохранения энергии с электростатике // Квант*, 1989, Nr. 6, с. 63-67.

## **APORTUL FIZICIENILOR MOLDOVENI ÎN CREAREA ȘI DEZVOLTAREA TEORIEI MULTIBANDĂ A SUPRACONDUCTIVITĂȚII**

**Iuliana RĂCILĂ**, studentă, Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului,  
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți  
Coordonator științific: **Vitalie URSU**, lect. univ.

**Summary:** In 1946 was created the Chisinau State University, which was formed from several universities for the study of real science while and physico-mathematical faculty. School was not large.

*But among many students were quite capable of serious purpose, wanting to gain high results. Were invited some bad high quality specialists who set the educational process and in some way the existing scientific research using scientific literature. At all the young collaborators included friendly and highly qualified specialists work come from other cities Kiev, Leningrad, Odessa and others. So was created the basis for the development of scientific research in theoretical physics. Later becoming the leader in the development of theoretical physics in Moldova.*

**Key-words:** *Theoretical Physics, Institute of Applied Physics, superconductivity, multi zonal theory of superconductivity.*

Academicianul Vsevolod Moscalenco și-a început activitatea științifică și metodică imediat după absolvirea facultății, în calitate de asistent la Catedra de fizică generală a Universității de Stat din Moldova, în baza căreia, în 1953 și a fost formată Catedra de fizică teoretică. Specialist de perspectivă, care de la bun început a manifestat interes deosebit pentru diferite aspecte ale teoriei polaronilor [1], în anii 1957-1959 a urmat doctoratul (aspirantura) la Universitatea „M.V. Lomonosov” din Moscova, avându-l în calitate de îndrumător pe renumitul Nicolai Bogoliubov.

Începând investigațiile sale științifice cu subiecte legate de teoria polaronilor, ulterior, acad. Vsevolod Moscalenco nu a rezistat tentației de a se implica activ și în alte probleme actuale ale fizicii teoretice care erau cu succes dezvoltate de colegii săi din Secția de mecanică statistică a Institutului de Matematică „V.A. Steklov” – colectivul de cercetători condus de N. Bogoliubov a participat activ la dezvoltarea teoriei mecanismului de supraconductibilitate în metale reale. Anume în acea perioadă, în anul 1959 [2, 3] apare una din lucrările sale, devenită apoi clasică, în care a fost propus pentru prima dată modelul de supraconductivitate cu două benzi. Tot în anul 1959 acad. Vsevolod Moscalenco și-a susținut cu succes teza de doctor la Institutul de Matematică „V.A. Steklov” din Moscova. După obținerea gradului de doctor în științe, revine în Republica Moldova, activând inițial în cadrul Universității de Stat din Moldova, iar din 1961, în cadrul Institutului de Fizică și Matematică al AȘM, în calitate de șef al Secției de fizică teoretică (care a intrat din 1969 în componența Institutului de Fizică Aplicată cu denumirea de Secție de fizică statistică).

În această secție, condusă de acad. Vsevolod Moscalenco, au fost înrolați și formați mulți tineri talentați, care sub îndrumarea lui au studiat și elaborate bazele teoretice pentru diverse fenomene, considerate pe atunci a fi „pe linia întâi de luptă” a fizicii – diverse metode și modele teoretice ale fizicii nucleare și fizicii particulelor elementare. Tot în această perioadă, prin participarea sa nemijlocită și grație viziunii sale de perspectivă a început fructuoasa colaborare a fizicienilor din Chișinău cu Institutul Unificat de Cercetări Nucleare din Dubna. Cu sprijinul acad. Vsevolod Moscalenco, peste 20 de tineri cercetători din Institut au avut ocazia de a-și continua formarea profesională la IUCN [4]. Ulterior, o parte din aceștia au stat la baza laboratorului teoria nucleului atomic și a particulelor elementare al Institutului de Fizică Aplicată, creat în 1975 sub conducerea acad. Vsevolod Moscalenco, care a depus o muncă asiduă pentru convingerea conducerii AȘM în necesitatea dezvoltării cercetărilor în domeniul dat. Interesul manifestat pentru fizica particulelor elementare și a nucleului atomic nu a diminuat însă interesul pentru teoria fenomenelor în medii solide, în anii 1964-1966, când acad. Vsevolod Moscalenco a urmat postdoctoratul (doctorantura) la Universitatea „M.V. Lomonosov” din Moscova, iar în 1967 susține cu brio teza de doctor habilitat în același Institut de Matematică „V.A. Steklov” din Moscova. Orientându-și eforturile sale și ale colectivului asupra studierii proprietăților optice ale semiconductorilor, ale polaronilor, asupra teoriei feromagnetismului și antiferomagnetismului, a tranzițiilor de fază, a teoriei sticlelor de spin, a teoriei supraconductibilității, a obținut succese remarcabile.

Academicianul Vsevolod Moscalenco (născut la 26 septembrie 1928 în satul Bravicea, azi r-nul Călărași).

Fizician, domeniul științific: fizica teoretică a stării condensate. Doctor habilitat în științe fizico-matematice (1968), profesor universitar (1971). Membru corespondent (1970) și membru titular (1976) al Academiei de Științe a Moldovei.

Astăzi este unanim acceptat că modelele și descrierile fenomenelor fizice, ce stau la baza tuturor teoriilor moderne ale supraconductorilor cu mai multe benzi, aparțin anume colectivului condus de acad. Moscalenco, care a dezvoltat modelul propus de el încă în 1959. Remarcăm și teoriile elaborate ale proprietăților termodinamice, magnetice și cinetice ale materialelor cu diferite particularități în structura benzilor energetice ale electronilor, inclusiv benzi suprapuse pe suprafața Fermi. Această teorie a prezis inclusiv o categorie deosebită de supraconductor electron-fononici cu temperatura de tranziție la faza supraconductoare de 40 K, confirmat experimental doar recent. Din același domeniu al supraconductivității menționăm și teoriile elaborate de echipa sa privind descrierea sistemelor electronice corelate în baza modelului Hubbard: a fost elaborată o tehnică de diagrame originală și a fost formulat un nou concept al funcțiilor de corelare ca purtător al fluctuațiilor cuantice de spin și sarcină electrică. Această abordare originală s-a dovedit a fi atât de generală și promițătoare, încât a permis determinarea proprietăților diferitor fenomene de tranziții de fază, cum ar fi tranziția metal-dielectric, unda de densitate de spin, supraconductivitate și diferite fenomene legate de polaronii în sisteme puternic corelate [5]. Toate realizările menționate sunt de pionierat și este greu de expus, chiar și succint, acele cercetări care constituie faima fizicii din republica noastră și la obținerea cărora acad. Vsevolod Moscalenco a jucat un rol primordial. În paralel cu munca științifică fructuoasă, acad. Vsevolod Moscalenco s-a remarcat și ca organizator al procesului științific. A contribuit la formarea noilor cadre științifice și a colectivelor de cercetare de divers profi l care activează azi în cadrul IFA. A extins și aprofundat relațiile de colaborare a fizicienilor noștri cu una dintre cele mai prestigioase instituții științifice ale lumii – Institutul Unificat de Cercetări Nucleare din Dubna. În mare parte datorită lui, în 1992 Republicii Moldova i-a fost conferit statutul de membru plenipotențiar al IUCN, acad. Vsevolod Moscalenco devenind și primul Reprezentant Plenipotențiar al țării noastre în IUCN, Doctor Honoris Causa al IUCN. Astăzi, de facilitățile oferite de IUCN beneficiază nu numai fizicienii, ci și matematicienii, biologii, medicii moldoveni. Pentru munca asiduă depusă pe tărâmul științei, în anul 1970 i-a fost conferit titlul de membru corespondent, iar din 1976 – de membru titular al AȘM. Academicianul Vsevolod Moscalenco a fost onorat cu cele mai înalte distincții și titluri onorifi ce naționale: laureat al Premiilor de Stat, titlul „Om emerit”, „Ordinul Republicii”, medalia „Dimitrie Cantemir” ș.a. La atingerea respectabilei vârste de 85 de ani, academicianul Vsevolod Moscalenco rămâne un slujitor activ al științei, adevărat generator de idei, experiența vastă acumulată doar accentuând talentele sale. Este o personalitate emblematică a științei naționale.



#### **Bibliografie:**

1. Bardeen J. Cooper L.N., Schrieffer L.R., *Phys. Rev.*, 1957, 106, 162; 108, 1175.

2. Москаленко В.А. Препринт 1958; *Физика Металлов и Металловедения*, 1959, 8, 503.
3. Suhl H., Matthias B.T., Walker L.R. *Phys. Rev. Lett.* 1959, 8, 552.
4. Palistrant M.E. *Condens Matter Phys.*, 2009, 12, 677; *arxiv: cond – mat/0309707* (2003).
5. Palistrant M.E., Kon L.Z.: *Ukr. J. Phys.*, 2010, 55, 44.

## DETERMINAREA DENSITĂȚILOR LICHIDELOR ȘI SOLIDELOR CU AJUTORUL BALANȚEI HIDROSTATICE MOHR-WESTPHAL

**Andrei ABABII**, student, *Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului,*  
*Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți*  
Coordonator științific: **Vitalie URSU**, lect. univ.

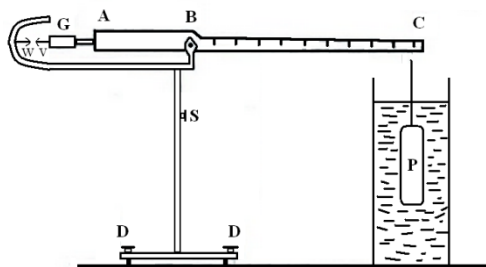
**Summary:** *This paper consists in determining the density of solids and liquids by hydrostatic weighing. Balance was used to Mohr-Westphal the experimental determination of the density of the liquid and five solid four. This is a very fine balance that allows a high precision measurements to determine caution. Two methods were used as described in the literature. The results coincide with the data acquired specialized standards tables. The methods applied may underlie physics laboratory work.*

**Key-words:** *hydrostatic balance, the density of liquids and solids, Archimedean force, experimental facility, physical measurements.*

### Descrierea succintă a instalației

Înălțimea coloanei 2 a balanței, instalată pe un trepied, poate fi variată prin intermediul unui pivot de extragere încadrat 3, care se fixează la înălțimea necesară cu ajutorul șurubului 4 cu cap rostogolitor. Șurubul de reglaj 5 al postamentului permite deplasarea coloanei după verticală. Balansierul 6 al balanței se sprijină pe suportul 7 prin intermediul tălpii și prismei din oțel. Cardanul fixat la un capăt al suportului servește pentru instalarea corectă a balansierului balanței.

Pe ambele părți ale balansierului se află greutateți pentru stabilirea echilibrului și anume: la capătul scurt al brațului balansierului se află greutatea 8 cu ascuțiș pentru stabilirea aproximativă orientat spre cadranul gradat, iar la capătul îndepărtat-piulița mobilă pentru reglarea precisă 9. Șurubul 10 servește pentru reglarea sensibilității. Brațul AB dintre prisma principală și prisma ce poartă bughelul este separată în zece părți egale. În ultima diviziune, prin intermediul prisme și al tălpii din oțel, este suspendat bughelul 11, care în cârligul său dublu poartă armatura pentru cântărire. Drept unitate de echilibru servesc călăreții astfel construiți, încât cel mai mare să aibă greutatea  $P$  egală cu greutatea apei dezlocuite de plutitor, iar ceilalți să aibă greutateți de 10, 100, 1000... ori mai mici ca acest călăreț unitate. Talerul pentru greutateți, talerul pentru scufundare și garnitura de greutateți marcate servesc pentru determinarea densității substanțelor solide [1].



**Fig. 1.** Determinarea densității lichidelor.

Pentru determinarea densității lichidelor se procedează astfel:

- 1) Asigurăm verticalitatea balanței cu șuruburile D.
- 2) Suspendăm (în aer) plutitorul din sticlă 13 de greutatea nivelatoare 13a prin intermediul firului subțire din argint și echilibrăm balanța cu ajutorul greutății 8 (G).
- 3) Lichidul pentru cercetare îl turnăm în paharul cilindric în așa o cantitate ca nivelul lui să se afle cu 2,0-2,5 cm mai jos decât marginea de sus a paharului.
- 4) Fixăm paharul sub plutitor, scufundăm plutitorul în lichidul de studiat, urmărind ca el să nu să se atingă de pereții și fundul paharului, și echilibrăm balanța, fixând călărețul cel mai mare pe diviziunea  $x$ , iar celelalte – în ordinea descrescătoare a greutăților pe diviziunile  $y$  și  $z$  [2].

Densitatea lichidului se va putea exprima în funcție de  $x, y$  și  $z$  din următorul raționament: dacă balanța este echilibrată, cu plutitorul suspendat în aer, momentul  $M_1$  în raport cu axa 10 (B) al greutăților din stînga lui B, va fi egal în valoare absolută cu momentul  $M_2$  al greutăților din dreapta lui B:

$$M_1 = M_2. \quad (1)$$

Dacă plutitorul se introduce în apă, apoi forța arhimedică  $F'_A$  scoate din echilibru balanța. Pentru a restabili echilibrul se atarnă călărețul cel mai mare în dreptul diviziunii 10, la distanța  $d$  de la axa B. Greutatea lui  $P$  este astfel calculată, încât să asigure acest echilibru, adică

$$M_1 = M_2 + P \cdot d - F'_A \cdot d. \quad (2)$$

Din (1) și (2) rezultă

$$P = F'_A, \quad (3)$$

adică greutatea plutitorului este egală cu forța arhimedică ce acționează din partea apei asupra lui. [2]

Introducând plutitorul în lichidul cu densitatea necunoscută, echilibrul balanței se realizează prin atarnarea călăreților în ordinea descrescătoare a greutăților, la distanțele

$$d_1, d_2, d_3 \text{ de la B. Atunci vom avea: } \quad M_1 = M_2 + P \cdot d_1 + \frac{P}{10} d_2 + \frac{P}{100} d_3 - F''_A \cdot d. \quad (4)$$

Aici  $F''_A$  este forța arhimedică ce acționează din partea lichidului asupra plutitorului.

Ținând cont de (1), se obține din (4):

$$\frac{F''_A}{P} = \frac{d_1}{d} + \frac{1}{10} \cdot \frac{d_2}{d} + \frac{1}{100} \cdot \frac{d_3}{d}. \quad (5)$$

La fel, avem:  $F''_A = \rho g V$ , unde  $\rho$  este densitatea necunoscută a lichidului;

$P = F'_A = \rho_a g V$ , unde  $\rho_a$  este densitatea apei.

Luând în considerație că distanțele  $d_1, d_2, d_3$  și  $d$  corespund diviziunilor  $x, y, z$  și 10 de pe brațul BC, apoi putem scrie formula (5) sub forma:

$$\frac{\rho}{\rho_a} = 0,1x + 0,01y + 0,001z, \quad (6)$$

de unde obținem:

$$\rho = \rho_a(0,1x + 0,01y + 0,001z) \quad (7)$$

Exemple:

a) fie  $x = 8$ ,  $y = 7$ ,  $z = 3$ .

$$\begin{aligned} \rho &= \rho_a(0,1x + 0,01y + 0,001z) = \\ \text{Atunci} \quad &= 1 \frac{\text{g}}{\text{cm}^3} \cdot (0,1 \cdot 8 + 0,01 \cdot 7 + 0,001 \cdot 3) = \\ &= 0,873 \frac{\text{g}}{\text{cm}^3}. \end{aligned}$$

b) fie  $x = 10$ ,  $y = 8$ ,  $z = 5$ .

$$\begin{aligned} \rho &= \rho_a(0,1x + 0,01y + 0,001z) = \\ \text{Atunci} \quad &= 1 \frac{\text{g}}{\text{cm}^3} \cdot (0,1 \cdot 10 + 0,01 \cdot 8 + 0,001 \cdot 5) = \\ &= 1,085 \frac{\text{g}}{\text{cm}^3}. \end{aligned}$$

c) fie  $x = 10$ ,  $y = 10$ ,  $z = 4$ .

$$\begin{aligned} &\text{Atunci} \\ \rho &= \rho_a(0,1x + 0,01y + 0,001z) = \\ &= 1 \frac{\text{g}}{\text{cm}^3} \cdot (0,1 \cdot 10 + 0,01 \cdot 10 + 0,001 \cdot 4) = \\ &= 1,104 \frac{\text{g}}{\text{cm}^3}. \end{aligned}$$

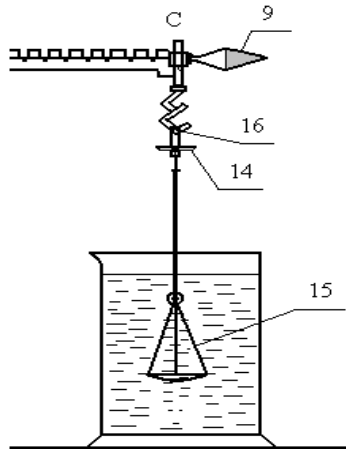


Fig. 2. Determinarea densității solidelor cu ajutorul balanței Mohr-Westphal.

În primul caz, lichidul are densitatea mai mică decât apa; călărețul cel mai mare a fost atârnat pe o diviziune mai mică decât 10. În celelalte două cazuri densitatea lichidului este mai mare decât cea a apei. Călărețul cel mai mare a fost atârnat pe diviziunea 10. Se poate

întâmpla că dintr-o categorie de călăreți unul de categorie mijlocie să fie atârnat pe diviziunea 10, iar altul identic – pe diviziunea 2 vezi [3].

Amintim că valorile calculate prin cântărire determină densitatea relativă a lichidului raportată către densitatea apei distilate la temperatura de cameră. Această mărime reprezintă o cifră simplă fără dimensiuni de măsurare.

#### **Determinarea densității solidelor**

În cârligul bughelului, suspendăm talerul pentru greutăți, iar pe el – talerul de scufundare. Pe talerul pentru greutăți punem o greutate de 20g. În această poziție balanța trebuie să fie echilibrată, adică indicatorul trebuie să fie la mijlocul scării de marcare (la mijlocul reperului). În caz contrar, echilibrul se restabilește cu ajutorul piuliței de tară (greutate nemarcată formată din sârmă subtire de metal).

Corpul examinat, de greutate mai mică decât 20g, se instalează pe talerul pentru scufundare, iar pe talerul pentru greutăți – în loc de greutatea de 20g de pus atâtea greutăți câte sunt necesare pentru echilibrarea balanței. Scăzând din 20g suma greutăților de pe talerul pentru greutăți, obținem greutatea corpului examinat.

Corpul, aflat pe talerul de scufundare, se introduce în paharul analitic umplut cu apă distilată la temperatura camerei. La aceasta balanța se scoate din echilibru (echilibrul nu se respectă, se întrerupe). Pentru a restabili acest echilibru mai întâi trebuie de suspendat greutatea de echilibrare 16 a talerului de scufundare, iar apoi echilibrul curmat de restabilit cu ajutorul călăreților. Valoarea numerică, obținută la calculul pozițiilor călăreților, și reprezintă pierderea de greutate a corpului cercetat.

Cunoscând greutatea corpului în aerul uscat și pierderile de greutate la scufundarea lui în apă, densitatea corpului se obține prin raportul greutății corpului în aer la greutatea obținută prin calculul pozițiilor călăreților. De exemplu, dacă greutatea corpului, cântărit în aer, este egală cu 8,56, iar pierderile de greutate conform călăreților sunt egale cu 0,98, apoi densitatea corpului va fi egală cu 8,735 [4].

#### **Bibliografie:**

1. *Универсальные весы системы Мор-Вестфалья*, Венгерское Внешнеторговое Предприятие по Изделиям Приборостроения, Будапешт, 1976 (тех паспорт).
2. *Лабораторный практикум по общей физике* / Под ред. Е.М. Гершензона и Н.Н. Малова Москва: Просвещение, 1985, стр. 142.
3. *Физический практикум: механика и молекулярная физика* / Под ред. В.И. Ивероновой, Москва: Наука, 1967, стр. 67.
4. Кортнев А.И., Рублев Ю.В., Куценко А.Н., *Практикум по физике*, Москва: Высшая Школа, 1984, стр. 45.

## **КОНДЕНСАТ БОЗЕ-ЭЙНШТЕЙНА – НОВОЕ АГРЕГАТНОЕ СОСТОЯНИЕ МАТЕРИИ**

**Антон ЗЕНЧЕНКО**, студент, Факультет Реальных наук, Экономики и Среды,  
Бэлцкий Государственный Университет им. А. Руссо,  
Научный руководитель: **Валерий АБРАМЧУК**, доктор, конференциар

**Summary:** *In this paper is analyzed in detail the new state of matter known as the Bose-Einstein Condensate. The theory, models, practical preparation and possible applications of this state of matter is examined.*

**Key-words:** *phase/state of matter, Bose-Einstein Condensates (BECs), models, wave function, quantum computers.*



## (I) ВВЕДЕНИЕ

Строго говоря, существование иных агрегатных состояний, кроме тех, что давно известны каждому школьнику, не является новостью.

В настоящее время дискуссионным является вопрос о количестве данных состояний – пять или шесть. Известно, что около двадцати лет агрегатным состоянием под номером пять считается *конденсат Бозе-Эйнштейна (КБЭ)*.

## (II) КРАТКАЯ ТЕОРИЯ

Квантовая механика делит существующие частицы на две большие группы: бозоны и фермионы. Отличия проявляются в целом ряде свойств, в частности, если у бозонов спин целый, то у фермионов – полуцелый.

Поведение данных частиц описывается двумя разными статистиками: Бозе-Эйнштейна и Ферми-Дирака.

Если в статистике Ферми-Дирака невозможно нахождение в одном квантовом состоянии двух и более тождественных частиц, что соответствует принципу Паули, то бозоны его не соблюдают. То есть в одном квантовом состоянии может находиться неограниченное число бозонов

В результате, при температуре ниже температуры вырождения возникает явление, когда бозоны переходят в состояние, отличающееся наименьшей энергией, при этом их волновые функции не перекрываются. Таким образом, возникает конденсат, ведущий себя как одна большая квантовая частица.

Для однородного трёхмерного газа, состоящего из невзаимодействующих частиц без каких-либо внутренних степеней свободы, температуру, при которой возникает данное явление, можно выразить формулой:

$$T_c = \left( \frac{n}{\zeta \cdot (3/2)} \right)^{2/3} \cdot \frac{h^2}{2 \cdot \pi \cdot m \cdot k_B},$$

где  $T_c$  – критическая температура,  $n$  – концентрация частиц,  $m$  – масса,  $h$  – постоянная Планка,  $k_B$  – постоянная Больцмана,  $\zeta$  – дзета-функция Римана.

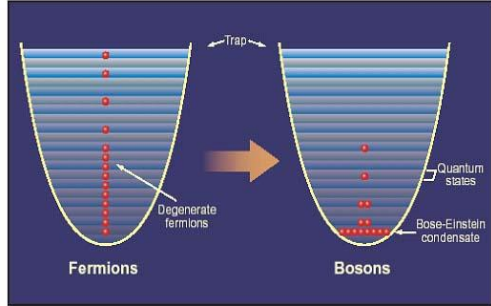
Точнее, обращаясь к статистике Бозе-Эйнштейна, мы получим, что количество частиц в заданном состоянии  $i$ , равняется

$$n_i = \frac{g_i}{e^{(\varepsilon_i - \mu)/kT - 1}}$$

где  $\varepsilon_i > \mu$ ,  $n_i$  – количество частиц в состоянии  $i$ ,  $g_i$  – вырождение уровня  $i$ ,  $\varepsilon_i$  – энергия состояния  $i$ ,  $\mu$  – химический потенциал системы,  $k$  – постоянная Больцмана,  $T$  – абсолютное значение температуры

В пределе  $kT \ll \varepsilon_i - \mu$  статистика Бозе-Эйнштейна переходит в статистику Максвелла-Больцмана, а в пределе  $kT \gg \varepsilon_i - \mu$  – в распределение Рэля-Джинса:

$$n_i = \frac{g_i kT}{e - \mu}$$



Пример разницы распределения по квантовым состояниям фермионов и бозонов (из выпуска 23 бюллетеня ПерСтГ за 2003 г.)

Именно о такой трансформации, происходящей с бозонами при температурах, близких к абсолютному нулю, Шатъендранат Бозе написал в начале 1920-х годов Альберту Эйнштейну.

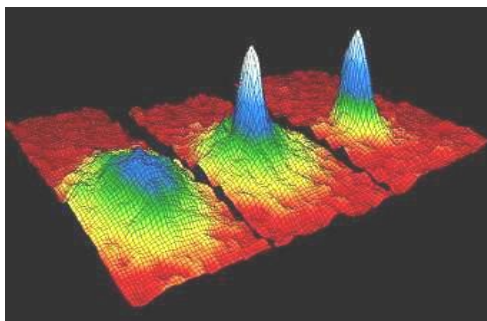
В указанной работе содержались выводы лишь для безмассовых частиц, таких, как фотоны, бозоны же с массой не затрагивались вовсе. Расширив статистику для частиц с массой, Эйнштейн отправил несколько статей в *Zeitschrift fur Physik* (они были найдены лишь в 2005).

Модель образования *конденсата Бозе-Эйнштейна* (далее *КБЭ*), где осуществляется трансформация бозе-газа, являющегося квантовым представлением классической модели идеального газа.

При охлаждении газа движение частиц замедляется и корпускулярная функция атомов (определяющая их пространственное положение), теряет свое значение, а волновая функция (определяющая квантовое состояние), – предельно возрастает.

Таким образом, *КБЭ*, как и любое другое вещество, состоит из отдельных атомов, но, в отличие от обычного вещества, атомы теряют в нем свою индивидуальность. Становится невозможным отличить часть от целого, и, по сути, получается конгломерат атомов, обладающий квантовыми свойствами одного отдельно взятого атома.

Фактически находящиеся в виде *конденсата Бозе-Эйнштейна* атомы представляются как волны. Они могут накладываться друг на друга и образовывать гигантские (до миллиметра) суперволны, которые можно непосредственно наблюдать.



*Распределение скоростей атомов в рубидиевом конденсате Бозе-Эйнштейна. Изображение NIST/JILA/CU-Boulder*

### **(III) ПОЛУЧЕНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ КБЭ**

Теория *КБЭ* была заложена в 20-х годах XX века, на практике же получение результатов было затруднено по нескольким причинам. Первая из них очевидна – технологии не позволяли получить достаточно низкую температуру. Вторая сложность заключалась в том, что многие вещества при приближении к абсолютному нулю начинают вести себя как жидкости, а для получения *КБЭ* необходим бозе-газ, по свойствам близкий к идеальному газу.

В результате, вплоть до конца XX века невозможно было доказать на практике существование *КБЭ*, несмотря на множество случаев его возникновения в рамках проведения экспериментов из других областей. Например, при явлении сверхтекучести несколько процентов жидкости уже находится на стадии конденсата.

На сегодняшний день технология получения *КБЭ* уже отработана, что позволяет использовать его в научной и технической сферах. Однако же, существует несколько типов конденсата, которые были выявлены в силу действия различных факторов.

#### **(А) Рубидиевый КБЭ**

Первый официально зарегистрированный тип *КБЭ* был получен из редкого изотопа рубидия, свойства которого соответствовали критериям получения бозе-газа.

Для того чтобы понизить температуру атомов рубидия до требуемых сверхнизких значений, исследователи Эрик Корнелл (Eric A. Cornell) и Карл Вимен (Carl Wieman) из JILA – (объединенный институт Национального института стандартов и технологии США (NIST) и университет штата Колорадо в Боулдере) использовали лазерное охлаждение вместе с охлаждением испарением.

В 1995 году ученым из JILA удалось охладить около 2 тысяч атомов рубидия-87 до температуры 200 нанокельвинов, и в итоге они перешли в состояние КБЭ. В экспериментальной камере конденсат удерживался при помощи магнитной ловушки особой конструкции.

### (В) Натриевый КБЭ

Подобно рубидию, был выбран один из изотопов натрия.

Через четыре месяца после того, как группа Корнелла и Вимена опубликовала результаты своих опытов, появилась статья физика Вольфганга Кеттерле (Wolfgang Ketterle) из Массачусетского технологического института (MIT), который сумел получить КБЭ на основе атомов натрия. Кеттерле использовал несколько иной принцип удержания атомов в магнитной ловушке, и ему удалось перевести намного больше атомов, чем его коллегам из JILA. В 2001 году все трое ученых были удостоены Нобелевской премии по физике.

Долгое время и рубидиевый и натриевый КБЭ были востребованными объектами для изучения, несмотря на сложности, возникающие в процессе.

### (С) Кальциевый КБЭ

КБЭ на основе атомов кальция был получен немецкими физиками.

Чтобы получить конденсат Бозе-Эйнштейна на основе кальция, было взято  $2 \times 10^6$  атомов кальция, охлажденных в магнитооптической ловушке до температуры около 20 микрокельвинов. Эти атомы захватывались оптическим пинцетом. Постепенно часть более горячих атомов кальция испарялась, охлаждая оставшуюся совокупность атомов. В ходе этого процесса около  $2 \times 10^5$  атомов охладилась до температуры 200 нанокельвинов. Пятая часть из этого количества достигла еще более низкой температуры и перешла в состояние конденсата Бозе-Эйнштейна.

### (D) Стронциевый КБЭ

Одновременно с получением кальциевого конденсата был получен и стронциевый. Работа также опубликована в журнале *Physical Review Letters*. Для работы ученые использовали изотоп стронция  $^{84}\text{Sr}$ . Оказалось, что именно этот достаточно редкий изотоп (его доля составляет около 0,6 процента) можно эффективно охлаждать при помощи лазера. Для более пространственных изотопов  $^{88}\text{Sr}$  и  $^{86}\text{Sr}$  оказалось невозможным получить нужную степень охлаждения.

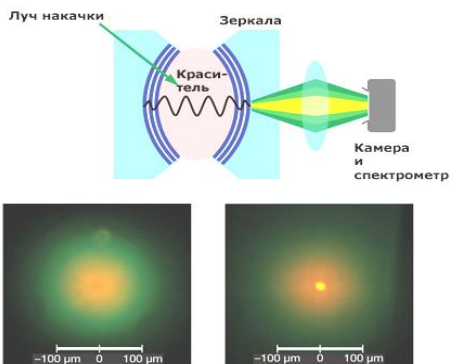


Схема опыта. Ниже показана резкая конденсация излучения (распределения интенсивности света в ловушке) по достижении фотонами критического числа. Слева – свет до, справа – после такого перехода (иллюстрации Jan Klärs, Julian Schmitt, Frank Vewinger, Martin Weitz/Nature)

### **(Е) Фотонный конденсат Бозе-Эйнштейна**

Получение *КБЭ* из бозонов, не обладающих массой покоя, было сопряжено с рядом трудностей.

Хоть фотоны и обладают свойствами частиц, они при охлаждении поглощались окружающими материалами, проявляя тем самым свою волновую природу.

Физикам из Боннского университета во главе с Мартином Вейтцем удалось решить эту проблему. Причем они создали *конденсат Бозе-Эйнштейна* при комнатной температуре.

Опытная установка состояла из двух очень малых вогнутых зеркал, погруженных в жидкую органическую среду. При помощи лазерного луча, работающего в импульсном режиме и жидкой среды, поглощавшей излучение и испускающих волны определенной длины, удалось добиться хрупкого равновесия.

Увеличив количество фотонов в установке, исследователи сумели получить фотоны, которые не могли участвовать в энергетическом равновесии. Эти избыточные фотоны одновременно перешли в состояние *конденсата Бозе – Эйнштейна*, доказав тем самым, что между фотонами и атомами нет фундаментальных различий.

### **(IV) ВЫВОДЫ**

Получение *КБЭ* во многом существенно изменило некоторые узкоспециализированные области. В частности последние успехи в изготовлении квантовых компьютеров, новых процессоров обусловлены использованием конденсатов.

Не стоит обходить вниманием явления сверхтекучести и сверхпроводимости, тесно связанных с нашей темой. *КБЭ* сумело пролить свет на многолетнюю загадку данных явлений.

Подобных аргументов может набраться довольно много, что не умаляет некоторых недостатков конденсатов.

К ним можно отнести и трудности в получении, и чрезвычайно сложное оборудование, и особенно – малую известность данного явления.

К сожалению, на данный момент информация о *КБЭ* мало распространена и отсутствует какое-либо упоминание о ней в специальной литературе.

### **Список литературы:**

1. Lingen, Marissa K. *Bose-Einstein Condensates in Strang Horizons*. 10 December 2001. Доступно на: <http://www.strangehorizons.com/2001/20011210/bose-einstein.shtml>
2. Canțer, Valeriu. Condensarea Bose-Einstein a atomilor – o nouă formă a materiei. AGEPI, 2001, Nr. 6, P. 46-52.
3. [http://cua.mit.edu/ketterle\\_group/Introduction\\_to\\_BEC.htm](http://cua.mit.edu/ketterle_group/Introduction_to_BEC.htm)
4. <http://galactic.org.ua/pr-nep/Fiz-7.htm>
5. [http://ko.com.ua/kvantovaya\\_mehaniika\\_vtorgaetsya\\_v\\_informacionnye\\_tehnologii\\_28099](http://ko.com.ua/kvantovaya_mehaniika_vtorgaetsya_v_informacionnye_tehnologii_28099)
6. <http://nayki.ru/news112960.html>
7. [http://www.gazeta.ru/science/2010/11/25\\_a\\_3446929.shtml](http://www.gazeta.ru/science/2010/11/25_a_3446929.shtml)
8. <http://www.membrana.ru/particle/14177>
9. <http://prl.aps.org/abstract/PRL/v103/i13/e130401>
10. <http://www.membrana.ru/particle/4589>
11. <http://www.nanonewsnet.ru/news/2009/v-eksperimente-s-neitralnymi-atomami-sozdan-ekvivalent-magnitnogo-polya>

## DESPRE UNELE APLICAȚII ALE INTEGRALELOR MULTIPLE IMPROPRII

Corina CERTAN, studentă, Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului,  
Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți  
Coordonator științific: Natalia GAȘIȚOI, dr., conf. univ.

**Summary:** *In this paper we illustrate with examples the applications of improper multiple integrals in various fields of science, especially in mathematics, physics, techniques. We study the Cauchy problem for the equation of thermal conductivity whose solution is expressed by an improper multiple integral.*

**Key-words:** *integral, improper integral, Cauchy problem, improper multiple integral, unbounded domain.*

În diverse domenii ale științei și în special în matematică, fizică, tehnică etc., se întâlnesc modele care implică integrale din funcții nemărginite, cât și integrale pe domenii de integrare nemărginite. Astfel de integrale se numesc *integrale improprii*. Pentru a defini aceste tipuri de integrale nu este suficient să aplicăm o trecere la limită într-o sumă integrală Riemann, ci este necesar să folosim o trecere la limită suplimentară care să implice domeniul de integrare.

Pentru aceasta, domeniul inițial de integrare, pentru care nu mai este valid conceptul de integrală Riemann, se înlocuiește cu un subdomeniu pe care funcția este integrabilă Riemann. Apoi, acest subdomeniu se extinde pînă cînd în limită coincide cu domeniul inițial de integrare. Limita integralelor respective calculate pe un subdomeniu, în condiția că acest subdomeniu tinde să devină mulțimea inițială de definiție a funcției, se numește *integrală improprie*.

Distingem două tipuri de integrale improprii: de speța I (cazul în care domeniul de integrare este nemărginit) și de speța II-a (cazul în care domeniul de integrare este mărginit, dar funcția de integrat este nemărginită). Pentru definițiile exacte pot fi consultate sursele (Натаanson 1968), (Владимиров 1974), (Crăciun 2007), (Procopciuc 2002).

În această lucrare vom ilustra, prin intermediul exemplurilor, unele aplicații ale integralelor improprii multiple. Vom studia problema despre aflarea forței cu care este atras un punct material relativ la o axă, problema lui Cauchy pentru ecuația conductibilității termice, soluția căreia se exprimă printr-o integrală improprie multiplă.

**Exemplul 1** (Натаanson 1968). Fie că de-a lungul axei  $Ox$  este uniform distribuită o masă cu densitatea egală cu 1, iar punctul  $P(0, 1)$  este un punct material cu masa  $m$ . Să aflăm forța  $F$  de atracție a corpului de către axa  $Ox$ .

Din considerații de simetrie, forța  $F$  este orientată de-a lungul axei  $Oy$  către originea acesteia. Separăm pe axa  $Ox$  o porțiune elementară  $[x, x + dx]$  (Fig.1).

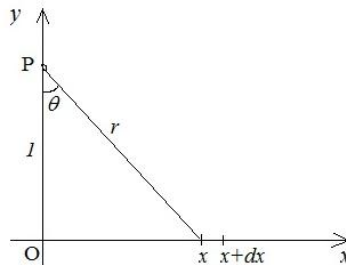


Fig. 1. Forța de atracție a corpului de către axa  $Ox$ .

După legea lui Newton forța, cu care această porțiune atrage corpul de masă  $m$ , este egală cu

$$\frac{mdx}{r^2} = \frac{mdx}{1+x^2}.$$

Proiecția acestei forțe pe direcția negativă a axei  $Oy$  se obține înmulțind mărimea forței cu cosinusul unghiului  $\theta$  (unghiul dintre forță și această direcție), adică  $\frac{1}{r}$ . Deci,

$$dF = \frac{mdx}{r^3} = \frac{mdx}{(1+x^2)^{3/2}}.$$

De aici

$$F = \int_{-\infty}^{+\infty} \frac{mdx}{\sqrt{(1+x^2)^3}}.$$

Fie  $x = tg\theta$ , atunci  $\theta$  ia valori între  $-\frac{\pi}{2}$  și  $\frac{\pi}{2}$ . De asemenea, observăm că

$$\frac{1}{\sqrt{(1+x^2)^3}} = \frac{1}{\sqrt{(1+tg^2\theta)^3}} = \frac{1}{\sqrt{sec^6\theta}} = \cos^3\theta, dx = \frac{d\theta}{\cos^2\theta}.$$

Prin urmare,

$$F = \int_{-\pi/2}^{\pi/2} m \cos \theta d\theta = 2m,$$

adică corpul dat de masă  $m$  este atras de axa  $Ox$  cu o forță de mărime  $2m$ .

**Exemplul 2** (Натансон 1968). Găsiți forța cu care punctul material cu masa  $m$  (din exemplul precedent) este atras de masa repartizată uniform de-a lungul semiaxe  $0 \leq x < +\infty$ .

Aici trebuie să considerăm proiecțiile forței  $F$  pe ambele axe. Din exemplul precedent, avem  $F_y = m$ , și în plus

$$dF_x = \frac{mdx}{1+x^2} \cdot \sin \theta = \frac{mxdx}{(1+x^2)^{3/2}},$$

de unde

$$F_x = m \int_0^{+\infty} \frac{xdx}{(1+x^2)^{3/2}}.$$

Deoarece

$$\int \frac{xdx}{(1+x^2)^{3/2}} = \frac{1}{2} \int (1+x^2)^{-\frac{3}{2}} d(1+x^2) = -(1+x^2)^{-\frac{1}{2}} + C,$$

atunci

$$F_x = m \left[ \frac{-1}{\sqrt{1+x^2}} \right]_0^{+\infty} = m.$$

În așa fel, forța  $F$  este egală cu  $m\sqrt{2}$  și formează un unghi de  $45^\circ$  cu direcția negativă a axei  $Oy$  în direcție negativă, adică este orientată spre punctul  $(1, 0)$  de pe axa  $Ox$ .

**Exemplul 3** (Натансон 1968). Domeniul mărginit de liniile  $x = 1, y = 0, y = \frac{1}{x}$  este nemărginit. Curios este faptul că volumul corpului format la rotirea acestui domeniu în jurul axei  $Ox$ , este finit, avînd o valoare de

$$V = \pi \int_1^{+\infty} y^2 dx = \pi \int_1^{+\infty} \frac{dx}{x^2} = \pi,$$

în timp ce acest domeniu nu este măsurabil,  $A = \infty$ .

Integralele improprii își găesc aplicații în rezolvarea diverselor probleme de fizică matematică. În continuare vom ilustra aplicarea integralelor improprii de speța I în soluționarea problemei lui Cauchy pentru ecuația conductibilității termice.

**Formularea problemei lui Cauchy pentru ecuația conductibilității termice**

Să se găsească funcția  $U(x, t) (t > 0, -\infty < x < +\infty)$  care satisface ecuația conductibilității termice

$$\frac{\partial U}{\partial t} = a^2 \frac{\partial^2 U}{\partial x^2} \tag{1}$$

și condiția inițială

$$U|_{t=0} = \varphi(x) (-\infty < x < +\infty), \tag{2}$$

unde  $\varphi(x)$  este o funcție continuă și mărginită.

Îndeplinirea condiției inițiale o vom înțelege în acel sens, că  $U(x, t)$  este continuă când  $t = 0$ , adică  $\lim_{\substack{t \rightarrow 0 \\ x \rightarrow x_0}} U(x, t) = \varphi(x_0)$ .

Se poate arăta că problema lui Cauchy pentru ecuația conductibilității termice are soluție unică.

Unicitatea soluției problemei Cauchy se demonstrează în ipoteza suplimentară că soluția  $U(x, t)$  este mărginită în întreg domeniul, adică există o constantă pozitivă  $M > 0$ , astfel încît

$$|U(x, t)| < M, \forall x \in \mathbb{R}, \forall t \geq 0.$$

În (Владимиров 1974) se arată că soluțiile parțiale ale ecuației (1) au forma:  $U(x, t) = T(t) \cdot X(x)$ , adică un produs în care fiecare factor este funcție de o singură variabilă.

O soluție parțială a ecuației (1) pentru orice  $A(\lambda)$  și  $B(\lambda)$  este de forma:

$$U_\lambda(x, t) = e^{-a^2 \lambda^2 t} [A(\lambda) \cdot \cos(\lambda x) + B(\lambda) \cdot \sin(\lambda x)]$$

Iar *soluția fundamentală* a ecuației conductibilității termice (1) este funcția

$$F(x, t, \xi) = \frac{1}{2a\sqrt{\pi t}} \cdot e^{-\frac{(\xi-x)^2}{4a^2 t}}$$

privită ca funcție de  $(x, t)$ .

O problemă importantă este corectitudinea formulării problemei lui Cauchy, adică problema dependenței continue a soluției problemei lui Cauchy de funcția inițială (condiție inițială).

Fie  $U(x, t)$  este soluția ecuației (1) ce satisface condiția inițială (2), iar  $\bar{U}(x, t)$  – soluția ecuației (1) ce satisface condiția inițială

$$\bar{U}|_{t=0} = \bar{\varphi}(x).$$

Dar atunci funcțiile  $U(x, t)$  și  $\bar{U}(x, t)$  se exprimă prin formula lui Poisson:

$$U(x, t) = \frac{1}{2a\sqrt{\pi t}} \int_{-\infty}^{+\infty} \varphi(\xi) \cdot e^{-\frac{(\xi-x)^2}{4a^2 t}} d\xi,$$

$$\bar{U}(x, t) = \frac{1}{2a\sqrt{\pi t}} \int_{-\infty}^{+\infty} \bar{\varphi}(\xi) \cdot e^{-\frac{(\xi-x)^2}{4a^2 t}} d\xi.$$

Fie că condițiile inițiale se deosebesc infinit de puțin, adică fie că

$$|\bar{\varphi}(x) - \varphi(x)| < \varepsilon, \forall x \in (-\infty, +\infty).$$

Ne interesează cît de mult se deosebesc soluțiile corespunzătoare.

Estimăm diferența:

$$|\bar{U}(x, t) - U(x, t)| = \left| \frac{1}{2a\sqrt{\pi t}} \cdot \int_{-\infty}^{+\infty} [\bar{\varphi}(\xi) - \varphi(\xi)] \cdot e^{-\frac{(\xi-x)^2}{4a^2t}} d\xi \right| \leq$$

$$\leq \frac{1}{2a\sqrt{\pi t}} \int_{-\infty}^{+\infty} |\bar{\varphi}(\xi) - \varphi(\xi)| \cdot e^{-\frac{(\xi-x)^2}{4a^2t}} d\xi < \frac{\varepsilon}{2a\sqrt{\pi t}} \int_{-\infty}^{+\infty} e^{-\frac{(\xi-x)^2}{4a^2t}} d\xi.$$

Fie  $\frac{\xi-x}{2a\sqrt{t}} = \alpha \Rightarrow e^{-\frac{(\xi-x)^2}{4a^2t}} d\xi = e^{-\alpha^2} \cdot d\xi = 2a\sqrt{t} d\alpha$ .

Deci:

$$\frac{1}{2a\sqrt{\pi t}} \int_{-\infty}^{+\infty} e^{-\frac{(\xi-x)^2}{4a^2t}} d\xi = \frac{1}{\sqrt{\pi}} \int_{-\infty}^{+\infty} e^{-\alpha^2} d\alpha = \frac{1}{\sqrt{\pi}} \cdot \sqrt{\pi} = 1.$$

Dar atunci:

$$|\bar{U}(x, t) - U(x, t)| < \varepsilon.$$

Și deci soluția problemei Cauchy depinde continuu de condiția inițială, ceea ce confirmă faptul că problema este formulată corect.

**Exemplul 4** (Владимиров 1974). Să aflăm soluția ecuației

$$2U_t = U_{xx} + U_{yy},$$

care satisface condiția

$$U|_{t=0} = \cos xy.$$

Aplicînd formula lui Poisson:

$$U(x, y, t) = \frac{1}{(2a\sqrt{\pi t})^2} \cdot \int_{-\infty}^{+\infty} \int_{-\infty}^{+\infty} \varphi(\xi, \eta) \cdot e^{-\frac{(\xi-x)^2 + (\eta-y)^2}{4a^2t}} d\xi d\eta,$$

pentru ecuația data, avem:

$$U(x, y, t) = \frac{1}{\left(2 \cdot \frac{1}{2} \cdot \sqrt{\pi t}\right)^2} \cdot \int_{-\infty}^{+\infty} \int_{-\infty}^{+\infty} \cos \xi \eta \cdot e^{-\frac{(\xi-x)^2 + (\eta-y)^2}{2t}} d\xi d\eta =$$

$$= \frac{1}{2\pi t} \cdot \int_{-\infty}^{+\infty} \left( \int_{-\infty}^{+\infty} \cos \xi \eta \cdot e^{-\frac{(\xi-x)^2}{2t}} d\xi \right) \cdot e^{-\frac{(\eta-y)^2}{2t}} d\eta.$$

**Răspuns:**  $U(x, y, t) = \frac{1}{\sqrt{1+t^2}} \cdot \cos \frac{xy}{\sqrt{1+t^2}} \cdot e^{-\frac{(x^2+y^2)t}{2(1+t^2)}}.$

**Exemplul 5** (Владимиров 1974). Să aflăm soluția ecuației

$$4U_t = U_{xx} + U_{yy} + U_{zz} + \sin 2z,$$

care satisface condiția

$$U|_{t=0} = e^{-x^2} \cos 2y.$$

Problemei date îi asociem două probleme mai simple:

Problema 1:

$$\begin{cases} U_t = \frac{1}{4} \Delta U \\ U|_{t=0} = e^{-x^2} \cos 2y. \end{cases}$$

Problema 2:

$$\begin{cases} U_t = \frac{1}{4} \Delta U + \frac{1}{4} \sin 2z \\ U|_{t=0} = 0. \end{cases}$$

Și observăm că dacă  $U_1$  este soluția problemei 1, iar  $U_2$  este soluția problemei 2, atunci soluția problemei date este

$$U = U_1 + U_2.$$

Rezolvăm problema 1, folosind formula lui Poisson:



$$U(x, y, z, t) = \frac{1}{(2a\sqrt{\pi t})^3} \cdot \int_{-\infty}^{+\infty} \int_{-\infty}^{+\infty} \int_{-\infty}^{+\infty} \varphi(\xi, \eta, \zeta) \cdot e^{-\frac{(\xi-x)^2 + (\eta-y)^2 + (\zeta-z)^2}{4a^2 t}} d\xi d\eta d\zeta.$$

Astfel soluția problemei 1 este

$$\begin{aligned} U_1(x, y, z, t) &= \frac{1}{(\sqrt{\pi t})^3} \cdot \frac{\sqrt{\pi t}}{\sqrt{t+1}} e^{-\frac{x^2}{t+1}} \cdot \sqrt{\pi t} \cdot e^{-t} \cos 2y \cdot \sqrt{\pi t} = \\ &= \frac{1}{\sqrt{t+1}} \cdot e^{-t-\frac{x^2}{t+1}} \cdot \cos 2y. \end{aligned}$$

Iar soluția problemei 2, poate fi căutată sub forma

$$U = f(t) \cdot \sin 2z.$$

Soluția problemei 2 este

$$U_2(x, y, z, t) = \left(\frac{1}{4} - \frac{1}{4} \cdot e^{-t}\right) \cdot \sin 2z.$$

Deci, soluția ecuației este

$$U = U_1 + U_2 = \frac{\cos 2y}{\sqrt{t+1}} \cdot e^{-t-\frac{x^2}{t+1}} + \left(\frac{1}{4} - \frac{1}{4} \cdot e^{-t}\right) \cdot \sin 2z.$$

**Răspuns:**  $U = \frac{\cos 2y}{\sqrt{t+1}} \cdot e^{-t-\frac{x^2}{t+1}} + \left(\frac{1}{4} - \frac{1}{4} \cdot e^{-t}\right) \cdot \sin 2z.$

### Concluzii

În rezultatul cercetării unor aplicații ale integralelor improprii multiple în anumite domenii, pot fi formulate următoarele concluzii:

1. integralele improprii multiple își găsesc aplicații în diverse probleme de geometrie, de fizică, tehnică ș.a.;
2. problema lui Cauchy pentru ecuația conductibilității termice admite soluție în formă de integrală improprie multiplă.

### Bibliografie:

1. Натансон, И.П., *Краткий курс высшей математики*, Москва, Издательство Наука, 1968.
2. Владимиров, В.С., *Сборник задач по уравнениям математической физики*, Москва, Издательство Наука, 1974.
3. Crăciun, I., *Analiza matematică, calculul integral*, Iași, Editura PIM, 2007.
4. Procopciuc, G., *Probleme de analiză matematică* [online], Iași, 2002, [citată 26.04.2014]. Disponibil pe Internet: <http://ru.scribd.com/doc/99492656/38/Integrale-improprii>

## SECȚIUNEA ȘTIINȚE ALE NATURII

### POPULAȚIA ȘI LOCALITĂȚILE UMANE ALE RAIONULUI SÎNGEREI

**Diana CREȚU**, studentă, Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului,  
Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți  
Coordonator științific: **Gheorghe PLĂMĂDEALĂ**, dr., conf. univ.

**Summary:** *This article represents a research about population and human localities from Sângerei county. In details there are presented: the increasing in numbers, distribution, density, natural movement, structure accordingly age and sex, ethnic and confessional repartition among county population, as well as modern migrational process. It has been doing the analysis in type of human localities from this county regarding territorial, ethnic and social aspects.*

**Key-words:** *population evolution, density, natality, mortality, rural areas, migration.*

Până în prezent cercetări speciale dedicate evoluției numerice, structurii demografice, proceselor migraționale ale populației raionului Sângerei, precum și localităților acestei unități teritorial-administrative nu există. Din aceste motive a și fost aleasă tema lucrării date.

Drept sursă de bază pentru efectuarea studiului au servit rezultatele ultimelor recensăminte, precum și informațiile puse la dispoziție de Direcția raională de statistică, colaboratorilor căreia autorul le este foarte recunoscător.

Populația raionului Sângerei, după datele Direcției raionale de statistică, în anul 2013, era de 86 078 locuitori. Schimbările ce au avut loc în intervalul de timp 1959-2013, adică pe parcursul ultimei jumătăți de secol, sunt expuse în tabelul ce urmează.

**Tabelul 1.** *Evoluția numerică a populației raionului Sângerei în anii 1959-2013*

Anul	1959	1970	1979	1989	2004	2013
Populația	66 693	83 036	88 844	92 936	87 153	86 078

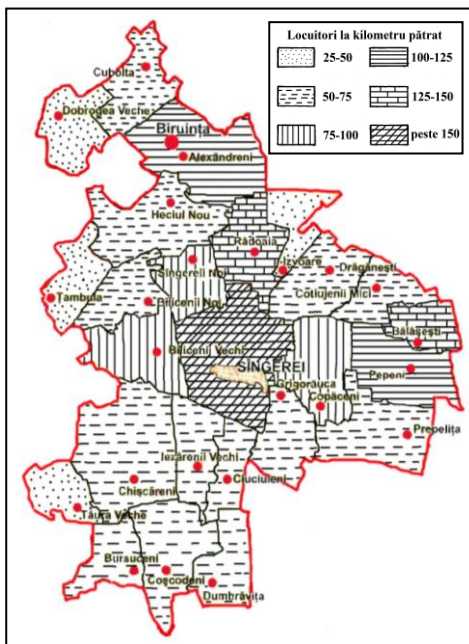
*Surse: Dicționarul statistic al Republicii Moldova; Recensământul 2004; Plămădeală, 2003; Direcția raională de statistică*

Datele tabelului indică că intervalul de timp studiat, după modul cum a decurs evoluția numerică a populației, poate fi împărțit în două perioade: perioada de creștere a populației ce a durat din 1959 până în 1989, când populația raionului a atins cota maximă de 92 936 locuitori, și perioada de micșorare a populației ce a urmat după 1989.

Pe parcursul primei perioade se pot evidenția trei etape de creștere a populației și anume: 1959-1970 (spor 16 343 persoane), 1970-1979 (spor 5 811 persoane), 1979-1989 (spor 4 092 persoane). După cum se vede, cea mai intensă creștere a populației raionului s-a observat pe parcursul primei etape (1959-1970), când sporul general a fost de 1485 persoane anual, iar cea mai mică creștere – pe parcursul etapei a treia (1979-1989), când sporul a fost doar de 409 persoane anual, adică de 3,6 ori mai mic ca în prima etapă.

Pe parcursul perioadei a doua, ce se caracterizează prin reducerea numărului de locuitori, se pot evidenția două etape: 1989-2004 (reducere cu 5 783 persoane) și 2004-2013 (reducere 1 075 persoane), cea mai mare scădere revenindu-i primei etape, când numărul de locuitori ai raionului s-a redus cu 385 persoane anual, etapei a doua revenindu-i doar câte 119 persoane anual.

Densitatea medie a populației unui teritoriu nu este permanentă, ea schimbându-se odată cu creșterea sau reducerea numărului de persoane ce îl locuiesc. Pe parcursul perioadei studiate, densitatea medie a crescut de la 60,6 loc/km<sup>2</sup> în 1959 până la 84,5 loc/km<sup>2</sup> în 1989.



**Fig. 1.** Densitatea populației în comunele raionului Sângerei

După obținerea independenței, un flux mare de emigranți din raion s-a îndreptat în afara spațiului ex-sovietic. Se manifestă tot mai mult migrația externă pentru muncă, fiind orientată, în cea mai mare parte, spre statele din Uniunea Europeană și Federația Rusă (cu precădere, orașul Moscova) (Mîțu 2002: 46).

Conform datelor recensământului din 2004, un număr de 9 678 de locuitori ai raionului (11,1% din totalul populației) erau plecați peste hotarele țării, dintre care 8 293 de persoane (85,7%) făceau parte din categoria populației economic active (20-59 ani). Din totalul celor plecați, 8 897 de persoane (91,9%) s-au dus în căutarea unui loc de muncă, 349 de persoane (3,6%) – la studii, iar restul – din alte motive. În căutarea locului de muncă, majoritatea absolută a persoanelor au plecat în Rusia (6 622 de persoane), Ucraina (141 de persoane) și încă alte 18 state.

Mentținerea populației unui teritoriu se datorează reproducerii ei, elementele de bază ale acestui fenomen fiind natalitatea și mortalitatea.

În perioada anilor 2005-2013, în raionul Sângerei, se înregistrează o anumită stabilitate a ratei natalității în limitele de 11-12‰. Dacă vorbim despre acest fenomen în cifre absolute, apoi putem constata că cea mai mare valoare a natalității a fost înregistrată în anul 2009 (1213 născuți vii), iar cea mai mică – în anul 2006 (1061 născuți vii).

Natalitatea scăzută din ultimii ani este o consecință a înrăutățirii situației social-economice a populației, reducerea ponderii vârstei reproductive, sporirea procesului de îmbătrânire a populației etc.

După aceea ea a început să scadă, ajungând în 2013 la 78,2 loc/km<sup>2</sup>.

În cadrul raionului densitatea mai mică este în zonele de periferie, fiind aici sub media generală, și mai mare în partea centrală a teritoriului. În acest plan, se evidențiază zonele cu concentrări industriale (Sângerei, Biruința), precum și spațiile periurbane, unde se practica o agricultură intensivă (Biliceni Vechi, Copăceni, Singerei Noi, Alexandreni). La ele se mai adaugă și comunele cu un număr mare de locuitori cum ar fi Rădoia, Pepenii și Bălășești, unde densitatea este mai mare de 100 loc/km<sup>2</sup> (fig. 1).

Un fenomen specific perioadei contemporane este migrația populației. Până în anul 1991 ea se producea exclusiv în limitele URSS. Cel mai mare flux de imigranți, în perioada respectivă, era cel din Rusia și din Ucraina, sub pretextul deficitului de specialiști pentru industrializarea republicii. În același timp, era încurajată plecarea populației băștinașă la muncă în Rusia, Kazahstan și în alte republici unionale (Mîțu 2002: 46).

Mortalitatea populației depinde de morbiditate și mortalitatea infantilă. Rata mortalității populației în raionul Sângerei în anul 2012 constituia 11,1‰.

Conform datelor statistice, principalele cauze ale mortalității populației din raion rămân a fi: bolile aparatului circulator (67,4%), tumorile (11,7%), bolile aparatului digestiv (7,1%), accidentele, intoxicațiile și traumele (7,3%) și bolile aparatului respirator (1,8%).

Mortalitatea infantilă în anul 2012 se caracterizează printr-un indice relativ scăzut de 12,3‰ (13 copii decedați).

Evoluția proceselor demografice depinde, în mare măsură, și de numărul căsătoriilor și divorțurilor. În ultimii ani se înregistrează o scădere a ratei nupțialității, ea oscilând între 6,6 și 7,7‰. În anul 2012, în raion s-au încheiat 642 de căsătorii, rata nupțialității constituind 6 căsătorii la 1000 locuitori (6‰). Cei mai mulți bărbați care s-au căsătorit în 2012, aparțineau grupei de vârstă de 25-29 ani, iar femeile – grupei de vârstă de 20-24 ani.

În ultimii ani se menține relativ constant numărului divorțurilor (2,5-3,2‰), în cursul anului 2012 fiind înregistrate 232 de cazuri (2,5‰).

Procese demografice și migraționiste din raion au influențat considerabil structura pe vârste a populației. Are loc reducerea ponderii copiilor și creșterea procentuală a grupelor de vârstă înaintată. Din totalul populației raionului Sângerei, 60% constituie persoanele în vârstă aptă de muncă, 25% – sub vârstă aptă de muncă și 15% – cele peste vârstă aptă de muncă. Dacă luăm coraportul dintre sexe în cele trei grupe de vârstă, apoi în grupa de până la 15 ani ponderea băieților este de 50,6%, iar a fetelor – de 49,4%. În grupa celor apti de muncă ponderea bărbaților și a femeilor este respectiv de 52,5% și 47,5%, pe când în grupa de vârstă a treia ponderea femeilor este mai mare ca a bărbaților (67,1% și 32,9%).

În prezent, în raion se observă o tendință de reducere a numărului populației în vârstă de sub 15 ani și o sporire a celei de vârstă productivă.

La recensământul din 2004 o parte din populația autohtonă a considerat că moldovenii și românii sunt aceeași etnie, și s-au declarat români. În așa mod, în componența etnică oficială a raionului și republicii în genere a mai „apărut” o etnie – cea română. În cadrul raionului ea ocupă locul 4, ei revenindu-i 1,3% din totalul populației. E ceva mai puțin ca media pe republică, care este egală cu 2,16%. În componența etnică a populației raionului majoritatea este deținută de moldovenii și românii, lor revenindu-le 86,4%, după care urmează ucrainenii cu 9,7% și apoi rușii cu 3,4%. Restului etniilor (găgăuzi, bulgari, evrei, polonezi, romi etc.) le revin 0,5%.

Pe teritoriul raionului există 71 localități din care 2 (Sângerei și Biruința) sunt orașe, iar restul – sate. Densitatea localităților rurale este de 7,3 sate la 100 km<sup>2</sup>, acest indice fiind ceva mai mare ca densitatea medie (6 sate la 100 km<sup>2</sup>) pentru zona nordică a republicii.

Gruparea localităților rurale după numărul de locuitori este indicată în tabelul 2.

**Tabelul 2.** Clasificarea localităților rurale ale raionului Sângerei după numărul de locuitori (anul 2013)

Numărul de locuitori	Până la 100	101-500	501-1000	1001-2000	2001-3000	3001-4000	4001-5000	Peste 5001
Numărul sate- lor	8	21	16	15	4	2	2	1
%	11.6	30.5	23.1	21.8	5.8	2.9	2.9	1.4

Surse: Calculat după datele Direcției raionale de statistică; portalul [www.statistica.md](http://www.statistica.md).

Din tabel rezultă că în raion predomină satele cu o populație între 100 și 1000 locuitori (53,6%), cel mai mare (Rădoia) având 5438 locuitori, iar cel mai mic (Bondareuca) – doar 4.

Împărțirea localităților rurale după suprafața ce o dețin arată în felul următor.

Tabelul 3. Suprafața localităților rurale din raionul Sângerei

Suprafața în km <sup>2</sup>	Sub 5	5-10	10-15	15-20	20-25	25-30	30-35	35-40	Peste 40
Numărul de sate	23	14	10	8	2	2	2	5	4
%	33.3	20.23	14.5	11.6	2.9	2.9	2.9	7.2	5.8

Surse: Calculat după Dicționarul statistic al Republicii Moldova, volumul III, p. 1145-1210.

Cu alte cuvinte, în raion predomină localitățile mici, ce au o suprafață de până la 10km<sup>2</sup>, lor revenindu-le mai bine de jumătate (53,6%) din numărul total.

După componența etnică pe teritoriul studiat există șapte tipuri de localități. Tipul și numărul lor sunt indicate în tabelul 4.

Din tabel să vede că din 71 localități ale raionului, mononaționale sunt 51 (71%), din care celor moldovenești le revin 64%. Localităților bietnice le revin 22,5%, printre ele dominând cele ucraineano-moldovenești. Dintre 4 localități trietnice doar în una majoritatea revine ucrainenilor, în restul pe prim plan plasându-se moldovenii.

Tabelul 4. Clasificarea localităților raionului Sângerei după componența națională (anul 2004)

Localități	Nr.	Localități	Nr.	Localități	Nr.
Moldovenești (românești)	46	Ucrainene	3	Ruse	2
Moldo-ucrainene	5	Ucraineano-moldovenești	11		-
Moldo-ucraineano-ruse	3	Ucraineano-ruso-moldovenești	1		-
<b>Total</b>	<b>54</b>		<b>15</b>		<b>2</b>

Surse: Recensământul pop. 2004, varianta electronică [www.statistica.md](http://www.statistica.md)

În baza celor expuse se pot formula următoarele concluzii:

1. Ca și în toată republica, populația raionului a fost în creștere până în anul 1989, după care începe o perioadă de scădere a numărului de locuitori, care la început era destul de intensă, iar în ultimul timp devenind mai moderată.

2. Densitatea medie a populației raionului este de 78,2 loc/km<sup>2</sup>, fiind mai mică în zonele de periferie și mai mare în partea lui centrală.

3. Modificările din structura de vârstă a populației indică îmbătrânirea ei.

4. În ultimii ani s-a redus simțitor natalitatea și a crescut mortalitatea populației, în prezent acești indici fiind practic egali și oscilând în jur de 11‰.

5. După componența etnică, populația raionului este formată în principal din moldoveni și români (86,4%), ucrainenii (9,7%) și ruși (3,4%), procentul moldovenilor și românilor, precum și cel al ucrainenilor fiind ceva mai mare ca cel republican (78 și 8,4%), iar al rușilor mai mic (5,9%).

6. Densitatea localităților rurale în raion este puțin mai mare ca densitatea lor în zona de nord a republicii. După suprafață, predomină localitățile ce au mai puțin de 10 km<sup>2</sup>, iar după numărul populației – cele ce au între 100 și 1000 locuitori.

7. După componența etnică localitățile raionului pot fi mononaționale (care predomină), binaționale și trinaționale. Cea mai mare parte a localităților sunt locuite de moldoveni și români.

#### Bibliografie:

1. Dicționar statistic al Republicii Moldova, V. 3, Chișinău, 1994, p. 1144-1219.
2. Mîtcu, Matei; Sochircă, Vitalie, *Geografia umană a Republicii Moldova*, Chișinău, Editura ARC, 2003, p. 34-57.

3. Plămădeală, Gheorghe, *Populația și localitățile umane ale județului Bălți la sfârșitul secolului XX*. Analele Științifice ale Universității de Stat „Alecu Russo” din Bălți (Serie nouă), fasc. a. Economie. Tomul XX, Bălți 2003, p. 22-34.
4. Recensământul populației 2004. Varianta electronică. [www.statistica.md](http://www.statistica.md).

## ASPECTELE PSIHOLOGICE ALE PROCESULUI EDUCAȚIONAL ÎN ȘCOALĂ

**Elena HAVRUN**, masterandă, *Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți,*  
Coordonator științific: **Veaceslav PULBERE**, dr., conf. univ.

**Summary:** *The work considers the problem of evaluation of psycho-pedagogical achievements in the field of psychophysiology and possibilities of their application in the practice of education. The analysis refers to detailed literature of scientific-methodical about the latest discoveries in neuroscience, physiology and the way of implementing them into the educational process. Special attention is paid to the study of the functional state of the organism of the child, and mechanisms of physiological processes of adaptation and deadaptation. On the vast experimental material, confirmed the lack of teacher training in sections psychophysiological characteristics of the age of the students and the effectiveness of the mastery of the learning material.*

**Key-word:** *psychophysiology, adaptation, deadaptation, fatigue, neuroscience, physiology pedagogical, valeologization, opportunities, effort, implementation, education.*

### Introducere

Procesul educațional în școală este determinat de particularitățile anatomo-fiziologice și psihologice și de restructurarea anatomo-fiziologică a organismului, care-i dă posibilitate copilului să se implice în activitatea de învățare și să-și formeze unele particularități ale personalității sale.

Pe parcursul aflării copilului la școală au loc modificări structurale și funcționale calitative ale encefalului și, mai cu seamă, a emisferelor mari. Au loc schimbări esențiale în manifestarea proceselor nervoase de excitație și de inhibiție, crește posibilitatea reacțiilor de inhibiție. Toate acestea alcătuiesc premisele fiziologice pentru formarea calităților voluntare, crește capacitatea supunerii față de anumite cerințe, de exprimare a individualității, de reținere a activității impulsive, de abținere conștientă față de diferite procese nedorite.

Ameliorarea și mobilitatea proceselor nervoase ajută copilului să-și restructureze comportarea în funcție de condițiile schimbătoare față de cerințele crescânde ale maturilor – toate având o semnificație colosală într-o nouă etapă a vieții – școlarizarea. Însă există și laturi slabe în anatomia și fiziologia copiilor, cum ar fi: consumarea rapidă și supraconsumul substanțelor nutritive în țesutul nervos și orice supraefort pentru copil prezintă un pericol. Aceasta-i obligă pe părinți și profesori să urmărească cu strictețe realizarea regimului de muncă a copilului.

În perioada școlară au loc modificări esențiale în toate organele și țesuturile corpului. Se formează curbura coloanei vertebrale. Cresc și se consolidează mușchii, tendoanele și articulațiile. Crește intens mușchiul cardiac, fiind abundent aprovizionat cu sânge. Datorită lărgirii diametrului arterelor carotide, creierul este abundent aprovizionat cu sânge – condiție extraordinară pentru funcționarea normală a lui. Greutatea creierului crește simțitor, mai cu seamă, se mărește volumul lobilor frontali, responsabili predominant de funcții complicate de activitate psihică a omului.

Restructurările anatomo-fiziologice, prezentate anterior, totodată, pun în fața învățămîntului noi cerințe în vederea acomodării întregii activități de cunoaștere de către elevi în raport cu organizarea activității de învățămînt înaintate de curriculumul modernizat.

În literatura metodică-științifică apar publicații la adresa eficienței organizării procesului de învățămînt în general și coordonării instruirii la biologie în special.

În tratarea ideilor de ordin psihopedagogic, tot mai mult se înaintează problema pregătirii elevului față de școală, pe de o parte, și pregătirea școlii în școlarizarea elevilor, pe de altă parte. (Sonkin 2005: 18) Tot mai mult se ridică problema valorizării învățămîntului preuniversitar și universitar (Homici 2010: 6, Zaițev 2002: 193, Tiumosova 2002: 73).

Un prinos deosebit și de mare valoare sînt informațiile obținute de către noile ramuri fiziologice, care tot mai adînc pătrund în știința pedagogică, psihologică și în organizarea procesului de învățămînt, cum ar fi realizările în domeniul psihofiziologiei (Bezrukih 2005: 12), fiziologiei pedagogice (Zaițeva 2007: 11), și neurologiei (Tarasov 2008: 34).

Periodic, la diferite întruniri metodică-științifice, savanții fiziologi, pedagogi și psihologi, discută aprins problemele ce vizează legitățile de vîrstă în dezvoltarea copilului, evaluarea posibilităților și capacităților de asimilare a materiei școlare în funcție de etapele dezvoltării și a nivelului de maturitate a structurilor direct sau indirect, care sînt implicate și sînt responsabile de procesul cunoașterii realității înconjurătoare.

Cu mai mult de 140 de ani în urmă, marele pedagog rus C.D. Ușinscki scria despre necesitatea însușirii de către pedagogi a particularităților anatomo-fiziologice de vîrstă a elevilor: „Dacă pedagogul dorește să educe copilul din toate punctele de vedere, atunci el mai înții de toate trebuie să-l cunoască din toate punctele de vedere” (Razmîslov 1961: 59). Cuvintele marelui savant au fost spuse, dar nu au fost și auzite. Spre regretul nostru, dar profesorii școlari (la toate disciplinele) nu cunosc minimul necesar de cunoștințe din domeniul anatomiei și fiziologiei vîrstelor. Cu atît mai mult nu cunosc legitățile creșterii și dezvoltării copilului, particularitățile lui de vîrstă, eforturile optime de muncă și cum activitatea de învățare influențează asupra stării lui de sănătate.

Posedarea cunoștințelor despre particularitățile anatomo-fiziologice și psihologice prezintă un pilon puternic în organizarea învățămîntului formativ, competitiv și adecvat posibilităților intelectuale ale elevilor.

Diapazonul mare al tempoului dezvoltării intelectuale ale copiilor contribuie la aceea că vîrsta calendarică (după pașaport) și nivelul de dezvoltare morfo-funcțională a organismului pot să difere destul de semnificativ. Pentru cerințele pedagogice și fiziologice, dar și pentru necesitățile tratamentului medical este mai prioritară orientarea la vîrsta individuală al nivelului morfofuncțional decît la vîrsta calendarică. Copilul din punct de vedere mai matur anatomo-fiziologic, mai ușor se descurcă la eforturile fizice și intelectuale, mai ușor se adaptează la cerințele școlii, este mai rezistent la stres și la agenții contagioși (Sonkin 2005: 18).

Astăzi știința psihofiziologică și pedagogică ne oferă informații utile despre realizările în domeniul cercetării legităților de dezvoltare individuală a copilului. Însă implementarea și aplicarea lor în practica școlară aproape că nu se materializează. În legătură cu apariția în masă a mulțimilor de „inovații” pedagogice, copilul este impus să citească sau să scrie mai înainte decît să meargă, să alerge ori să se salte (Bezrukih 2005: 12); de-a despărți stîngacii de dreptaci la copii cu diferită dominantă emisferică; de a-i învăța aparte pe holerici, flegmatici sau sangvinici (Tarasov 2008: 34).

Mari probleme provoacă manualele de biologie destinat aceleiași clase. Numai în clasa a VI-a în ultimii 3-4 ani curriculari, au fost trei manuale de biologie.

Școala reprezintă un mediu instructiv-educational, în care are loc creșterea și dezvoltarea copilului. Școala cuprinde circa 60% din viața activă a elevului, și deci, sub ochii școlii, elevii cresc și se dezvoltă. Organismul copilului, însă, se deosebește de al maturului nu numai prin dimensiunile sale. Trăsăturile lui specifice depind, în primul rînd, de nivelul

maturității sistemelor funcționale, care asigură să reacționeze adecvat la eforturile de învățare și de asimilare a materiei școlare. Pe de altă parte, dezvoltarea se supune mediului extern. Și atunci dacă mediul extern, totodată și învățarea nu se concordă posibilităților organismului apare pericolul supraeforturilor, stresurilor, erupțiilor adaptațio-genetice, dereglarea sănătății fizice și psihice.

Reamintim că cunoștințele din domeniul anatomiei și fiziologiei vîrstelor la absolvenții facultăților nebiologice din universități sînt alarmant de sărace din cauza lichidării anatomiei și fiziologiei vîrstelor din planul de învățămînt al facultăților respective. Și mai regretabil este faptul că în literatura metodico-științifică națională aproape că nu întîlnim publicații, în care s-ar fi reflectat problemele legate de particularitățile anatomo-fiziologice a elevilor din instituțiile preuniversitare naționale și implementarea lor în procesul educațional. În ultimii 15-20 de ani nu am întîlnit nici o teză de doctorat în acest domeniu.

Dacă vom face o scurtă privire istorică vom depista, că problemele particularităților morfofuncționale de vîrstă pentru prima dată le întîlnim la V. Ratke și I. Comenius. De mare valoare sînt investigațiile lui I. Bețkii în care s-au reflectat ideile despre regulile igienofiziologice în procesul de învățare.

O mare contribuție a adus lucrarea lui I.M. Secenov „Reflexele encefalice” care a trezit un interes deosebit despre natura psihicului. Lucrările lui I. Pavlov de la începutul sec. XX au descoperit mecanismele activității nervoase superioare la om, ce stau la baza memorizării și învățării.

Dar, pentru implementarea în școală a cunoștințelor din domeniul psihofiziologiei și fiziologiei pedagogice, în primul rînd, este necesar de a cerceta și evalua distribuirea activității de învățămînt a cadrelor didactice în vederea corespunderii muncii lor cu cerințele disciplinelor nominalizate.

Reieșind din cele spuse, afirmăm că problema implementării și aplicării în procesul instructiv-educational a cunoștințelor din domeniul neurologiei și psihofiziologiei vîrstelor pe deplin satisface cerințele actuale ale învățămîntului formativ, competitiv și modernizat.

Însă cunoscînd că implementarea acestor cunoștințe, mai cu seamă în învățămîntul național, este la un nivel nespun de jos, în fața investigațiilor noastre am pus **scopul**: De a cerceta literatura metodico-științifică și posibilitatea desfășurării investigațiilor în vederea distribuirii muncii profesorilor și implementării pe larg a realizărilor obținute în procesul organizării procesului de învățămînt în școală. Pentru realizarea scopului am urmărit **obiectivele**:

- investigarea literaturii referitor la semnificația particularităților morfo-funcționale ale copiilor;
- aprecierea nivelului de utilizare a particularităților psiho-fiziologice în procesul de învățare;
- prelucrarea recomandărilor de aplicare practică a cunoștințelor din domeniul fiziologiei vîrstelor;
- cercetarea nivelului de cunoștințe a profesorilor despre particularitățile de vîrstă ale elevilor;
- cercetarea și argumentarea psihofiziologică a distribuirii muncii profesorilor din liceul teoretic Mărculești, r-nul Florești.

**Starea funcțională și distribuirea muncii profesorilor în procesul organizării învățămîntului**

Termenul de „stare” astăzi este precăutat ca o noțiune general-metodologică. Ea este folosită de către savanți în diferite domenii științifice (fizică, chimie, fiziologie, psihologie,



medicină etc.) și în diferite dialoguri cotidiene („nu sînt în stare să te ajut”, „acest obiect se află într-o stare bună”). De fapt, „starea” este o noțiune ce caracterizează existența obiectelor și fenomenelor, o realizare a existenței actuale și următoare.

Subiectul stării normale a omului se precută relativ nu demult, de pe la mijlocul secolului XX. Pînă atunci, atenția cercetărilor și, mai cu seamă, a fiziologilor era direcționată predominant în cercetarea stării de oboseală ca factor, care micșorează eficiența activității de muncă. Încetul cu încetul, cercul de aplicare a noțiunii de „stare” tot mai mult se lărgea pe măsura cerințelor practicii în sport, activității de învățare și de muncă etc.

Ulterior, cercetarea problemei stării normale a omului, se promova pe două direcții: fiziologii și psihofiziologii cercetau starea funcțională, pe cînd psihologia – starea funcțională și psihică. În realitate, însă, granițele dintre aceste stări sînt mai mult convenționale. Iar diferența dintre ele constă numai în nominalizare. Aprecierea complexă a esenței noțiunii „starea omului” constă în aceea că savanții se sprijină pe diferite niveluri de funcționare a omului: unii precută nivelul fiziologic, alții – psihologic, iar al treilea – și unul și altul.

Mulți cercetători, în tratarea problemei stării organismului reies din aceea că aceasta prezintă tonusul sistemului nervos (nivelul de activitate, fonul pasiv pe care decurge activitatea omului, în același timp și psihice), adică nivelul funcțional pe care se dezvoltă procesul, funcția.

În așa mod, se are în vedere diferite nivele de activare a creierului, înțelese ca diferite stări: de somn-veghe, de excitare-inhibiție.

În realitate însă, este vorba despre stări funcționale generale sau a diferitor sisteme funcționale în parte (senzoriale, intelectuale, motore). Foarte frecvent în literatura periodică, pentru a determina starea psihică se folosește termenul „stare funcțională”, dar se constată că „starea psihică” și „starea funcțională” nu sînt identice, cu toate că sînt strîns legate între ele. Starea psihică se bazează pe starea funcțională a creierului. Dacă starea psihică este o caracteristică integrală, unitară a activității elementelor ei, atunci starea funcțională caracterizează procesele reglatorii în sistemele fiziologice, determinînd activitatea psihică. Pe noi, fiziologii, ne interesează nu atît starea ca noțiune, ci starea ca proces, ca nivel funcțional.

Problemele organizării eficiente a procesului de învățămînt au stat la ordinea zilei imediat după ce s-a stabilit sistemul învățămîntului de stat, bazat pe lecții și clase. Această sistemă de lucru în învățămînt complică luarea în vedere a particularităților individuale ale elevilor. Profesorii cunosc bine că copiii de aceeași vîrstă au diferite posibilități de a concentra atenția, de a percepe informația, de a memoriza, gîndi etc.

De la mijlocul sec. XIX s-a început cercetarea activă a influenței eforturilor și condițiilor de învățare asupra sănătății elevilor și profesorilor. S-a stabilit, că % durerilor de cap, atît la elevi, cît și la profesori crește proporțional cu vîrsta și efortul depus în timpul învățămîntului sistematic.

Însă, din momentul apariției învățămîntului de stat și pînă în prezent, problema organizării eficiente a învățămîntului, ce nu afectează sănătatea fizică și psihică a elevilor și profesorilor, a stat și continuă să stea în centrul atenției pedagogilor, medicilor, psihologilor și părinților. Deseori se vorbește că: „dacă elevilor și profesorilor le este interesant ei nu obosec”. Această afirmație constituie o eroare totală.

Și elevii și profesorii deseori nu conștientizează oboseala, care se maschează prin emoții pozitive cauzate de plăcere, de satisfacția și interesul sporit față de materia studiată etc. Dar oboseala este ascunsă, ea se acumulează treptat, provocînd erupții pe neașteptate de sănătate. După părerea noastră, cauza principală a acestor fenomene este legată de cunoștințele insuficiente despre posibilitățile psihofiziologice ale organismului elevului și a profesorului față de eforturile de învățare.

Pentru a precăuta principiile și condițiile organizării eficiente a procesului de învățămînt este necesar de determinat esența acestor principii și a condițiilor efective. Deci organizarea eficientă a învățămîntului prezintă un proces, care nu dăunează dezvoltarea normală și sănătatea elevilor și profesorilor, iar eforturile de învățare intelectuale, emoționale și fizice nu cer de la subiecți mari cheltuieli fiziologice și nu provoacă supratensiune și supraoboseală. Învățarea „cu orîșice preț” la limita posibilităților, de regulă, este însoțită de crize serioase fizice și psihice.

Cunoaștem că învățămîntul nu poate avea loc fără profesori. Cît privește argumentarea psihofiziologică și neuropsihologică a eforturilor de muncă depuse de către profesor pentru asigurarea procesului de învățare, informații în literatura metodică-științifică națională nu înțîlnim.

Munca profesorului din an în an ce trece se complică mult. Profesorul cheltuie mult timp în cercetarea realizărilor științifice și în pregătirea lui către lecții. Regretabil însă rămîne faptul că munca colosală depusă de profesori, mai cu seamă în ultimul timp, nu este apreciată la justa ei valoare. Organele puterii de Stat nu se interesează de condițiile de muncă și de trai, dar, mai ales, de sănătatea profesorilor școlari, iată de ce sănătatea lor rămîne puternic deteriorată.

Managerii școlari supraîncarcă munca pedagogilor cu diferite măsuri, deseori neefective, care nu sînt bine gîndite, frecvent fiind dublate și de durată. Toate acestea provoacă cadrelor diferite crize emoționale, nervoase și fizice.

În această lucrare prezentăm unele informații obținute de pe urma investigațiilor în distribuția și argumentarea eforturilor muncii profesorilor din liceul teoretic Mărculești, r-nul Florești.

Cercetările au fost promovate pe un eșantion de 13 profesori cu studii superioare, avînd sarcina didactică exclusiv numai în clasele liceale și cu încărcătura didactică diferită. Din convorbiri individuale, precum și cercetarea graficilor diferitelor măsuri extracurriculare am determinat pentru toți la fel nomenclatorul ocupațiilor didactice și extracurriculare.

Prezentăm în continuare genul ocupațiilor didactice și extracurriculare, ele fiind prezentate și în fișa de mai jos.

1. Sarcina didactică.
2. Adunări cu părinții.
3. Dirigenția.
4. Convorbiri individuale sau în grup.
5. Ședințele cercurilor și secțiilor sportive.
6. Lecții suplimentare, consultații.
7. Controlul caietelor și agendelor.
8. Seminare, mese rotunde, secții metodice.
9. Volante.
10. Adunări de pe lîngă manageri.
11. Activități extracurriculare.
12. Consilii pedagogice.

Din graficele acestor măsuri s-au calculat numărul de ore pentru fiecare ședință, la fiecare cadru investigat. Avînd în vedere că ziua de lucru, conform Codului Muncii din Republica Moldova, constituie 8 ore pe zi, iar numărul zilelor lucrătoare alcătuiește 5 zile pe săptămînă, se primește că numărul total săptămînal de ore de muncă constituie 40.

La sarcina didactică, care trebuie să constituie 18 ore pe săptămînă s-a adăugat timpul (în ore) cheltuit de către profesor la fiecare ședință a măsurilor săptămînale extracurriculare.

Analizând figura 1, observăm că nu toți profesorii sînt înzestrați cu ore rezervate din măsurile extracurriculare. Spre exemplu, profesorul nr. 12 nu este încadrat cu ore extracurriculare la adunări cu părinții, dirigenție, convorbiri individuale și în grup, cercuri. Asemenea profesori fie că sînt stajori, pensionari sau tinere mame cu copii mici.

Dacă facem o privire generală asupra repartiției orelor, atît din sarcina didactică, cît și din cea curriculară, constatăm că între profesorii liceiști sarcina generală este relativ uniformă pentru fiecare profesor. Așa, sarcina didactică oscilează între 16-20 de ore. În medie alcătuiind 17,6 ore pe săptămînă, ce constituie aproximativ 40% (39,8) din timpul destinat muncii săptămînale. Restul timpului săptămînă (60%) este cheltuit măsurilor extracurriculare.

Tabloul generalizat al sarcinii medii generale este reflectat în diagrama din figura 1.

După cum vedem, din informațiile din figura 1, cel mai mult timp se cheltuiește la activitățile extracurriculare (în mediu 21,2%) săptămînă; la seminare, mese rotunde, secții metodice (9,94%); la lecțiile suplimentare (5,51%); la controlul caietelor (4,4%); la consiliile pedagogice (4,97%) și la controlul caietelor (4,40%).

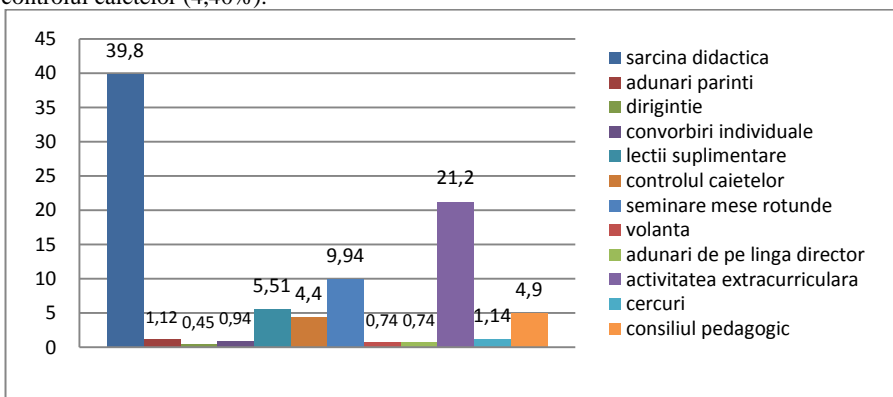


Fig. 1. Cheltuielile de timp a profesorilor în diferite activități curriculare și extracurriculare în (%).

În așa mod, timpul util consacrat în exclusivitate procesului instructiv-educativ îl constituie timpul destinat sarcinii didactice (40%), restul timpului (60%) este rezervat măsurilor extracurriculare, care nu sînt legate direct de procesul de învățămînt. Doar evident se cunoaște, că numeroase măsuri extracurriculare se repetă sau se dublează și eficiența lor este scăzută.

Din convorbirile individuale cu profesorii intervievați, am scos la iveală că măsurile extracurriculare provoacă cele mai mari probleme de sănătate, tensiuni emoționale și crize vegetative și fizice. De aceea, în liceul dat plănuierea măsurilor extracurriculare nu sînt coordonate cu posibilitățile psiho-fiziologice și neuro-psiologice a organismului cadrelor didactice.

### Concluzii

Înșușirea de către profesori a bazelor psiho-fiziologice și neurologice de dezvoltare a copiilor permite modificarea largă a metodelor și tehnologiilor de învățămînt și, ca urmare, organizarea mai rațională a întregului proces pedagogic.

Funcțiile cognitive asigură realizarea procesului de cunoaștere. Învățarea reprezintă un proces sistematic de cunoaștere a mediului înconjurător, introdus la etapa învățării în activitatea de învățare. Este important de a diferenția două tipuri de noțiuni: „învățarea”, ca proces de interacțiune cu copilul, influența asupra lui a diferitor acțiuni și „activitatea de

învățare”. Într-un cuvânt, învățarea reprezintă procesul interacțiunii dintre copil și oamenii ce-l înconjoară, care îi arată, povestește, lămurește, demonstrează ceva prin exemplul propriu, adică îl învață pe copil despre tot ce-l înconjoară.

Activitatea de învățare are însă conținutul său aparte și este precăutată ca un obiect de cercetare deosebit, cu multe aspecte, inclusiv cel pedagogic, psihologic și fiziologic. Fără contopirea acestor trei aspecte al activității de învățare nu putem aprecia conținutul ei eficient și adecvat.

Ca element principal educațional la general în școală este procesul de adaptare și de dezadaptare, având la temelie sa particularitățile psihofiziologice de vîrstă ale copiilor.

De eficiența aplicării acestor particularități, în procesul de învățămînt, la elevi se dezvoltă diferite stări funcționale, care determină atitudinea lor reală față de școală, de profesori și de învățămînt în general.

Luarea în considerație a legităților psihofiziologice de modificare a stării funcționale a organismului și capacității de muncă ne permite asigurarea unor condiții optimale de învățare, păstrarea unei capacități înalte și stabile de muncă, totodată evitînd factorii, ce ar duce la deteriorarea sănătății copiilor.

Reieșind din cele menționate, facem următoarele concluzii:

1. În școala națională, după cum mărturisesc datele literaturii, insuficient sau deloc nu se iau în considerație particularitățile psiho-fiziologice de vîrstă ale elevilor în procesul educațional.
2. Profesorii, cu excepția biologilor, nu cunosc particularitățile anatomo-fiziologice de dezvoltare ontogenetică a copiilor.
3. Managerii școlari deloc sau insuficient studiază timpul cheltuit de către profesori destinați muncii extracurriculare, de aceea munca lor este lăsată la voia întîmplării și nu este concordată cu principiile și normele psihofiziologice și neuropsihologice.

#### **Bibliografie:**

1. Безруких, М. *Психофизиологические основы эффективной организации учебного процесса*, в жури „Здоровье детей” Н19, 2005, стр. 12-21.
2. Зайцева, В. *Педагогическая физиология* в жури „Здоровье детей” Н5, 2007, стр. 11.
3. Зайцев, Т. *Время педагогики здоровосозидающей*, „Народное образование”, 2002, стр. 193.
4. Тюмосова, З. *Невалеологические проблемы валеологии* „Народное образование”. Н7, 200.
5. Размыслов, П. И.; К. Д.; Ушинский, *О возрастных особенностях детей*. Нач. школа, Н1, 1961, стр. 59-61.
6. Сонькин, В. *Готов ли ребенок к школе?* в жури „Здоровье детей” Н16, 2005, стр. 18.
7. Тарасов, А. *Нейрооткрытия меняют педагогику*, в жури „Здоровье детей” Н3, 2008, стр. 34.
8. Тюмосова, З. *Невалеологические проблемы валеологии* „Народное образование”. Н7, 200.
9. Хомичь, М. М.; Эдлеева, А. Т. *Стандарты оценки физического развития детей* в жури „Биология в школе” Н4, 2010, стр. 6-8.

## **OPTIMIZAREA SISTEMULUI DE FERTILIZARE A GRÂULUI DE TOAMNĂ ÎN CADRUL ASOLAMENTULUI CU REDUCEREA IMPACTULUI NEGATIV ASUPRA MEDIULUI AMBIANT**

**Gheorghii BURLAC**, student, *Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți*  
Coordonator științific: **Stanislav STADNIC**, dr., conf. univ.

**Summary:** *This article includes optimizing fertilization of winter wheat in the rotation with the reduction of negative impact on the environment. The experiment is located in the north part of Moldova. Autumn wheat yields ranged from 0.09 to 0.5 t/ha. Application of mineral fertilizers on natural back-*

ground has led to a reduction of the amount of  $NO_3$  from 6.3 up to 2.9 mg/kg soil at the depth of 0-20 cm. In crop year 2011-2012 cultivation of winter wheat on most variants of fertilization was not cost effective.

**Key-words:** crop rotation, fertilization, fertilizer, productivity, winter wheat.

## Introducere

Cercetările savanților din ultimii ani dovedesc că direcția luată spre chimizarea agriculturii este greșită. Goana după obținerea recoltelor înalte la moment, deseori, are consecințe negative. Astfel, în prezent avem un sol poluat, cu fertilitate redusă, ceea ce multe generații vor avea de restabilit (Boincean, Nica, Stadnic, Bulat 2011: 110).

Utilizarea nerațională a îngrășămintelor minerale este însoțită de consecințe negative asupra mediului înconjurător. La ele se referă poluarea solului, producției vegetale și a surselor de apă cu compuși chimici (Боинчан 1999: 12).

Fertilitatea solului este una din problemele-cheie pentru orice sistem de agricultură, inclusiv pentru agricultura durabilă. Ea este determinată preponderent de influența a trei factori: rotația culturilor, sistemul de lucrare și fertilizare în asolament. Soluționarea cu succes a problemei restabilirii și menținerii fertilității solului poate fi realizată doar prin îmbinarea rațională a sistemelor de fertilizare și lucrare a solului în cadrul asolamentului (Наконечная 1988: 64; Загорча 1990: 35).

## Materiale și metode

Cercetările s-au efectuat în experiența de lungă durată a ICCC „Selecția”, pe cernoziom tipic, moderat gros, argilo-lutos pe argilă, cu următoarea rotație a culturilor în asolament: borceaș de primăvară – grâu de toamnă – sfeclă de zahăr – porumb pentru boabe – orz de primăvară – floarea-soarelui. Solul lotului experimental reprezintă cernoziom tipic, luto-argilos cu următoarea caracteristică agrochimică: humus – 4,7-4,1%; azot total – 0,24-0,26%; fosfor – 0,12-0,13%; potasiu – 1,20-1,40%;  $pH_{H_2O}$  6,6-7,1.

În experiență, recoltarea și evidența recoltei se efectuează manual/mecanizat prin metoda parcelelor de evidență. Sistemele de fertilizare studiate se deosebesc după doze și raportul de substanțe nutritive de diferită origine (tab. 1).

**Tabetul 1.** Schema repartizării îngrășămintelor în experiența 1, sub cultura grâului de toamnă.

Nr. variantei				
	N	P <sub>2</sub> O <sub>5</sub>	K <sub>2</sub> O	gunoi de grajd, t/ha
1	-	-	-	-
2	60	30	30	-
3	90	60	60	-
4	120	60	60	-
5	60	30	30	10
6	90	60	60	10
7	120	60	60	10
8	60	30	30	15
9	90	60	60	15
10	120	60	60	15
11	-	-	-	15
12	Postacțiunea NPK administrate până în anul 1991			-

Pentru aprecierea eficienței acțiunii îngrășămintelor variantele cercetate se compară cu matorul nefertilizat. Amplasarea variantelor este sistematică în 4 repetiții. Repetițiile, la rândul său, sunt amplasate în 2 etaje. Parcelele cu suprafața totală de 242 m<sup>2</sup> au formă dreptunghiulară (5,6 m x 43,2 m).

## Condițiile meteorologice în anul agricol 2011-2012

Anul 2012 pe teritoriul Republicii Moldova a fost, în mare parte, mai cald decât în mod obișnuit și cu deficit semnificativ de precipitații în perioada iunie-septembrie. Aceste condiții au contribuit la menținerea pe parcursul acestei perioade a secetei atmosferice și pedologice foarte puternice.

Cantitatea precipitațiilor căzute în cursul anului agricol a fost în limitele normei și a constituit 444 mm (cca 85% din normă), însă acestea au căzut foarte neuniform pe parcursul anului (fig. 1). În perioada iunie – decada a doua a lunii septembrie au căzut doar 80 mm (30% din norma pentru această perioadă), iar în luna decembrie cantitatea lor a atins 145 mm (450% din normă), ceea ce pe 85% din teritoriul țării s-a semnalat pentru prima dată în toată perioada de observații instrumentale.

În general, condițiile agrometeorologice anului agricol 2011-2012 pot fi apreciate ca puțin favorabile pentru formarea recoltei culturilor agricole, fapt cauzat de insuficiența de precipitații în perioada de vegetație și cantitatea joasă de umezeală productivă în sol pe parcursul sezonului de vară.

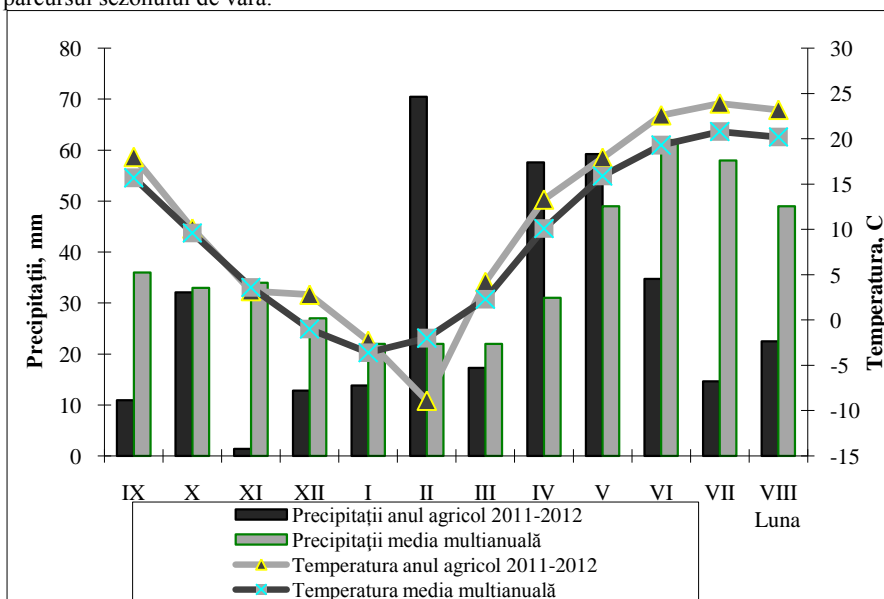


Fig. 1. Condițiile meteorologice în anul agricol 2011-2012.

## Rezultate și discuții

Nivelul recoltei de boabe în anul 2011-2012 (tab. 2) oscilează între 2,41-2,91 t/ha cu un spor față de martor de 0,09-0,50 t/ha sau 3,53-20,6%.

În cazul variantelor 2-6, 8 și 10, sporul de producție depășește  $DL_{05}$ .

Îngrășămintele minerale, aplicate în cadrul sistemului mixt de fertilizare ( $V_5$ - $V_{10}$ ) n-au demonstrat avantaje față de aplicarea lor în aceleași doze în sistemul mineral de fertilizare ( $V_2$ - $V_4$ ). Cel mai înalt nivel de recoltă s-a obținut pe varianta cu administrarea NPK în doza de 175 kg/ha suprafață de asolament ( $V_4$ ). În cazul folosirii sistemului mixt de fertilizare, practic același nivel de producție s-a obținut pe varianta cu micșorarea dozei de îngrășămintele minerale până la 75 kg s.a./ha ( $V_5$ ).

**Tabelul 2. Productivitatea grâului de toamnă în cadrul asolamentului, experiența 1, t/ha, anul 2012**

Varianta	2011-2012		
	Recolta	Devierea	
		t/ha	%
V <sub>1</sub> . Martor nefertilizat	2,41	-	-
V <sub>2</sub> . NPK 75 kg s.a./ha	2,68	0,27	11,10
V <sub>3</sub> . NPK 130 kg s.a./ha	2,79	0,38	15,87
V <sub>4</sub> . NPK 175 kg s.a./ha	2,91	0,50	20,64
V <sub>5</sub> . NPK 75 kg s.a./ha +gunoi de grajd 10 t/ha suprafață de asolament	2,83	0,42	17,53
V <sub>6</sub> . NPK 130 kg s.a./ha +gunoi de grajd 10 t/ha suprafață de asolament	2,75	0,34	13,90
V <sub>7</sub> . NPK 175 kg s.a./ha +gunoi de grajd 10 t/ha suprafață de asolament	2,50	0,09	3,53
V <sub>8</sub> . NPK 75 kg s.a./ha +gunoi de grajd 15 t/ha suprafață de asolament	2,70	0,29	11,83
V <sub>9</sub> . NPK 130 kg s.a./ha +gunoi de grajd 15 t/ha suprafață de asolament	2,60	0,19	7,88
V <sub>10</sub> .NPK 175 kg s.a./ha +gunoi de grajd 15 t/ha suprafață de asolament	2,67	0,26	10,89
V <sub>11</sub> . Gunoi de grajd 15 t/ha suprafață de asolament	2,64	0,23	9,65
V <sub>12</sub> . Remanență	2,58	0,17	6,85
	DL <sub>05</sub>	0,26	9,66
	P, %	3,35	

Aplicarea îngrășămintelor minerale a contribuit la îmbunătățirea indicilor calitativi ai boabelor de grâu, particular a însușirilor fizice a boabelor, procentului de gluten, calității acestuia, procentului de proteină, forței făinii, volumului pâinii coapte, etc. (tab. 3).

**Tabelul 3. Influența sistemelor de fertilizare asupra calității grâului de toamna în asolament 2012**

Varianta	Gluten		Sticlozitatea	Forța făinii e.a.	Volumul pâinii cm <sup>3</sup>	Proteina %
	%	I.D.C.				
V <sub>1</sub>	25,4	60	97,5	161,5	500	10,40
V <sub>2</sub>	26,7	75	98,5	209,6	510	11,31
V <sub>3</sub>	32,7	80	98,5	257,0	540	10,40
V <sub>4</sub>	36,7	90	99,0	260,0	560	10,91
V <sub>5</sub>	34,6	90	98,5	240,3	580	12,21
V <sub>6</sub>	38,3	95	98,0	231,4	610	13,38
V <sub>7</sub>	39,8	95	99,0	301,2	640	12,21
V <sub>8</sub>	38,5	95	99,0	239,7	590	12,60
V <sub>9</sub>	39,6	100	98,5	182,7	550	11,04
V <sub>10</sub>	36,5	95	99,5	274,3	580	10,78
V <sub>11</sub>	35,3	85	99,0	251,3	530	12,47
V <sub>12</sub>	34,6	80	99,0	193,2	560	10,78

Din rezultatele prezentate în tabel, valoarea calitativă a producției anului 2012 se poate considera satisfăcătoare, producție bună de panificație. Cel mai înalt nivel de gluten s-a obținut pe varianta a 7, pe care se aplică 175 kg/ha suprafață de asolament de îngrășămintă minerală pe fondul gunoiiului de grajd aplicat în cantitate de 10 t/ha suprafață de asolament. La această variantă și celelalte indicii de calitate sunt la cel mai înalt nivel, sticlozitatea – 99,0%, forța făinii 301,2 e.a. volumul pâinii 640 cm<sup>3</sup>. E de menționat că asupra roadei de boabe a influențat negativ seceta din iunie, fără precipitații și cu temperaturi extreme a aerului de 35-37°C, care desigur au acționat la formarea bobului, în consecință, și a recoltei finale de grâu.

După conținutul în sol a substanțelor nutritive mobile, se poate judeca despre asigurarea plantelor în anumite perioade cu substanțe hrănitoare. Cu cât plantele sunt mai bine asigurate cu forme mobile de azot, fosfor și potasiu cu atât mai mari sunt șansele de a obține o recolta mai înaltă. Acumularea în sol a azotului depinde, în mare măsură, de activitatea biologică a solului, temperatură și umiditate (tab. 4).

**Tabelul 4.** Conținutul formelor de azot mobil la experiența, anul 2012, mg/kg sol.

Sistemul de fertilizare	Data analizei	N-NO <sub>3</sub>		
		0-20	20-40	40-60
Martor nefertilizat (V <sub>1</sub> )	Reînceperea vegetației	2,8	3,9	3,6
	Înspicare	*	*	*
	Recoltare	3,6	3,6	3,1
Mineral (V <sub>3</sub> )	Reînceperea vegetației	6,3	7,8	5,7
	Înspicare	2,5	3,9	3,2
	Recoltare	2,9	7,3	5,2
Organo-mineral I (V <sub>6</sub> )	Reînceperea vegetației	4,9	5,4	3,1
	Înspicare	2,5	4,1	3,9
	Recoltare	4,6	5,4	5,0
Organo-mineral II (V <sub>9</sub> )	Reînceperea vegetației	7,0	10,5	7,1
	Înspicare	5,6	6,4	4,6
	Recoltare	5,3	5,5	4,6
Organic (V <sub>11</sub> )	Reînceperea vegetației	6,1	5,7	7,6
	Înspicare	3,9	3,2	2,2
	Recoltare	18,1	25,1	11,6

\*În faza de înspicare nu s-a determinat conținutul de N în sol.

Îngrășămintele au influențat slab asupra conținutului în sol a azotului nitric (N-NO<sub>3</sub>).

O creștere considerabilă a conținutului de N-NO<sub>3</sub> s-a produs numai pe varianta organică – de la 5,7 mg/kg sol la reînceperea vegetației, în stratul 20-40 cm, până la 25,1 mg/kg sol la recoltare.

**Tabelul 5.** Eficacitatea economică a diferitor sisteme de fertilizare a grâului de toamnă în asolament, anul 2012.

Indicii eficienței economice	Martor	N <sub>30</sub> P <sub>75</sub> K <sub>20</sub>	N <sub>50</sub> P <sub>44,25</sub> K <sub>15</sub>	N <sub>150</sub> P <sub>60</sub> K <sub>60</sub>	N <sub>60</sub> P <sub>30</sub> K <sub>30</sub> +10 t/ha g.g	N <sub>90</sub> P <sub>45</sub> K <sub>15</sub> +10 t/ha g.g	N <sub>150</sub> P <sub>60</sub> K <sub>60</sub> +10 t/ha g.g	N <sub>60</sub> P <sub>30</sub> K <sub>30</sub> +15 t/ha g.g	N <sub>90</sub> P <sub>45</sub> K <sub>15</sub> +15 t/ha g.g	N <sub>150</sub> P <sub>60</sub> K <sub>60</sub> +15 t/ha g.g	15 t/ha g.g	Remanenta
Productivitatea, t/ha.	2,41	2,68	2,79	2,91	2,83	2,75	2,50	2,70	2,60	2,67	2,64	2,58
Producția globală, lei/ha.	14460	16080	16740	17460	16980	16500	15000	16200	15600	16020	15840	15480
Cheltuieli de producere la 1 ha, lei.	13000	15394	17246	17780	16424	18238	18698	16898	18708	19232	14650	13000
Venitul net la 1 ha, lei.	1460	686	-506	-320	-556	-1738	-3698	-698	-3100	-3212	1190	2480
Rentabilitatea, %.	11.23	4.45	-	-	-	-	-	-	-	-	8.12	19.07
Prețul de cost la 1 t de producție, lei	5394	5744	6181	6109	5803	6632	7479	6258	7195	7202	5549	5038
Prețul de cost la 1 t de producție, % față de martor.	100	106,4	114,5	113,2	107,5	122,9	138,6	116,0	133,3	133,5	102,8	93,4

Pe lângă creșterea productivității, administrarea îngrășămintelor duce după sine și la majorarea cheltuielilor. De aceea este necesar de a calcula eficiența economică a diferitor sisteme



de fertilizare. Orice acțiune trebuie să fie rentabilă nu numai din punct de vedere agronomic, dar și economic. Aceasta se face pentru a vedea dacă venitul suplimentar obținut de pe urma aplicării îngrășămintelor acoperă cheltuielile legate de gestionarea acestora.

Datele tabelului 5 demonstrează că aplicarea îngrășămintelor în condițiile anului agricol 2011-2012 n-a fost rentabilă. Numai în cazul variantelor fără aplicarea îngrășămintelor – martor ( $V_1$ ) și postacțiunea ( $V_{12}$ ) rentabilitatea este mai mare de 10%. Aplicarea îngrășămintelor minerale în doza de 75 kg/ha suprafață de asolament micșorează rentabilitatea până la 4,45%. Majorarea dozelor de îngrășămintele minerale, fără sau cu aplicarea gunoiului de grajd devine nerentabilă. Gunoiul de grajd, aplicat în cadrul sistemului organic de fertilizare, a asigurat un nivel de rentabilitate de 8,12%

Cel mai mare cost de producere pentru o tonă de boabe a fost 7479 lei pe varianta a 7-a, unde se administrează cea mai mare doză de îngrășămintele minerale pe fondul gunoiului de grajd (10 t gunoi de grajd./ha suprafață de asolament), fiind cu 38,6% mai mare decât pe martor.

### **Concluzii**

1. Aplicarea îngrășămintelor în condițiile anului agricol 2011-2012 a asigurat sporirea recoltei grâului de toamnă la toate variantele de fertilizare cu 0,09-0,50 t/ha, în funcție de doza de îngrășămintele și sistemul de fertilizare.
2. Cel mai înalt nivel de recoltă (2,91 t/ha) a grâului de toamnă s-a obținut pe varianta sistemului mineral de fertilizare cu doza majorată (175 kg s.a./ha suprafață de asolament) de îngrășămintele minerale.
3. Folosirea îngrășămintelor organice în doza de 10 t/ha suprafață de asolament permite de a micșora doza îngrășămintelor minerale până la 75 kg s.a./ha suprafață de asolament cu menținerea nivelului înalt de productivitate (2,83 t/ha) a grâului de toamnă. Majorarea dozei de îngrășămintele minerale până la 130-175 kg s.a./ha suprafață de asolament nu contribuie creșterii productivității grâului de toamnă.
4. Toate variantele sistemelor de fertilizare asigură îmbunătățirea indicilor calitativi ai boabelor de grâu. Cel mai înalt conținut de gluten (38,3-39,8%) de calitate superioară, însoțit de alți indici calitativi înalți (conținutul de proteine, forța făinii, volumul pâinii coapte etc.) au asigurat variantele sistemului organo-mineral de fertilizare, inclusiv cu dozele micșorate de îngrășămintele minerale.
5. Aplicarea îngrășămintelor contribuie creșterii conținutului azotului nitric în stratul 0-60 cm cu 3,1-44,5 mg/kg sol, în funcție de sistemul de fertilizare, dozele aplicate și faza de dezvoltare a plantelor.
6. În aplicarea sistemelor de fertilizare, la cultivarea grâului de toamnă, pe majoritatea variantelor n-a fost rentabilă. Aplicarea îngrășămintelor minerale în doza de 75 kg/ha suprafață de asolament a asigurat în condițiile anului agricol 2011-2012 un nivel de rentabilitate de 4,45%, ceea ce e cu 6,78% mai puțin în comparație cu martor. Majorarea dozelor de îngrășămintele minerale, fără sau cu aplicarea gunoiului de grajd, devine nerentabilă. Gunoiul de grajd, aplicat în cadrul sistemului organic de fertilizare, a asigurat un nivel de rentabilitate de 8,12%.

### **Bibliografie:**

1. Boincean, B., Nica, L., Stadnic, S., Bulat, L. *Fertilitatea și fertilizarea cernoziomului tipic din stepa Bălțului*. În: Akademos. Revista de Știință, Inovare, Cultură și Artă, 2011, nr. 1 (20), p. 110-121.
2. Боинчан, Б.П. *Экологическое земледелие в Республике Молдова (Севооборот и органическое вещество почвы)*. Chișinău. Știința, 1999, 270 c.
3. Загорча, К. А. *Оптимизация системы удобрения в полевых севооборотах*, Кишинёв, Штинца, 1990, 288 с.
4. Наконечная, Э. И. *Агроэкологическое обоснование системы удобрения в зерно-свекловичных севооборотах Молдавии*, Кишинэу, Штинца, 1988, 373 с.

## SECȚIUNEA ȘTIINȚA FILOLOGICE

### DEVELOPING LISTENING STRATEGIES IN EFL CLASSES

Irina MOSKALYUK, *Master's Degree Student*

*Alecu Russo Bălți State University*

Scientific Adviser: S. FILIPP, *Senior lecturer*

**Rezumat:** *La momentul de față, audierea este una din cele mai importante metode în studierea limbilor străine. Există o varietate de metodici și exerciții ce permit dezvoltarea audierii. Multe dintre aceste exerciții și metodici le vom expune în acest articol, ca fiind unele dintre cele mai actuale.*

**Cuvinte-cheie:** *audiere, studii, metodici, exerciții, comunicare.*

Speech communication is a two-way process and one of these aspects of communication is listening. Listening is contrasted with hearing where hearing refers to the acoustic perception of the scale, while listening is a process of perception and understanding of oral speech. Listening is one of the most relevant topics in modern methods of teaching the English language. It is a part of oral communication activities. Without listening speech communication is not possible. Without mastery of this skill it is impossible to acquire the language and use the foreign language speech at a level that is needed at the present stage of development of the society.

It is indeed fascinating that listening has not acquired wide attention in the past given that it is the language skill most frequently utilized in daily life. More than 40% of our daily communication time is spent on listening, 35% on speaking, 16% on reading, and only 9% on writing, as M. Burely-Allen says in his work "Listening: the Forgotten Skill" [Burely-Allen, 1995: 19]. So we may say that one of the most important aims of education is to teach students to appreciate the sounding speech.

Listening is one of the most stimulating skills for English learning students and yet also one of the most significant. By developing students' ability to listen well we develop their ability to become more independent learners, as by hearing exactly they are much more likely to be able to reproduce accurately, improve their understanding of grammar and develop their own vocabulary.

There are a lot of reasons why teachers are now concentrated on the capacity to understand and promote communication. Firstly, students at basic schools are motivated to expand good listening capacities in their mother tongue so that they can be prosperous in everyday communication. Secondly, students have to expand successful listening strategies that will empower them to study another foreign language.

Listening is a powerful way of teaching a foreign language. It gives the opportunity to acquire the target language, its phonemic structure and intonation: rhythm, accent and melody. In this case we can compare the acquisition of a foreign language with the acquisition of the native language by listening because we all know that the child learns the language unconsciously, but speech by imitating. Listening helps students to master the vocabulary of the language and its grammatical structure. At the same time listening facilitates the mastery of speaking, reading and writing. This is one of the main reasons for using listening as a secondary and sometimes as a primary means for teaching these kinds of speech activities.

Listening is a very difficult type of speech activity. The mastery of a foreign language and the development of language skills are mostly dependent on listening. Thus, teaching listening has the greatest number of difficulties. But we shouldn't eliminate these difficulties; we have to overcome them gradually and steadily in the process of teaching.

A. Anderson and T. Lynch have determined the following in the process of listening:

1. The spoken signals have to be identified from the midst of surrounding sounds.
2. The continuous stream of speech has to be segmented into units, which have to be recognized as known words.
3. The syntax of the utterance has to be grasped and the speaker's intended meaning has to be understood.
4. We also have to apply our linguistic knowledge to formulating a correct and appropriate response to what has been said. [Anderson & Lynch, 1988: 4]

Shelagh Rixon finds listening to be a complicated system requiring the interdependence of different skills. She mentions that listening is not the same as hearing is, "the recognition of sounds" because listening "implies conscious attention to the message of what is said" [Rixon, 1986: 28]. She proposes the idea that listening consists of three levels: the global message, grammar and vocabulary and finally the sound system.

Thus, listening insists on the ability to appreciate syntax, phonology, lexis and information content within real time. Except for time pressure, there are also difficulties arising from the inexplicit knowledge given by the speaker and situational obstructions such as disturbing noise in the background, debatable voice or sound of recording, and absence of visual support to ease listening.

Listening insists on appropriate training because it is an embarrassing skill requiring numerous sub-skills and stages, which have to be undertaken contemporaneously.

The listening activity can be divided into *extensive* and *intensive* listening [Nation, 1992: 35]. An *extensive* listening activity emphasizes the activity on listening to general utterance in which a listener does not need to understand details deeply. He is expected to hear for pleasure without being threatened by comprehension exercises after hearing the text. This could consist of short stories that can be done through in one 10 to 15 minutes session, or of longer works either recorded or read by the teacher in class, radio plays, etc.

The second type, *intensive* listening, is the listening activity that demands the listener's capability to understand deeply what the speaker has uttered. This type of listening comprehension involves:

1. critical listening
2. concentrative listening
3. creative listening
4. explorative listening
5. integrative listening
6. selective listening

These types of listening are defined in the following way:

\* *Critical listening* is a listening activity that requires the listener to judge what is uttered deciding whether or not it is valid and reliable.

\* *Concentrative listening* which is usually called as a study-type listening, covers activities such as:

- a) listening to directions or commands
- b) listening for finding specific information
- c) listening to get into understanding, etc.

\* *Creative listening* involves such activities as:

- a) relating or associating meanings with listening experience
- b) building or constructing visual imagination while listening
- c) adapting imagination with imaginative thinking to create new works in writing, painting, etc.

d) solving problems and verifying the results of the problem-solving

\* In *explorative listening*, the listener focuses his attention to find:

a) new things, which are interesting

b) additional information about a topic

c) interesting issues

\* *Integrative listening* requires more concentration and attention from the part of the listener because he is demanded to ask questions after listening to the text.

\* *Selective listening* is taught to make the learners yet used with the acoustic form of the language. In selective listening, a listener selects specific information he needs from an oral text for specific purposes such as finding names, dates, numbers, etc. [Rixon, 1986: 159]

In line with teaching listening in English instruction, the teacher should choose the type of listening he considers appropriate to his students' need and level. It is hoped that the students will get appropriate exercise in listening which, in turn, will help them master the listening skills well. If these skills are mastered, they can develop their optimal capacities adequately to their level and, therefore, they will get maximum advantages from the skills they have mastered.

The question of how to help students improve their listening skills calls attention to the methods we apply and the type of materials we introduce our students to. The goal of all listening classes should be to allow students a greater degree of self-dependence when run into with listening to the foreign language in an actual world context, as stated by J.B. Heaton [Heaton, 1991: 275] and that means utilising authentic texts. Authentic texts present any spoken texts which have not been especially prepared for students, and they are often supplied across technologies like the tape-recorder, television, and the Internet.

#### *Using the Tape-Recorder in EFL Classes*

Using the tape-recorder during the English lesson is one of the easiest available forms of authentic listening practice we can give our students. For most language professors a tape-recorder is available and it can be successfully used at the lesson. Although tape-recorders are easy to approach, they are perhaps the most difficult of aural text for students to listen to. The sense for this is that all non-verbal information is missing, that is, the information which can contribute in helping to understand the concept, and the student has to focus on the listening skill proper which is most difficult for him or her. In using the tape-recorder we permit students to approach native speaker models, a thing that might be missing from their usual practices. As well, we should put emphasis on extensive listening for pleasure and take the accent off testing what the students hear.

#### *Using Television in EFL Classes*

Using TV in English classes allows the students' access to more information when listening. That is, the students can see what is happening as well as listen to the text. Non-verbal behaviour or paralinguistic features of the spoken text are in this case available to the students, so they can develop their listening skills in a richer language context.

However, many students watch movies outside the class time, but few of them consider this as an opportunity to develop their listening skills. Going to a movie is considered as entertainment and often "doesn't count" in terms of learning. And here it would be appropriate to sensitize our learners to realize how they can make use of movies to help them develop their foreign language listening skills.

#### *Using the Internet in EFL Classes*

Lately there has been a rapid increase in the development of Internet facilities. This has been prompted, partly, by the more powerful computers we have these days and it has been

partly driven by the users' demands for more interesting and innovative applications of the technology.[Burely-Allen, 1995: 47] We are able now to direct our students to sites on the Internet where they can practice their listening as long as they have access to the relevant computer hardware.

There are several benefits computer software has over radio or television. In addition to this, nowadays many younger students wish to use their computer skills in the learning process, so the prospect of developing computer skills along with developing their language skills may seem attractive to modern students.

The techniques used in teaching cannot be separated from the goals of teaching. As stated in the 2006 Competence Based Curriculum, the teaching of listening is aimed at helping the students to:

- 1) state main ideas in a short oral text (dialogue, narration, description, etc.)
- 2) state detailed information in short and simple dialogue
- 3) state certain information in a short oral text (dialogue, narration, description, etc.)

To achieve these objectives the teacher may use several techniques such as: *Listen-and-Do*, *Listen-and-Answer*, *Listening-to-Stories* [Heaton 1991: 25].

During the *Listen-and-Do* activity, the teacher tells the students to perform some actions. If they do what they are asked correctly, the teacher knows that the students understood the task.

While using the *Listen-and-Answer* technique, the students see the exercises on the blackboard or on papers/book in front of them. They can do that before they listen to or while or after listening to the passage. In some cases they try to do the exercises before listening and then they listen to see if their answers are correct and make the necessary changes. If the learners do exercises while or after they listen to the passage again they see why they made these mistakes.

While applying the *Listening-to-Stories* technique, the teacher chooses an interesting story, possibly a graded reader, and reads aloud an extract/chapter to the learners each day. The students just listen to the story and enjoy it. While reading the story the teacher sits next to the board and writes any words that the learners might not recognize. The story should be chosen so that there are only a few of these words. The teacher may read slower and repeat some sentences in the first reading and increase more and more speed when learners become more familiar with the story and the repetition decreases. (A recorded version of the graded reader might be a better variant rather than the teacher's reading).

So, we conclude that there is a real possibility of the formation of speech activity skills on the basis of listening. The most preferred methods are the methods that create situations of natural speech communication which, in their turn, encourage students to express and exchange their views. Thus, the mastery of listening as one type of speech activity must ensure the successful communication process and develop the students' ability to speak and understand the foreign language. This process is complicated and difficult and schools should pay more attention to this procedure. It is important to promote the motivation of students to understand the foreign language by hearing.

#### References:

1. Anderson, A. & Lynch, T., *Listening*, Oxford: Oxford University Press, 1988.
2. Burely-Allen, M., *Listening: the Forgotten Skill*, New York: John Wiley & Sons, Inc., 1995.
3. Heaton, J. B., *Writing English Language Tests*, New Edition, Longman, 1991.
4. Nation, I.S.P., *Controlling the Teacher*, *Practical English Teaching*, *ELT Journal*, 56(7), 182-189, 1992.
5. Rixon, S., *Developing Listening Skills*, London: Macmillan Publishers Ltd, 1986.

## СРЕДСТВА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ИРОНИИ В ОРИГИНАЛЬНОМ И ПЕРЕВОДНОМ ДИСКУРСАХ (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗА А. П. ЧЕХОВА «ДЛИННЫЙ ЯЗЫК»)

Людмила ПАРАХОНЬКО, студентка, Факультет Словесности,  
Бэлцкий Государственный Университет имени Алеку Руссо,  
Научный руководитель: Елена СИРОГА, доктор, конференциар

**Summary:** *The article gives the definition of irony; It examines the means of expressing irony both in Russian and in English at different language levels, as well as the specifics of transmitting irony in the original and translated texts.*

**Key-words:** *irony, lexico-semantic, structural, stylistic means, translation of the literary text.*

**Актуальность работы** заключается в том, что феномен иронии, несмотря на свою распространенность и долгую историю, до сих пор остается малоизученным с точки зрения теории перевода, в связи с чем существует потребность в определении способов перевода и исследования трансформаций, происходящих при воспроизведении иронии.

**Целью работы** является исследование специфики воспроизведения иронии в переводном тексте. Материалом для исследования послужил рассказ А.П.Чехова «Длинный язык».

Среди бытующих в культурной практике явлений есть ряд таких, которые при широкой распространенности не получили в науке полного, однозначного и непротиворечивого описания. Один из примеров тому – ирония. Ею охотно пользуются в речи, ее легко улавливает интерпретатор литературного текста, но попытка раскрыть ее внутренний механизм всегда сопряжена с затруднениями. (Мухина Ю.Н., 2006)

Ирония (от греческого ειρωνεία) в буквальном смысле означает «притворство» (Русский язык энциклопедия, 1997:159). Иронию также определяют как троп, заключающийся в употреблении наименования или целого высказывания в смысле, прямо противоположном буквальному (там же). Другими словами, ирония – это когда говорится одно, но подразумевается другое.

Как пишет А. Смирнов, отличительной особенностью иронического высказывания является наличие, кроме явного значения, второго – ясного для посвященных в иронический контекст смыслового «дна», подтекста, значение которого не совпадает с явным смыслом высказывания, воспринятого без установки на иронию. Таким образом, ирония способна не только определять особенности содержательной стороны высказывания, которая, в свою очередь, определяется целями и задачами, поставленными иронизирующим автором, она также существует и как своеобразный композиционный прием, характеризующий особый способ оформления высказывания. (Смирнов, 2004: 4.)

Ирония также характеризуется как вид комического: тонкая насмешка, содержащая отрицательную, осуждающую оценку того, что критикуется (Инджиев, 2007).

В XX веке феномен иронии вызывает всё больший интерес и у ученых: у лингвистов, психологов, логиков, философов. Так, Е. Ю. Третьякова пишет о роли изучения иронии в XX веке: «С появлением семиотики было подробно изучено, как «кодируется» и «расшифровывается» иронизирование в тексте. Теория коммуникации установила диалогическую природу иронии и проанализировала отношения между автором, адресатом и предметом иронического высказывания. Итоги более чем полувекковой полемики, пишет Третьякова, привели к убеждению, что для объяснения сути иронии важнее всего обратить внимание на ее знаковую природу и парадоксаль-

ность. Данные лингвистики, логики и семиотики свидетельствуют, что значение иронической образности неустойчиво и в каждом конкретном случае индивидуально. Неизменна лишь функция иронии – соединять несоединимое, делать образ перекрестьем двух и более знаковых систем». (Третьякова, 2006) (Паюнен А., 2012: 63)

Средства выражения иронии классифицируются по признаку принадлежности к различным уровням языка и разделяются на лексико-семантические, структурные и стилистические.

К *лексико-семантическим* средствам реализации контекстуальной иронии относится *антифразис*, традиционно воспринимающийся как основной способ реализации иронии. Прием антифразиса заключается в наложении отрицательного контекстуального смысла на положительное словарное значение.

Контекстуальная ирония может эксплицироваться в тексте при помощи такого лексико-семантического средства, как *каламбур*. Под каламбуром понимают «словесную игру, основанную на намеренном использовании в одном контексте двух значений одного и того же слова или сходства в звучании разных слов с целью произвести комический эффект» (Ходакова, 1964: 285).

Лексико-семантическим средством актуализации контекстуальной иронии является объединение в одном контексте слов и выражений, противоположных по предметно-логическому значению.

Ирония возникает как вследствие одновременной реализации нескольких значений полисемантических однокоренных слов, так и вследствие логического несоответствия двух сопоставляемых явлений при их заявляемом сходстве, при наличии противоположных оценок собеседниками одного и того же события.

Актуальным средством экспликации контекстуальной иронии является имитация причинно-следственной связи, то есть несовпадение предложенных фактов и выводов.

*Структурные средства реализации иронии*. К структурным средствам реализации контекстуальной иронии относятся: транспозиция синтаксических структур, синтаксические конвергенции и вводные конструкции.

*Синтаксическая конвергенция* – особая синтаксическая конструкция, состоящая из подчиняющего слова и двух или более однопорядковых элементов, находящихся в отношении подчинения подчиняющему слову. Ирония создается синтаксическими конвергенциями, состоящими из однородных дополнений, определений, обстоятельств, подлежащих, сказуемых, приложений.

*Транспозиции синтаксических структур* воспринимаются нами, вслед за И. Арнольд, как «употребление синтаксических структур в несвойственных им денотативных значениях и с дополнительными коннотациями». Характерным средством реализации контекстуальной иронии являются транспозиции синтаксических структур, которые строятся путем отрицания чего-либо путем утверждения или утверждение чего-либо путем отрицания.

Активным структурным средством актуализации контекстуальной иронии является использование в этих целях вводных слов и предложений.

К *стилистическим средствам реализации иронии* относится стилистический парадокс, то есть несоответствие функции слова и его стилистической окраски, «ироническое смешение и переключение регистров и стилей речи» (С.И. Походня, 1989: 157). В драматургическом произведении сигналом наличия контекстуальной иронии, реализуемой посредством стилистического парадокса, может служить неуместность формы сообщения (излишний пафос), преувеличение вежливости, повышенной эти-

кетности высказывания, не соответствующий бытовой ситуации общения. (Каменская Ю.В., 2001: 173)

Так как ирония в английском языке функционирует на тех же языковых уровнях, что и в русском языке, справедливо будет выделить *лексико-семантические, структурные и стилистические средства* выражения иронии, однако значимость их использования различна.

В ряду *лексико-семантических средств* наибольшей активностью обладает *антифразис* (это средство иронии является общим для английской и русской стилистики). А такое средство иронии, как семантический контраст, не является типичным приемом английских авторов, в отличие от русской литературы. (Гоголь «Мертвые души», Пушкин «Евгений Онегин»).

Характерным приемом в английской прозе являются гиперболизация, ироническая метафора, каламбур.

*Структурный уровень.* К синтаксическим средствам относятся: несобственно – прямая речь, вынос в скобки авторского иронического пояснения или замечания, риторические вопросы, вводные слова и предложения.

Довольно распространенным средством реализации иронии выступает синтаксическая конвергенция, которая является более экспрессивным средством создания иронии в английском языке, чем в русском.

Стилистические средства реализации иронии представлены использованием в одном предложении слов, резко различающихся по эмоционально – экспрессивной окрашенности, и сочетании высоких, торжественных слов с бытовой лексикой.

Таким образом, средства репрезентации иронии в русском и английском языках в сущности совпадают, однако частотность их использования и эквивалентность при переводах различна.

Рассмотрим специфику передачи иронии в оригинальном и переводном текстах.

В результате проведенного исследования мы обнаружили, что частотными являются, прежде всего, *лексико-семантические средства* репрезентации иронии.

Уже в самом названии произведения «Длинный язык» звучит уничтожающий смех Чехова. Используя иронический фразеологизм, автор критикует один из пороков – болтливость, которая, как правило, характерна для женщин, особенно если это касается разбалтывания чужих секретов. В английском аналоге перевода «*A tripping tongue*» намек на болтливость содержится только в лексеме «*tripping* – размыкающийся». Но переводчик, употребив лексему «*tongue*», описал функцию языка – говорение – в прямом смысле. Как результат исчезает ирония, и смысл в переводном тексте нарушается.

В следующем примере иронию формирует противоречие, которое возникает при наличии противоположной оценки одного и того же события собеседницей. Героиня чеховского рассказа поступала так же, как ее подруга Юлия Петровна («забывалась на курорте»), но при этом видела безнравственность только в ней, за что ее и осуждала, (например: «Может быть! Бывают мерзавки, которые...»). Иронический эффект обостряется за счет употребления разговорно – бранного слова «мерзавки». По Ушакову, мерзавка/ мерзавец – это подлый, безнравственный человек, негодяй. В английском варианте перевода: «Perhaps! There are shameless creatures who . . . . – Возможно! Бывают бесстыжие создания, которые...» – ярко – отрицательная коннотация не передается из – за использования нейтральной лексики «бесстыжие».

В рассказе «Длинный язык» А.П. Чехов также высмеивает неравные браки и браки по расчету. И здесь А.П. Чехов использует словообразовательные средства. Приме-



ром является бином «*молодая дамочка*». В данном словосочетании уже содержится сема возраста – молодости, но суффикс «*очк*» в имени существительном, помимо намека на незрелость, придает «*легкое*» пренебрежение к героине рассказа за счет употребления разговорной лексемы. Но наиболее ошутима ирония при сопоставлении с именем существительным «*папочка*». В данной лексеме присутствует тот же уменьшительно – ласкательный суффикс, который в сочетании двух смыслов – возраста и состоятельности – приобретает ироническую насмешку. В английском варианте перевода «... a young married lady», что означает «молодая замужняя леди», – насмешка автора стирается. В следующем существительном «*hubby – муженек*» ирония реализуется, но обличаются другие стороны семейной жизни. «*Муженек*» – это пренебрежительное обращение жены к мужу. Следовательно, высмеиваются только взаимоотношения супругов, но возрастная категория и материальное положение остаются вне поля зрения переводчика.

По словам исследователей, в частности Т. Казаковой, в поэзии сравнительно большей независимостью отличается слово, а в прозе ведущая роль отводится предложению. Поэтому чрезвычайно важным является исследование структурных средств.

В реплике автора: «Наталья Михайловна сделала презрительную гримаску и мотнула головой» содержится аллюзия на детство, ребячество и взбалмошный характер героини. Маркираторами этого являются лексема «*гримаска*» и фразеологическое сочетание «*мотнула головой*». Это же выражение «*Natalya Mihalovna made a little disdainful grimace and shook her head* – Наталья Михайловна сделала небольшую презрительную гримасу и покачала головой» – в переводе получает совершенно иной смысл, так как переводчик передает только денотат, а не авторскую интенцию.

В предложении: «– Ну, ты опять придираешься к слову! – поморщилась дамочка, нимало не смущаясь» – иронический эффект возникает в двух направлениях: в реплике самого автора и в словах героини. Комизм ситуации формирует желание Натальи Михайловны вывернуться из щекотливого положения, так как до этого она говорила, «что видела этих татар только издалека, а теперь про какого-то Сулеймана рассказывает»; пытается «отбелить» свою репутацию посредством перекалывания своей вины на мужа. Маркиратором этого является глагол «*придираешься*» с отрицательной коннотацией. Другими словами, ирония возникает из-за несоответствия с действительностью, а глагол «*придираешься*» с отрицательной коннотацией делает ее более экспрессивной. В данном случае подчеркивается характер мужа, его привычка все уточнять, конкретизировать. Также появляется аллюзия на возраст, жизненный опыт Васички (мужа Натальи Михайловны). Смех автора становится более явным, а критика понятной, если противопоставить супругов. Например, в реплике глагол «*поморщилась*» указывает на «чрезмерную юность» героини, так как «*поморщиться*» – это все одно, что сделать гримасу. Диминутив «*дамочка*», с одной стороны, обозначает возраст, а с другой – передает пренебрежение автора. Деепричастный оборот «*нимало не смущаясь*» подтверждает тот факт, что Наталья Михайловна врет, не краснея. В английском аналоге «*There, you are finding fault again, the lady pouted, not in the least disconcerted* – Ты ищешь виноватого опять, – леди надулась, ничуть не смущаясь» – комичность сохраняется, но меняются акценты. Во фразе «*There, you are finding fault again*» переводчик подчеркивает тот факт, что героиня – жертва. Приоритетность данного утверждения для переводчика доказывает инверсия. Более того, глагол «*pouted*», что означает – надулась, – передает только негодование героини, без обличения ее возраста и капризности. Следовательно, не учитываются все намерения автора.

В следующей фразе «И мой глупый татарка уходит» – ирония формируется за счет несоответствия с действительностью. Уменьшительно – ласкательный аффикс «к» преуменьшает достоинство татарина как мужчины, а также содержит сему подчинения. Это, в свою очередь, идет вразрез с реальностью, потому что молодая, неопытная «дамочка» не способна приручить носителя южного темперамента. Английский вариант «And my foolish Tatar boy would depart – И мой глупый татарский мальчик уходит» – искажает мысль Чехова, так как сочетание «*Tatar boy* – татарский мальчик» эксплицирует возраст, т.е. имеется в виду не зрелый мужчина, а юнец. Аналогичным представляется и следующее высказывание «Глаза, понимаешь, Васичка, черные-пречерные, как у-уголь, морденка татарская, глупая такая, смешная...». В лексеме «морденка» суффикс «енк» так же, как в предыдущем случае, является носителем пренебрежительного отношения со стороны героини к татарину. Так, согласно Ушакова, актуализируется одно из значений лексемы «морденка»- бранное лицо человека. Уничжительный характер усугубляется использованием синтаксической конвергенции, которая способствует реализации информации субъективно-оценочного характера. Английский эквивалент «His eyes, you know, Vassitchka, were as black, as black, like coals, such an amusing little Tatar face, so funny and silly! – Его глаза, понимаешь, Васичка, были черные- пречерные, как уголь, такое смешное маленькое татарское лицо, очень забавное и глупое!» – не передает авторскую интенцию, так как в данном примере подчеркивается размер лица татарина. Кроме этого, из-за использования нейтральной лексемы «лицо» вместо разговорно-бранной «морденка» основной иронический эффект частично снимается.

В предложении «Он у меня, папочка, в ежовых был...» – комизм формируется из-за несоответствия с реальностью. Наталья Михайловна выдает желаемое за действительное, при этом не осознает абсурдность своего положения. Известно, что фразеологизм «держать в ежовых рукавицах» раньше означал следующее: с помощью ежовых рукавиц – голиц – ловили ежей. А в данном случае, если переложить образ ежа на обладателя восточных кровей, возникает градация, логико-синтаксическое средство выражения иронии. В английском варианте «I made him mind his p's and q's, hubby! – Я заставила его соблюдать правила приличия, муженек!» – градации нет; иронический эффект частично снимается.

В реплике автора «Дамочка надула губки и умолкла» – содержится ирония, потому что Чехов критикует, высмеивает взбалмошный характер юных жен состоятельных зрелых мужей. Показателем этого является фразеологическое сочетание «*надула губки*». В английском варианте перевода «The lady pouted and said no more. –Леди надулась и более ничего не сказала» – мы не слышим насмешки автора. Переводчик передает только общий смысл: обиду героини.

Таким образом, переводы художественной литературы с одного языка на другой всегда являются проблемой. Иностранному читателю сложно понять художественное произведение, если он не знаком с культурой данной страны. Особенно трудно переводить юмористические и сатирические произведения, так как юмор и иронию другого народа нельзя донести до иностранного читателя «*без опоры*» на знание, сложившееся на основе истории, культуры и традиций другого народа, и еще потому, что лексические единицы юмористических и сатирических произведений очень специфичны. Примером этого является рассказ А.П.Чехова «Длинный язык». Огромные затруднения вызывает его перевод на иностранный язык, в частности на английский, так как Чехов использует большое число пословиц, поговорок, фразеологизмов типа:

в ежовых рукавицах был, длинный язык; фразеологических сочетаний: сделала гримаску, надула губки, – а также таких специфических словечек, как: морденка, тартка, мерзавка и т.д. Поэтому переводчику приходится выбирать: или сохранить художественный стиль автора произведения и постараться донести его до читателя как можно точнее, или дать буквальный перевод, чтобы не исказить смысл оригинала, но при этом экспрессивность иронии часто утрачивается.

#### **Библиография:**

1. Гарнетт К., Фелл М., *Произведения Чехова на английском языке*. Производство Cloud Mountain Productions. (Электронный ресурс), Режим доступа: [chekhov.ucoz.ru /index/0-2](http://chekhov.ucoz.ru/index/0-2)
2. Каменская Ю.В., *Ирония как компонент идиостиля А. П. Чехова*, Диссертация, Саратов.-2001. – 173 с.
3. Лазарева М.Е., *Ирония как средство речевого воздействия в языке СМИ* (Электронный ресурс), Режим доступа: <http://www.library.mephi.ru/data/scientific-sessions/2003/6/078.html>
4. Мухина Ю.Н., *Средства репрезентации иронии в художественном тексте*, Диссертация, Саратов.-2006. (Электронный ресурс), Режим доступа: <http://cheloveknauka.com/sredstva-reprezentatsii-ironii-v-hudozhestvennom-tekste>
5. Походня С.И., *Языковые виды и средства реализации иронии*. Киев, 1989.
6. Поюнен А., „Понятие иронии и ее выражение на примере повести Виктории Токаревой „Старая собака”, Дипломная работа, Тампере. – 2012. – 63 с.
7. Смирнов А.С., *Романтическая ирония в русской литературе первой половины XIX века и творчество Н.В. Гоголя*. Гродно: Министерство образования Республики Беларусь, 2004.
8. Третьякова Е.Ю., *Ирония в структуре художественного текста* (Электронный ресурс), Режим доступа: <http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?textid=443&level1=main&level2=articles>
9. Ходакова Е.П., *Из истории русского каламбура*. М., 1964.

#### **Словари:**

1. Инджиев А.А., *Словарь литературоведческих терминов для выпускников и абитуриентов*. Изд. 1-е, Ростов на Дону: Феникс, 2007.
2. Караулов Ю.Н., *Русский язык энциклопедия*. Изд. 2-е. Москва: Большая Российская энциклопедия, 1997.
3. Молотков А.И., *Фразеологический словарь русского языка*, М., Издательство «Русский язык», 1978. – 543 с.
4. Ушаков Д.Н., *Большой толковый словарь современного русского языка*. (Электронный ресурс), Режим доступа: <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Ushakov.htm>

## **THE ROLES OF INTERACTIVE PRINCIPLES IN TEACHING THE PAST TENSES IN TEFL**

**Diana FURDUI**, student,

*Alecu Russo Balti State University*

Scientific Adviser: **Stella GORBANI**, Senior lecturer

**Rezumat:** „*Cadrul comun european de referințe a limbilor*” pune un accent deosebit asupra utilizării metodelor interactive de predare a limbii engleze ca limbă străină, scopul căreia la etapa actuală este nu numai achiziționarea limbii străine, dar și educația unei personalități active și responsabile, apte să facă față cerințelor schimbătoare ale societății. Metodele interactive sunt mediul de formare ale competențelor comunicative și socioculturale, pe care se pune un accent deosebit în prezent. Articolul dat este o încercare de a demonstra că utilizarea strategiilor și tehnicilor interactive contribuie la achiziționarea eficientă a competențelor gramaticale, în special a timpurilor trecute la lecția de limbă engleză.

**Cuvinte-cheie:** metode interactive, achiziționarea limbii străine, competențe comunicative și socioculturale, strategii și tehnici interactive, timpuri trecute, competențe gramaticale, lecția de limbă engleză.

The Common European Framework of References for languages gives directions to TEFL around Europe. According to it Teaching English should be based on competence formation. An effective method of achieving it is by using Interactive Ways in Teaching.

In recent years the term “interaction” was firmly established in the pedagogical vocabulary. Terms like interactive teaching, interactive learning, interactive methods, interactive strategies, interactive ways of teaching were introduced to put an accent on the qualitative definition of the pedagogical process as interaction between two persons. The term “interactive” originates from interaction, and according to Oxford dictionary it means “to communicate with somebody, especially while you work, play or spend time with them” (Hornby 1992: 234). In pedagogy interactive strategies were introduced from sociology and social psychology where interactionism is defined as a tendency which studies behavior in joint determination of personal and situational factors. From a psychological point of view L. Desev defines interaction as interaction and interrelation between people in the process of communication, in which the process of teaching and studying acquire a dynamic and open character. The idea of interaction at the lessons reached new contextual and technological interpretations. N. Charakov states: “the reveal of the pedagogical interaction as deep essence of the entire variety of instructive, training and educational activities and its versatile interpretation along with the wide application of the standpoints and cognitive prospects of a number of sciences is an expression of basic trends in contemporary scientific thinking.”

The usage of interactive methods in TEFL suggests interaction examination not only as a basis of affective and cognitive process in education, but also as a condition for adoption of strategies for building the pedagogical process on interpersonal interaction. Personality is examined as one of the most important personal characteristics, “by means of which personality is built and self-determined in its life” (Kashlev 2004: 34). All interactive strategies require a positive and stimulating environment where the pupil can express his/her thoughts and ideas. Interactive strategies stimulate the building of reflexive pedagogical knowledge being trained by means of interactive methods, the pupil masters the knowledge and follows his own path to knowledge. The parameters of the inner “building” of language structures are various as they comprise theoretical components as well as practical realization of the solutions offered through training and game.

The application of interactive strategies and methods in the lessons of English is linked to creating a certain situation, which requires realization of interaction. The situation causes thinking, exchange of information and opinions and decision taking. Another key notion about interactive strategies is the notion group or team. The interaction within a group of five pupils is considered the best for achieving the goals and performing any educational task. As we know, studying is influenced by social interactions, interpersonal relations and communication with others. We must take these factors into consideration for effective teaching.

In his article “What is Interactive Teaching?” Dr. Louis Abramson dwells on three aspects which make interactive teaching reasonable. They are:

- The “summative” aspect is an attempt to see what actually exists in the brains of the pupils. It is the easiest aspect.
- The second reason is the “formative” aspect. The intent is that, as students think through the issues necessary in traversing the path, the resulting mental construction that is developed in the student’s head will possess those properties that the teacher is trying to teach. As Socrates states, a good question can accomplish this result better than, just telling the answer.
- The third reason is the “motivational” reason. Learning is a hard work, and an injection of motivation at the right moment can make all the difference. One motivating factor

provided by the interactive teacher is the requirement of a response to a live classroom task. This serves to put the pupil into action, to make the pupil speak.

The roles of teachers in pupil's education has fundamentally changed. Teaching doesn't mean lecturing to students who sit in rows at their desks, listening and writing what they hear, but offers every child a rich and unique experience. Modern pupils aren't consumers of facts, but they are active creators of knowledge. Today's teachers plant the seeds of a dramatic transformation in education around the world. Their duty is to rethink every part of their jobs: their relationship with the students, colleagues and the community. The most important are the techniques they choose, their rights and responsibilities, the form, the content of the curriculum, the standards to set.

Today, many teachers adopt new practices that acknowledge the art and science of learning. It is clear that the essence of education is a close relationship between a clever teacher and a motivated child. According to Judith Taack Lanier teacher's most important role today is to get to know each pupil as an individual in order to comprehend his or her unique needs, learning style, social and cultural background, interests and abilities (Lanier 1997: 2). This new relationship between the teacher and the pupil takes the form of a different concept of instruction. The role of the queen or king in the classroom, changed into the role of a guide, facilitator or co-learners. The roles of teachers in interactive teaching are how to make pupils passionate participants in the instructional process. Internet connection provides a window on the world for interactive teaching. Teachers should follow special interactive pedagogy that promotes implementing interactive teaching and learning with digital tools (CEFRL).

Other major roles of interactive teachers include the roles of a facilitator, a manager, a resource, an independent participant, a researcher and a learner. As a facilitator he makes the process of learning an easier task. As a manager he plans lessons, organizes learning activities, gives feedback and structures classroom time. As a resource he offers advice and counsel when students seek them. As a researcher and a learner he makes an effort to find out how well students learn and how much assistance is needed. He grows with each passing day professionally and intelligently. The interactive teacher always asks: How well do I balance teacher's talk and student's talk in the classroom? Am I offering sufficient praise? Am I lecturing too much? Do I give my pupils opportunities to initiate the target language on their own?

In Interactive Teaching teachers need a new thinking and new techniques to keep a fresh and lively approach to their teaching. Wilga M. Rivers suggests the concepts of Ten Principles of Interactive Language Learning and Teaching, which attempt to render in simple language what teachers in different approaches have found to be essential factors of teaching (Rivers 1989: 6-12). The relationship between teaching and learning is well represented by De Saussure's metaphor of the piece of paper: "If you cut into one side, you cut into the other". It is this interactive approach to teaching and learning that is basic to the Principles of Interactive Teaching in TEFL.

Principle 1: The pupil is the language learner. The teacher should take into consideration the fact that in learning a foreign language, every learner must develop mental representations that are basic to understand the language, as well as to express himself/herself through it in speech or writing. In teaching a language, we help pupils, in the best way we know, to consolidate their control of it, so that they become increasingly fluent in using the language.

Principle 2: Language learning and teaching are shaped by pupil's needs. Student needs and objectives are not just personal. They are shaped to a considerable degree by social pressure, political exigencies and parental expectations. Nowadays teachers study carefully

the pupils in their classes. They look for information about their age, family, background, aspirations, interests, goals in language learning, aptitudes for language acquisition and opportunities for language use outside the classroom.

Principle 3: Language learning and teaching are based on normal uses of language. Pupils need much practice in using the language in order to learn it. Language practice should be as close to real communication as practicable. It is useful to reflect on the ways we use language in normal interaction.

Principle 4: Classroom relations reflect mutual respect from teachers and pupils in a cooperative atmosphere. When the teacher tries to stimulate interactive activities, where more than pupil's intellect and memory are involved, the whole personality of the student comes into play. Teaching through traditional methods, where the teacher is expected to remain within the limits of materials, he/she feels safe. In an interactive communicative situation anything may change teacher's plans, and can lead the teacher into an unknown world. An interactive language-learning medium requires that teacher and pupils, and pupils among themselves, reach a stage of being comfortable with each other, interested in their colleagues and being respectful.

Principle 5: Basic elements of language usage are: knowledge and control. To use a language is a mental representation of how language works. In order to be able to operate in the language, we need a basis knowledge. All languages are organized at several levels and these various subsystems interact within the mental representation. Chomsky speaks of language behavior as "being governed by an innate knowledge of a system of rules of universal grammar, with values of parameters set according to the language within one is operating".

Principle 6: Development of language control through creativity, promoted by interactive activities. The main aim for our pupils is to be able to use the language they are learning for their own purposes, to express their meanings, feelings and thoughts. Yet learners cannot acquire the facilities in expressing themselves without much experience and continuously practice. This type of experience and practice is developed in interactive situations that stimulate pupils' motivation to communicate. Interactive situations must be structured, for this motivation to be strengthened.

Principle 7: Every possible environment and modality is used to help learning. In communicative interaction, pupils need to draw on all kinds of items to express their meaning, items they learned the previous day, even items firstly learned when they used the language. What they have learned, must be firmly established in their memory, so that it becomes available when they need to use those items. Context is an important factor in recall. It guides us to possible and appropriate meanings.

Principle 8: Testing is a way to help learning. Pupils become very nervous about tests. We must work to reduce in every possible way the level of anxiety and fear from which many students suffer in testing situations.

Principle 9: Language learning is penetrating another culture. We teach our pupils to interact with those who are linguistically and culturally different. As we proceed, we need to understand culturally diverse interaction styles and adopt these styles to us. As we come into closer contact with the other culture, we begin to recognize different elements of beliefs and behavior. These reactions cannot be learned at lessons, they need to be acquired in culturally situations.

Principle 10: The real world widens beyond the classroom, language learning takes place not only in the classroom. In second language learning, teachers with interactive goals have many possibilities available for strengthening language learning outside the classroom. Teachers facilitate contacts between pupils and native-speakers. They give such tasks to

make them come in contact with native speakers: different kinds of interviews, or discuss about prices in the shop, or take them to the cinema and then discuss about the film. There are a lot of opportunities for contact with other cultures and languages through internet.

There are a lot of interactive activities for teaching Past Tenses such as Games, Songs, Chants, Movies and Videos. These activities help pupils to learn English faster and remember what they learn. Interactive activities are pleasant for both teachers and pupils and they play an important role in teaching past tenses and have great educational functions.

Games are considered the first type of activity useful for teaching the Past Tenses in an interactive way. Games help the teacher to create contexts in which the language is useful and meaningful. They have great value, they have proved to work, they motivate the pupils, make classes funny and are an interactive way of teaching. "A game is an activity with rules, a goal and an element of fun. There are two kinds of games: Competitive games, in which players or teams race to be the first to reach the goal, and co-operative games, in which players or teams work together towards a common goal. The emphasis in the games is on successful communication rather than on correctness of language." (Toth 1995:12)

As an example of a game for teaching past tenses interactively we shall bring here the game Tenses with Joy. This activity uses fun and creative strategies of putting sentences together using different verb tenses. We also can train spelling and reading skills with its help. The whole class can join in this game. For this game we need 20 or more cards, 2 small boxes, markers and paper.

Activity 1: Tenses with Joy. Procedure: The teacher writes for one noun on every card. The topic doesn't matter, but the level must coincide with the level of the children. When the teacher writes the nouns, he/she writes on other cards the verbs, one on each card. After finishing with this the teacher puts all the verbs in a box and all the nouns in another box. The teacher asks pupils if they can explain what a verb and a noun is. Then the teacher asks a pupil to take a card from the noun box and a card from the verb box. After the pupil understands both the words, he/she makes a sentence using the noun and the verb. The teacher can encourage pupils to make funny sentences. Pupils must use the verbs in any past tense and can add prepositions, pronouns, adjectives and adverbs to the sentence. When the pupil thinks about a sentence, he/she will write the sentence on a clean sheet of paper and draw something connected to that sentence. Then, the next pupil takes his/her turn. The teacher hangs the papers with sentences and drawings on the board. If we want to make this game funnier we can ask the whole class to come up with a sentence using the same combination of noun + verb. Pupils enjoy this kind of game and don't realize that they are learning the tenses playing it.

Another challenging type of activity when teaching Past Tenses are songs and chants. Everybody likes music. Songs are a part of our life. Listening to songs at lessons of English is a very interactive way to motivate pupils. Teachers of English can use songs at the beginning or at the end of their lesson or can use them to introduce any topic, especially grammar. Pupils like songs a lot and the teacher doesn't have to convince them that songs will help them to learn. Oliver Wendell Holmes, an American poet, professor, lecturer and author suggests "taking a musical bath once a week" because he considers that "Music is to the soul like water is to the body". There are many types of songs that can be used at our lesson of English for teaching Past Tenses beginning from nursery rhymes to contemporary music. Simple songs contain a grammatical pattern which is useful in teaching. More difficult songs contain interesting vocabulary and sometimes idioms. "Music stabilizes mental, physical and emotional rhythms to attain a state of deep concentration and focus in which large amounts of content information can be processed and learned", said Chris Boyd

Brewer (Brewer 1995: 74), who was interested in integrating music in the classroom. After researching he stated that “using music for learning makes the process funnier, interactive and interesting! Music, one of the joys of life, can be one of the joys of learning as well.”

Activity 2:What a Crazy Day. The song we would like to illustrate who it works in teaching the past tenses is entitled What a Crazy Day. It is a good example of how to develop the grammatical competences of using irregular verbs in Past Simple. The song narrates what happened during the day to a person. It is a funny song because it is full of incompatible things which makes it enjoyable for learning the Past Simple of many irregular verbs, such as: wake up, get, drink, eat, go, catch, ride, lie, read, which are pretty common verbs, that have to be learned.

### **What a Crazy Day**

I woke up this morning	
And got into bed	
Then I ate a cup of tea	I lay down on the ceiling
And drank a slice of bread	And read a video
Oh, what a crazy day!	Oh, what a crazy day
I went to the bus stop	
And caught the train to school	
Then I rode my bicycle	
In the swimming pool	
Oh, what a crazy day!	

Procedure:1. The teacher gives the pupils the title of the song and asks them to explain what a crazy day is for them. 2. After listening attentively to the song and explaining why it was a crazy day for this person, the pupils have to compare what it means a crazy day for them and what a crazy day meant for the singer. 3. After the listening comprehension of the song the teacher divides the pupils into two groups and gives each group pictures from the song. 4. They listen again to the song and arrange the pictures in the correct order.

Activity 3:Using the next activity can give the pupils the experience of being a journalist. They should take an interview based on the poem. They are supposed to interview their classmates about what they did the day before, (during last holidays, last weekend, last birth day, etc). The teacher gives an example and they may follow it. After they finish the interview, all of them discuss two things: 1. How the experience of a journalist was using the Past Simple tensesand what they had learned about their colleagues about their experiences of some past activities.

Sample of questions to follow:

- Excuse me, I'm doing some research.
- Could you answer some questions, please?
- Yes, of course.
- OK, well, did you wake up before 7 o'clock yesterday?
- Ehm, let's see... No I don't
- OK, and did you drink tea yesterday?
- Yes I did.
- OK, next question...

There is no doubt that movies can make our teaching interactive. They motivate pupils to learn English. Many scholars consider that movies are good teaching materials for several reasons, firstly because “they catch the pupil's interests and it can positively affect their motivation to learn” (Kusumarasdyati 2004: 5]. Besides, audiovisual material provides a rich medium for teaching and learning. Thirdly, visual images stimulate student's



perceptions in a direct way. They are a source of entertainment and language acquisition. Using videos in the lessons of English is a great opportunity. Pupils are not so stressed, they detach from homework, tests and exercises and at the same time learn. Videos can become a powerful, effective and interactive tool if used creatively.

We use in teaching the movie “Elizabethtown” for practicing the Past Simple Tense. In our opinion it is useful, because it contains several activities that train the use of Past Simple. In this scene, the main characters spend the whole night talking to each other on the telephone. The characters perform several activities while talking.

Procedure: Before watching the movie, the teacher asks the pupils to make a list of the things they usually do while they are talking over the phone:

Example: Pupil 1. I am playing computer games while I am talking on the phone.

Stage 1: While they are watching the movie segment, pupils pay attention to the activities the main characters perform while they were talking to each other. The teacher prepares a list of activities and the pupils have to mark the action with letters (D) if Drew was the one who performed the task and (C) if it was Claire, or write (B) if both of them did it. Statements:

1. ( ) Open the gate. 2. ( ) Make dinner. 3. ( ) Change clothes.

Stage 2: The teacher asks pupils to write a list of things they didn't do while they were talking on the phone, e.g: 1. Drew didn't watch TV. 2. Claires didn't play tennis.

Stage 3: The teacher prepares a list of questions based on the movie.

1. What is the difference between men and women? Where do men see things? But women?
2. Is Claires fooling everybody? Why?
3. Continue the sentence: “Trust me, everybody is less mysterious...”
4. Where did Drew's mother meet his father?

Stage 4: Giving an end to the story.

Stage 5: discussion about the main characters.

We believe that teaching grammar and especially Past Tenses using games, songs and movies facilitates thinking, engages mind, cultivates creativity and all this contribute to better language acquisition.

#### **Bibliography:**

1. Abramson, L. *What is Interactive Teaching?* in *Word*, 2002.
2. Brewer, C., *Music and Learning: Seven Ways to Use Music in the Classroom*. Tequesta, Florida: LifeSounds, 1995.
3. EC, *Common European Framework of Reference for Languages*, in *PDF*, 2002, p. 75.
4. Hancock, M., *Singing Grammar*. Cambridge University Press, 1998.
5. Kashlev, S., *Interactive Methods of Pedagogical Education*. Minsk: Higher School, 2004.
6. Kumarasdyati, M., *Listening, Viewing and Imagination: Movies in EFL Classes*. 2<sup>nd</sup> International Conference on Imagination and Education Vancouver, 2004.
7. Martínez, S. Pérez, M., *Interactive games in the teaching-learning process of a foreign language*. Longman, 2007.
8. Rivers, Wilga M., *Interactive Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987.
9. Thornburry, S., *How to teach grammar*, Longman, 1999.
10. Toth, M., *Children's games*. Oxford: Heinemann Publishers, 1995.
11. Wright, A. Betteridge, D., *Games for Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 2006.

## СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СТРУКТУРЫ И СЕМАНТИКИ КОНЦЕПТОВ «ШКОЛА» И «SCHOOL» В РУССКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ ЯЗЫКОВЫХ КАРТИНАХ МИРА

Наталья МИРОШНИК, студентка, Факультет Словесности,  
Бэлцкий Государственный Университет имени Алеку Руссо  
Научный руководитель: Елена СИРОГА, доктор, конференциар

**Summary:** *The article substantiates the importance of comparative researches. It gives the definition of the term concept. This work examines the associative structure of concepts «школа» and «school», as well as their implementation in the precedent texts. The article detects symmetry and asymmetry of the considered concepts.*

**Key-words:** *comparative research, concept, precedent text, symmetry, asymmetry.*

В современном языкознании наблюдается повышение интереса к проблеме изучения картины мира, особенностей той или иной культуры. Сопоставительные исследования, выявляющие этнокультурную специфику концептов, привлекают всё больше внимания.

Наша работа посвящена изучению структуры концептов «школа» и «school».

Присутствующие в русскоязычной и англоязычной культурах аналогичные концепты дают основание для их сопоставления и выявления особенностей национальных картин мира русских и англичан. Сегодня можно говорить о феномене стирания государственных и национальных границ, свойственном нынешнему культурному процессу. Именно на рубеже XXI века произошло «смещение и сближение современных культур Запада и Востока, Севера и Юга, Европы, Азии, Африки, Латинской Америки». Вот почему синтез и сопоставление архитектоники концептов «школа» и «school» приобретает особую актуальность именно на современном этапе развития общества, когда современная личность «существует, сознает и мыслит в промежутке многих культур» (Библер 1991: 373).

Существует несколько подходов к определению термина концепт. Несмотря на то, что концепт является одним из центральных понятий когнитивной лингвистики, на сегодняшний день лингвистами не разработана единая общая теория концепта. Некоторые авторы отождествляют концепт с традиционным значением слова (Гажева 2000: 73), для других это чистая идея, напрямую с языковыми средствами не связанная (Залевская 2000: 91), и, наконец, это мыслительная структура, ментальное образование, соответствующее какому-либо слову в мозгу человека (Фрумкина 1992: 7). Таким образом, мы видим, что концепт рассматривается как единица когниции (Р.М. Фрумкина, Н.Н. Болдырев и др.) и как единица культуры (Ю.С. Степанов, С.Х. Ляпин, В.И. Карасик и др.).

Разделяя точку зрения Т.А. Фесенко, мы считаем, что "концепт существует в ментальной реальности человека (его сознании) как совокупность знаний и информации об актуальном и вероятном положении дел в реальном мире в контексте эмоций, переживаний, ассоциаций и т.д. Осознание его как ментального образования позволяет не только реконструировать ментальный мир носителя концептуальной системы, мир его психики, но и воссоздать его этнокультурный образ, ибо концепты – это фрагмент этнокультурной среды в ментальном мире человека" (Фесенко 2000: 141).

Слово существует в сознании человека в виде концепта, а его составляющие отражают бесконечное множество свойств предмета или явления реального мира.

Каждый концепт, выраженный вербальными средствами, имеет свою собственную семантическую форму, которая характеризуется этнокультурной обусловленностью, так как в ней выражены все эмоциональные, экспрессивные, модальные, коннотативные, прагматические оценки, все индивидуальное, свойственное данному языку. Таким образом, проникая в структуру концепта, мы словно просачиваемся в менталитет, мироощущение и культурный опыт той или иной нации, что помогает нам найти ответы на многие интересующие нас вопросы.

Исследователь Зиганшина Ч.Р. в работе «Асимметрия в структуре концептов “школа” и “school”» провела ассоциативный эксперимент по структуре концепта «школа» и «school» среди носителей русского и английского языков. Во время проведения эксперимента испытуемым предлагалось записать первую, пришедшую им в голову реакцию на слово-стимул «школа».

В ассоциативном эксперименте приняли участие 232 респондента. В результате свободного ассоциативного эксперимента было получено 139 ассоциата (реакции) на слово-стимул «школа».

В целом ядро этноконцепта «школа» можно представить следующим образом:

- (1) ощущения: тепло, теплая, шум, шумная, песни, звонок, запах краски, запахи из столовой;
- (2) восприятие: хорошо, хорошее, приятное, приятно, весело, веселье, уютно, уютная, положительное, радость, радостная, родная, родное, любовь, любимая, интересно, красивая, дружно, дружная, дружеское, воспоминание, нейтральное, неприятно, неприятное;
- (3) представление: здание, большое здание, светлое здание, кирпичная (школа), желтое здание, серое здание, красное здание, двухэтажное здание, трехэтажное здание, четырехэтажное здание, кабинет, класс, коридор, парта, парты, доска, друзья, ученики, директор, завуч, учителя, одноклассники, урок, уроки, перемена, выпускной (бал).

Таким образом, для русской концептосферы важны следующие характеристики школы: размер (большая), цвет (желтая, красная, серая, белая), отношение к свету (светлая, мрачная), этажность (четырёх-, трех-, двухэтажная), температура (теплая, холодная), запах (пирожков, выпечки, краски, извести, дерева), звуки (шум, смех, песни). Типичная школа для русских теплая, шумная, в ней звучат песни и звонок, с запахом выпечки из столовой, в 83% случаев она ассоциируется с положительным опытом.

Самая большая интерпретационная группа толкования школы связывает ее с учебным заведением и учебным зданием. Информанты продемонстрировали предпочтительную характеристику школы как учебно-воспитательного учреждения (11% реакций). Школа обладает положительной окраской и ассоциируется с добром, радостью. В 23% случаев школа рассматривается как опыт.

Для анализа ассоциативно-смыслового поля слова-стимула «school» были также проведены ассоциативные эксперименты. В них приняли участие 65 учеников средних школ г. Кембридж (Великобритания) в возрасте от 14 до 19 лет и 132 человека в возрасте от 33 до 63 лет.

Выбрав для синтеза наиболее частотные реакции, представим ядро концепта «school»:

- (1) ощущения: stale smells, smell of chalk-dust, smell of food, desks slamming, children's voices school bells ringing, song;

- (2) восприятие: fun, happy; happy memories; Fond memories; feeling wonderful; I hated it; hard time in school; I have learned more outside the schoolgates than I ever did in it;
- (3) представление: children, the teaching staff; School Board, parent, peer, the Queen; boys and girls, friends; school report; the school's register; uniforms, house badge; house shield; local school; exam; bullying, morning break; lessons; out-of-school projects; play; school dinners.

По данным ассоциативного анализа, осуществленного на основе реакций информантов на стимул school, можно утверждать, что в обыденном сознании представителей британской англоязычной лингвокультуры присутствует смешанный тип представлений о школе, в котором присутствуют биполярные ассоциаты: wonderful – hateful, однако положительные реакции преобладают.

Концепт «school» имеет аналогии с русским концептом «школа» и понимается носителями языка как место, в котором обучаются наукам (seeking information; a place to learn; learning), это место, которому ты принадлежишь всю жизнь (a place to belong), которое дает массу возможностей и формирует будущее (it's the place that will shape your future in later life), это сама суть образования, знания, обучения (knowledge, education), лучшие годы (it's a time for playing; best time of your lives; Happy Days; exciting time).

Немаловажной основой для выявления особенностей этноконцепта являются прецедентные тексты. Это стихийно или сознательно отобранные тексты, которые рассматриваются как общеизвестные в конкретной речевой культуре. Прецедентный текст хорошо знаком любому среднему члену национально-лингво-культурного сообщества. К числу прецедентных текстов принадлежат произведения художественной литературы, тексты песен, рекламы, анекдоты, политические публицистические тексты и т.д.

Рассмотрим реализацию концепта «школа» в русских песнях и стихах. Интерпретационное поле концепта «школа», реализуемое в данных текстах, включает следующие характеристики:

Школа – это:

(1) учреждение, где получают знания («Буквы разные писать тонким перышком в тетрадь учат в школе»; «Про глагол и про тире/И про дождик на дворе»; «Чистые классы, пусты и тихи; и изрисованы старые парты»; «Нам учитель задаёт с иксами задачки»),

(2) жизненный опыт («Крепко-накрепко дружить, С детства дружбой дорожить»; «Школа это жизни первый класс»; «Здесь мы учились, верили, росли, здесь мы влюблялись, ссорились, мирились»; «Первая любовь, звонкие года – не повторяется такое никогда»),

(3) период жизни человека («Мы помним наши первые шаги»; «Школа – эти годы не забыть»; «Школа – это жизни первый класс»),

(4) мир детства («Не крутите пёстрый глобус, не найдёте вы на нём той страны, страны особой, о которой мы поём»).

Таким образом, для русского народа наиболее характерно эмоциональное восприятие школы как источника приобретения жизненного опыта («Жизнь преподаёт за уроком урок»; «Школа – это жизни первый класс») и материальное восприятие как места, где приобретают знания («Про глагол и про тире И про дождик на дворе»; «Чистые классы пусты и тихи; и изрисованы старые парты»).

Следует также отметить ряд логем, прослеживаемых в паремиях.

Школа – это:

- (1) учреждение, где получают знания (По ученику и об учителе судят. Мудрым ни кто не родился, а научился);
- (2) жизненный опыт (Повторенье – мать ученья. Не выучит школа, выучит охота);
- (3) период жизни человека (Сперва аз да буки, а потом науки);
- (4) труд (Кто хочет много знать, тому надо мало спать. Сытое брюхо к ученью глухо).

Рассмотрим реализацию концепта «school» в английских песнях и стихах. Интерпретационное поле концепта «school», реализуемое в прецедентных текстах, включает следующие характеристики:

School – это:

- (1) место, где получают знания: («I've watched your child learn and grow and change from day to day», «You came here to learn, to be taught how to read», «Now I know my ABC's. Colours, shapes, and days. I sang some songs, Learned some poems, rhymes, and finger plays», «Little room Today I hurry off to school, To work and learn and play», «I am in school to learn. I will follow the directions of my teachers»);
- (2) жизненный путь: («And when you go I hope that you Will take a part of me», «Because I am responsible for my life and for all of my actions: Always be honest, be kind and fair, Always be good and willing to share»);
- (3) окружение: («So all can succeed in our school family», «We've joined together as classmates while we become friends», «And our friendship will grow with each passing day»).

Таким образом, можно сделать вывод, что для англичан наиболее характерно материальное восприятие школы как места, где получают знания об окружающем мире – «You came here to learn, to be taught how to read», «I am in school to learn. I will follow the directions of my teachers». Следует так же отметить, что в изученных песнях и стихах эмоциональное восприятие не отражается.

Структура концептов содержит ряд универсальных логем, прослеживаемых в паремиях.

School – это:

- (1) учреждение, где получают знания (Experience keeps no school, she teaches her pupils singly);
- (2) жизненный опыт (Practice is the best of all instructors. Adversity is a great schoolmaster. Experience keeps a dear school, but fools learn in no other);
- (3) труд (Whatever is good to know is difficult to learn).

Проведенное исследование выявило симметрию образа рассматриваемых концептов (ощущения (звонок, запах еды, запах мела); эмоции/состояние (радость, веселье); действие (соревнования, экзамен, празднование, перемена, общее построение, игра); место (класс, здание школы, столовая, библиотека, коридор, двор); образы (звонок, песня); артефакты (доска, учебник, парты); люди (учитель, директор, друзья); интерпретационное поле (оценочная зона (дружба, равенство, единство, взаимопомощь); регулятивная зона (церемонии (приветствие, построение); утилитарная зона (ограничения, запреты (наказание, форма); обязанности (домашние задания); энциклопедическая зона (продолжительность урока, период обучения)).

На основании данного исследования можно сделать вывод, что концепты «школа» и «school», имеющие многослойный характер, обнаруживают значительную общность в русской и английской национально-культурных концептоферах. В обеих культурах «школа» осознается как понятие, представляющее собой передачу опыта от одного поколения другому.

Исследование продемонстрировало симметрию и асимметрию в содержании и структуре перцептивного образа и интерпретационного поля концептов «школа» и «school». В изученных прецедентных текстах и ассоциациях носителей русского языка частотно отражение эмоционального восприятия, что нехарактерно для британской англоязычной культуры. Если в русской картине мира концепт «школа» ассоциируется преимущественно с положительными воспоминаниями, добром и радостью, то в сознании представителей британской лингвокультуры присутствуют биполярные ассоциаты (wonderful-hateful). Асимметрия структуры концептов и одноименных лексем обусловлена как типом языка, так и этнокультурной и национальной спецификой, историей развития стран. Большое количество параллельных ассоциаций концептов является подтверждением стереотипности мышления как результата взаимодействия культур, оказывающих влияние на формирование, аккультурацию и социализацию языковой личности в обществе.

#### **Библиография:**

1. Библер, В.С., *От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век*, М., Политиздат, 1991, с. 373.
2. Гажева, И.Д., *Опыт концептуального анализа имени ИГРА*, М., Филологические науки, 2000, №4, с. 73-81.
3. Залевская, А.А., *Национально-культурная специфика картины мира и различные подходы к ее исследованию*, М., 2000, с. 91.
4. Зиганшина, Ч.Р., *Асимметрия в структуре концептов “школа” и “school”*, Казань, 2011.
5. Петрова, Н. В., *Эволюция понятия прецедентный текст*, Иркутск, 2010, Вестник Иркутского Государственного Лингвистического Университета, № 2.
6. Фесенко, Т. А., *Концептуальные системы как контекст употребления и понимания вербальных выражений*, Сб. науч. Трудов, Рязань, 2000, с.141-144.
7. Фрумкина, Р. М., *Концептуальный анализ с точки зрения лингвиста и психолога*, НТИ, 1992, № 3, с. 7.

## **TEACHING ENGLISH THROUGH POETRY**

**Natalia NOROC**, student,

*Alecu Russo Balti State University*

Scientific Adviser: **Stella GORBANI**, Senior lecturer

**Rezumat:** *Metodologia predării limbii engleze acordă o atenție deosebită utilizării poeziei la lecția de limbă engleză. Poezia furnizează numeroase oportunități de dezvoltare a competențelor lingvistice și comunicative, avînd un impact educativ, oferind posibilități de promovare ale aspectului socio-cultural, precum și o gamă largă de tehnici și strategii de achiziționare a limbii engleze prin intermediul poeziei. Articolul dat este o încercare de a dovedi că poezia este un material mai eficient decît textul în predarea verbelor neregulate la lecția de limbă engleză.*

**Cuvînte-cheie:** *utilizarea poeziei, dezvoltarea competențelor lingvistice și comunicative, impact educativ, aspect socio-cultural, tehnici și strategii de predare a verbelor neregulate.*

Learning a foreign language is different from learning any other kind of subject. It is different in the sense that one does not learn just structures and vocabulary it is connected with learning the culture behind that language, a new way of thinking, developing different competences. To make it effective the teachers should provide challenging, motivating activities which will involve all learners and make learning fun. Poetry is beneficial for language teaching. It brings excellent opportunities for developing linguistic and communicative competencies at the lesson of English, having an educational impact. Poetry

exposes students to complex themes and fresh, unexpected uses of language. It can provide access to the culture of the people whose language is studied. Poetry is often rich in multiple levels of meaning, and demand the learner to be actively involved in language study, helping the learner to develop the competence of penetrating into the meaning which can be applied in real life. Poetry can help to stimulate the imagination of students, to develop their critical abilities and to increase their emotional awareness. Having all these in mind challenged us to devote my research to ways of using poetry at the lesson of English.

The article "Education by Poetry," by Robert Frost is giving some orientation for the teachers of English, mentioning that there is a parallel between poetry and teaching pupils to think. So, the poet states: "The teacher must teach the pupil to think . . . We still ask boys in college to think, . . . but we seldom tell them it is just putting this and that together, it is saying one thing in terms of another, To think is to set their feet on the first rung of a ladder, the top of which reaches to the sky and poetry can help in this."

(<http://www.poetryfoundation.org/bio/robert-frost>)

Many Methodologists dwelled upon using poetry at the lesson of English. For instance Widdowson H. states: "Poetry has characteristics as a use of language which make it especially well qualified to assist to develop in learners the ability to use language, to put linguistic forms to the service of meaning" (Widdowson 1989:123). Widdowson H. adds that in the interpretation of poetry, there is a necessary interdependence between the understanding of formal structure and the recognition of a communicative effect.

"Although, poetry and grammar, linguistic analysis and literary interpretation have by tradition been seen as distinct polarities and in opposition, however, they can be combined for mutual benefits, and can have a broader educational perspective" (Hess 2003:96).

Maley A. and Duff A. also consider that poetry is a form of language use which is universal among all human beings. The themes (e.g. love, death, nature, religious belief, despair, etc.) of poetry are common to all cultures, and the conventions (for example, rhythm, rhyme, metre, alliteration, repetition, etc.) characteristic for the language of poetry are likewise familiar, which are easily recognized by the foreign language learners from their mother tongue experience (Maley and Duff 1989:7).

Analyzing all these ideas of famous methodologists I can conclude that poetry at the lesson of English has several benefits: linguistic, aesthetic and educational.

(I). Linguistic benefits of using poetry in TEFL class Poetry can help teach grammatical structures and introduce new vocabulary. Poetry can be assigned to promote their' unconscious acquisition of English by helping them to unconsciously absorb, memorize, retrieve language features (vocabulary, grammar, sentence patterns, expressions, etc.) used in English poetry. (Hess 2003:63). I believe that language learning needs to be processed through the coordinated system of what A. Krashen calls "conscious learning and unconscious acquisition," it is very important to expose learners to the sound patterns of English poetry. The learners' exposure to the rich patterns of sound in poetry can be regarded as a best contribution to developing the communicative competence which is crucial in TEFL in Moldova at present.

These subtle features are required to acquire fluency but it is very hard for a student of TEFL to comprehend until he/she is properly trained to perceive the language in natural conversation which can be organized after reading the poem. Poetry is good at developing listening skills. English poems expose learners to "fresh and unexpected" uses of language in relation to vocabulary, syntax, semantics, morphology, structure, which are beyond their fixed dimension only to embody multiple layers of meaning.

(II.) Education benefits. Poetry is an important type of material in TEFL which can contribute to the development of various competencies which were formulated by the National Curriculum in TFL of Moldova (2010) which determined a good number of competencies that are to be developed in TFL, such as generating group discussions and activities is a very important model for class interaction in TEFL which will contribute to developing interpersonal and pragmatic competencies at the lesson of English.

So, English poetry can be used as the basis for generating at once the student's participation in discussions and giving subjective, creative, and meaningful responses, contributing to the development of the communicative competence, educating an active personality.

(III.) Aesthetic Benefits of poetry in TEFL. "It is the task of the teacher to select literary works which, though they may not immediately appeal to students, will end by affording them both the practical and pleasurable returns to which they are entitled. In order to formulate and develop good taste, a teacher must "lead " his pupils in the choice and treatment of literary materials, but not so great a distance that mutual contact is broken off" (Mcrae 1991:56).

In order to prove that teaching English Grammar through Poems is much more productive, I provided an experiment during my Pedagogical practice at school.

In my teaching when we came closer to the history of our country, and namely to the topic "National Heritage", we have found out that children from the 8<sup>th</sup> grade confuse Tenses. It was very difficult for the pupils to develop their ideas on the topic and use Past Simple Tense.

We consider that grammatical competences are better developed by using poems than simple texts in teaching the Past Simple Tense. We have made an experiment the results of which we would like to share here. Two groups of pupils were, simultaneously, taught Past Simple Tense in the eighth form. One Group was taught Past Simple by using the poem: "The House that Jack Built", the second group used a text "Reminiscences Of An Old Teacher" (Burdeniuc 2010:101). The main aim of the teacher was to teach the structure of Past Simple Tense, regular and irregular forms of the verbs. Using Creative tasks in both cases, the teacher obtained two different results.

#### Lesson Plan

Objectives of the lesson:

O1- to use in practice the new vocabulary (to border on; to be populated; sovereign; landscape; multinational; nationality; relief; The Richter scale; shield; aurochs; to flank; crescent; heraldic; coat of arms; scepter)

O2- to practice Past Simple verbs with help of the poem "The House that Jack Built" and the text "Reminiscences of an Old Teacher"

O2- to practice scanning reading, using the text about Moldova, from the page 96 and determine the verbs in Past Simple Tense

O3- to determine the basic words, making the association with the word "Moldova"

O4- to describe opinions in written form on the topic "My Home Country" using regular and irregular verbs in Past Simple Tense

O5- to become aware of the cultural riches, beautiful nature, famous people of Moldova.

O6- to identify all the symbols of our country with help of the text "Reminiscences of an Old Teacher"



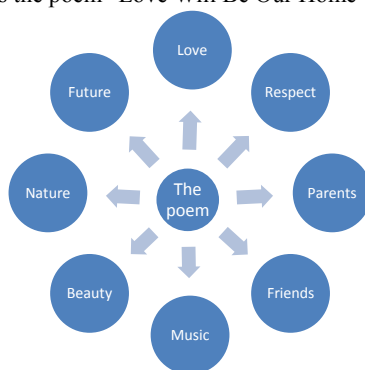
### *Competences of the lesson*

1. Communicative competences	1.1. Holding a discussion on the topic “ My home country- Moldova” using the verbs in Past Simple Tense.
2. Grammatical Competence	1.2. Listening to the classmates and working in groups, felling the blanks in the text and in the poem. 2.1. Composing the own poems and stories, using Verbs in Past Simple Tense 2.2. Making up the sentences using as many new words as possible and developing the topic of the lesson “National Heritage”
3. Pragmatic Competence	2.3. Determining the verbs in Past Simple with help of the poem “The House that Jack Built” and the text “Reminiscences of an Old Teacher”
4. Linguistic Competence	3.1. Producing written messages on the different situations given by a teacher. 4.1. Making the associations with the word “Moldova”.

#### PROCEDURE:

##### STAGE I: EVOCATION

The lesson began with a Brainstorming activity. Before pronouncing a new topic, I read to my pupils the poem “My Home Country”. All the children had to put down on the sheet of paper the associations and all the feelings mentioned in the poem. All the papers were arranged on the blackboard in the form of the name of our motherland “MOLDOVA”, which introduced the topic of the lesson “My Motherland”. Procedure: Draw a spider gram and write your associations the poem “Love Will Be Our Home” rises in your mind.



Because of the fact that the text about Moldova, written in the book, contains some missing words, the pupils had to put down their associations with the word “Moldova”. The results in both forms were the same. Pupils shared their emotions which rose in their sole while hearing beautiful words about their Motherland. Even if the poem is about “Home” in general, pupils associated it with their native country.

##### STAGE II: REALIZATION OF MEANING

(A.) Introducing the new vocabulary. The poem “The House that Jack Built” is full of new vocabulary good for developing not just grammatical, but also communicative compe-




tences of the pupils. That is why the teacher should make up different types of exercises for pupils to remember as many new words as possible.

Procedure: First, the teacher reads the poem to the class in order to make pupils understand easier the meaning of the poem. Before translating and analyzing the poem, the teacher can give the possibility to the pupils to underlain unfamiliar words. It will make them concentrate on the approximate meaning. After scanning the poem, the teacher gives to the pupils the list of the new words together with the transcription. In order to remember some of them, the teacher asks pupil to make up their own sentences with the new words, based on the topic “National Heritage”.

Exercise 1: Make up the sentences using as many new words as possible and develop the topic of the lesson “National Heritage”

In the second class we have introduced the text “Reminiscences of an Old Teacher” used for teaching Past Simple Tense was full of new topical vocabulary connected with Moldovan culture. It was much more difficult for a teacher to introduce the new vocabulary for the pupils from the 8<sup>th</sup> “B” form, because for better comprehension of the words pupils had to know their meaning and their role in the culture . In order to get pupils acquainted with such cultural words as “Capriana Monastery”; “The Codrii”; “Straseni”; “Oak”; “forest historical museum” the teacher used the same strategy as in the first case. The teacher displayed the words, accompanied by colorful pictures.

Exercise 2: Read and pronounce the following words:

 <p style="text-align: center;"><i>Capriana Monastery</i></p>	 <p style="text-align: center;"><i>The Codrii</i></p>	 <p style="text-align: center;"><i>The Oak</i></p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

(B.) Reinforcement of the verbs. After reading and translating the poem, children from the 8<sup>th</sup> “A” form had to determine the verbs in Past Simple form and were supposed to remember the verbs which are irregular and have some differences in conjugation. All these verbs were presented on the blackboard in forms of the pictures, giving a possibility for the children to remember the name of the action. We believe that a simple reading of the poem is not enough useful and creative. So the poem can be presented to the children in an unusual way. We have used a Power Point the presentation of the poem, but instead of some verbs there was only the beginning and the end of the word followed by a picture of the action. In such a way pupils could guess the Past forms of the verbs in question.

Exercise 3: Put the following verbs in Past Simple: to wake; to marry; to kiss; to milk; to toss; to worry; to kill; to eat.

Exercise 4: Read the following part of the poem. Fill in the gaps with the suitable verb from the following list: to wake; to marry; to kiss; to milk; to toss; to worry; to kill; to eat.

### **The House that Jack Built**

“This is the farmer sowing his corn,  
That kept the cock that crowed in the morn,



That w...d the priest all shaven and shorn,



That m....d the man all tattered and torn,



That k....d the maiden all forlorn,



That m....d the cow with the crumpled horn,



That t....d the dog,



That w....d the cat,

That killed the rat,



That a.e the malt

That lay in the house that Jack built.”

This kind of activity helped pupils remember the forms of the verbs in Past Simple Tense, using them in this poem.

The pupils from the 8<sup>th</sup> “B” form were supposed to remember regular and irregular verbs in a more standard way:

Exercise 5: Scan the text and underline the verbs in Past Tense Form. Divide them into two groups: Regular or Irregular.

TEXT

“We made a circle round the monastery and decided to go to the forest which was protected by the state and was considered a national park. The forest impressed us by its enchanting beauty because there grew ship pine trees. We lost the sense of reality for some time. The scent of pine trees made us forget the reality. Everything was mysterious there, every sound, every step, every rustle of dry leaves.”

Types of Verbs

Regular

Irregular

Decided;  
was protected  
(passive voice);  
was considered  
(passive voice);  
impressed;

made;  
grew;  
lost;  
was

Making this experiment we have discovered that for pupils from 8 “B”, who worked with the text, it was difficult to remember regular and irregular verbs because in the text they came up chaotically in the text not following a pattern, while in the poem there the verbs were situated in the same structure pattern and they could easily identify them and learn.

### STAGE III. REFLECTION

The third activity was used in order to develop not only grammatical competences but listening skills as well.

Exercise 6: Every one of pupils got a card with a verb. Do not show it to your colleagues. Listen to the poem very attentively. On hearing “the verb written on your card” has to stand up and to pronounce it correctly.

The exercise began with a slow reading of the poem that finished with reading it at a higher rate of speed. This kind of activity made all the children not only repeat the Past Forms of verbs and be attentive at the lesson, but it gave them the possibility to feel themselves free, independent and very important in the learning process.

The same activity was promoted in the 8 “B” form but instead of the poem, the teacher used the text “Reminiscences of an Old Teacher”. We have discovered that using the text was not as productive as in the first case because of the fact that the text was long and children got tired listening to it and that is why they skipped their verbs and forgot to stand up and pronounce it. The speed of reading could not be changed due to the fact that the text could be misunderstood by the pupils. So poems, having a special rhythm make the learning of verbs more efficient.

(C.) Making up their own poems. Poetry has space for English language learners. Because poems defy rules, poetry can be made accessible for pupils. Poems can be easily scaffold and students can find ways of expressing their ideas even being limited in vocabulary. Furthermore, poetry is universal. Writing poetry is a very important step in learning English as a foreign language, especially for developing creative thinking. It helps pupils use in practice their knowledge about grammar and vocabulary. It gives them an opportunity to reflect over their opinions using figurative language.

Procedure:

(D.) New Vocabulary introduction: to be famous for; to want smth.; the history of one’s motherland; to go on a picnic; to go on a hike; to one’s disappointment; to find out; to turn something into something; to be protected; to impress somebody by something; to find oneself; to stand hand in hand; to restore something; to be mentioned in.

The majority of these phrases contain irregular verbs, like: to be; to go; to find; to stand. The pupils from 8 “A” had to make up their own poems using the verbs in different forms (regular and irregular ones). Exercise 7: Make up your own poem, using verbs in Past Simple Tense.

The poem could contain as many verbs in Past Simple Tense as possible. Pupils, as well, could use the verbs from the poem they read at the beginning of the lesson. This kind of activity developed grammatical competences. They practiced not only the pronunciation of the verbs but trained their spelling. Children were free in choosing the topic, but it had to be linked with the National Heritage of Moldova, so, children could develop their imagination and creativity.

The pupils from the 8<sup>th</sup> “B” form had approximately a similar task. They had to create prose.

Exercise 8: Make up your own stories, using verbs in Past Simple Tense.

Pupils in both forms had a great pleasure to make up their own stories and poems because the teacher gave them a possibility to develop their imagination. The poems and the stories were coherent, logically connected and well structured. The pupils used as many new

expressions and verbs as possible. We can draw a conclusion that this type of activity is suitable during the work both with a poem and with a text.

**(E.) Role Playing.** The most interesting activity that was realized at the lesson of English on the topic “National Heritage” was Role Plying. Analyzing and reading the poem in the 8 “A” form one more time we identified the characters, which were: the farmer, the cock, the priest, the man, the maiden, the cow, the dog, the cat, the rat.

Exercise 9: Divide the roles and make a short play, basing on the studied poem.

Children were asked to work in groups. Every group had to prepare a role play with as many actions as possible. The group work helped the teacher to interest every child and keep order in the classroom. The role of the “Author” was proposed by the teacher in order to make children with low level of language acquisition be more active at the lesson and practice English pronunciation of the verbs. This activity helped children to be more active and friendly. Group work made children respect and listen to the points of view of the others.

The pupils from the 8“B” form determined that there are not many characters in the text “Reminiscences of an Old Teacher”. That is why we decided to create some new ones, such as: a teacher, a guide, pupils, the priest from Capriana Monastery, some natives.

Exercise 10: Divide the roles and make a short play, based on the studied text.

For pupils from the 8“B” form it was more difficult to act the text because of the small number of characters and a lot of description, pupils had to make up their own dialogues and transform the text. But, it was not difficult for them to use verbs in Past Simple Tense because the text described the events, linked with the history of our country, that happened some time ago.

In order to find out whether the pupils understood the studied material, they got a test in grammar in both forms. The results of the test turned out to be much better with the pupils, who studied Past Simple Tense using of the poem “The House that Jack Built” than the text “Reminiscences Of An Old Teacher”. The results can be observed in the following table.

Type of activity	The poem “The House that Jack Built”						The text “Reminiscences Of An Old Teacher”					
The mark	5 five	6 Six	7 seven	8 eight	9 nine	10 ten	5 five	6 six	7 seven	8 eight	9 nine	10 ten
8 <sup>th</sup> “A” 20 students		2	3	5	4	6						
8 <sup>th</sup> “B” 20 students							1	3	6	5	2	1
Percentage		10%	15%	25%	20%	30%	5.5%	16.6%	33.3%	17.7%	11%	5.5%

Following the table we can draw a conclusion that 75% of pupils from 8“B” form had high marks for their test papers. If we compare the results with the marks of the pupils from the 8 “B” form we can observe that only 45% of them obtained marks of eight, nine and ten. This makes us conclude that teaching the English language through different kinds of poems is more effective in teaching grammar than using texts.

**Bibliography:**

1. Burdeniuc, Galina, *English for Life*, Chisinau, TIPOPRES, 2005.
2. Butler C.S., Cardwell R.A. and Channell J., *Language and Literature Nr.150, Theory and Practice*, Nottingham, University of Nottingham, 1989.
3. Guțu, Ion, *Curriculumul Național, Limba Straină in PDF*, Chisinau, 2010, p. 55.
4. Hess, Scott, *Real Language Through Poetry: A Formula for Meaning Making*, in *ELT Journal 57/1*, Oxford, Oxford University Press, 2003.

5. Maley, Alan and Duff, Alan, *The Inward Ear: Poetry in the Language Classroom: Cambridge Handbooks for Language Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989.
6. McRae, J., *Literature with a Small T*, London, Macmillan, 1991.
7. Widdowson, Henry, *The Significance of Poetry*, Nottingham, University of Nottingham, 1989.

## UTILIZAREA TABLEI INTERACTIVE LA STUDIAREA LIMBII ENGLEZE

Natalia BALAN, studentă, Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului, Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți  
 Coordonator științific: Lidia POPOV, lect. sup. univ.

**Summary:** *In this paper is approached the methodological issue of using informational technologies in studying English. There are also presented and analyzed interactive smartboard and educational software – SMART Notebook. The conclusion is that use of information technologies in the educational process is a necessity in the context of contemporary society and that the interactive smartboard is the best modern way to teach, learn and evaluate English Language.*

**Key-words:** *informational technologies, interactive smartboard, smart notebook, teaching, learning and evaluation, feedback.*

Tehnologiile informaționale (*informational technologies*) exercită un impact considerabil în toate domeniile vieții. În contextul societății actuale utilizarea tehnologiilor informaționale în învățământ a devenit o necesitate, iar schimbările produse de acestea sunt tot mai resimțite.

Tehnologiile informaționale contribuie la dezvoltarea și modernizarea procesului de învățământ, oferindu-i acestuia o tentă de interactivitate și dinamicitate. Procesul de predare-învățare-evaluare (*teaching, learning and evaluation*) devine mai interesant și captivant atât pentru studenți cât și pentru profesori, la îndemâna cărora sunt puse o gamă largă de metode și tehnici moderne de predare-învățare-evaluare, precum și utilajul corespunzător.

Un instrument didactic și interactiv apărut în ultima oră în țara noastră, în ajutorul tuturor cadrelor didactice și al studenților este tabla interactivă (*interactive smartboard*). Tabla interactivă permite învățarea centrată pe student și un feedback rapid. Prima tablă interactivă a fost dezvoltată în 1991, de către David Martin, numit Ofițer al Ordinului Imperiului Britanic (Officer of the Order of the British Empire) în semn de recunoaștere pentru contribuția sa la educație [5].

Tabla interactivă vine în set cu softul educațional SMART Notebook, care permite utilizatorilor de a crea lecții și prezentări interactive. Prin intermediul acestui software lecțiile capătă un caracter vivace, iar setul bogat de resurse digitale și instrumente puse la îndemâna utilizatorului promovează creativitate și colaborare în ecosistemul pedagogic.

În acest articol se descrie posibilitatea de predare a limbii engleze, utilizând tabla interactivă cu softul educațional SMART Notebook, care, la rândul său, reprezintă un instrument didactic, profesional și interactiv de predare-învățare-evaluare a tuturor disciplinelor, inclusiv a limbilor moderne.

### **Tabla interactivă. Softul Educațional SMART Notebook**

Tabla interactivă este un instrument profesional, didactic și interactiv, reprezintă un ecran tactil mare, ce funcționează împreună cu un calculator și un proiector. Accesarea elementelor difuzate pe tabla interactivă precum și efectuarea diferitelor acțiuni și manipulări se realizează prin intermediul markerului sau al degetului. Utilizatorul poate manipula aplicațiile calculatorului direct de pe suprafața tablei interactive precum și să realizeze adnotări și comentarii pe aplicațiile rulate.

Tabla interactivă se potrivește pentru orice tip de învățare, precum și pentru învățământul la distanță (*distance learning*), reprezintă un instrument modern în procesul de instruire

ce permite de a schimba starea studentului din cea de ascultător pasiv în participant activ în cadrul procesului de instruire.

Scopul principal al utilizării tablei interactive în procesul de învățare este realizarea de lecții și prezentări interactive și dinamice, ce ar readuce la viață clasele de studiu, aduce multă interactivitate și multă dinamică în sălile de clasă. Pentru atingerea acestui scop, la îndemâna cadrelor didactice sunt puse diverse aplicații, printre care se numără softul educațional SMART Notebook.

SMART Notebook este un soft cu o interfață prietenoasă ce pune la dispoziția utilizatorilor o suită de instrumente și o colecție bogată de resurse educaționale.

Printre posibilitățile softului educațional SMART Notebook se disting următoarele: adăugarea de adnotări sau orice alte complementări direct pe documentul deschis fie el Word, Excel, PowerPoint sau orice alt tip de fișier; evidențierea textului; adăugarea de comentarii, desene și salvarea acestora pentru o imprimare sau distribuire ulterioară; scoaterea în evidență a unor elemente din cadrul unei imagini; afișarea de imagini și rularea filmelor didactice; accesarea resurselor Web etc.

Posibilitățile enumerate mai sus permit realizarea procesului de învățare în concordanță cu cerințele actuale, asigurând instruirea centrată pe student. Astfel, studenții se simt actorii principali în cadrul orelor și au posibilitatea să interacționeze direct cu materia care se predă la oră.

Principala funcție a softului SMART Notebook o prezintă posibilitatea de înregistrare în timp real a sesiunilor de lucru (prezentărilor, lecțiilor) salvarea acestora, printarea și distribuirea acestora prin intermediul e-mailului, pentru a putea fi vizualizate sau editate ulterior.

Softul educațional SMART Notebook include exemple de activități pentru lecție (*Lesson Activity Examples*), compus la rândul său din: Generator de activități (*Activity Builder*), Tehnici interactive (*Interactive Techniques*) și obiecte 3D (*3D Objects*) care servesc la crearea de activități interactive.

Pe lângă acestea, SMART Notebook include elemente de bază privind Galeria (*Gallery Essentials*) care este o colecție de mii de imagini și obiecte multimedia grupate pe discipline specifice; și Lesson Activity Toolkit o colecție de instrumente și șabloane personalizate pe care utilizatorii le pot utiliza pentru a crea lecții interactive și dinamice ca de exemplu: jocuri de cuvinte (*word games*), chestionare și activități de sortare (*quizzes and sorting activities*). De asemenea, oferă fișiere compatibile Adobe Flash Player ca ascunde și dezvăluie (*hide-and-reveal*) și tragere și plasare (*drag-and-drop*).

În plus utilizatorii pot utiliza conținutul de pe site-ul online SMART Exchange – o resursă online care include peste 60 000 de lecții, activități și prezentări gratuite precum și materiale create de către cei peste 3 milioane de utilizatori [12].

Suita de resurse și posibilități a softului educațional SMART Notebook, pune la dispoziția cadrelor didactice, contribuie la modernizarea procesului de învățare, deoarece aceștia nu sunt limitați în resurse, culori și timp (profesorii precum și studenții pot interacționa în orice moment de timp cu materia ce o prezintă, o pot modifica, o pot adăuga etc.).

### **Studierea limbii engleze utilizând tabla interactivă**

Studierea limbii engleze se bazează pe doi piloni de bază, și anume: posedarea abilităților în acest domeniu precum și asigurarea cu un suport inovativ în ceea ce privește tehnicile și metodele de predare a acesteia. Deci, ca scop primordial pentru cadrele didactice devine alegerile metodologice optime fiecărui context de predat.

Istoric, distingem două clase de metode de predare tradiționale și moderne. Datorită avansării de informație, actualmente cadrele didactice sunt în căutare de noi metode și tehnici pentru a putea face față acestui volum de informație, dar și pentru a captiva copiii și a le insufla


dorința de a învăța. În ajutorul soluționării acestei dileme vine un nou instrument didactic modern – tabla interactivă, care reprezintă o soluție modernă de predare-învățare-evaluare a limbii engleze. La bază, tabla interactivă are softul educațional SMART Notebook, descris în capitolul anterior, care permite profesorilor să creeze lecții interactive și dinamice, astfel predarea și învățarea devenind un tot întreg, lipsit de delimitări. Dacă vorbim de procesul de evaluare acesta, de asemenea, capătă o tentă de interactivitate, devine obiectiv și transparent.

Integrarea culorilor, a sunetului, imaginilor, secvențelor video în cadrul procesului de predare-învățare-evaluare permite studenților să participe la activități interactive prin intermediul cărora aceștia rețin mai repede noțiuni noi și prezintă interes sporit pentru limba studiată.

În continuare vom prezenta câteva exerciții practice ce pot fi utilizate în toate cele trei diviziuni ale procesului de predare-învățare-evaluare.

**Exemplul 1:** Ghici ce e? (*What is it?*) Ascultați și ghiciți cărui animal îi corespunde sunetul. Înscrieți numele animalului în casetă.

**Rezolvare:**

1. Atingeți cu markerul sau degetul  pictograma și ascultați;
2. Ghiciți ce animal e, apoi înscrieți în casetă numele acestuia .
3. După ce ați dat răspunsul atingeți pătratul și vedeți dacă ați răspuns corect.

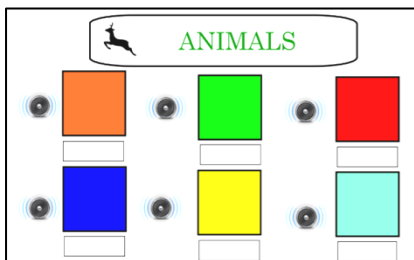


Figura 1: Exercițiul *What is it?* până la rezolvare.

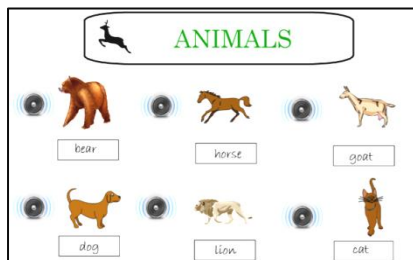



Figura 2: Exercițiul *What is it?* rezolvat

**Exemplul 2:** Grupați fructele și legumele.

În coșul  **Fruits** (*Fructe*) trageți toate fructele, iar în coșul **Vegetables** (*Legume*) – legumele. Nu uitați să numiți fructele și legumele.

**Rezolvare:**

1. Selectați cu markerul sau degetul un fruct sau o legumă și numiți-o;
2. Trageți leguma sau fructul ales în unul din coșuri. Dacă este legumă atunci în coșul cu denumirea legume, și în coșul cu denumirea fructe în cazul în care este un fruct;
3. Dacă ați plasat corect obiectul, atunci fructul sau leguma selectată se va roti și va rămâne în coș, în caz contrar va reveni la poziția inițială.

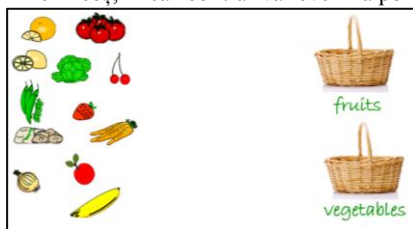


Figura 3: Exemplul 2 până la rezolvare.

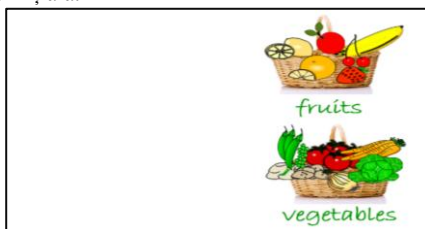


Figura 4: Exemplul 2 rezolvat.



### Exemplul 3: Rezolvați rebusul – COLORS (CULORILE) [8].

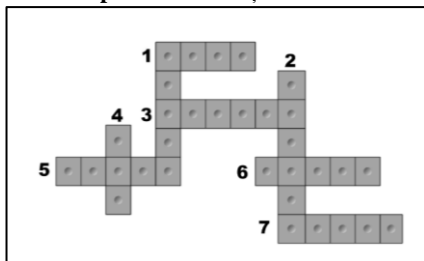


Figura 5: Exemplul 3 până la rezolvare.

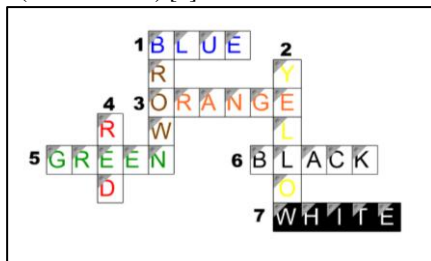



Figura 6. Exemplul 3 rezolvat.

#### Rezolvare:

1. Atingeți cu markerul sau degetul una dintre cifre de la 1 la 7;
2. Citiți afirmația și numiți culoarea. Dacă nu puteți numi culoarea în urma citirii afirmației

atingeți  cu markerul sau degetul. După aceasta va apărea o imagine ce vă va sugera culoarea;

3. Selectați pentru a reveni la pagina principală. În spațiile libere înscrieți culoarea corectă. În procesul predării limbii engleze, cadrele didactice utilizează atât metode tradiționale, cât și metode moderne implementate prin intermediul tehnologiilor informaționale. Utilizarea tablei interactive în procesul de studiere al limbii engleze conduce la creșterea concentrării, receptivității și implicării studenților în timpul orelor, deoarece studenții sunt atrași de culorile vii și de spațiul de prezentare în continuă mișcare.

De asemenea, tabla interactivă satisface mai multe stiluri de învățare: studenții care învață în stilul tactil-kinestezic beneficiază în urma atingerii și scrierii cu degetul pe tablă, studenții cu stil de învățare vizual beneficiază de suprafața mare de prezentare însoțită de obiecte, imagini, video, animații, scheme, diagrame etc.; și, în cele din urmă, studenții cu stil de învățare auditiv beneficiază de dezbaterile vii ce se nasc în jurul informațiilor prezentate și materialele audio integrate în prezentări.

Softul educațional SMART Notebook este un soft perfect adaptat pentru procesul de predare-învățare-evaluare, caracterizându-se printr-o precizie și rezoluție înaltă, comunicare rapidă cu un efect interactiv excelent ce poate fi utilizat pentru orice disciplină de studiu.

#### Referințe bibliografice:

1. <http://dictionar-englez-roman.ro/> (consultat la 29.04.2014)
2. <http://ctreichler.wikispaces.com/SMART+Notebook+11> (consultat la 25.04.2014)
3. <http://esu3smartboards.wikispaces.com/Smart+Notebook> (consultat la 19.04.2014)
4. <http://habrahabr.ru/post/118536/> (consultat la 29.04.2014)
5. <http://investor.smarttech.com/releasedetail.cfm?ReleaseID=798200> (consultat la 30.04.2014)
6. <http://shakespeare-school.blogspot.com/2009/10/cursurile-de-engleza-si-tabla.html> (consultat la 28.04.2014)
7. <http://www.bbcactive.com/BBCActiveIdeasandResources/Whatisaninteractivewhiteboard.aspx> (consultat la 14.04.2014)
8. <http://www.englishmaven.org/HP6/Crossword%20Puzzle%20-%20Colors.htm> (consultat la 28.04.2014)
9. <http://www.smarttech.ru/notebook.html> (consultat la 20.04.2014)
10. <http://www.synonym.com/synonyms/love/> (consultat la 14.04.2014)
11. <http://www.whiteboardblog.co.uk/2012/04/smart-notebook-11-a-first-look-at-the-new-version/> (consultat la 30.04.2014)

12. <https://smarttech.com/Solutions/Education+Solutions/Products+for+education/Software/SMART+Notebook+collaborative+learning+software/SMART+Notebook+collaborative+learning+software> (consultat la 30.04.2014)
13. New features SMART Notebook™ 11 software [online].Disponibil pe Internet: <http://downloads01.smarttech.com/media/sitecore/en/support/product/smartnotebook/smartnotebooksoftware11windows/other/newfeaturesnotebook11v09mar12.pdf> (consultat la 14.04.2014)

## **РОЛЬ АКАДЕМИКА А. А. ШАХМАТОВА В РАЗВИТИИ ЕВРОПЕЙСКОГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ**

**Екатерина МУШУК**, студентка, Факультет Словесности,  
Бэлцкий Государственный Университет имени Алеку Руссо  
Научный руководитель: **Нина МИГИРИНА**, доктор, конференциар

**Summary:** *The given article dwells on the role of Academician Shakhmatov's linguistic legacy in the development of classical and non-classical linguistics in the spheres of philological researches. Alexei Shakhmatov's linguistic concept allowed to make significant improvements in the description of syntactic units of the language tiers; the study of the parts of speech, the grammatical category of language. The article also dwells on Shakhmatov's discoveries in the methodology and techniques of linguistic researches. A special attention is drawn to the interpretation of the dichotomy of "synchron" / "diachronic" in the study of sound system of the old Russian language. The given article focuses on Shakhmatov's lexicographical activities.*

**Key-words:** *complex method, the study of language, linguistic paleontology, multi-level systematization of words with different morphological status, dichotomy "synchron"/ "Diachronic" in the description of units in different language tiers.*

В 2014 году по решению ЮНЕСКО отмечается 150-летие со дня рождения великого русского лингвиста Алексея Александровича Шахматова (5 июня 1864-16 августа 1920), и эта высокая оценка его научной и педагогической деятельности, свидетельствует о том огромном вкладе, который он внес в развитие европейского языкознания. Лингвистическое наследие Алексея Александровича Шахматова было по достоинству оценено уже его современниками, о чем свидетельствует то, как в России в 1914 году, отмечали 50-летие со дня рождения этого гениального лингвиста, историка, литературоведа, лексикографа. Заслуги Шахматова перед мировой наукой чрезвычайно велики, так как он был ученым энциклопедических знаний, автором фундаментальных исследований по самым различным проблемам славистики. У Шахматова множество научных достижений и они по достоинству были оценены научным сообществом. Так, 4 декабря 1898 года на общем собрании Петербургской Академии наук он единодушно избирается ординарным академиком. Вклад Шахматова в науку о языке огромен: он стремился связать историю языка с историей народа. И в наше время любое исследование по истории Древней Руси опирается на труды Шахматова как основоположника исторического изучения русского литературного языка. Он заложил основы текстологического изучения летописей, исследовал славянскую акцентологию, разработал историческую морфологию русского языка; организовал изучение многих памятников письменности, под его руководством велась подготовка многотомной «Энциклопедии славянской филологии», возобновлено издание «Полного собрания русских летописей».

Весьма актуальны и методические взгляды академика А. А. Шахматова на содержание и методику преподавания русского языка в школе. По существу, современный школьный лингвистический курс опирается на концепцию Шахматова: «предметом

изучения в школе должен быть весь русский язык во всей совокупности устных и письменных его проявлений»; при этом он считал, что работы над языком необходимо поставить в теснейшую связь с соседними областями, доступными изучению учащимися, то есть с историей, и с литературой, и с отечествоведением.

В сфере любой науки есть такие гениальные ученые, которых по праву называют «кабинетными революционерами». Так, в 2010 году золотую медаль Пифагора получил профессор Сергеев за открытие, ставшее переломным моментом в области теоретических и прикладных точных наук. Он создал абсолютно новую парадигму, в рамках которой можно проводить любые операции с бесконечно малыми и бесконечно большими числами, отказавшись от четырёх традиционных, известных нам операций: вычитание, сложение, деление и умножение. Его открытие, конечно, позволяет считать его «кабинетным революционером».

Такие же гениальные открытия, совершающие полный переворот в традиционных представлениях в рамках нашей науки, лингвистики, совершили и М.В. Ломоносов, и А.Х. Востоков, и В.фон Гумбольдт, и А.А. Потебня. А в 20 веке «кабинетными революционерами», прежде всего, по праву считаются Фердинанд де Соссюр и А.А. Шахматов.

Так, исследования А.А. Шахматова положили начало новой эпохе в развитии европейского языкознания и причем в самых разных лингвистических дисциплинах, и в самой методологии описания системы языка, и в развитии русской филологии, и в изучении древнерусских летописей, и в создании теории происхождения русского литературного языка, и в построении русской грамматики, и в развитии лексикографии.

Прежде всего следует отметить, что Шахматов является основоположником нового метода изучения языка, который позже был назван комплексным. Суть его в том, что научное исследование любого языка, адекватное фактическому материалу, возможно только при условии, что:

- а) системы кодифицированного литературного языка исследуются на основе таксономических параллелей с диалектальным членением языковой системы;
- б) объекты лингвистического исследования – литературный язык, и диалекты – должны изучаться в рамках облигаторной оппозиции «синхрония» / «диахрония»;
- в) лингвистические исследования в рамках комплексного метода должны быть частью той научной парадигмы, которая предполагает корреляцию описания национального языка на основе учета истории того этноса, который является носителем данного языка.

Данный метод до сих пор признается эталонным при описании любой языковой системы, что особенно важно при сопоставительном изучении ностратических языков. И сам А. А. Шахматов, разделяя принципы сравнительно-исторического языкознания, являясь полиглотом, опирался в своих исследованиях на факты всех славянских языков: английский, немецкий, французский, датский, турецкий, арабский, персидский, санскрит, древнееврейский и других языков, которыми он свободно владел.

Академик А. А. Шахматов совершил гениальное открытие и в области методики лингвистических исследований. Так, традиционно, начиная с «Восьмикнижия» Панини и до начала 20 века, языковеды фиксировали наличие в языке определенных знаков и устанавливали ту систему значений, которая передается данными языковыми формами. Такой путь описания фактического материала «от знака к значению» был дополнен в концепции Шахматова, указанием на необходимость изучения фактов языка и на основе того приёма, который может быть назван «от значения к знаку». На

этом этапе исследователь, зафиксировав систему категориальных значений, передаваемых с помощью знаков языка, должен установить и те способы языковой репрезентации грамматических значений, которые выходят за рамки частотных ядерных средств выражения категориальных значений. Если мы признаем, что язык – это та категориально-знаковая система, которая служит для репрезентации единиц разных референтных областей и отношений между ними, то становится очевидным, что методика А. А. Шахматова означает начало совершенно новой эпохи в европейском языкознании. И это не только при изучении отдельных языков, но и при таксономическом исследовании разных языковых систем: компаративистское описание языков должно начинаться с сопоставлениям той системы категорий, которая присутствует в каждом из языков, а затем объектом сопоставительного анализа должны выступать особенности репрезентации инвариантных категорий в каждом из исследуемых языков.

Огромный вклад внес академик Шахматов и в развитие той лингвистической дисциплины, которую называют историей русского летописания. Опираясь на идеи А. Х. Востокова, Шахматов проследил историю создания «Повести временных лет», определил состав многих летописных сводов и внелетописных произведений, о существовании которых даже не подозревали до появления исследований Шахматова. Он внес в изучении летописи новый метод и новое понимание летописного свода, внес новые приёмы изучения, изумительные по своей тонкости и дальновидности. «Повесть временных лет» не является древнейшим летописным сводом. Более двух веков многие поколения ученых занимались изучением вопроса о возникновении и развитии летописания на Руси. В настоящее время благодаря исследованиям акад. Шахматова А.А. можно говорить об истории русского летописания. А.А. Шахматов применил сравнительно-исторический метод. Он доказал, что в основе этого историко-литературного памятника лежат более древние летописные своды, в частности «Древнейший Киевской свод». Результаты своего исследования А.А.Шахматов изложил в работе «Разыскания о древнейших летописных сводах», «Повесть временных лет». Сличение различных редакций данного памятника позволило Шахматову прийти к выводу о том, что дошедший до нас текст по происхождению многослоен и имеет несколько стадий формирования. Логические нестыковки, текстовые вставки, разрывающие связный текст, отсутствующие в Новгородской Первой летописи, по мысли Шахматова, являются свидетельством существования гипотетического Начального свода, созданного приблизительно в 90-х гг. XI века.

Прием сравнения летописных текстов был разработан Шахматовым строго и точно. Ученый считал, что отсутствие параллельных текстов всегда служило серьёзным препятствием при установлении истории летописного текста, наличие же таковых приводило к очень точным выводам.

Одним из главных требований к изучению рукописей, выдвинутых Шахматовым, были точное определение условий, создающих орфографическую последовательность, и разработка приемов отделения фонетики от графики. Шахматов предостерегает от поспешного обобщения отдельных показаний рукописей чисто орфографического характера и фонетического их истолкования.

Шахматов первым стал восстанавливать по памятникам полный звуковой строй отраженного в них говора, не ограничиваясь указанием наиболее типичных графических отличий и их фонетическим толкованием.

Исследование системы праславянского и древнерусского языка. Точка зрения на общеславянский праязык как на реально существовавший и могущий может быть восстановленным, признавалась, как известно, далеко не всеми. Так, А. И. Соболевский, критикуя подобные воззрения, писал: «Как будто общеславянский праязык нечто вроде говора Саратовского уезда, который господин Шахматов ежедневно слышит, и все эти *ѣ, ѧ, ѿ* могут быть наблюдаемы всяким, кому вздумается посетить Саратовский уезд».<sup>1</sup>

И только более позднее исследование праязыка на основе метода А. А. Шахматова доказали абсолютную некорректность его оппонентов. При изучении явлений русского языка Шахматов строил прарусскую и праславянскую формы, и подбирал для них аналогии в явлениях индоевропейского праязыка. Когда от фактов живого языка или от данных памятников Шахматов восходил к теоретически построенному праязыку, он допускал широкие, подчас очень сложные гипотезы, какие у предшественников и современников Шахматова наблюдались лишь изредка, поскольку им была ближе реальная почва фактов. Но Шахматов считал, что «исследователю необходимо иной раз скинуть с себя оковы кажущихся очевидными фактов и прибегнуть к научным обобщениям».<sup>2</sup>

Принципиально все рассуждения Шахматова сводятся к следующему: каждый язык при его длительном социальном использовании вырабатывает определенные структуры, зависящие от законов мышления. Говорящий строит свою речь в соответствии с нормами сознания, но при этом необходимо учитывать и законы использования грамматических форм, связь между логическими и грамматическими средствами. Выражение отношения между членами высказывания устанавливается нормами сознания, но передается грамматическими средствами, которые вырабатываются каждым отдельным языком по закрепленным за ним системам синтаксических построений. Будучи основой синтаксического построения предложения, логические категории не отождествляются с грамматическим оформлением членов предложения. Логические категории субъекта и предиката сохраняют свое содержание независимо от синтаксического членения предложения. Логические категории оформляют член предложения и закрепляют за ним определенное логическое содержание. Таким образом, тесную взаимосвязь языка и мышления Шахматов доказывает своей теорией психологической коммуникации и на ее основе пытается проанализировать возможно большее количество типов предложений современного русского языка. Несмотря на многие совершенно правильные положения и верные выводы из конкретного анализа языковых фактов, теория психологической коммуникации имеет крупный недостаток: в основе ее лежит идеалистическое положение о представлениях и их взаимосвязях. Вот почему на ее основе нельзя построить синтаксическую систему, которая отразила бы все реальные языковые отношения. Однако все ценное, что найдено Шахматовым в процессе разработки его синтаксической системы, необходимо учитывать и использовать в современных синтаксических исследованиях.

Интересной представляется и мысль Шахматова о выражении в вокативном предложении нерасчлененного содержания. В самом деле, в вокативных предложениях, в

---

<sup>1</sup> А. И. Соболевский. Рецензия на диссертацию Шахматова «Исследования в области русской фонетики», – ЖМНП, 1894, №4, стр. 424.

<sup>2</sup> А. А. Шахматов. «Д. Земнии. Великорусские говоры с неорганическим и непереходным смягчением заднеязычных согласных в связи с течениями позднейшей великорусской колонизации» – Спб., 1913, стр. 238.

отличие от других, не находят выражения определенные понятия, общение в таких случаях идет на уровне представлений, которые всегда в известной мере являются обобщенными образами действительности, но в то же время – чувственно-наглядными образами действительности, отличающимися фрагментарностью, неустойчивостью. Укор, негодование, сожаление и пр. выражаются в таких предложениях нерасчлененно – это проявляется в лексической, интонационной и вообще грамматической нерасчлененности. Вокативные предложения выполняют коммуникативную функцию – определяющую функцию языка, поэтому исключить их из числа предложений нельзя.

Предложение это выражение психологической коммуникации. Он впервые показывает, что словосочетание и предложение это два разных типа, при этом предложение это коммуникема, единица речевого общения, а словосочетание это компонент предложения.

Словосочетание, по Шахматову, должно рассматриваться в синтаксисе наряду с предложением. Роль интонации в предложениях для Шахматова очень важна, так как если синтаксическая конструкция не предназначена к произнесению, не реализована в устной речи, то мы не имеем права признавать за ней права статуса речи.

Он первым предложил развернутую систематизацию всего класса односоставных предложений (до него такие предложения обычно рассматривались как неполные двусоставные). В целом разработка Шахматовым учения о односоставном предложении – огромный положительный вклад в изучении грамматического строя русского языка.

А. А. Шахматов внёс существенные коррективы в традиционную теорию описания частей речи. Так, с одной стороны он отказывается от формального принципа систематизации классов слов академика Ф. Ф. Фортунатова; с другой стороны впервые в европейском языкознании Шахматов отказывается и от принципа традиционной одноуровневой систематизации частей речи. Впервые в европейском языкознании он четко дифференцирует такие понятия как, «грамматическая категория», «грамматическая форма», «грамматическое значение», и на основе такой дифференциации создает разноуровневую рубрикации слов с разным морфологическим статусом. Он выделяет 14 частей речи, группируя их в 4 «блока».

1) 4 знаменательные части речи: существительное, глагол, прилагательное, наречие.

2) 4 незначащие: местоимение-существительное, местоимение-прилагательное, местоимение-наречие и числительное.

3) 5 служебных частей речи: предлог, связка, союз, префикс, частица.

4) междометие.

Чрезвычайно важным является и положение в концепции Шахматова о существовании особых отношений между системами частей речи и предложениями. Он отказывается от традиционного положения о строгом параллелизме между данными системами, впервые на огромном фактическом материале доказывает отсутствие корреляции морфологического статуса слова и диапазона его функциональных возможностей: в русском языке почти все части речи полифункциональны и почти все члены предложения могут быть выражены разными, с точки зрения морфологического статуса, лексемами.

Диапазон научных интересов Шахматова так широк и открытия в разных сферах настолько велики, что даже одно из них давало право оценивать его как одного из самых гениальнейших языковедов, который внес очень важные коррективы в теорию и практику преподавания языков, оказав этим огромное влияние на дальнейшее развитие европейского языкознания.

Но не только гениальные открытия в языкознании сделали имя Шахматова бессмертным для нас, но и сама личность этого ученого стала, не только для его современников, но и для нас, примером высочайшей нравственности. И, к счастью, все его считали настоящим рыцарем и в науке, и в жизни.

«Автор более 170 монографий, статей и рецензий, справочных и учебных пособий по истории русского языка и диалектологии, лексикологии и лексикографии, синтаксису, великий исследователь-первопроходец Алексей Александрович Шахматов продолжил свой путь в вечность».<sup>3</sup>

И не случайно после смерти великого лингвиста его современник академик Н. К. Никольский сказал о нем: «Если бы в наше время продолжались старинные погодные записи, которыми с таким увлечением занимался Алексей Александрович, то летописец без колебания и преувеличения был бы вправе отметить его кончину словами: «такого не быть на Руси прежде, по нем не вем, будет ли таков...».

#### **Библиография:**

1. Березин Ф. М., *Русское языкознание*, Институт научной информации по общественным наукам института языкознания, М., Издательство «Наука», 1976, стр. 150-170.
2. Булахов М. Г., *Восточнославянские языковеды. Библиографический словарь*, Минск, 1976, т.1.
3. Золотова Г.А., *О некоторых теоретических результатах работы над «Синтаксическим словарем русского языка»*//*Вопросы языкознания*, 1986. №1.
4. Кодухов В.Н., *Введение в языкознание*. – М., 1979.
5. Макаров В.И., Шахматов А.А.: *Пособие для учащихся*. – М.: Просвещение, 1981.
6. Макаров В. И., Коготкова Т. С., А.А.Шахматов (1864-1920) // *Отечественные лексикографы: 18-20 века*/ Под ред. Г. А. Богатовой. – М.: Наука, 2000.
7. Макаров В. *Шахматов в Губаревке* // *Провинция и культура*. – Волга. – 1990. – №3.
8. Соболевский А. И. Рецензия на диссертацию Шахматова «*Исследования в области русской фонетики*», – ЖМНП, 1894, №4, стр. 424.
9. Степанова Г., *Великий первопроходец*// «Эхо планеты». – 2013 г. – стр. 135.
10. Шахматов А.А., *Синтаксис русского языка*, вып. 1. Изд. 2. М., 1941.
11. Шахматов А. А. «Д. Земнии. *Великорусские говоры с неорганическим и непреходным смягчением заднебных согласных в связи с течениями позднейшей великорусской колонизации*» – Спб., 1913, стр. 238.

## **SINCRETISMUL CA FENOMEN SEMANTICO-SINTACTIC**

**Olga CRAVCENCO**, studentă, *Facultatea de Litere  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*  
Coordonator științific: **Lilia TRINCA**, dr., conf. univ.

**Summary:** *Syncretism is used in many spheres of science, and namely in philosophy, in psychology, in linguistics, in syntax. Syncretism means a "reunion" of some grammatical categories and significances. It's a phenomenon that leads to confusion of cases, being a condition of formal undifferentiation of them, maintaining the differences of the meanings. At the base of syncretism is the notion of significance. In syntax no approach can be undertaken without semantics or logic. Especially these two aspects compile the substance of the communicative act.*

**Key-word:** *Syncretism, grammatical categories, significances, semantics, aspects, cases, notion.*

Е axiomatic faptul că în dezvoltarea sa ascendentă, orice fenomen tinde să-și realizeze cît mai deplin esența. Pentru limbă, aceasta înseamnă o mai bună adaptare a inventarului de cuvinte și a structurii ei la necesitățile de comunicare în continuă ascendentă, o sporire a

---

<sup>3</sup> Г. Степанова. «Эхо планеты», №31, 2013г., стр. 135.

eficienței codului de semne, atât din punct de vedere cantitativ, cât și calitativ. Or, evoluția perpetuă a oricărei limbi se realizează prin creșterea inventarului de unități, prin transformarea calitativă a conținutului lor și prin întărirea caracterului sistemic al fiecărui nivel și al limbii în ansamblu.

Termenul *sincretism* e utilizat în diverse domenii ale științei. Bunăoară, în filozofie, *sincretismul* (< grec. *syncretismos* „îmbinare”) înseamnă „a reuni”. Stare istoricește primară de contopire și nediferențiere a unor elemente sau concepții diferite și chiar contradictorii, sincretismul desemnează un complex cultural care s-a produs spontan, înainte de diferențierea și individualizarea formelor conștiinței sociale și a valorilor aferente. În psihologie, sincretismul reprezintă „o percepție globală și confuză, din care apar apoi obiecte percepute distinct. Sincretismul este primul moment al percepției, în care obiectele și situațiile ne apar sub aspectul lor general, complex”<sup>4</sup> (Sillamy 2009: 186).

Așadar, sincretismul este o întîlnire a două elemente paradigmatică, autonome. După cum menționează Șt. Vlăduțescu: „*Obiectiv*, situația de sincretism constă într-o întrevedere neanunțată între două sau mai multe modalități ale gândirii, între două sau mai multe forme de exprimare, între două sau mai multe stiluri, între două sau mai multe registre. *Subiectiv* situația de sincretism înseamnă angajarea în înțelegere, decodificare și interpretare a două sau mai multe ontologii sau sisteme de concepte, două sau mai multe sisteme senzoriale directe (vizual, auditiv, tactil, odorice gustativ) sau indirect (simț estetic, simț practic etc.)” (Vlăduțescu: 12).

În lingvistică, prin sincretism se înțelege „reunire a unor categorii gramaticale, semnificații într-o singură formă care, în rezultat, devine polivalentă”. Conform *Dicționarului de termeni lingvistici*, sincretismul este un fenomen care duce la confundarea cazurilor (Nominativ cu Acuzativ; Dativ cu Genetiv); o stare de nediferențiere formală a acestora, cu păstrarea diferențelor de sens (Constantinescu-Dobridor: 114).

Termenul dat a fost preluat și de sintaxă. *Sincretismul sintactic* e interpretat ca o ambiguitate ce apare în rezultatul imposibilității de a dezmembra diferite categorii sintactice. Recunoașterea sincretismului ca fenomen sintactic va permite să evidențiem din conținutul implicit al discursului semnificația dominantă din cumulul de valori pe care le întrunește o unitate de limbă.

Prezența noțiunii în diferite domenii ale științei sugerează faptul că sincretismul există ca fenomen obiectiv: or, în lumea obiectivă toate obiectele și fenomenele se află într-o interacțiune universală, deși tendința tuturor fenomenelor e de a-și determina esența. Și fenomenele glotice tind spre determinarea esenței, desigur, numai că aici situația e de altă natură. Limba reprezintă un sistem semiotic, care se deosebește de alte sisteme și se caracterizează printr-o asimetrie a semnului, deci printr-o lipsă de corespondență între planul expresiei și cel al conținutului – fenomen care poate genera sincretismul. De aici și o anumită opoziție între planurile limbii: *sintactic-structural* și *semantic-funcțional*.

A se confrunta: Propozițiile sincretice pot cumula o multitudine de valori semantico-funcționale. Bunăoară, în enunțul *Vărul meu, fudulindu-se cu ciubotele cele noi, juca numai lîngă fata vornicului*. (I. Creangă), gerunziul însoțit de cuvintele determinative are, în același timp, mai multe înțelesuri:

- 1) *Fudulindu-se* – era felul său de a juca,
- 2) *Fiindcă se fudulea*;

---

<sup>4</sup> După părerea psihologilor, sincretismul are o mare importanță servind ca factor pentru dezvoltarea în continuare a gândirii copilului, dat fiind faptul că relațiile sincretice constituie baza selectării continue a relațiilor verificate de practică și de relațiile respective.



3) *În timp ce se fudulea,*

4) *Ca să se fudulească;*

5) *Care se fudulea.*

După cum vedem, aceeași construcție poate fi interpretată în moduri diferite ca fiind echivalentă, concomitent, cu o propoziție *modală, cauzală, temporală, finală și atributivă.*

Așadar, o analiză sintactică a frazei, numai din perspectiva formei și a structurii, ar fi inutilă și irelevantă.

Într-un alt exemplu, complementul *cu eforturi* din enunțul *Cu eforturi a izbutit*, cumulează atât valoare temporală (*cînd au depus eforturi*), cît și condițională, (*dacă au depus eforturi*) sau cauzală (*fiindcă au depus eforturi*). Sau într-un exemplu precum *Începură a descărca lucrurile din căruță* (M. Sadoveanu), partea de propoziție *din căruță* poate fi atribuit al substantivului *lucrurile* și complement al verbului *a descarca*.

Trebuie de precizat că, în asemenea situații, avem de-a face cu un fenomen sintactic numit *ambiguitate semantică*, fiindcă îmbinările date de cuvinte se pretează la două sau chiar mai multe interpretări. În așa fel, sincretismul reprezintă „posibilitatea unei unități sintactice în cadrul uneia și aceleiași unități comunicative superioare (propoziție sau frază) de a întruni mai multe valori semantice” (Bajureanu: 20).

Considerăm că sincretismul se datorează insuficienței de mijloace specifice atât pentru exprimarea tuturor raporturilor logico-semantice dintre propoziții sau părțile de propoziție, cît și pentru redarea diverselor valori și nuanțe stilistice, stări afective etc. Or, locutorul adesea apelează la modalități implicite de redare a gândurilor. Limba este un sistem de semne organizat pe mai multe nivele, sistem ce oferă vorbitorului structurii, posibilități și opoziții funcționale (Coșeriu: 75), din care acesta să „aleagă” ceea ce consideră necesar și potrivit pentru a-și exprima – la un moment dat și într-o limbă dată ideile. Mecanismul vorbirii presupune o corelare cu mecanismul gândirii – pentru ca un termen oarecare să se preteze la exprimarea unei idei, sînt necesare două momente: 1) analiza termenului dat, deci un raport sintagmatic și 2) apelul la unul sau mai mulți termeni, deci un raport asociativ (Saussure: 142).

În același timp însă, considerăm necesar a delimita fenomenul de sincretism de poli-funcționalismul construcțiilor sintactice, care deși sînt fenomene adiacente, totuși nu sînt identice: poli-funcționalismul e generat de noțiunea de *funcție* și constă în facultatea unei unități glotice de a se manifesta în diferite funcții sintactice în cadrul aceluiași enunț, raportul fiind 1:2+(x).

Iată un exemplu concludent:

*Fără limbă aleasă, ambițiile poetice sînt vane.* (G. Meniuc). Blocul subliniat se pretează mai multor interpretări, dacă recurgem la evidențierea eventualelor structuri de adîncime ale propoziției invariante. Adresînd întrebările logice posibile și stabilind, respectiv, raporturile logico-gramaticale: ambițiile poetice sînt vane; a) *fără ce?* Răspuns – fără o limbă aleasă – *raport obiectiv*; b) *cînd?* – răspuns – cînd îi lipsește o limbă aleasă – *raport temporal*; c) *în ce condiții?* – răspuns – dacă îi lipsește o limbă aleasă – *raport condițional*; d) *de ce?* sau *din ce cauză?* – răspuns – fiindcă îi lipsește o limbă aleasă – *raport cauzal*.

Așadar, avem un bloc sintactic poli-funcțional: în urma unei analize minuțioase conținutale și referențiale, preferință îi dăm raportului condițional, „dacă unui mînuitor de condei îi lipsește stilul propriu, el nu poate pretinde a face literatură artistică”. În acest context, prof. A. Ciobanu menționează că, și atunci cînd structura sintactică ne pune în fața unor interpretări heteroplane, e nevoie să căutăm fuziunea existentă între planul conținutului și cel al exprimării, pentru a ne forma o imagine pe verticală și pe orizontală a fenomenului (cf. (Ciobanu: 140)).

Cu referință la astfel de cazuri, lingvista Galopenția Eretescu-Sanda relevă că „majoritatea enunțurilor nu convertesc decât parțial, cu omisiuni, modificări, re poziționări din acest ultim punct de vedere, opoziția structurală de adâncime/structură de suprafață își integrează opoziția ordine structurală, ordine liniară, structura de adâncime în structura de suprafață” (Eretescu-Sanda: 25).

Analiza unor astfel de situații implică întrebarea firească: ce fenomen sintactic e la mijloc totuși: polifuncționalismul sau un alt fenomen ce ține de semnificație, și nu de funcție? Prof. rus A. Peșkovskii afirma, în acest context, că „părțile de propoziție nu sînt altceva decît părțile de vorbire puse în mișcare”, putem deduce că ele (părțile de vorbire) într-un enunț capătă anumite funcții sintactice, deci intră în diverse relații și datorită acestei proprietăți, datorită sensului lexical bine individualizat în unitățile sintactice superioare (propoziție, frază) sînt apte de a reda (realiza) actul comunicativ. Deci ele în propoziție, în plan structural, apar în anumite funcții, iar în plan semantic sau comunicativ posedă diverse semnificații, determinate de context. Vasăzică, între poziție și unitatea sintactică se stabilește o anumită corelație. Așadar, putem constata că *funcția* reprezintă punctul de tangență a legăturilor sintactice, a poziției acestei unități în structura enunțului, dar pentru ca o unitate glotică să aibă posibilitatea de a îndeplini o anumită funcție sintactică, ea trebuie să dispună de proprietăți combinatorii (așa-numitele valențe). Aceasta e posibil doar dacă unitatea de limbă va comporta și o semnificație respectivă<sup>5</sup>. Or, asemenea proprietate a unităților limbii de a se îmbina cu alte cuvinte constituie acel fenomen al conținutului, care, la drept vorbind, poate fi calificat drept semnificație sintactică.

Să încercăm a face încă o delimitare între asemenea fenomene sintactice ca *polifuncționalismul și sincretismul sintactic*, fenomene ce au la bază aceleași concepte fundamentale ca *funcția și semnificația*. I. Diaconescu scrie că gerunziul românesc la nivel sintagmatic, fiind lipsit de mărci gramaticale (funcționale), apare adesea în poziții ambigue; la nivelul frastic însă poziția sa sintactică devine explicată, relatorii avînd rolul de dezambiguitor. De exemplu, în propoziția: *Venind la mine, faci un lucru bun*, gerunziul în raport cu verbul *a face*, poate îndeplini cîteva funcții: *cauzală, condițională sau temporală*; Transformîndu-le prin expansiune, vom obține subordonatele corespunzătoare, actualizare prin apariția unor mărci explicite – *jonctivele specifice*.

Cf. **Dacă vii la mine, faci un lucru bun** subordonată condițională;

**Cînd vii la mine**, faci un lucru bun – subordonată temporală;

**Pentru că vii la mine**, faci un lucru bun – subordonată cauzală.

Cf. **Vazîndu-l însă pe Andrei, (Paraschiva) s-a înturnat în casă**.

Construcția gerunzială indică o cauză a acțiunii predicatului regent – *de ce s-a înturnat? fiindcă l-a văzut pe Andrei*. E posibilă însă și o altă interpretare: *Paraschiva, cînd l-a văzut pe Andrei, s-a înturnat în casă*. În această ordine de idei, Vitalie Marin susține că diferite tipuri de construcții gerunziale deseori pot fi echivalente ale diverselor tipuri de subordonate respective bine diferențiate sau pot fi „independente”. Interpretarea lor depinde de intenția autorului. Întîlnim însă cazuri în care, dacă vom încerca să substituim o construcție gerunzială cu o propoziție subordonată, vom putea constata uneori că aceleiași construcții gerunziale îi pot corespunde, în același context, mai multe tipuri de propoziții subordonate.

Rămîne doar de stabilit cum vom considera fenomenul dat: *polifuncționalism sintactic, sinonimie sau sincretism* al construcțiilor analizate? Or, cauzalitatea, temporalitatea și condi-

---

<sup>5</sup> Această semnificație trebuie să-i permită unității date a intra în anumite relații logico-stilistice cu restul elementelor combinatorii, fiindcă procesul de transmitere a variatelor informații este însoțit de o vastă gamă de semnificații, de sensuri, de nuanțe ale sensurilor.

ționalitatea reprezintă funcții sau valori semantice (semnificații) materializate în aceste unități de limbă?!

Aici se impune ideea dualității asimetrice a semnului lingvistic care și-a găsit o tratare adecvată în lingvistica modernă. Se demonstrează că semnificatul tinde să aibă, pe lângă funcția sa primară și alte funcții (cea ce P. Tolocenco numește valoare de bază a CG), iar semnificantul tinde să aibă nu numai o formă de exprimare în limba, ci o mulțime relativă de forme. Alți cercetători confirmă cele constatate de discipolul lui F. de Saussure, subliniind că între semnificat și semnificant există o strânsă interdependență, care nu poate fi neglijată, deoarece semnificantul, într-adevăr, „tinde să aibă” diferite mijloace de exprimare în limbă cu noi și noi nuanțe de sens. Dar dacă e așa, atunci semnificatul „tinde să se actualizeze în diferite moduri. Rezultă de aici că semnul (în limbile naturale) poate reda un spectru larg de semnificații și nuanțe de sens (spre deosebire de limbile artificiale, în care semnul este monovalent, monosemantic).

Referitor la același fenomen sintactic, polifuncționalismul, nedelimitat deocamdată de celelalte, Anatol Ciobanu demonstrează „că părțile de vorbire, nimerind în enunț, deseori devin polifuncționale. Astfel, la nivelul analizei sintactice, substantivul *student* poate să îndreptinească următoarele funcții sintactice: subiect, nume predicativ, apozitie, complement direct, complement indirect etc.” (Ciobanu, 39). Constatarea e plauzibilă fiind întemeiată pe exemple respective, numai că acest polifuncționalism diferă substanțial ca interpretare de cel demonstrat anterior. Diferența constă în faptul că în exemplul: *Fără o limbă aleasă, ambițiile poetice sînt vane*, autorul consideră, pe bună dreptate, că expresia subliniată se pretează la mai multe interpretări semantice: de *obiect*, *temporalitate*, *condiționalitate* și *cauză*, și numește acest fenomen tot *polifuncționalism*. După părerea noastră, atît în cazul dat, cît și în cazul construcțiilor gerunziale, avem de-a face cu un cumul de valori semantice care se stratifică într-o unitate de limbă în cadrul aceluiași enunț, dar nu de funcții, deoarece funcția sintactică rămîne una – cea de element determinant al predicatului, adică relația sau poziția între unitatea de limbă și elementul ei regent – predicatul – ramîne aceeași, stabilindu-se raport completiv. Iar ilustrarea polifuncționalismului sintactic al substantivului *student* ni se pare pe deplin justificată, pentru că o unitate de limbă într-o singură poziție a aceluiași enunț, datorită proprietăților ei combinatorii, e aptă a realiza numai o singură funcție sintactică.

Așadar, raportul dintre unitatea de limbă și funcția ei sintactică într-un enunț va fi întotdeauna 1:1; 2:2; 3:3; etc. Aceeași unitate glotică poate îndeplini funcții sintactice diferite în funcție de context – *polifuncționalismul*.

Alta e situația cînd una și aceeași unitate de limbă în cadrul aceluiași enunț, datorită modului implicit de exprimare, cumulează diferite valori semantice și, ca rezultat, diferite funcții sintactice concomitent. În acest caz, raportul dintre unitate și eventualele valori poate fi: 1:2 + (x) – *sincretism sintactic*. La baza polifuncționalismului vom pune noțiunea de funcție, iar la baza celui de-al doilea fenomen – noțiunea de semnificație.

Un alt fenomen de care considerăm că e necesar a delimita sincretismul sintactic este *sinonimia sintactică*<sup>6</sup>. Două unități sintactice sînt sinonime, în opinia noastră, dacă satisfac două condiții obligatorii, și anume: nonidentitatea în planul organizării fonologice și identi-

---

<sup>6</sup> În această privință e binevenită opinia prof. V. Marin care a observat că „unele construcții gerunziale și participiale figurează în procesul comunicării ca echivalente semantico-sintactice ale unor propoziții subordonate. Ele se deosebesc de acestea prin structura lor sintactică, dar exprimînd unele și aceleași idei sau fenomene din realitatea obiectivă. Construcțiile gerunziale nu sînt altceva, decît niște sinonime sintactice ale diverselor propoziții subordonate” (Marin, 79).

tatea la nivelul informației sintactice (funcției sintactice și raportului generator de această funcție).

Cf. *Giovani a scris poezia /Este Giovanni cel care a scris poezia/ Este poezia pe care Giovanni a scris-o* sau de tipul *Luigi i-a vîndut o mașină Mariei/Maria a cumpărat o mașină de la Luigi*. Cît privește propozițiile de tipul *Giovani a scris poezia/ Este Giovanni cel care a scris poezia/ Este poezia pe care Giovanni a scris-o* etc.

Cf. *Soldatul este nevinovat pentru că n-a cunoscut situația/ Soldatul este nevinovat intrucît n-a cunoscut situația/ Soldatul este nevinovat deoarece n-a cunoscut situația/ Soldatul este nevinovat; n-a cunoscut situația*.

Așadar, deosebirea dintre aceste două fenomene e evidentă: sinonimia sintactică constă în faptul că două unități sintactice diferite ca structură comportă aceeași semnificație, pe cînd sincretismul sintactic constă, după cum am mai afirmat, în capacitatea, posibilitatea unei singure structuri (din cadrul unui enunț) de a cumula mai multe valori semantice.

Exemple de sincretism: (1) *Am plecat la odihnă – unde?* (circumstanțial de loc) și – *cu ce scop?* (circumstanțial final), – propunem ultimul.

(2) *Vulpea împlase o noapte întreagă după hrană*. (I. Creangă) – *după ce?* (complement indirect), *cu ce scop?* (complement circumstanțial final), – propunem ultimul.

(3) *Despot, prin stoarcerile de bani, pierdea iubirea poporului*. (V. Alecsandri) – *din ce cauză?* (circumstanțial cauzal), *prin ce?* (complement indirect) și *cum?* (circumstanțial modal), – propunem primul.

Evident, analiza acestor exemple s-a efectuat în baza a două principii existente în sintaxă: a) *structural-sintactic* și b) *logico-semantic*, acordîndu-i prioritate celui de-al doilea, deoarece lingvistica modernă se pronunță asupra faptului că propoziția trebuie privită, pe planul sintaxei active, dinamice, ca o structură legată de context și situație, comportînd valori concrete informativ-comunicative.

Un grup de cuvinte are uneori simultan valoarea a două sau mai multe părți de propoziție:

Cf. *De jur împrejur, se întind dealurile cu vegetația arsă ca de acid sulfuric* (G. Bogza) [Circumstanțial modal comparativ și complement de agent];

*Din Griușor, privirea poate să alerge pe deasupra întregii regiuni petrolifere, ca peste un câmp de experiențe* (G. Bogza) [Circumstanțial modal comparativ cu nuanță condițională și Circumstanțial de loc];

*Ia pe ciocoi ca hreanul și dă-l prin răzătoare* (T. Arghezi); *Olguța arunca cojițele, vehement, ca niște insulte farfuriei* (E. Teodoreanu) [CD și Circumstanțial comparativ cu nuanță condițională].

*Nu aș vrea decît un cal, pe care să merg alături de camarazii mei* (Camil Petrescu); *Fiecare nu poate lua cu sine decît faptele lui bune* (T. Vianu) [CD și circumstanțial de excepție].

Grupurile de cuvinte cu valoare sintactică dublă se comportă astfel:

a) Unele satisfac două valențe ale aceluiași element regent: *ca peste un câmp* satisface valența verbului *să alerge* de a primi un circumstanțial modal comparativ și însușirea aceluiași verb de a primi un circumstanțial de loc;

b) Altele satisfac două însușiri combinatorii ale aceluiași element regent, dar, în plus, intră în relație și cu alt cuvînt: *ca niște insulte* satisface două valențe ale lui *arunca*, dar se combină și cu *cojițele* (autorul face o comparație între *cojițe* și *insulte*).

c) Uneori un singur cuvînt are valoare sintactică dublă și satisface simultan două valențe a două cuvinte regente (atributul circumstanțial și elementul predicativ suplimentar): Cf.

**Furată de gânduri**, doamna Deleanu nu băgase de seamă că Dănuț ațipise pe genunchii ei (E. Teodoreanu); **Legăți la coate-i numeri**; *sînt o sută* (T. Argezi) [Atribut circumstanțial]; *Ochii îl priveau mereu*, **nemișcați**, *cu aceeași umbră de spaimă* (L. Rebreanu) [Element predicativ suplimentar].

În concluzie, menționăm că nicio abordare în syntaxologie nu poate fi întreprinsă fără semantică sau fără logică, deoarece aceste două aspecte ale sintaxei oricărei limbi alcătuiesc împreună substanța actului comunicativ și condiționează procesele de selecție și de distribuție a unităților informativ-comunicative, astfel putînd fi justificată existența unei sintaxe logico-semantică și, invers, existența unei semantici și logici sintactice.

**Referințe bibliografice:**

1. Ciobanu, *Sintaxa și semantica*, Chișinău, Lumina, 1987.
2. V. Bajureanu, *Studiu asupra sincretismului la nivelul frazei funcționale*, Chișinău, CEP USM, 2010.
3. Gheorge Constantinescu-Dobridor, *Dicționar de termeni lingvistici*, București, Editura Teora, 1998.
4. E. Coșeriu, *Prelegeri și conferințe*, Iași, Institutul de Filologie Română „A. Philippide”, 1994.
5. S. Galopentia-Eretescu, *Sintaxa transformățională a limbii române*, București, Editura Academiei, 1969.
6. V. Marin, *Stilistică și cultivare a vorbirii*, Chișinău, Lumina, 1991.
7. Ferdinand de Saussure, *Curs de lingvistică generală*, Iași, Editura Polirom, 1998.
8. Norbert Sillamy, *Dicționar de psihologie*, București, Editura Univers Enciclopedic Gold, 2009.
9. Ștefan Vlăduțescu, *Fundamentele sincretismului literarului cu filosoficul*, în *Scrisul românesc*, 2012, octombrie, nr. 10 (110).

## SECȚIUNEA ȘTIINȚE SOCIALE

### LIBERALIZAREA REGIMULUI DE VIZE CU UNIUNEA EUROPEANĂ – O VICTORIE A REPUBLICII MOLDOVA

**Eugen GRĂDINARU**, student, Facultatea de Drept și Științe Sociale,  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți  
Coordonator științific: **Victoria ȚARĂLUNGĂ**, dr., conf. univ.

**Summary:** *The launch in 2004 of the European Neighbourhood Policy (ENP) gave a strong impetus to the visa dialogue between Moldova and the European Union (EU). By ENP this dialogue took place, especially in the EU Member States rather than at EU level. Joining the ENP Action Plan with the EU signed on February 22, 2005, significantly changed the situation in this extremely important, especially if we consider that the EU Member States work legally or illegally, at least 300 thousands of Moldovans.*

*Cooperation on visa regime between Moldova and the European Union (EU) immediately started reviving bilateral relations between the two actors in 2010 and provided for examining the conditions necessary to liberalize the visa regime for Moldovan citizens in the EU (Schengen). Freedom of movement within the Schengen area has become a priority for the state's domestic politics and external to an important role in this process starring agreement of EU Member States.*

**Key-words:** *cooperation, E.N.P., dialogue, relations, agreement.*

Lansarea în 2004 a Politicii Europene de Vecinătate (PEV) a dat un puternic impuls dialogului în domeniul vizelor dintre Moldova și Uniunea Europeană (UE). Până la PEV acest dialog a avut loc, în special, la nivelul statelor membre ale UE și mai puțin la nivel comunitar. Aderarea țării noastre la PEV și semnarea Planului de Acțiuni cu UE la 22 februarie 2005<sup>7</sup>, au schimbat semnificativ situația în acest domeniu extrem de important, mai ales dacă luăm în considerare faptul că în statele membre ale UE muncesc, legal sau ilegal, cel puțin 300 mii de cetățeni moldoveni.

Cooperarea în materia regimului de vize între Republica Moldova și Uniunea Europeană (UE) a început îndată cu revitalizarea relațiilor bilaterale între cei doi actori în 2010 și prevedea examinarea condițiilor necesare în vederea liberalizării regimului de vize pentru cetățenii Republicii Moldova în spațiul UE (spațiul Schengen). Libera circulație în spațiul Schengen a devenit o prioritate atât pentru politica internă a statului, cât și pentru cea externă, un rol important în acest parcurs avându-l acordul statelor membre ale UE.

Planul de Acțiuni privind Liberalizarea Regimului de Vize cu UE<sup>8</sup> a fost prezentat autorităților R. Moldova de către Comisarul pentru Afaceri Interne, Cecilia Malmström, la 24 ianuarie 2011.

Acesta cuprindea o serie de prevederi tehnice repartizate în patru blocuri tematice:

1. *Securitatea documentelor, inclusiv pașapoartele biometrice;* 2. *Migrația ilegală, inclusiv readmisia;* 3. *Ordinea publică și securitatea;* 4. *Relațiile externe și drepturile fundamentale.*

Concomitent, Planul de acțiuni prevedea două etape: 1. adaptarea cadrului legal, de politici și instituțional; 2. Implementarea eficientă și sustenabilă.

Pe parcursul a 2 ani au fost prezentate mai multe rapoarte de progres atât din partea autorităților de la Chișinău, cât și evaluări oficiale ale Comisiei Europene. În total, Planul de Acțiuni privind Liberalizarea Regimului de Vize cu UE a fost evaluat prin intermediul a 5 rapoarte de progres: Primul Raport de Progres – 16 septembrie 2011; Al Doilea Raport de

<sup>7</sup> [www.e-democracy.md/files/ghid-ue-rm-ro.pdf](http://www.e-democracy.md/files/ghid-ue-rm-ro.pdf)

<sup>8</sup> <http://www.gov.md/doc.php?!=ro&id=3397&idc=447>

Progres – 9 februarie 2012; Al Treilea Raport de Progres – 22 iunie 2012, Al Patrulea Raport de Progres – 21 iunie 2013, Ultimul Raport de Progres – 15 noiembrie 2013<sup>9</sup>.

Ultimul raport de progres prezentat de Comisia Europeană la 15 noiembrie 2013 stipulează expres racordarea la standardele europene ale legislației Republicii Moldova în domeniul precum ordinea publică, migrația, securitatea documentelor, drepturile omului, Jose Manuel Barroso, Președintele Comisiei Europene, anunțând că R. Moldova îndeplinește toate criteriile stabilite în Planul de Acțiuni privind Liberalizarea Regimului de Vize cu UE și, drept urmare, după Summit-ul Parteneriatului Estic de la Vilnius, Comisia Europeană prezentând o propunere legislativă privind ridicarea vizelor pentru cetățenii moldoveni ce dețin pașapoarte biometrice.

**Implementarea Planului de Acțiuni privind Liberalizarea Regimului de Vize cu UE.** Prima fază a Planului de Acțiuni privind Liberalizarea Regimului de Vize cu UE s-a finalizat prin adoptarea cadrului legislativ ce racorda legislația R. Moldova la standardele europene. Astfel, Dialogul pe regimul de vize s-a dovedit a fi un instrument important în inițierea și implementarea unor serii de reforme în sfere precum Justiția și Afacerile Interne, Drepturile Omului și Securitatea. Progresele realizate în prima etapă a dialogului pe vize, și anume adoptarea cadrului legislativ necesar, au fost discutate public.

În cadrul **Blocului 1** ce ține de **securitatea documentelor, inclusiv emiterea pașapoartelor biometrice**, au fost realizate acțiuni tehnice ce s-au referit la:

- Consolidarea cadrului legal ce ține de emiterea pașapoartelor biometrice pentru racordarea la cele mai înalte standarde ICAO<sup>10</sup> privind protecția datelor cu caracter personal;
- Inițierea unui program și adoptarea codurilor de etică și anticorupție vizând autoritățile publice și oficialii ce se ocupă de emiterea documentelor cu caracter personal.

Astfel, R. Moldova emite în prezent doar pașapoarte biometrice, asigurându-se cele mai înalte standarde de protecție a datelor cu caracter personal.

**Blocul 2: Migrație ilegală, inclusiv readmisie.** În conformitate cu recomandările Comisiei Europene:

- a fost adoptată și implementată o nouă lege privind Frontiera de stat ce permite Poliției de Frontieră să participe în identificarea și investigarea crimelor transfrontaliere, în cooperare cu autoritățile de stat competente, și să-și extindă aria de responsabilitate pe întregului teritoriu;
- a fost adoptat un Plan de Acțiuni pentru implementarea eficientă a Strategiei Naționale de Management Integrat al Frontierei, ce conține perioada de timp și obiective specifice pentru dezvoltarea legislației, infrastructurii, dezvoltarea organizațională, precum și asigurarea cu resurse financiare și umane în domeniul managementului frontierei;
- a fost îmbunătățit sistemul de comunicare cu celelalte instituții de forță, cooperarea internațională, inclusiv cooperarea cu statele din vecinătate și implementarea angajamentelor față de FRONTEX;
- a fost consolidat și implementat cadrul legal privind politica migrațională, inclusiv a măsurilor de readmisie a cetățenilor R. Moldova și lupta împotriva migrației ilegale.
- au fost semnate protocoale de readmisie cu 11 state-membre ale UE;
- au fost implementate metodologiile privind depistarea migrației ilegale pe teritoriul R. Moldova, analiza riscurilor și investigarea cazurilor de facilitare a migrației ilegale,

---

<sup>9</sup> Bucătaru V., Liberalizarea regimului de vize cu UE: progrese, provocări, perspective. p. 2 // [ape.md/download.php?file...](http://ape.md/download.php?file...)

<sup>10</sup> Organizația Aviației Civile Internaționale

inclusiv cooperarea eficientă între instituțiile relevante (au fost create trei unități teritoriale pentru combaterea șederii ilegale pe teritoriul R. Moldova la Bălți, Chișinău și Comrat, cu un număr total de 34 de angajați);

- a fost implementat eficient cadrul legal privind managementul migrațional, inclusiv reglementările referitoare la structurile administrative și la personal, care să dețină competențele necesare pentru managementul tuturor aspectelor migraționale;
- a fost stabilit profilul migrațional și se realizează actualizări ale fluxurilor migraționale<sup>11</sup>.

**Blocul 3: Ordinea publică și securitatea** a servit drept o platformă de inițiere a reformelor în domenii-cheie precum reforma Ministerului Afacerilor Interne, reforma în domeniul justiției (inclusiv a Procuraturii) și în domeniul prevenirii și combaterii corupției. În conformitate cu Legea nr. 106 din 3 mai 2013, Centrul Național Anticorupție (CNA), instituția principală cu atribuții de prevenire și combatere a corupției, a trecut de sub autoritatea Parlamentului la Guvern<sup>12</sup>. Un nou cod de conduită pentru angajații CNA a intrat în vigoare la 30 august 2013. Începând cu 1 ianuarie 2013 salariul angajaților a fost mărit cu 35%. CNA-ul are trei funcții majore care nu se regăsesc la alte instituții:

- prevenirea corupției;
- reprimarea fenomenului de corupție, identificarea cazurilor concrete prin care se manifestă vulnerabilitățile, desfășurarea activității de urmărire penală;
- informarea publică.

Una din finalitățile restructurării CNA a fost asigurarea unui grad sporit de independență, depolitizarea și fortificarea acesteia. Drept efecte pozitive sunt prevenirea corupției într-o perioadă de timp redusă și stimularea denunțării coruperii active. În același timp, trebuie de atras atenția asupra unor astfel de prevederi precum:

- a. Dreptul la stimulare și promovare a funcționarului testat cu rezultat pozitiv. În afară de aceasta, incoruptibilitatea este o normă și nu un succes al unui sau altui angajat, astfel încât nu poate fi considerată drept un principiu de promovare în funcții.
- b. Aplicarea sancțiunii disciplinare de concediere la a doua aplicare a testului cu rezultat negativ. Angajatul trebuie sancționat prin concediere la prima aplicare a testului cu rezultat negativ. Comportamentul coruptibil nu poate fi tolerat și sancționat doar prin măsuri disciplinare ușoare.
- c. Legea nu stabilește expres obligația de denunțare a unui act de corupție. Funcționarii publici trebuie să fie încurajați să denunțe persoanele care intenționează să-i implice într-un act de corupție. În ceea ce privește reforma justiției, dialogul pe regimul de vize cu UE reprezintă un promotor al reformei în domeniul justiției, dar trebuie de menționat că reforma în justiție, reforma Ministerului de Interne nu sunt condiționalități ale Planului de Acțiuni privind Liberalizarea Regimului de Vize. Ele țin de dialogul bilateral dintre UE și R. Moldova, reprezentând un cadru mult mai amplu de modernizare și standardizare. Este recomandabil să nu includă toate subiectele ce sunt pe agenda dialogului dintre RM și UE sub incidența dialogului pe regimul de vize<sup>13</sup>.

Prevederile Planului de Acțiuni privind Liberalizarea Regimului de Vize cu UE de asemenea au avut drept scop, pe lângă ajustarea la standardele europene, îmbunătățirea și

---

<sup>11</sup> Chirilă V. Dialogul privind regimul de vize dintre Moldova și UE: realizări, realități și perspective // [www.ape.md/download.php?file...](http://www.ape.md/download.php?file...)

<sup>12</sup> [http://cna.md/sites/default/files/proiecte\\_decizii%20nota\\_informativa\\_regulament\\_cna\\_struct\\_activ\\_limita.pdf](http://cna.md/sites/default/files/proiecte_decizii%20nota_informativa_regulament_cna_struct_activ_limita.pdf)

<sup>13</sup> Bucătaru V., Liberalizarea regimului de vize cu UE: progrese, provocări, perspective. p. 4 // [ape.md/download.php?file...](http://ape.md/download.php?file...)



sporirea cooperării între R. Moldova și statele-membre ale UE. Astfel, o atenție deosebită a fost acordată:

- implementării convențiilor internaționale privind cooperarea juridică în materie penală (în special Convențiile Consiliului Europei)<sup>14</sup>;
- eficientizării cooperării juridice în materie penală a judecătorilor și procurorilor cu statele-membre ale UE;
- finalizării unui acord de cooperare operațional cu Eurojust;
- fortificării relațiilor bilaterale și multilaterale ce țin de implementarea legilor, inclusiv schimbul de informații între instituțiile R. Moldova și autoritățile statelor-membre ale UE<sup>15</sup>.

**Blocul 4: Relații externe și drepturi fundamentale**, pentru instituirea controlului fluxurilor migraționale care vin prin segmentul transnistrean al frontierei moldo-ucrainene, necontrolat de către autoritățile de la Chișinău, au fost deschise 6 oficii teritoriale ale Biroului pentru Migrație și Azil. Rolul oficiilor teritoriale este, în primul rând, de a realiza un control eficient al cetățenilor străini ce intră pe teritoriul R. Moldova prin regiunea transnistreană și de a oferi acestora mai multe opțiuni de înregistrare benevolă.

Crearea oficiilor teritoriale a stârnit discuții, dar și îngrijorări legate de modalitatea de identificare a locuitorilor din regiunea transnistreană deținători ai cetățeniei Federației Ruse sau Ucrainei; de competențele de control ale oficiilor teritoriale. Întrebarea era dacă vor fi obligați cetățenii R. Moldova cu reședință în regiunea transnistreană să se înregistreze sau ei nu fac parte din categoriile de persoane care au această responsabilitate. În timpul discuțiilor acestui subiect în Parlament, dar și în spațiul public, s-a ajuns la concluzia că odată luată o decizie în sensul gestionării fluxurilor migraționale în acest fel, pe linia administrativă, trebuie de atras atenție asupra statutului cetățenilor de pe ambele maluri ale Nistrului.

În conformitate cu ultimul Raport de progres cu referire la Implementarea Planului de Acțiuni privind Liberalizarea Regimului de Vize cu UE, R. Moldova a îndeplinit toate prevederile Planului și a realizat progrese semnificative în asigurarea implementării de mai departe a reformelor. Cadrul legal, principiile instituționale și implementarea procedurilor ce vizează toate cele 4 blocuri corespund standardelor europene și celor internaționale.

*Pașii tehnici spre un regim liberalizat de vize.* La 15 noiembrie 2013, Jose Manuel Barroso, Președintele Comisiei Europene, a anunțat că Republica Moldova îndeplinește toate criteriile stabilite în Planul de Acțiuni privind Liberalizarea Regimului de Vize cu UE și drept urmare, după Summit-ul Parteneriatului Estic de la Vilnius, Comisia Europeană a prezentat o propunere legislativă privind ridicarea vizelor pentru cetățenii moldoveni ce dețin pașapoarte biometrice.

În termeni tehnici, se impune amendarea Regulamentului Consiliului Uniunii Europene nr. 539/2001. Conform acestui regulament, există două anexe, Anexa I, denumită și „lista neagră” ce conține statele ale căror cetățeni trebuie să aibă viză pentru a intra în spațiul Schengen, și Anexa II, „lista albă”, unde sunt incluse statele ale căror cetățeni sunt scutiți de obligativitatea vizelor. Procedura propriu-zisă de amendare a Regulamentului 539/2001 implică decizia a 3 instituții europene: *Comisia Europeană, Consiliul, Parlamentul European*. Schimbări procedurale au intervenit odată cu intrarea în vigoare a Tratatului de la Lisabona; astfel atribuțiile se împart în felul următor:

---

<sup>14</sup> Chirilă V. Dialogul privind regimul de vize dintre Moldova și UE: realizări, realități și perspective// [www.ape.md/download.php?file...](http://www.ape.md/download.php?file...)

<sup>15</sup> Bucătaru V., Liberalizarea regimului de vize cu UE: progrese, provocări, perspective. p. 4 // [ape.md/download.php?file...](http://ape.md/download.php?file...)

1. Comisia Europeană înaintează o propunere legislativă de amendare a Regulamentului 539/2001;

2. Consiliul Uniunii Europene, unde sunt reprezentate cele 28 de state-membre ale UE, adoptă propunerea Comisiei. Conform Tratatului de la Lisabona, Consiliul împarte puterile sale legislative cu Parlamentul European, o majoritate calificată de voturi fiind necesară. Parlamentul European este prima instituție ce analizează propunerea Comisiei, de obicei, la trei întâlniri separate, care pot fi repartizate pe parcursul a câteva luni. După examinarea propunerii de către Parlamentul European, textul amendat este transmis Consiliului UE, care îl poate adopta în primă lectură în cazul în care este de acord. Dacă nu, atunci textul merge înapoi spre Parlament pentru a doua lectură. Consiliul UE pentru Justiție și Afaceri Interne, din care fac parte 28 de miniștri de Interne ai statelor-membre ale UE, ia decizia finală cu o majoritate calificată de voturi (minim 15 state-membre);

3. Actul legislativ adoptat este publicat în Jurnalul Oficial al Uniunii Europene, ceea ce durează în jur de 3 săptămâni. Majoritatea actelor legislative intră în vigoare în a 20-ea zi de la data publicării<sup>16</sup>.

În mod normal, procedurile tehnice pot dura de la 8 la 12 luni. Cu toate acestea, odată prezentată propunerea de amendare, nu înseamnă că statele-membre ale UE nu vor lua în considerare implementarea ulterioară a cadrului legislativ adoptat și progresele ce sunt realizate în promovarea reformelor inițiate. Stabilitatea și funcționarea eficientă a instituțiilor rămâne a fi o precondiție a votului favorabil.

Decizia de a liberaliza regimul de vize pentru cetățenii Republicii Moldova este prevăzută de: Regulamentul UE nr. 259/2014 al Parlamentului European și al Consiliului din 3 aprilie 2014<sup>17</sup> de modificarea a Regulamentului CE nr. 539/2001 al Consiliului de stabilire a listei părților terțe ai căror resortisanți trebuie să dețină viză pentru trecerea frontierelor externe și a listei țărilor terțe ai căror resortisanți sunt exonați de această obligație, publicat în Monitorul Oficial al Uniunii Europene Legea 10, punctul 9-11.

Astfel, liberalizarea regimului de vize:

- a. Presupune libera circulație în spațiul Schengen;
- b. permite călătorii fără viză pentru o perioadă de până la 90 de zile în decursul a șase luni 180 zile.
- c. permite doar călătorii pentru o perioadă scurtă, fără dreptul de muncă, studii, fără reîntregirea familiei sau alte scopuri<sup>18</sup>.

Pentru călătorii de lungă ședere, cetățenii Republicii Moldova trebuie să aplice pentru viza națională a statului-membru al UE unde doresc să călătorească, în baza căreia vor solicita ulterior eliberarea permisului de ședere, este unicul document care permite șederea legală pe teritoriul statelor-membre ale UE mai mult de 3 luni de zile consecutiv.

Pentru a intra în Spațiul Shengen, cetățeanul Republicii Moldova trebuie:

- să nu fie pe lista persoanelor care reprezintă o amenințare pentru ordinea publică, sănătatea publică sau securitatea internă;
- să nu fie pe lista persoanelor a căror intrare este interzisă cel puțin în unul din statele în cauză;
- să nu fie condamnat în oricare dintre statele-membre Shengen/UE pentru o infracțiune pentru care Codul Penal stabilește o pedeapsă de minimum 1 an de privațiune de libertate;

---

<sup>16</sup> Ibidem, p. 9.

<sup>17</sup> [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=uriserv:OJ.L\\_.2014.105.01.0009.01.RON](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=uriserv:OJ.L_.2014.105.01.0009.01.RON)

<sup>18</sup> <http://www.mfa.gov.md/visa-eu/>

- să nu fie obiectul unui ordin de părăsire forțată (deportare sau expulzare), care se aplică, în special, în cazurile de ședere ilegală;
- să nu existe dovezi că persoana este implicată în activități criminale sau dovezi că aceasta intenționează să facă acest lucru<sup>19</sup>.

Toate condițiile privind intrarea și șederea în spațiul Schengen sunt aplicabile pentru toți cetățenii străini din Uniunea Europeană.

În concluzie, ținem să menționăm că liberalizarea regimului de vize drept o victorie importantă a cetățenilor Republicii Moldova. Chiar dacă regimul de vize nu oferă și dreptul automat de angajare în câmpul muncii în statele membre ale spațiului Schengen, moldovenii vor avea dreptul să încheie contracte legale de muncă.

Pentru Uniunea Europeană, în primul rând, liberalizarea regimului de vize înseamnă lărgirea zonei de securitate în Europa. Fiecare stat care vrea să obțină un regim liberalizat de vize cu UE trebuie să realizeze numeroase reforme, ceea ce face granițele acestui stat mai sigure, mai bine gestionate. Aceste reforme obligă statele care doresc să obțină un regim liberalizat de vize să îmbunătățească securitatea diverselor grupuri minoritare (minorități naționale, minorități religioase și minorități sexuale). Deci liberalizarea vizelor este un stimulent pentru procesele de reformare a statelor în interesul UE, deoarece consolidează securitatea la granițele UE.

În al doilea rând, de menționat că regimul liberalizat de vize va contribui la o mai bună gestionare a migrației din Republica Moldova în UE. Există un număr considerabil de migranți ilegali în UE, iar liberalizarea regimului de vize va contribui la reglementarea șederii acestora. Acest lucru va fi benefic atât pentru migranți, cât și pentru UE.

În al treilea rând, acordarea regimului de vize pentru Republica Moldova este un fel de răsplată pentru toate reformele proeuropene promovate în ultimii patru ani, și o încurajare pentru continuarea reformelor și integrarea în UE.

#### **Bibliografie:**

1. Bucătaru V., Liberalizarea regimului de vize cu UE: progrese, provocări, perspective. p. 2 // [ape.md/download.php?file](http://ape.md/download.php?file)
2. Chirilă V. Dialogul privind regimul de vize dintre Moldova și UE: realizări, realități și perspective// [www.ape.md/download.php?file](http://www.ape.md/download.php?file)
3. [www.e-democracy.md/files/ghid-ue-rm-ro.pdf](http://www.e-democracy.md/files/ghid-ue-rm-ro.pdf)
4. <http://www.gov.md/doc.php?l=ro&id=3397&idc=447>
5. [http://cna.md/sites/default/files/proiecte\\_decizii%20nota\\_informativa\\_regulament\\_cna\\_struct\\_efectiv\\_limita.pdf](http://cna.md/sites/default/files/proiecte_decizii%20nota_informativa_regulament_cna_struct_efectiv_limita.pdf)
6. [http://eurlex.europa.eu/legalcontent/RO/TXT/?uri=uriserv:OJ.L\\_2014.105.01.0009.01.RO](http://eurlex.europa.eu/legalcontent/RO/TXT/?uri=uriserv:OJ.L_2014.105.01.0009.01.RO)
7. <http://www.mfa.gov.md/visa-eu/>

## **ACORDUL DE ASOCIERE DINTRE REPUBLICA MOLDOVA ȘI UNIUNEA EUROPEANĂ: REALIZĂRI, PARTICULARITĂȚI, PERSPECTIVE**

**Ciprian VIDRAȘCU**, student, Facultatea de Drept și Științe Sociale  
 Coordonator științific: **Victoria ȚARĂLUNGĂ**, dr., conf. univ. int.,

**Summary:** "Europe will not be built at once, or according to a single plan, but through concrete achievements which first create a de facto solidarity." It's one of the quotes presented by Robert Schuman Declaration of 9 May 1950 delivered a historic date otherwise the entire European area, raised to the rank of feast European Community officials.

---

<sup>19</sup> Ibidem

*In this context, following the trends visible and widely publicized Moldova to become part of the EU, I would like to mention that this step, namely European integration can become reality through repeated attempts, hard work and solidarity to prove Europe that indeed we are de facto owners of a common blood. Our country's national manifestation of interest to strengthen relations with the European Union, and to achieve an approximation of these relationships is ultimately a long-term aspiration, we must start the construction of a Europe at home. To make this possible the Moldovan authorities in agreement with European authorities have negotiated an Association Agreement between the EU and Moldova. In this article the author proposes an analysis of the text of the Association Agreement with the EU country in terms of content, the advantages and disadvantages for our state.*

**Key-words:** Association Agreement, integration, European Union, cooperation, foreign policy.

„Europa nu va fi construită dintr-odată sau ca urmare a unui plan unic, ci prin realizări concrete care să creeze în primul rând o solidaritate de facto” – este unul din citatele expuse de Robert Schuman în Declarația rostită la 9 mai 1950, o dată istorică, de altfel, pentru întregul spațiu european, ridicată la rang de sărbătoare comunitară de oficialitățile europene.

În acest context, ca urmare a tendințelor vizibile și pe larg mediatizate ale Republicii Moldova (RM) de a deveni parte componentă a Uniunii Europene (UE), ținem să menționăm faptul că acest pas, și anume integrarea europeană, poate deveni realitate prin încercări repetate, muncă perseverentă și solidaritate de a dovedi Europei că, într-adevăr, suntem *de facto* titulari ai unui sânge comun. Prin manifestarea interesului național al țării noastre de a consolida relațiile cu Uniunea Europeană și de a realiza o apropiere a acestor relații, care este până la urmă o aspirație pe termen lung, va trebui să începem cu edificarea unei Europe la noi acasă. Pentru a face posibil acest lucru, autoritățile moldovenești, de comun acord cu autoritățile europene, au negociat Acordul de Asociere dintre Uniunea Europeană și Republica Moldova.

Una din dilemele care pot apărea ar fi anume faptul dacă populația Republicii Moldova dorește integrarea UE, în ce măsură vede alte alternative de colaborare, și dacă da, care ar fi ele. În urma analizei sondajului „Barometrul Socio-Politic”, realizat de IMAS, în perioada 19 octombrie-11 noiembrie, pe un eșantion de 1126 de persoane din 76 de localități din țară, la întrebarea „dacă duminică viitoare ar avea loc un referendum cu privire la aderarea Republicii Moldova la Uniunea Europeană sau la cea Euroasiatică” 49,2% din respondenți au spus că ar pleda pentru UE. Asta în timp ce 45,7% ar vota pentru aderarea la Uniunea Euroasiatică<sup>20</sup>, care este încă o aparență, în lipsa unui cadru normativ de existență.

Această precizare merită a fi făcută pentru a determina dacă nu cumva cetățenii Republicii Moldova sunt indiferenți față de politica externă a statului și perspectivele de viitor ale acesteia ori un asemenea pas ca integrarea rezultă și din voința națională, nu doar din aspirațiile guvernării.

În acest context, apar anumite întrebări logice: ce ar reprezenta de fapt un acord de asociere?, ce perspective oferă acesta?, care sunt particularitățile ce îl definesc și ce realizări au fost definite? – întrebări la care, probabil, fiecare din noi dorește să primească un răspuns în raport cu Acordul nominalizat.

Am putea defini Acordul de Asociere ca fiind un acord încheiat între Uniunea Europeană și un stat terț din afara ei, care reprezintă baza unei cooperări apropiate și care poate să ducă mai târziu la statutul de membru al UE al statului terț. Din definiția dată mai sus, desprindem ideea că acordul de asociere presupune realizarea unui șir de activități de comun acord dintre UE și RM, iar dacă este să facem o trimitere direct la Acordul propriu-zis, descoperim un cadru de cooperare pentru realizarea cu succes a unui șir de reforme interne, sta-

---

<sup>20</sup>[on-line] [http://ipn.md/infoprim/UserFiles/Image/PDF/Barometrul\\_Socio-Politic\\_Noiembrie\\_2013.pdf](http://ipn.md/infoprim/UserFiles/Image/PDF/Barometrul_Socio-Politic_Noiembrie_2013.pdf)

bilitatea politicii externe și de securitate, stabilitatea în regiune, cooperarea internațională în lupta împotriva terorismului, racordarea sistemelor politic și economic ale Republicii Moldova, în conformitate cu valorile europene și standardele și reglementările Uniunii Europene. Acestea și multe altele ar influența considerabil economia, viața politică, cultura și de ce nu mentalitatea noastră ca popor care a fost modificată pe alocuri de urmele trecutului.

În plan istoric, relațiile dintre Republica Moldova și Uniunea Europeană au căpătat un caracter legal prin semnarea la 28 noiembrie 1994 a Acordului de Cooperare și Parteneriat, intrat în vigoare la 1 iunie 1998, aranjament care a asigurat baza colaborării cu Uniunea Europeană în domeniul comercial, politic, economic, juridic, cultural, științific. A urmat o perioadă de relativă staționare până în primăvara anului 2004, atunci când Republica Moldova a fost inclusă în Politica Europeană de Vecinătate a UE, mecanism care *de jure* avea menirea să aproprie legăturile cu țările din estul și sudul Europei cu UE, însă *de facto* era un mecanism de stopare a extinderii UE, în urma valurilor de extindere ce au avut loc în perioada dintre anii 1973 și respectiv 2007.

La 3 aprilie 2008 Comisia Europeană a publicat Raportul de progres privind implementarea Planului de Acțiuni RM-UE<sup>21</sup>, Raportul Sectorial și Comunicarea Comisiei Europene privind evaluarea PEV pe parcursul anului 2007.

Cu doar doi ani mai târziu, în ianuarie 2010 a fost lansat Acordul de Asociere, un nou tip de acord care îl va substitui pe cel din 1998, și care oferă o stabilitate și mai multe oportunități pentru Republica Moldova.

Particularitățile acestui Acord se definesc prin cele 15 runde de negociere care au avut loc în perioada ianuarie 2010 – martie 2013<sup>22</sup>. Analizând cele 15 runde de negocieri, se poate concluziona solemnitatea angajamentului pe care pe de o parte Republica Moldova, iar pe de altă parte UE și-l asumă, cooperare însumând responsabilități care se merită a fi de menționat nu sunt printre cele mai simple. Eforturile depuse de către guvernare în decursul a celor 3 ani de negocieri, s-au soldat cu parafarea Acordului de Asociere, la 29 noiembrie 2013 în cadrul celui de-al 3-lea Summit al Parteneriatului Estic de la Vilnius. Odată cu parafarea Acordului de Asociere, urmează un șir de etape tehnice care vor pregăti semnarea Acordului de Asociere și Acordului de Comerț Liber Cuprinzător și Aprofundat în 2014.

Pentru a face o prezentare succintă a conținutului structural al Acordului, poate fi menționat faptul că Acordul de Asociere ajunge la un număr de 1300 pagini, incluzând un Preambul, Șapte titluri, Anexe cu referințe clare la legislația UE ce urmează a fi preluată de RM, Protocoale.

După cum a fost menționat mai sus, Acordul de Asociere oferă o abordare inovativă și ambițioasă care presupune efort și ambiție din partea noastră ca și beneficiari. Cu scopul de a depăși Acordul de Parteneriat și Cooperare la care Republica Moldova este parte din 1998, actualul Acord de Asociere oferă posibilități de asociere politică și integrare economică, fapt care nu a fost precedat până acum de nici un acord la care RM e parte.

În același timp însă în spatele beneficiilor care sunt oferite, ca „dezvoltarea relațiilor cu țările învecinate, stabilirea unui spațiu de prosperitate și de bună vecinătate<sup>23</sup>”, precum și „contribuții la consolidarea democrației și stabilității politice, economice și instituționale în

---

<sup>21</sup> Raport asupra implementării planului de acțiuni UE-RM. 2008 // [on-line] [http://www.integrare.gov.md/file/Raport\\_asupra\\_implementarii\\_Planului\\_de\\_Actiuni\\_UE\\_-\\_RM\\_2008.pdf](http://www.integrare.gov.md/file/Raport_asupra_implementarii_Planului_de_Actiuni_UE_-_RM_2008.pdf)

<sup>22</sup>[on-line]<http://infoeuropa.md/negocieri-privind-acordul-de-asociere-republica-moldova-uniunea-europeana/>

<sup>23</sup>Art.7a,(1)al Tratatului privind Uniunea Europeană și Tratatului privind funcționarea Uniunii Europene modificate prin Tratatul de la Lisabona semnat la 13 decembrie 2007 la Lisabona și care a intrat în vigoare la 1 decembrie 2009. // [on-line] [http://www.presidency.ro/static/Versiunea\\_consolidata.pdf](http://www.presidency.ro/static/Versiunea_consolidata.pdf)

Republica Moldova<sup>24</sup>, care presupun și alocarea unor sume considerabile din bugetul comunității, UE prin intermediul prevederilor-cadru înaintează norme cu caracter obligatoriu, norme care au o sferă de extindere mai mare decât oricare acord tradițional.

O atenție specială se acordă implementării și aplicării prevederilor Acordului de Asocieră prin stipularea termenelor clare și stabilirea unui cadru instituțional și administrativ adecvat, creând, astfel, premisele necesare pentru o implementare eficientă. Solicitând o stabilitate a cadrului instituțional și administrativ în Republica Moldova UE promovează o apropiere a legislației RM cu cea europeană.

Relațiile Republica Moldova – UE, în baza textului Acordului vor fi concentrate pe anumite puncte cheie, care probabil vor necesita și o serie de reforme în domeniu, prevăzute și în textul Acordului: Art. 33<sup>25</sup>; reforme în domeniul achizițiilor publice – Art. 268 (2); reformarea sistemului judiciar – Art. 4; reforme structurale la nivel economic – Art. 25 (1), lit.a; dezvoltare și creștere economică, guvernare și cooperare în sectorul energetic, al transporturilor, protecției mediului, industrie, dezvoltarea întreprinderilor mici și mijlocii, protecție socială, protecția consumatorului.

Pentru a face posibilă valorificarea acestor puncte cheie și încercarea de implementare a strategiilor ce vor face posibilă atingerea acestora ar fi utilă o retrospectivă a situației existente.

Democrația, funcționalitatea statului de drept, respectarea drepturilor omului și a libertăților fundamentale, condiții *sine qua non* pentru acceptarea RM la comunitate, sunt prevăzute de prezentul acord ca angajament pe care în conformitate cu Art. 1 (2), lit. c, e, Art. 2 (1), (3), Art. 4, Art. 21, Republica Moldova pe de o parte și UE pe de altă parte îl au.

Tratarea acestei probleme din perspectivă europeană, poate nu ar prezenta impedimente majore, însă statul Republica Moldova, se pare că recunoaște doar formal aceste valori, atât timp cât funcționarea statului de drept nu este realizată la nivel teritorial și politic, democrația capătă o formulă de liberalism excesiv în acțiuni iar drepturile și libertățile fie sunt respectate cu zel, fie încălcate abuziv.

„În urma unui studiu realizat de organizația non-guvernamentală „The World Justice Project” al cărei scop este de a promova statul de drept pentru dezvoltarea egalității și oportunităților sociale în lume, Republica Moldova s-a plasat pe locul 77 în clasamentul privind „Indicele statului de drept” din 97 de țări participante la proiect. Astfel țara noastră a acumulat 0,43 de puncte, într-un scor de la 0 la 1, unde 0 reprezintă o notă minimă, iar 1 o notă maximă.

Potrivit clasamentului, cel mai prost Republica Moldova stă la capitolele „Procedură civilă” (locul 87), „Mediul regulatoriu” (locul 84) și „Corupție” (locul 79), iar cel mai bine la capitolul „Ordine și securitate” (locul 35). Republica Moldova arată cele mai bune rezultate la capitolul asigurării ordinii și securității în comparație cu celelalte țări din regiune și țări cu venituri modeste (locul patru printre țări cu venituri medii de jos și unsprezece în regiune). Transparența guvernului este slabă din cauza corupției răspândite și impunității oficialilor pentru abateri. Activitatea justiției civile și penale este împiedicată de intervenția guvernului, corupție, ineficiență, și starea proastă a instituțiilor de corecție. Abuzurile poli-

---

<sup>24</sup> Art.1, (2), lit.c., Acord de Asocieră dintre Uniunea Europeană/Comunitatea Europeană a Energiei Atomice și Republica Moldova/[on-line] [http://gov.md/public/files/2013/ianuarie\\_2014/ACORD\\_RM-UE\\_1.pdf](http://gov.md/public/files/2013/ianuarie_2014/ACORD_RM-UE_1.pdf)

<sup>25</sup> „Părțile vor încuraja implicarea tuturor factorilor relevanți, inclusiv a organizațiilor societății civile și în particular a partenerilor sociali în elaborarea politicilor și implementarea reformelor Republicii Moldova și în cooperarea dintre Părți în conformitate cu prezentul Acord”.

ției, încălcarea dreptului la un proces echitabil, dar și discriminarea minorităților și grupurilor marginalizate sunt domenii care au nevoie de o atenție sporită<sup>26</sup>”

### **Prevederile Acordului în raport cu beneficiile și situația actuală a RM.**

Dialogul politic și reforma, cooperarea în domeniul politicii externe și de securitate prezintă interes major pentru UE, atâta timp cât regula de funcționare a oricărei instituții din UE o reprezintă cooperarea. Este un moment important de a stabili legal angajamentul părților spre cooperare, care nu este una simplă, ci axată pe domeniul politicii externe și de securitate. La nivel instituțional UE oferă atenție deosebită problemelor legate de politica externă care apar, și care au o reglementare legală bine stabilită. Probabil din aceste considerente mai mult sau mai puțin determinante, abordarea legală a politicii externe și de securitate a fost plasată structural la Titlul II al Acordului, imediat după principiile generale ca un pilon de orientare a viitoarei colaborări. Cooperarea cu RM, conform art. 4 din Acord se va realiza spre „consolidarea și sporirea stabilității și eficacității instituțiilor democratice și statului de drept; în asigurarea respectării drepturilor omului și libertăților fundamentale; realizarea în continuare a progresului în reformarea sistemului judiciar și a cadrului legal, astfel încât să asigure independența sistemului judiciar, să consolideze capacitatea administrativă a acestuia și să garanteze imparțialitatea și eficacitatea organelor de drept; în continuarea reformei administrației publice și în dezvoltarea unui serviciu public responsabil, eficient, transparent și profesionist; și în asigurarea eficacității în lupta împotriva corupției, în particular în vederea *sporirii cooperării* internaționale în combaterea corupției și asigurarea implementării efective a instrumentelor legale internaționale<sup>27</sup>”.

**Politica externă și de securitate**, un aspect discutabil în raport cu problemele pe care le avem ca stat cu teritoriul din stânga Nistrului, care *de iure*, e parte componentă a RM. În conformitate cu prevederile art. 5 (1), efortul părților la acord va fi orientat spre atingerea aceluiași scop, respectarea Politicii de Securitate și Apărare Comune, care va aborda în particular chestiunile de prevenire a conflictelor și de gestionare a situațiilor de criză, stabilitate regională, dezarmare, non-proliferație, controlul armamentelor și controlul exporturilor, prevederi care nu pot fi realizate atât timp cât legislația națională e literă moartă pentru teritoriul aflat sub ocupație. În urma unor studii realizate de câțiva jurnaliști moldoveni pe teritoriul Transnistriei, din discuțiile cu militarii și populația locală, în 2009, se declara că în depozitele militare rusești de lângă Colbasna din raionul Râbnîța există 21,5 mii de tone de muniție<sup>28</sup>, inclusiv arme de distrugere în masă (ADM), cantitate considerabilă pentru un teritoriu așa mic ca regiunea transnistreană, și periculos ca amplasare geopolitică. Acest subiect își găsește reglementare în Art.9<sup>29</sup> al aceluiași Titlu, de unde și apare întrebarea, la ce nivel vom fi capabili să „cooperăm și să contribuim la combaterea proliferării ADM și mijloacelor de livrare a acestora prin conformarea deplină cu și implementarea la nivel național a obligațiilor lor existente în conformitate cu tratatele și acordurile internaționale cu privire la

---

<sup>26</sup>[on-line] <http://unimedia.info/stiri/indicele-statului-de-drept--moldova-ocupa-locul-77-in-clasament-54745.html>

<sup>27</sup> Art. 4; Art. 1, (2), lit. c. ale Acordului de Asociere dintre Uniunea Europeană/Comunitatea Europeană a Energiei Atomice și Republica Moldova // [on-line] [http://gov.md/public/files/2013/ianuarie\\_2014/ACORD\\_RM-UE\\_1.pdf](http://gov.md/public/files/2013/ianuarie_2014/ACORD_RM-UE_1.pdf)

<sup>28</sup> [on-line] <http://www.investigatii.md/index.php?art=593>

<sup>29</sup> Art. 9, Armele de distrugere în masa, Acord de Asociere dintre Uniunea Europeană/Comunitatea Europeană a Energiei Atomice și Republica Moldova.// [on-line] [http://gov.md/public/files/2013/ianuarie\\_2014/ACORD\\_RM-UE\\_1.pdf](http://gov.md/public/files/2013/ianuarie_2014/ACORD_RM-UE_1.pdf)

dezarmare și neproliferare, și a altor obligații internaționale relevante”<sup>30</sup> reglementate de Acord, ținând cont de situația în care ne aflăm? Răspunsul la această întrebare îl oferă conținutul Art.8 al Acordului, prin angajamentul părților la acord de a găsi o soluție durabilă a problemei transnistrene, care devine subiect principal pe agenda dialogului politic și cooperării dintre Părți, dar și a altor actori internaționali interesați pare a fi înghețat la fel ca și problema în cauză, care este un subiect aparte de cercetare ca geneză și soluții.

Cu siguranță că stabilitatea pe care UE o menționează la articolele al titlului II ar fi una binevenită, însă la o analiză atentă a textului Art.7<sup>31</sup> și anume „cooperarea practică în prevenirea conflictelor și gestionarea situațiilor de criză, în particular în vederea participării posibile a Republicii Moldova în operațiile civile și militare de gestionare a situațiilor de criză conduse de UE, precum și în exercițiile și instruirile relevante, de la caz la caz și ca urmare a invitației posibile din partea UE”, aici fiind discutabil faptul dacă nu cumva interesul major al UE pentru RM devine acela de a crea o barieră de delimitare militară reieșind din amplasarea geografică pe care o avem ca teritoriu, care la drept vorbind nu dispune de careva zăcăminte naturale importante în afara solului bogat cu care ne putem mândri.

**Justiție, libertate și securitate**, domeniul ce reprezintă grad înalt de interes pentru Republica Moldova, ținând cont de problemele specifice cu care ne confruntăm la nivel național, activitatea justiției fiind afectată de implicări de ordin politic și corupție, libertatea fiind doar parte a demersurilor științifice pentru unii și centru de pornire a activităților infracționale pentru alții, iar securitatea fiind amenințată de un contingent de 1,400 de soldați ai unei țări străine la care se adaugă 500 de „pacificatori” și aproximativ 21 mii tone de muniții.

Prevederile Acordului promit colaborare asupra problemelor sus-numite, un moment important al implicărilor europene fiind în domeniul independenței sistemului judiciar, accesului liber la justiție, asigurării dreptului la un proces echitabil, fără implicări sau influențări de orice gen ale unor persoane terțe. Până la urmă respectarea drepturilor și libertăților fundamentale în orice țară care se declară stat de drept poate fi asigurată doar prin activitatea independentă a justiției, sistem reglator al societății unde supremația legii nu este doar formală. Se merită a fi precizat în acest context, instituirea în baza Legii Nr.133 din 08.07.2011 privind protecția datelor cu caracter personal al Centrul Național pentru Protecția Datelor cu Caracter Personal.

Un alt aspect care merită a fi discutat este cuprins în conținutul Art. 15 este circulația persoanelor. UE și Moldova s-au angajat prin Acordul de Asociere sa-și consolideze dialogul și cooperarea în domeniul migrației, a azilului și a managementului frontierelor. Importanța introducerii unui regim de călătorie fără vize pentru cetățenii Moldovei, în condițiile în care o mobilitate bine administrată și securizată este recunoscută de Acord.

Mobilitatea persoanelor în spațiul UE care este prezentată în alin. (2) al prezentului articol este la etapa actuală liberalizarea regimului de vize pentru cetățenii moldoveni în cele 26 de țări ale spațiului Schengen, pas important făcut spre apropierea de comunitate, dar care poate ridica anumite semne de întrebare și pe alocuri și unele pericole. Datorită mecanismului bine pus la punct al regimului de vize liberalizat, cetățenii moldoveni nu au posibilitate așa cum se vehicula de a invada țările europene în scopuri lucrative, fapt care bucură, deoarece o țară fără cetățenii săi riscă să dispară.

---

<sup>30</sup>Acord de Asociere dintre Uniunea Europeană/Comunitatea Europeană a Energiei Atomice și Republica Moldova.

<sup>31</sup>Art. 7, Prevenirea conflictelor și gestionarea situațiilor de criză, Acord de Asociere dintre Uniunea Europeană/Comunitatea Europeană a Energiei Atomice și Republica Moldova // [on-line] [http://gov.md/public/files/2013/ianuarie\\_2014/ACORD\\_RM-UE\\_1.pdf](http://gov.md/public/files/2013/ianuarie_2014/ACORD_RM-UE_1.pdf)



Un pericol așa cum am menționat ar putea fi acela de a crea o imagine proastă a țării în UE, și ulterior îngreunarea procesului integrațional prin nerespectarea în masă a termenului de ședere reglementat de cadrul normativ al călătoriilor de scurtă durată, ori nu ar fi liberalizarea regimului de vize un test acordat Moldovei pentru a constata dacă suntem pregătiți și capabili de a respecta legislația comunitară?

De asemenea, în Acord este reflectat angajamentul pentru combaterea crimei organizate și a spălării banilor, pentru reducerea aprovizionării cu stupefiante și a cererii pentru drogurile ilicite, intensificarea cooperării în lupta împotriva terorismului. Începând cu Art. 16 al acordului, Republica Moldova și UE în baza eforturilor comune vor întreprinde măsuri de combatere a tuturor tipurilor de activități criminale, corupție și alte activități ilicite, aici fiind menționate combaterea traficului de droguri, spălarea banilor și finanțarea terorismului, identificarea și combaterea activității organizațiilor teroriste. Aceasta colaborare devine posibilă datorită prevederilor Art.20 ce consacră cooperarea judiciară a părților la acord atât în materie penală, în anumite cazuri chiar și la implementarea anumitor instrumente internaționale ale ONU<sup>32</sup>, CoE<sup>33</sup>, Eurojust, cât și în materie civilă.

Este evident faptul că cooperarea în astfel de domenii este salutabilă atât timp cât rezultatele activității părților nu vor arăta contrariul așteptărilor și scopurilor propuse, aici făcându-se o referire directă la Republica Moldova. Anume din considerentul că activitatea unei organizații criminale poate fi desfășurată mai lejer într-un mediu în care forța coercitivă a statului, după cum au arătat și studiile în domeniu fie nu este aplicată fie nu este suficientă pentru a contracara fenomenul criminal local, Republica Moldova poate găzdui la momentul actual în ciuda reformelor făcute în sistemul juridic organizații criminale internaționale, din simplu motiv al timpului relativ scurt de adaptabilitate a sistemului la reformele propuse.

**Cooperarea în sectorul economic și în alte sectoare**, ar presupune o atenție a părților îndreptată spre „dialogul economic, managementul finanțelor publice, controlul financiar, politici fiscale și cooperare în sectorul vamal, statistică precum și o cooperare extinsă în peste alte 25 sectoare<sup>34</sup>”.

Economia unei țări face posibilă asigurarea funcționării tuturor mecanismelor statului, lipsa sau în incapacitatea de a gestiona producția și desfacerea, comerțul și consumul de bunuri și servicii, afectează direct toate sferile sociale, situație care de altfel este una vizibilă în Republica Moldova. De aceea un moment important îl reprezintă cooperarea în sectorul economic, iar pentru a face trimitere la textul Acordului, Art. 21<sup>35</sup> această cooperare vizează „dezvoltarea administrației publice eficiente și responsabile în Republica Moldova, în scopul susținerii edificării statului de drept, asigurării faptului ca instituțiile statului să lucreze în beneficiul întregii populații a Republicii Moldova și promovării dezvoltării armonioase a relațiilor dintre Republica Moldova și partenerii săi. Se va acorda o atenție deosebită modernizării și dezvoltării funcțiilor executive, în scopul prestării serviciilor de calitate cetățenilor Republicii Moldova.”

Prin dezvoltare instituțiilor și modului de funcționare a autorităților publice, UE urmărește ca și în celelalte cazuri apropierea structurii instituționale ale RM de standardele europene. Aceasta ar presupune asigurarea unui proces decizional și de planificare strategică

---

<sup>32</sup> Organizația Națiunilor Unite

<sup>33</sup> Consiliul Europei

<sup>34</sup> Ghidul Acordului de Asociere UE-Republica Moldova // [on-line] <http://www.gov.md/europa/ru/content/ghidul-pentru-acordul-de-asociere-ue-republica-moldova>

<sup>35</sup> Art. 21, Acord de Asociere dintre Uniunea Europeană/Comunitatea Europeană a Energiei Atomice și Republica Moldova // [on-line] [http://gov.md/public/files/2013/ianuarie\\_2014/ACORD\\_RM-UE\\_1.pdf](http://gov.md/public/files/2013/ianuarie_2014/ACORD_RM-UE_1.pdf)

eficient, participativ și transparent, modernizarea serviciilor publice care include introducerea și implementarea Guvernării electronice, pentru a spori eficiența prestării serviciilor cetățenilor și reducerea costurilor de gestionare a afacerilor, crearea unui serviciu public profesionist, bazat pe principiul răspunderii manageriale și delegării efective a competențelor, precum și angajării echitabile și transparente, instruirii, evaluării și remunerării. Toate acestea sunt necesare în Republica Moldova, necesitate care apare de pe urma incapacității de prestare a unor servicii de calitate în anumite domenii, publice și private.

Textul Acordului enunță „eforturi depuse de RM pentru a crea o economie de piață funcțională și ajusta treptat politicile sale la politicile UE, în conformitate cu principiile călăuzitoare ale politicilor macroeconomice și fiscale viabile, care includ independența băncii centrale și stabilitatea prețurilor, finanțele publice sănătoase și situația stabilă a balanței de plăți”<sup>36</sup>, însă modalitatea de acțiune a acestor schimbări se lasă la latitudinea sistemului nostru deficient. La acest capitol Economistul de la „Expert-Grup”, Adrian LUPUȘOR ne asigură că avem doar de câștigat.

Cea mai importantă componentă a Acordului de Asociere este crearea Zonei de Liber Schimb și anularea tuturor tarifelor vamale la import. Aceasta va conduce la ieftinirea produselor importate, scăderea prețurilor la produsele de consum, dar va crește și competitivitatea producătorilor autohtoni. Efectul estimat este o creștere economică de 6,4% pe termen lung, importurile vor crește cu 6 la sută, iar exporturile – de două ori, adică vor atinge 12%.<sup>37</sup>

În afară de estimarea unei creșteri economice, prevederile Acordului de Asociere implementate la nivel local vor crea un anumit „discomfort” al producătorilor autohtoni, dat fiind faptul în prezent deja 46% din exporturile moldovenești sunt orientate spre piața europeană, acesta presupune competitivitate și e foarte probabil ca mulți din producătorii locali să se afle în incapacitatea de a face față cerințelor înaintate de piața europeană. După cum estimează Centrul Analitic Independent „Expert-Grup”, Acordul de Asociere va obliga producătorii autohtoni să adopte standarde de calitate europeană, aceasta îi va disciplina și îi va face mai competitivi. Pentru a vedea efectele reale este necesar, cel mai probabil 3-5 ani timp în care sistemul economic va fi adaptat noilor condiții, pentru că acum 2/3 din standarde nu sunt armonizate.”<sup>38</sup>

Reglementările privind cooperarea în sistemul economic au o extindere considerabilă, vizând implicări de comun acord în domenii ca ocuparea forței de muncă, politici sociale și asigurarea oportunităților egale prin „cooperarea părților în promovarea agendei de lucru decente, politici de ocupare a forței de muncă, sănătății și siguranței la locul de muncă, dialogului social, protecției sociale, incluziunii sociale, egalității dintre genuri și anti-discriminării și drepturilor sociale, contribuții aduse la promovarea unui număr mai mare de locuri de muncă, mai bune, reducerea sărăciei, consolidarea coeziunii sociale, dezvoltarea durabilă și îmbunătățirea calității vieții”<sup>39</sup>, protecția consumatorilor, colaborare pe chestiuni

---

<sup>36</sup>Art. 24 al Acordului de Asociere dintre Uniunea Europeană/Comunitatea Europeană a Energiei Atomice și Republica Moldova // [on-line] [http://gov.md/public/files/2013/ianuarie\\_2014/ACORD\\_RM-UE\\_1.pdf](http://gov.md/public/files/2013/ianuarie_2014/ACORD_RM-UE_1.pdf)

<sup>37</sup>[on-line] <http://www.gov.md/europa/ro/content/centrul-analitic-independent-%E2%80%9EExpert-grup-%E2%80%9D-acordul-de-asociere-cu-ue-va-crea-condi%C5%A3ii-pentru>

<sup>38</sup>[on-line] <http://www.gov.md/europa/ro/content/centrul-analitic-independent-%E2%80%9EExpert-grup-%E2%80%9D-acordul-de-asociere-cu-ue-va-crea-condi%C5%A3ii-pentru>

<sup>39</sup>Art. 31 al Acordului de Asociere dintre Uniunea Europeană/Comunitatea Europeană a Energiei Atomice și Republica Moldova // [on-line] [http://gov.md/public/files/2013/ianuarie\\_2014/ACORD\\_RM-UE\\_1.pdf](http://gov.md/public/files/2013/ianuarie_2014/ACORD_RM-UE_1.pdf)

de statistică pentru realizarea obiectivului pe termen lung de furnizare a datelor statistice în timp util, comparabile la nivel internațional și sigure, cooperarea în domeniul managementului finanțelor publice: politica bugetară, controlul intern, inspecția financiară și auditul extern se va axa pe implementarea standardelor internaționale, precum și pe bunele practici în acest domeniu, care vor contribui la dezvoltarea unui sistem modern de management al finanțelor publice în Republica Moldova, compatibil cu principiile UE și internaționale de transparență, răspundere, economie, eficiență și eficacitate.

UE este cel mai important partener comercial al Moldovei, acoperind circa 45% din comerțul extern al țării. O integrare economică mai aprofundată prin intermediul Acordului de Comerț Liber Cuprinzător și Aprofundat (DCFTA), va reprezenta un impuls puternic pentru creșterea economiei țării. Art.143, oferă legalitate termenului pentru care zona de comerț liber va exista „Părțile vor stabili în mod progresiv o zonă de comerț liber pe parcursul unei perioade de tranziție cu durata de cel mult zece ani începând cu data intrării în vigoare a prezentului Acord, în conformitate cu prevederile prezentului Acord și în conformitate cu Articolul XXIV al Acordului General pentru Tarife și Comerț 1994 (GATT 1994).” Fiind un element principal al Acordului de Asociere, DCFTA va crea oportunități de afaceri în Moldova și va promova o modernizare economică reală și integrarea în UE. Rezultatul direct al stabilirii Zonei de Comerț Liber și Aprofundat cu UE este faptul că în Moldova cetățenii vor beneficia de produse și servicii de o calitate și o siguranță sporită, de care au într-adevăr nevoie, iar producătorii vor fi susținuți în ce privește accesul într-un mod mai eficient și deschis pe piețele internaționale. DCFTA, împreună cu procesul mai extins de armonizare legislativă, va contribui la avansarea procesului de integrare a Moldovei pe piața internă a UE. Ea include eliminarea majorității taxelor în timp și a barierelor în comerțul cu bunuri, prestarea serviciilor și în circulația capitalului și a investițiilor.

DCFTA va oferi un nou climat pentru dezvoltarea relațiilor economice dintre UE și Moldova. Vor fi create noi oportunități și comerciale și investiții pentru stimularea concurenței. Toate aceste elemente reprezintă factori cheie pentru restructurarea și modernizarea economică a Moldovei. În ceea ce privește impactul eliminării taxelor vamale (reducerea veniturilor la bugetul național) pe care îl presupune DCFTA, experiența arată că pe termen scurt aceste sume vor fi compensate de taxe indirecte achitate de către companii, care vor avea cifre mai mari de afaceri datorită oportunităților oferite de DCFTA.<sup>40</sup>

Un domeniu care merită a fi discutat și care este o actualitate din perspectiva reformării sistemului educațional este **cooperarea în domeniile educației, instruirii, multilingvismului, tineretului și sportului**. Cooperare în acest context se va axa pe o promovare a învățării pe durata vieții, care din perspectivă europeană constituie „cheia spre creștere și locuri de muncă”<sup>41</sup> și permite participarea cetățenilor în egală măsură în cadrul societății, consolidarea cooperării academice internaționale, participării în programele de cooperare ale UE, sporirea mobilității studenților și cadrelor didactice, modernizarea sistemelor de educație și instruire, sporind calitatea, relevanța și accesul, crearea unui cadru național de calificare pentru a îmbunătăți transparența și recunoașterea calificărilor și competențelor.

De menționat că este ceva nou pentru noi, populația RM, în prim plan prin oferirea posibilității de mobilitate academică a studenților la nivel internațional, de care instituțiile universitare se bucură deja, din alt aspect o bună parte din cetățenii țării după finisarea stu-

---

<sup>40</sup> Ghidul Acordului de Asociere // [http://www.mfa.gov.md/data/8032/file\\_495881\\_0.pdf](http://www.mfa.gov.md/data/8032/file_495881_0.pdf)

<sup>41</sup> Art. 123 (a) al Acordului de Asociere dintre Uniunea Europeană/Comunitatea Europeană a Energiei Atomice și Republica Moldova // [http://gov.md/public/files/2013/ianuarie\\_2014/ACORD\\_RM-UE\\_1.pdf](http://gov.md/public/files/2013/ianuarie_2014/ACORD_RM-UE_1.pdf)

diilor, la angajare în cele mai bune cazuri, își petrec restul vieții până la vârsta de pensionare în rutina lucrului de birou, fiind destul de greu percepute schimbările din societate, cu toate că se implementează noi forme de desfășurare a activității profesionale utilizând mijloace TICE<sup>42</sup>, stagii de reprofilare. Promovarea învățării pe durata vieții va contribui enorm la ridicarea calității serviciilor acordate, prin reactualizarea regulată a noilor forme de lucru, menținerea angajaților în pas cu cerințelor pe piață,

Acestea sunt doar puținele din domeniile care vor fi afectate direct de prevederile Acordului de Asociere la nivelul cooperării în sistemul economic și nu numai. În cadrul dispozițiilor instituționale, generale și finale se prezintă înființarea în baza Acord a unui Consiliu de Asociere. Acesta va supraveghea și monitoriza aplicarea și implementarea prezentului acord și va examina periodic funcționarea prezentului acord prin prisma obiectivelor sale. Consiliul de Asociere se va reuni la nivel ministerial și la intervale regulate, cel puțin odată pe an, precum și atunci când împrejurările impun acest lucru. Acesta se poate reuni în orice configurație stabilită de comun acord.

Consiliul de Asociere va fi format din membri ai Consiliului Uniunii Europene și membri ai Comisiei Europene, pe de o parte, și membri ai Guvernului Republicii Moldova, pe de altă parte. Consiliul de Asociere este prezidat, pe rând, de un reprezentant al Uniunii și un reprezentant al Republicii Moldova. Dacă este cazul și de comun acord, la lucrările Consiliului de Asociere pot participa reprezentanți ai altor organe, în calitate de observatori. Crearea și activitatea acestui Consiliu de Asociere este expres reglementat de prevederile Acordului de asociere, și anume Art. 433-436.

În concluzie, ținem să menționăm că Acordul de Asociere constituie cel mai important element al cadrului juridic al dialogului RM-UE instituit prin Parteneriatul Estic. Acordul de Asociere va îmbunătăți substanțial relațiile dintre Uniunea Europeană și Republica Moldova, va consolida relațiile în domeniul politic și cel al politicii externe și de securitate. Noul instrument va ajuta, de asemenea, la armonizarea legislației și standardelor aplicate în Republica Moldova cu cele din Uniunea Europeană, în vederea valorificării beneficiilor Zonei de Liber Schimb Aprofundat și Cuprinzător.

Cu toate acestea, chiar dacă susținerea partenerilor europeni reprezintă un element important în promovarea parcursului european al Republicii Moldova precum și în crearea unei imagini pozitive a țării în cadrul Uniunii Europene, trebuie să ținem cont de faptul că integrarea europeană este un proces continuu de reforme pe interior, nu este doar un vector al politicii externe, ci mai cu seamă un vector al politicii interne a statului. Respectarea riguroasă a angajamentelor asumate față de partenerii europeni, precum și dialogul onest reprezintă principiile de bază ce trebuie să definească și să ghideze parteneriatul cu UE. Doar în aceste condiții, Republica Moldova ar putea beneficia pe deplin de principiul „mai mult pentru mai mult”, precum și de susținerea continuă a UE pe plan intern și extern.

Aportul fiecăruia din noi la asocierea cu UE nu este semnificativ dacă este privit la nivel individual, însă la nivel de entitate socială, anume noi, populația țării, suntem cei care putem influența mult prin respectarea cadrului normativ național iar în anumite situații și a celui internațional, consolidarea statului de drept, care cu toate că este o perfecțiune a doctrinei juridice, implică nu doar activitatea bună a mecanismului de stat ci și activitatea populației în raporturile juridice în care sunt implicate, respectarea drepturilor și a libertăților începe tot de la noi, stabilirea unor relații comerciale sănătoase la nivel local și internațional, aportul pe care îl putem aduce consolidării statului ține de competența noastră ca popor. E cel

---

<sup>42</sup> Tehnologii de informație și comunicație pentru învățământ.

mai stupid să spui că nu poți atunci când nu încerci. Deviza de care ar trebui să ne conducem ca națiune, în spiritul căreia trebuie educate generațiile viitoare, este cea propusă de John Kennedy: Nu întreba ce poate face țara pentru tine, ci întreabă ce poți face tu pentru ea.

#### **Bibliografie:**

1. Boțan, Igor, *Prevederile Acordului de Asociere Republica Moldova – Uniunea Europeană*, Chișinău, Editura Arc, 2014.
2. *Ghidul Acordului de Asociere dintre Republica Moldova și Uniunea Europeană*
3. <http://www.mfa.gov.md/din-istoria-rm-ue/>
4. [www.mfa.gov.md/data/8032/file\\_495881\\_0.pdf](http://www.mfa.gov.md/data/8032/file_495881_0.pdf)
5. <http://www.infoeuropa.md/negocieri-privind-acordul-de-asociere-republica-moldova-uniunea-europeana/>
6. <http://www.investigatii.md/index.php?art=593>
7. [http://www.gov.md/public/files/2013/ianuarie\\_2014/ACORD\\_RM-UE\\_1.pdf](http://www.gov.md/public/files/2013/ianuarie_2014/ACORD_RM-UE_1.pdf)
8. <http://www.gov.md/europa/ro/content/centrul-analitic-independent-%E2%80%9EExpert-grup%E2%80%9D-acordul-de-asociere-cu-ue-va-crea-condi%C5%A3ii-pentru>
9. [http://gov.md/public/files/2013/ianuarie\\_2014/ACORD\\_RM-UE\\_1.pdf](http://gov.md/public/files/2013/ianuarie_2014/ACORD_RM-UE_1.pdf)
10. <http://unimedia.info/stiri/indicele-statului-de-drept--moldova-ocupa-locul-77-in-clasament-54745.html>

## **КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ С ПРОБЛЕМОЙ АДАПТАЦИИ К НОВОМУ СОЦИАЛЬНОМУ СТАТУСУ**

**Анастасия РУССУ**, *мастерант, Факультет Педагогики, Психологии и Искусства, Бэлцкий Государственный Университет им. Алеку Руссо*  
Научный руководитель: **Сильвия БРИЧАГ**, *доктор, конференциар*

**Summary:** *Techniques for the elderly who have trouble adapting to modern society were Adapted and tested within BJC "Hesed Jacob" and the Center for the elderly "Second Breath" Balti. The influence of these techniques on the mood of the elder was analysed and their relationship with other people afterwards. It was Found that the use of the proposed methods improves mood and adaptation of the elderly and increases their interest in life, which proves the necessity of their practical application in the day center conditions.*

**Key-words:** *adaptation, disadaptation, the elderly, counseling.*

Проблема исследования адаптации и психологических возможностей в старости является не только научно актуальной, но и жизненно значимой, поскольку традиционно старость воспринимают как возраст печали, потерь, тоски и страданий от боли, которая потенциально таится в теле каждого старого человека. В то же время социальная геронтология и психология, рассматривая старость как возраст развития, указывают на значительные различия в проявлении индивидуальных признаков старения, не позволяющие однозначно установить возрастную границу между зрелостью и старостью. Сам факт, что стареют все по-разному, указывает на то, что печаль и горе – не единственный удел старости, а угасание – не единственный путь изменения. (Ермолаева, М. В., 2003).

Пенсионный период жизни часто рассматривается как кризисный период в жизни человека. Происходящее значительное изменение жизненной ситуации связано как с внешними факторами (появления свободного времени, изменение социального статуса), так и с внутренними (осознание возрастного снижения физической и психической силы, зависимое положение от общества и семьи). Эти изменения требуют от человека переосмысления ценностей, отношения к себе и к окружающему, поиска новых путей реализации активности. У одних этот процесс происходит долго, бо-

лезненно, сопровождается переживаниями, пассивностью не умением найти новые занятия, находить новые контакты по-новому взглянуть на себя и окружающий мир. Другая категория пенсионеров, напротив, адаптируется быстро, не склонна драматизировать переход к пенсионному образу жизни. Они полностью используют появившееся свободное время, находят новую социальную среду.

Очень часто социальная и психологическая незащищенность, ранимость не позволяют самостоятельно решать возникающие в современном обществе проблемы. Помощь данной категории людей – одно из основных направлений деятельности психолога, психолога консультанта. Необходимость сохранения активной жизни в пожилом возрасте – одна из актуальных тем современных научных исследований. В данном контексте рассматриваются такие вопросы, как факторы старения (прекращения трудовой деятельности, сужение привычного круга общения и др.), адаптация к новым внешним условиям, снижение интеллектуальных возможностей, предпочитаемые копинг – механизмы (механизмы совладения со сложными ситуациями) и др.

**Цель исследования** – консультирование пожилых людей с проблемой адаптации.

**Гипотеза:** Предполагаем, что если провести психологическое консультирование людям пожилого возраста, испытывающим проблемы в адаптации в современном обществе своевременно и в соответствии с методическими требованиями, можно значительно снизить уровень дезадаптации данной категории населения.

**Методы исследования:**

- теоретический анализ литературы;
- анкеты;
- беседа;

**Задачи:**

- раскрыть основные понятия: консультирование, адаптация, пожилые люди и охарактеризовать их;
- разработка анкет и мероприятия;
- разработать систему тренингов для индивидуальных и групповых занятий по снижению дезадаптации.

**База исследования:** Центр для лиц пожилого возраста «Второе дыхание» г. Бэлць, Благотворительный Еврейский Центр “Хэсэд Яаков” г. Бэлць.

**Респонденты:** В исследовании принимало участие 45 респондентов, клиенты Центра для лиц пожилого возраста «Второе дыхание» и Благотворительного Еврейского Центра “Хэсэд Яаков” в возрасте от 65 до 92 лет.

**Психологическое консультирование** как профессия является относительно новой областью психологической практики, выделившейся из психотерапии. Эта профессия возникла в ответ на потребности людей, не имеющих клинических нарушений, однако ищущих психологическую помощь. Поэтому в психологическом консультировании мы сталкиваемся прежде всего с людьми, испытывающими трудности в повседневной жизни.

**Адаптация** – феномен психологии личности. Адаптация представляет собой механизм самораскрытия личности, обеспечивающий трансформацию изменений окружающей среды во внутренние условия создания новых способов взаимодействия с реальностью и с собой. Основная цель самораскрытия личности в начальный период адаптации заключается в сохранении собственной целостности. (Энциклопедия социальной работы 2007).

Для адаптирующейся личности осознание изменений в собственном Я представляет собой ведущий ориентир в поисках внутренних резервов организации

адаптационного поведения, освоения новой роли и сохранения целостности. Это-ориентация раскрывается в усилении значимости субъективной интерпретации окружающей реальности, в активизации рефлексивных компонентов адаптационного потенциала, в преобладании интегрирующей активности тревожности и стремления к самоутверждению, в инвариантности свойств самоконтроля и самоорганизации.

**Дезадаптация** – какое-либо нарушение адаптации, приспособление организма к постоянно меняющимся условиям внешней или внутренней среды. Степень дезадаптации характеризуется уровнем дезорганизации функциональных систем организма.

**Старость (в психологии)** – это заключительный период человеческой жизни, условное начало которого связано с отходом человека от непосредственного участия в производительной жизни общества. Хронологическое определение границы, отделяющей старость от зрелого возраста, не всегда оправдано из-за огромных индивидуальных различий в появлении признаков старения. Эти признаки выражаются в постепенном снижении функциональных возможностей человеческого организма. Однако, помимо прогрессирующего ослабления здоровья, упадка физических сил, старость характеризуется собственно психологическими изменениями, такими, как, например, интеллектуальный и эмоциональный уход во внутренний мир, в переживания, связанные с оценкой и осмыслением прожитой жизни. (Яцемирская, Р. С., 2006).

Также необходимо отметить то, что современная культура ориентирована на молодых людей, где физическая сила и красота пропагандируются всеми средствами массовой информации. Телевиденье и реклама, художественные фильмы, журналы для женщин и мужчин пропагандируют важность выглядеть молодым и здоровым, поддерживать свою физическую форму; косметические компании производят и рекламируют средства от морщин. Стиль, мода одежды и технологии ориентированы на молодых людей. С одной стороны, это подстегивает пожилых людей следить за модой, ухаживать за собою, вести здоровый образ жизни. Действительно, за последние 60-70 лет пожилые люди стали лучше выглядеть. Платки сменили интересные причёски, в тенденциях выглядеть моложе, пенсионерки красят волосы и ногти, наносят макияж. С другой стороны, эти тенденции подводят молодежь к мысли о том, что старость имеет негативные характеристики и должна быть отсрочена на сколько это возможно. Часто мнение о молодых людей о пожилым возрасте как о непривлекательном и угнетающем периоде жизни, не совпадает с мнением о старости самих пожилых людей. Для многих пожилых людей выход на пенсию просто новый этап в жизни, который наполнен свободой. Более того, многие пожилые считают, что они живут лучше и имеют более высокий уровень здоровья и образования, чем в годы молодости и зрелости. (Смирнова, Т. В., 2008).

Введение новых технологий часто пугают пожилых людей – они боятся пользоваться мобильными телефонами, учиться владеть компьютерными технологиями. Часто из-за боязни обучаться новому, между пожилыми и молодыми людьми возникает недопонимание.

Использованный в работе экспериментально-психологический метод был представлен нижеследующими методиками:

#### **Анкетирование**

Проводилось при помощи специально составленных опросников. Пожилому человеку предлагалось индивидуально или в процессе группового занятия ответить на вопросы анкеты.

В рамках дневного центра, мы решили внести новшество, т.к. многие пожилые люди больны и не с силах выходить из своего дома, мы решили, что будет правильно посетить и провести психологическое консультирование на дому, ведь одинокие люди больше всего нуждаются в помощи психолога.

После проведения анкетирования, было выявлено что одиноко проживающие пенсионеры – которые прикованы к постели и из-за слабого здоровья не могут выходить из своего дома, наиболее всего дезадаптированы.

С категорией пенсионеров, которые могут посещать дневные центры, мы проводили групповые тренинги, анкетирования и консультирования.

На наших встречах мы проводили арт-терапии, делились мнениями, делали тесты и обсуждали интересные вопросы.

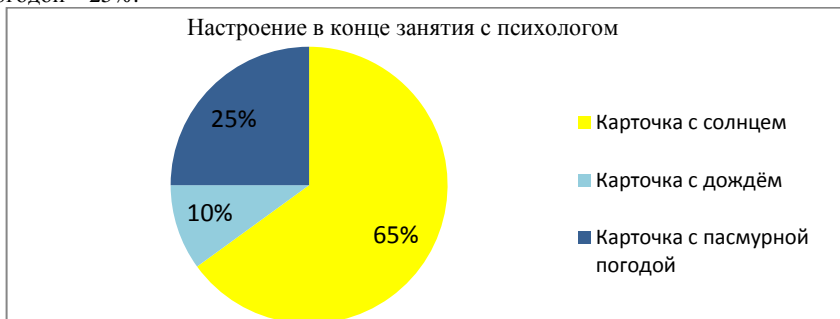
Часто в начале встреч мы проверяли самооценку настроения: пожилым людям предлагалось выбрать из 3 специальных карточек с изображениями погоды – солнечный день, пасмурную погоду и дождь, то изображение, которое более соответствовало бы их настроению до начала психокоррекционных занятий и после них (карточки могли меняться – на лица, животных, цвета).

В начале занятий, 73% пожилых людей выражали своё настроение через серую, пасмурную картинку, 18% через картинку с дождём, и только 9% через картинку с солнцем.



**Фигура № 1.** Изменение настроения пожилых людей.

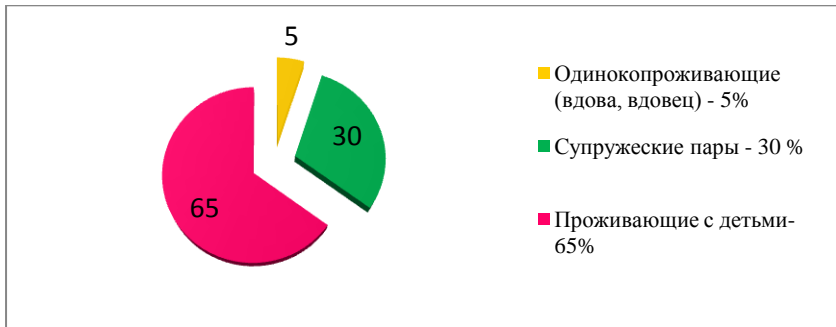
В конце коррекционной работы, бенефициарами были выбраны следующие карточки: карточка с солнцем – 65%, карточка с дождём – 10%, карточка с пасмурной погодой – 25%.



**Фигура № 2.** Изменение настроения пожилых людей

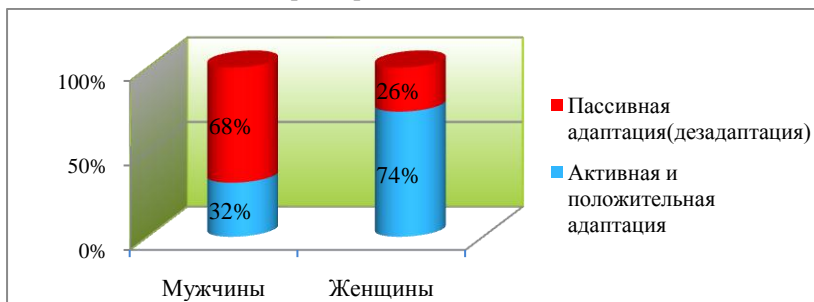


### Какой категории пенсионеров легче адаптироваться в современном мире?



Фигура № 3. Адаптация пожилых людей.

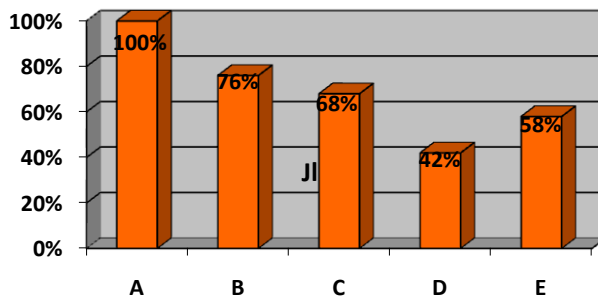
### Гендерные различия в адаптации.



Фигура №4. Гендерные различия в адаптации.

### Наиболее актуальными проблемами пожилых людей являются:

- A. 100% – проблема одиночества, несмотря на наличие детей и внуков;
- B. 76% – невозможность достойно прокормить себя;
- C. 62% – непонимание со стороны окружающих, безразличие государства к проблемам пожилых;
- D. 42% – болезни и плохое самочувствие;
- E. 58% – проблема невнимания со стороны окружающих; (Диаграмма. № 5)



Фигура №5. Актуальные проблемы пожилых людей.

В целом работа с пожилыми людьми в психологическом плане заключается в следующем:

- *поддержание и повышение социальной активности и самооценки человека, побуждение к расширению социальных контактов;*
- *создание оптимальных условий для тренировки навыков по самообслуживанию и социальному функционированию с учетом возрастных изменений;*
- *стимуляция потенциальных психических возможностей и творческих способностей;*
- *проведение специальных упражнений и обучение навыкам, компенсирующим возрастные изменения.* (Бороздина, Л. В., Молчанова, О. Н., 2003)

Формы работы могут быть самые разные. Очень эффективным является совместное обучение пожилых людей и детей, в ходе которого они действуют совместно и помогают друг другу, например, обучение компьютерным играм и играм типа «Денди». Главные цели такого обучения – отвлечение пожилых людей от мыслей о прошлом, на учение их жить в настоящем путем установления дружеских связей с молодым поколением, поиск общих интересов, связывающих поколения, и получение удовольствия от этих связей и интересов. Эффективным является создание клубов и кружков по интересам, куда бы входили не только пожилые, но и люди всех возрастов. Они способствуют общению, появлению чувства эстетического удовлетворения, эмоциональной поддержки, повышают содержательность времяпрепровождения, улучшают самочувствие и приносят успокоение.

#### **Заключение:**

Возрастные изменения снижают адаптацию к окружающей обстановке. Молодым легко даются переезды на новое место жительства, смена работы и т.д. Для стареющего человека эти перемены становятся настоящим стрессом. Пожилые люди упорно отстаивают свои взгляды, идеализируют свои молодые годы, жизнь своего поколения.

Многие пожилые имеют такие неприятные для окружающих черты, как ворчливость, неприязненность, брюзжание, склонность всех поучать. У стариков отмечается эгоцентризм, они требуют к себе почтения и уважения. Их легко раздражают мелочи, они обидчивы и капризны. Будущее рисуется в мрачных тонах, они боятся одиночества, болезней. Постепенно уходят из жизни друзья и родственники, растет социальная изоляция. Увеличивается чувство неполноценности в связи с затруднениями в самостоятельном передвижении, самообслуживании, ухудшением зрения и слуха. Преследуют навязчивые мысли о скорой смерти.

С каждым годом растет число пожилых людей, которые испытывают проблему адаптации в современном обществе. На дезадаптацию влияют такие факторы как – одиночество, болезни, низкое качество жизни, неудовлетворённость экономической стороной своей жизни, смерть супруга, безразличие детей и родственников, страх за своё будущее и др. Проживание в таких условиях негативно сказывается на адаптации пожилых людей.

Поэтому для устранения последствий дезадаптации в данном научном исследовании выдвигается идея о том, что помощь психолога-консультанта важна для пожилого человека. Это будет способствовать их успешной социальной адаптации (совершенствованию коммуникативных навыков, навыков социального взаимодействия и сотрудничества, снижение уровня агрессии, депрессии и тревожности, вызванных проживанием в данных условиях).

Анализ теоретических и экспериментальных результатов исследования подтверждает правомочность выдвинутой гипотезы, что если провести психологическое

консультирование людям пожилого возраста, испытывающим проблемы в адаптации в современном обществе своевременно и в соответствии с методическими требованиями, можно значительно снизить уровень дезадаптации данной категории населения.

#### **Библиография:**

1. Бороздина, Л. В., Молчанова, О. Н. *Особенности самооценки в позднем возрасте. Психология старости и старения: Хрестоматия*, Москва, Академия, 2003, с. 135-148.
2. Ермолаева, М. В. *Основы возрастной психологии и акмеологии*: учеб. пособие, Москва: Ось-89, 2003, с. 414.
3. Смирнова, Т. В. *Пожилые люди: стереотипный образ и социальная дистанция*, Москва, СОЦИС, 2008, №8, с. 49-55.
4. *Энциклопедия социальной работы*, Москва, Академия, 2007, с. 76.
5. Яцемирская, Р. С. *Социальная геронтология: (Лекции): Учеб пособие для вузов*. М.: Акад. проект, 2006. 318 р.

## **КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ РОДИТЕЛЕЙ И ДЕТЕЙ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ**

**Инна СЕМЕНИУК**, *мастерант, Факультет Педагогики, Психологии и Искусства, Бэлцкий Государственный Университет им. Алеку Руссо*  
Научный руководитель: **Сильвия БРИЧАГ**, *доктор, конференциар*

**Summary:** *In this research we tried to identify the level of adaption of first grade kids at their age of 6-7 years to school life. In the research participated 22 first grade children. In the practical part, we investigated the reasons which prevent adaptation as well as the methods which would help them to successfully adapt to the new conditions of school life.*

**Key-words:** *adaptation, disadaptation, counseling, parents, family, pupils.*

По данным многочисленных источников число соматически и психически ослабленных детей за последние годы катастрофически возросло. Именно поэтому здоровье детей сегодня выступает одной из основополагающих ценностей образования. По мнению специалистов, главной целью дошкольного учреждения и его структурных подразделений является обеспечение условий психического и физического здоровья дошкольников и школьников.

**Психологическое здоровье предполагает здоровье психическое, в основе которого лежит полноценное психическое развитие ребенка на всех этапах детства. Известно, что ребенку для обеспечения условий здоровой и полноценной жизни необходим взрослый человек.** Создание благоприятного психологического климата, в центре которого личностное, заинтересованное общение родителей и детей – одна из главных задач психологов. Но успешно решать ее они могут только в совместной работе с родителями. Немало сказано, написано об определяющем влиянии условий семейного воспитания на жизнь человека, но по-прежнему нет четких ответов на вопросы: откуда, как, почему возникает-складывается тот или иной набор «фишек», обеспечивающих благоприятствие в делах или обрекающих на неблагополучие, дарующих успехи или приносящих поражения?

**Проблема исследования:** Поступление ребенка в школу связано с возникновением значимого личностного новообразования – внутренней позиции школьника, представляющей тот мотивационный центр, который обеспечивает направленность ребенка на учебу, его эмоционально положительное отношение к школе, стремление соответствовать образцу «хорошего ученика». В тех случаях, когда важнейшие

потребности ребёнка, отражающие позицию школьника, не удовлетворены, он может переживать устойчивое эмоциональное неблагополучие, выражающееся в ожидании постоянного неуспеха в школе, нежелании посещать её.

Психологическое консультирование в школах обретает в нашей стране всё более большую популярность. Это объясняется тем, что современные дети часто остаются одни из-за занятости родителей или из-за того, что у многих детей родители работают и живут за границей нашей страны. Психологическое сопровождение первоклассников и их родителей на начальном этапе обучения помогает облегчить процесс адаптации.

**Цель:** изучить особенности психологического консультирования родителей младших школьников по проблемам адаптации к учебной деятельности.

**Задачи:**

1. Изучить особенности школьной адаптации, как психолого-педагогическую проблему в психолого-педагогической литературе.
2. Изучить специфику организации индивидуальной и групповой психологической консультации родителей по вопросам адаптации ребёнка к школе.
3. Провести психологическое консультирование родителей по вопросам адаптации ребёнка к учебной деятельности.
4. Разработать коррекционную программу для родителей по повышению адаптации младших школьников к учебной деятельности.

**Предмет исследования:** особенности психологического консультирования родителей младших школьников по проблемам адаптации к учебной деятельности.

**Гипотеза:** Мы предполагаем, что адаптация детей к учебной деятельности будет более успешной если будут учитываться индивидуально-личностные особенности детей, отношения родителей к ребёнку, стиль воспитания в семье, а также своевременное оказание помощи родителям будет способствовать более успешной адаптации младших школьников к учебным занятиям.

**Концептуальная основа исследования** основана на исследованиях ученых А. Бека, З. Фрейда, К. Роджерс, А. Эллис и др.

**Методы исследования:**

1. анализ научной литературы по проблеме
2. анкета для родителей
3. методика Нежновой «Беседа о школе»
4. проективная методика «Школа зверей»
5. методика «Краски»
6. беседа
7. интервью
8. протокол консультирования

**База для исследования:** исследование проводилось на базе школы-гимназии №6.

Участники исследования: 23 пары родителей и учащихся 1 класса школы-гимназии №6

Адаптацию к школе проходят все первоклассники; и чем лучше подготовлен к ней ребенок, тем меньшую психологическую и физическую нагрузку он испытывает. Условно по степени адаптации всех детей можно разделить на три группы:

Первая группа детей адаптируется к школе в течение первых двух месяцев обучения. За тот же период проходит и наиболее острая физиологическая адаптация. Эти дети относительно быстро осваиваются в новом коллективе, находят друзей, у

них почти всегда хорошее настроение, они спокойны, доброжелательны, приветливы, хорошо общаются со сверстниками, выполняют школьные обязанности.

Вторая группа детей проходит более длительную адаптацию, период несоответствия их поведения требованиям школы затягивается: дети не могут принять ситуацию обучения, общения с учителем, одноклассниками – они могут играть на уроках или выяснять отношения с товарищем, не реагируют на замечания учителя или их реакция – слезы, обиды.

Третья группа – дети, у которых социально-психологическая адаптация связана со значительными трудностями: отмечаются негативные формы поведения, резкое проявление отрицательных эмоций. Часто они не осваивают учебную программу, для них характерны трудности в обучении письму, чтению, счету и т. п. Проблемы, накапливаясь, становятся комплексными.

Решение возникающих в воспитательной сфере проблем не может быть реализовано без организации консультативной работы для родителей и детей. Школьное психологическое консультирование среди семей рассматривается как обеспечение наиболее благоприятных условий развития каждого ребёнка, способствующая психологическому становлению личности, обретение ею всех видов свобод и полноценного участия индивидов в школьной жизни.

Для предварительного сбора информации о семьях мы разработали «Анкету для родителей», которая позволила составить общую характеристику контингента исследуемых, а также методики для диагностирования адаптации первоклассников: методика Нежной «Беседа о школе», проективная методика «Школа зверей» и методика «Краски».

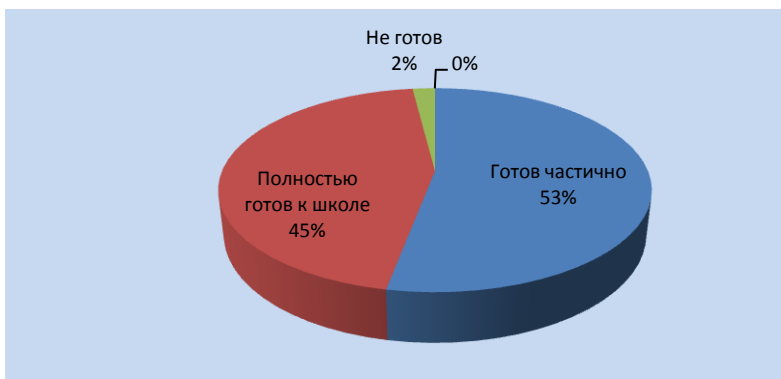
В анкетировании участвовали респонденты занимающиеся воспитанием первоклассников, чей возраст колебался от 29 до 54 лет и воспитывающих от 1-го до 11 детей.

Семьи учащихся, участвующих в обследовании, характеризуются следующим образом. Из 22 изучаемых семей: 16 материально обеспеченные с хорошими жилищными условиями, но досуг с детьми проводят вместе только половина, 5 – имеющими затруднения в финансовом плане и проводящими досуг в основном при просмотре различных телепрограмм, 1 – многодетная, с удовлетворительными жилищными условиями, при этом уделяя время для совместного общения с детьми.

Учителями в основном дети характеризовались как успешно адаптировавшиеся – 19 из 22. Так 4 проявляя агрессивность в поведении, считались «забияками» среди сверстников. Поведение 3 первоклассников было отмечено тем, что дети часто замыкались в себе, трудно шли с кем-либо на контакт. У большинства участников отмечался средний уровень коммуникативных навыков и психологической готовности к школе.

Результаты анкетирования свидетельствуют о том, что отношение к учебе большинства первоклассников ответственное – 16 человек; у 15 человек речь хорошо развита; однако только 9 человек выполняют одинаково как домашнюю так и классную работу. Опрос показал, что 86% родителей считают, что самое главное при подготовке к школе – дать ему первоначальные умения по чтению письму и счету и только 32% отметили, что у их ребёнка хорошо развиты навыки самостоятельности.

О психологической готовности ребёнка к школе данные распределились следующим образом: 45% из 100% респондентов ответили, что их ребёнок полностью готов к школе; 53% ребёнок готов частично; и 2% не готовы. Это отражено в фигуре №1:

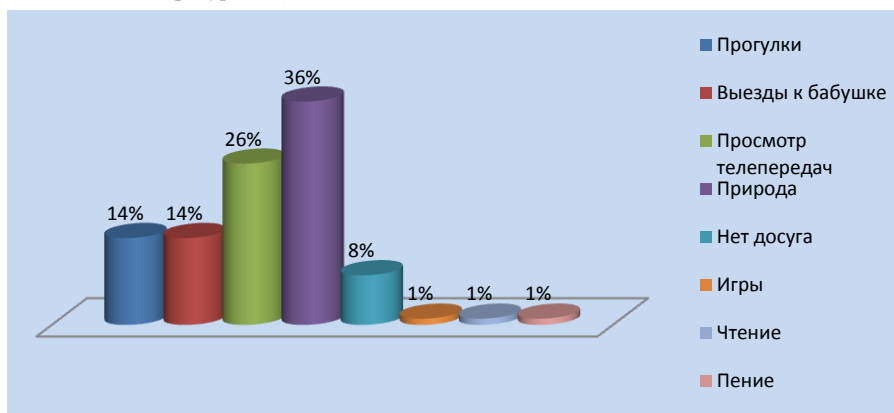


**Фигура №1.** Психологическая готовность к школе

Хуже всего, что лишь 20% из родителей осознают, что испытывают недостаток совместного общения и проведения совместного досуга. Ведь перед родителями стоит задача способствовать самостоятельности ребёнка, не допуская в то же время бесконтрольной вседозволенности. Ответственность – другая сторона поведения родителей. И здесь роль общения в воспитании детей и установления с ними контакта не может быть преувеличена. Именно в подобных случаях очень хорошие результаты дают психологические консультирования родителей и детей у школьного психолога.

В общем можно сказать, что представления респондентов о воспитании ребенка носят не совсем благоприятный характер – отсутствует предоставление ребенку свободы, учеба трактуется как исполнение некой повинности. Но присутствует желание ускорить развитие ребенка – отсюда и появляется раздражительность и непонимание друг друга. Если ребенку не предоставляют возможности проявить активность, высказаться, но требуют от него активного развития, успешности, то чего можно от этого ожидать? Самая благоприятная тенденция в родительских представлениях о воспитании – признание равенства родителей и ребенка, создание атмосферы взаимопонимания.

Следствием является и выбор проведения совместного досуга преобладающий в данных семьях (фигура №2):



**Фигура №2.** Совместный досуг

Довольно интересно распределились результаты в графе «Отношения к школьным неудачам» в «Карте наблюдения за процессом адаптации». Дети по-разному относятся к переживаниям – 45% сильно переживают, 45% – быстро о них забывает и 10% совсем не переживает. Контактность также отражает влияние в новый коллектив: общительны – 59%, замкнуты – 32% и незаметны – 9%.

Однако, дети есть дети. Они, к счастью, охотно вступают в общение со сверстниками и со взрослыми, и лишь 9% от общего числа уклоняются от отношений.

В результате подведения данного диагностирования адаптации первоклассников в результате первого полугодия по следующим методикам: Нежной «Беседа о школе», проективная методика «Школа зверей» и методика «Краски» были получены следующие результаты:

93,1% учащихся 1 «А» класса готовы к школьному обучению. Роль ученика для них в основном определена и к школе относятся положительно.

В ходе исследования у 98,4% учащихся полученные баллы соответствуют возрастной норме.

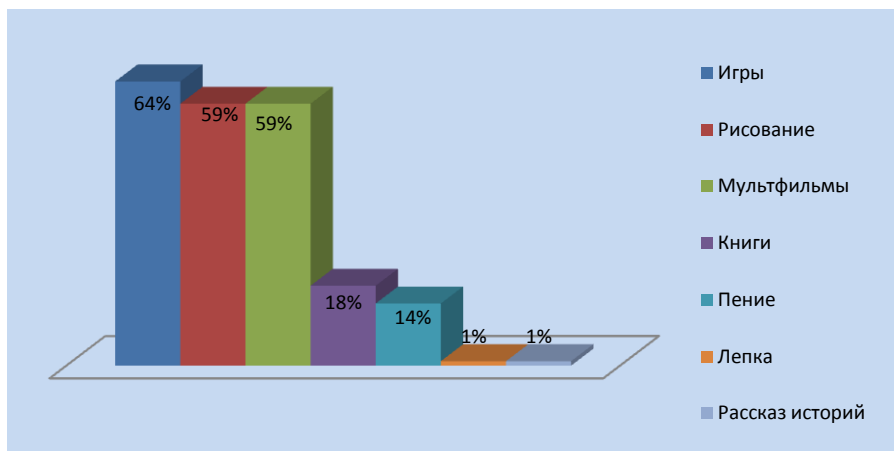
В конце полугодия дети в основном адаптируются к новым условиям. Но есть и такие дети, которые испытывают трудности в межличностных отношениях среди ровесников. Девочка живёт в полноценной семье, ходила в садик. Её поведение можно охарактеризовать тем, что родители слишком изолируют её от общества. По наблюдениям классного руководителя, теперь девочка стала общаться с двумя-тремя одноклассниками.

Также в ходе исследования выявился ребёнок, испытывающий трудности в эмоциональной сфере, не связанные с учебным процессом. С ребёнком была проведена индивидуальная работа, была проведена беседа с матерью, даны рекомендации.

Необходимо отметить, что для успешного воспитания детей нужно находиться рядом с ними и стараться направить их инициативу и энергию по правильному пути. На определённом этапе своего развития они считают верными только свои понятия, и иногда их нужно в этом останавливать и указывать на негативные последствия, которые могут сопровождать их поступки. Всё это должно делаться с большой осторожностью и тактичностью, а для этого необходимы определённые знания и навыки. Именно в этом может помочь психологическое консультирование родителей и детей. Очень жаль, что эффективными их считает только 14% родителей участвовавшими в анкетировании. Для успешной адаптации к школе родителям необходимо развивать у детей умение жить в обществе сверстников и взрослых используя интересы ребёнка – его любимые занятия: игры, рисование, лепка и т. д. Большинство опрошенных – 64%, отметили игры, как любимое занятие своего ребёнка (фигура №3).

Решить проблему педагогической адаптации первоклассников только на педагогическом уровне удаётся крайне редко, так как природа этих затруднений требует более углублённого исследования, но уже другими средствами, которых в арсенале педагогических приёмов исследования ребёнка отсутствуют.

Эта проблема наиболее существенна в младшем школьном возрасте. Психологи отмечают, что дети 6-7 лет переживают психологический кризис, связанный с необходимостью адаптации к школьному обучению.



*Фигура №3. Интересы и способности ребёнка*

Таким образом, можно выделить следующие факторы, влияющие на процесс адаптации:

- ✓ личностные психические;
- ✓ личностные медицинские;
- ✓ семейные педагогические;
- ✓ семейные бытовые;
- ✓ школьные педагогические;
- ✓ школьные медицинские;
- ✓ социально-педагогические.

Таким образом, трудности, которые возникают у ребёнка в период начального обучения, связаны с воздействием большого числа факторов, как внешнего, так и внутреннего порядка.

В своём исследовании мы пришли к выводу, что в период педагогической адаптации первоклассников к обучению в школе, необходимо учитывать, использовать и корректировать влияние педагогов, родителей, сверстников на процесс формирования личности ребёнка.

При учете всех этих особенностей важное место должна занять психолого-коррекционная работа с учетом индивидуальных особенностей детей. В процессе необходимо использовать сохранные стороны личности.

Подводя итог **в заключении** можно сделать вывод, что в результате получения данных в ходе тестирования контрольной группы родителей, были выявлены следующие трудности в успешной школьной адаптации:

- родители не готовы оказывать эффективное воспитательное воздействие на детей, поскольку не уделяют достаточно времени для совместного общения и проведения досуга и различных мероприятий в кругу семьи;
- многие из родителей не имеют четкого представления и достаточно знаний о том, как конструктивно взаимодействовать с детьми при возникновении тех или иных проблем;
- большая часть родителей не знакома со способами преодоления негативных эмоций и стрессовых ситуаций;



- часто родителями не принимаются во внимание индивидуальные потребности ребёнка;
- в большинстве случаев родители не готовы предоставить возможность для самостоятельности ребёнку;
- часто как у родителей, так и у детей нет достаточной информации как взаимодействовать в новом коллективе со сверстниками и учителями;
- нередко у детей повышается тревожность и напряженность в связи с заниженными отметками и недоброжелательностью педагогов и одноклассников;
- как правило первоклассники не получают необходимой помощи для раскрытия личности и для последующего её становления.

Решением данной проблемы является разработка и проведение коррекционно-развивающей работы направленной на улучшение школьной адаптации.

На основании полученных данных может быть предложен комплекс рекомендаций для родителей, задумывающихся над вопросами воспитания детей, обращающихся за психологической помощью к специалистам. Кроме того, полученные данные можно учитывать при разработке групповых и индивидуальных программ, направленных на коррекцию школьной адаптации, а также при планировании обучающих и развивающих программ для родителей, способствующих их личностному росту.

**Теоретическая значимость исследования:** Нами систематизированы и обобщены взгляды отечественных и зарубежных исследователей на воспитание детей, изучены психологические особенности личности и их значение для процесса адаптации, исследована эффективность применения психологического консультирования в работе с родителями в период адаптации детей к школе.

**Практическая значимость:** Предложена психологическо-коррекционная программа для родителей по повышению адаптации младших школьников к учебной деятельности. Материалы и результаты исследования могут быть использованы в работе специалистов, занимающихся данной проблемой.

#### **Библиография:**

1. Белобрыкина, Ольга. *Нам по пути. В: Школьный психолог: Еженедельное приложение к газете «Первое сентября».* 1-15 июля, 2007, с. 18.
2. Завьялова, Наталья. *Заложники воспитания. В: Первое сентября.* 22 сент., 2007, с. 18.
3. Намм, Лариса. *Большой оркестр для маленького человека. В: Школьный психолог: методический журнал для педагогов и психологов,* 2012, №8, с. 43-47.
4. Немов Р.С. *Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений.* Кн. 2: Психология образования, М.: гуманит. изд. центр Владос, 1999. 606 с. ISBN 5/691/00232/5.
5. Алёшина, Юлия. *Индивидуальное и семейное психологическое консультирование.* Москва: Независимая фирма «Класс», 2000. 208 с. ISBN 5-86375-111-8.
6. Артюхова, Ирина. *В первом – классе без проблем.* Москва: Чистые пруды, 2008. 32 с.
7. Ермакова, И.; Даниленко, О. *Адаптация первоклассников к школе. В: Начальная школа: ежемесячный научно-методический журнал,* 1999, №1, с. 43-46.
8. Емельянова, Марина. *Родительские стереотипы и реальности школьной жизни. В: Семья и школа: журнал для родителей,* 2006, №7, с. 16-17.
9. Дубровина, И. В. *Рабочая книга школьного психолога.* Москва: Просвещение, 1991. 304 с.

## REPREZENTĂRI SOCIALE DESPRE FAMILIE – DIFERENȚE DE GEN

Elena BRAGUȚA, studentă, Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte,  
Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți  
Coordonator științific: Daniela CAZACU, drd., lect. univ.

**Summary:** *Family is the most important cell of society. She has central importance in reference to the person. The family makes a unique and irreplaceable contribution to the good of society. But lately the situation of family is not the best. Divorce affect young families and society as a whole. Therefore it is very important to know what representations have young on the family at the present. But especially the differences between social representations of family for men and women separately, gender differences and to know who influences the most to the current situation.*

**Key-words:** *family, representations of family, men and women, gender differences, young generation, society.*

Familia este cea care mereu a interesat și a preocupat diverse domenii ale științei. Ea construiește societatea și influențează destinul fiecărui individ, impunându-i modelul dat. Acesta urmează a fi adoptat sau respins în funcție de dorințele și reprezentările pe care le are fiecare subiect. Ca formă istorică de comunitate umană, familia are un nucleu elementar care este constituit din căsătorie, raporturi de ordin biologic, economic și spiritual (Mitrofan 1985). Dezvoltarea societății, a influențat-o într-atît, încît imaginea acesteia tinde să se modifice treptat odată cu tradițiile și valorile noi care se instalează ca răspuns al transformărilor atît la nivel social, cît și cultural.

În ultimul timp, familia a suferit anumite schimbări. Ea nu mai reprezintă o instituție conservatoare, ci trece vizibil printr-un proces de democratizare și liberatizare (Popescu 2009). Apar noi stiluri de viață, fiecare individ își lasă amprentă asupra acestei structuri dinamice. Familia trece prin diverse procese de modelare și este influențată de fiecare membru din care este constituită fie bărbat, fie femeie sau chiar copii.

Încă din familia de origine fiecare copil obține anumite reprezentări despre familie, activitățile și importanța acesteia în societate ca instituție de bază. Se spune că familia reprezintă, de fapt, nucleul unei societăți, ea menținînd echilibrul și stabilitatea acesteia, însă situația din ultima perioadă lasă de dorit. Numărul divorțurilor crește din ce în ce mai mult, familiile se destramă, căsătoria nu mai este considerată indispensabilă, iar tinerii se hotărăsc să întemeieze o familie foarte greu. Biroul Național de Statistică al Republicii Moldova prezintă date convingătoare. Astfel, în 1999 au fost înregistrate în total 8913 divorțuri, pe cînd în 2012 acestea cresc pîna la 10637 de divorțuri (5). Situația dată ne face să ne punem întrebarea dacă nu cumva reprezentările bărbaților și femeilor despre familie s-au modificat?

Înțelegerea și cunoașterea reprezentărilor pe care le au femeile și bărbații despre familie, pot contribui la o mai bună funcționare a acestei structuri dinamice aflate mereu în schimbare. Generația nouă se caracterizează printr-o receptivitate mai înaltă la schimbare, ea este mai liberă în atitudini și mai orientată spre noi încercări. Deci, considerăm că următorul studiu va reprezenta un punct de pornire spre definirea unor valori cu adevărat importante pentru societate.

Demersul științific al cercetării în cauză a avut ca **scop** identificarea diferențelor la nivelul reprezentărilor sociale despre familie în rîndul femeilor și în rîndul bărbaților.

### **Obiectivele tezei:**

- Analiza informației științifice existente în psihologie referitor la tema cercetată;
- Definirea conceptului de reprezentări sociale;
- Definirea conceptului de familie;
- Identificarea structurii reprezentărilor sociale;

- Identificarea nucleului central și a sistemului periferic al reprezentării sociale despre familie;
- Realizarea investigației prin aplicarea tehnicilor și metodelor propuse;
- Interpretarea cantitativă și calitativă a datelor;
- Elaborarea concluziilor finale;

### **Ipoteza**

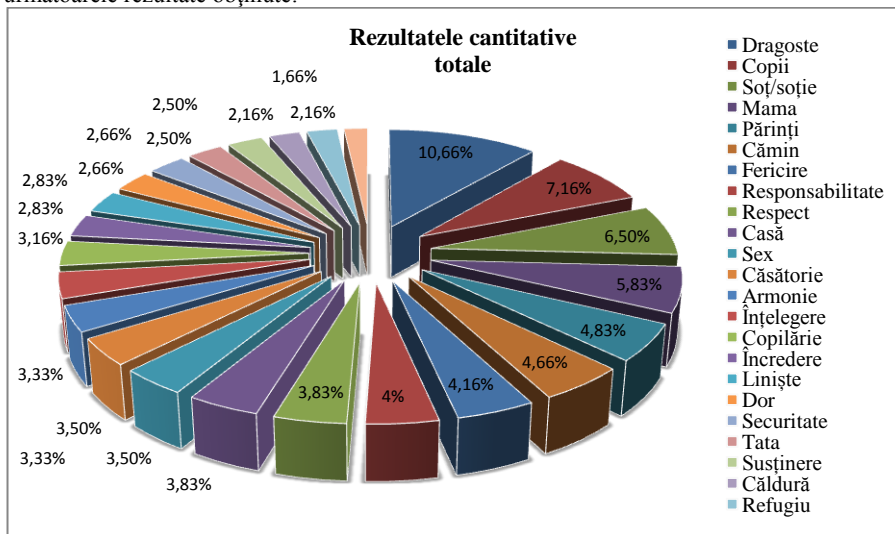
Se presupune că există diferențe semnificative între reprezentările sociale despre familie la bărbați și reprezentările sociale despre familie la femei.

**Metode, procedee și tehnici de cercetare:** Convorbirea; Observarea; *Metoda Asociațiilor Libere* (Abric 1973), (Cucelaru 2001) precum și *Tehnica prototipic-categorială* (Verges 1992,1994), (Cucelaru 2001).

### **Baza experimentală a cercetării:**

În calitate de eșantion am selectat 150 persoane, dintre care 75 de bărbați și respectiv 75 de femei. Respondenții: studenții cuprinși între vârsta de 19-22 ani, de la Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți.

Astfel în urma aplicării *Metodei Asociațiilor Libere* (Cucelaru 2001), putem prezenta următoarele rezultate obținute:



**Figura 1.** Reprezentarea grafică a rezultatelor cantitative totale

Deci, putem observa că locul de frunte din cuvintele asociate cu cuvântul inductor „familia” îl ocupă cuvântul „dragostea” cu o frecvență de 64 de ori. Locul doi, îl ocupă cuvântul „copii” cu o frecvență de apariție de 43 de ori. Cea mai mică frecvență obținută, o are cuvântul educație – 10 cuvinte. Rolurile conjugale de soț/soție sînt cele care se clasează pe locul 3 după frecvența obținută de 39 la sută. O frecvență mai scăzută o au avut cuvintele: casă, căsătorie, armonia și înțelegerea.

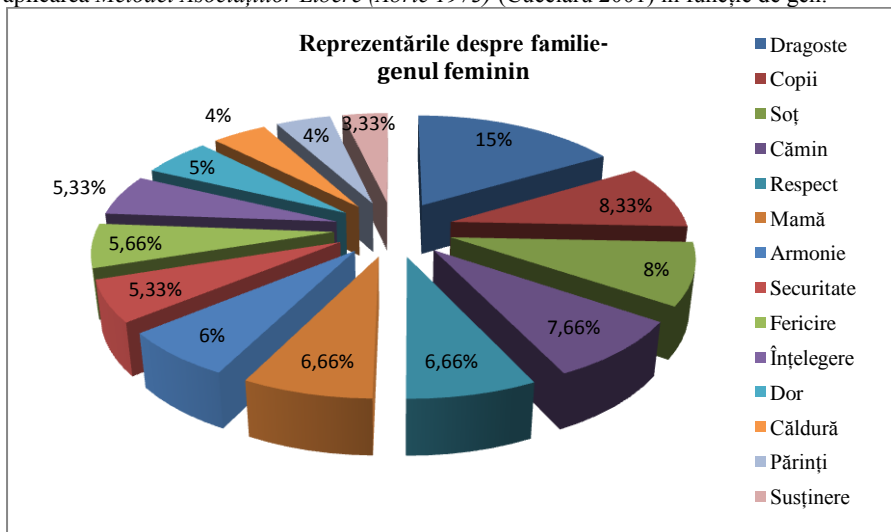
Evident că s-au mai obținut și alte cuvinte cum ar fi sărbători, suflet, răbdare, dezvoltare care au avut o frecvență destul de mică, astfel au fost incluse în prezentarea tabelară sub conotația de „Alte cuvinte”. Acestea au fost prezente în total de 5,33% din totalul rezultatelor obținute.

Analiza datelor prin intermediul *tehnicii prototipic-categoriale* (Verges 1992, 1994) (Cucelaru 2001), ne-a oferit posibilitatea să identificăm prezența nucleului central și a elementelor periferice care stau la baza reprezentărilor sociale despre familie la generația actuală:

*Tabelul 1. Prezentarea nodului central și al elementelor periferice*

	<b>Grad înalt al importanței (peste 34 puncte)</b>	<b>Grad scăzut al importanței (sub 34 puncte)</b>
<b>Frecvență ridicată (peste 21)</b>	<i>Teme CENTRALE</i>	<i>Statut AMBIGUI</i>
	Dragoste, copii, mama, soț/soție, părinți, fericire.	Cămin, responsabilitate, respect, casă, sex, căsătorie.
<b>Frecvență scăzută (sub 21)</b>	<i>Statut AMBIGUI</i>	<i>Elemente PERIFERICE</i>
	Armonie, înțelegere, copilărie, liniște, încredere, refugiu.	Educație, căldură, dor, securitate, tată, susținere.

Pentru confirmarea ipotezei propuse, în continuare vom prezenta datele obținute după aplicarea *Metodei Asociațiilor Libere* (Abric 1973) (Cucelaru 2001) în funcție de gen:



*Figura 2. Reprezentarea grafică a rezultatelor pentru femei*

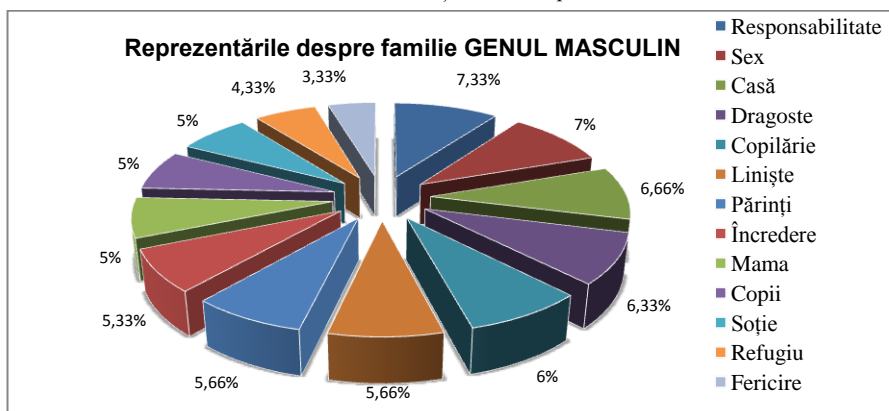
Putem observa că frecvența maximă a cuvintelor asociate cu cuvântul inductor „familia” în rândul femeilor este „dragostea” care ia o valoare de 45%. Deci, putem concluziona că pentru genul feminin, dragostea are o importanță deosebită. Următorul cuvânt asociat cu „familia” este „copii” cu o frecvență de 28. Datele obținute pentru genul feminin au servit ca bază pentru a identifica nucleul central și elementele periferice ale reprezentării sociale despre familie.

Astfel, am purces la calcularea gradului importanței și gradului apariției cuvintelor asociate pentru genul feminin:

*Tabelul 2. Prezentarea nodului central și al elementelor periferice pentru genul feminin*

	<b>Grad înalt al importanței (peste 30puncte)</b>	<b>Grad scăzut al importanței (sub 30 puncte)</b>
<b>Frecvență ridicată (peste 20)</b>	<b>Teme CENTRALE</b>	<b>Statut AMBIGUI</b>
	Dragoste, copii, mamă, respect	Soț, cămin, securitate
<b>Frecvență scăzută (sub 20)</b>	<b>Statut AMBIGUI</b>	<b>Elemente PERIFERICE</b>
	Fericire, înțelegere, armonie	Dor, căldură, părinți, susținere

Reprezentările sociale despre familie la bărbați, ne-au oferit următoarele date privind modul în care este văzută familia de către aceștia. Astfel, prezentăm următoarele rezultate:



*Figura 3. Reprezentarea grafică a rezultatelor pentru bărbați*

Cel mai frecvent cuvânt asociat cu familia pentru bărbații cercetați este „responsabilitate”, apărînd în 22 de cazuri. Cu o frecvență de 21 ori apare asociația „sex”, iar „casă” de 20 de ori. Cu frecvențe mai mici, dar totuși prezente, se califică următoarele asocieri cum ar fi: dragoste, liniște și încredere.

Astfel, în rîndul bărbaților, reprezentările despre familie sînt constituite din următoarele cuvinte care formează nodul central și elementele periferice:

*Tabelul 3. Prezentarea nodului central și al elementelor periferice pentru genul masculin*

	<b>Grad înalt al importanței (peste 30puncte)</b>	<b>Grad scăzut al importanței (sub 30 puncte)</b>
<b>Frecvență ridicată (peste 20)</b>	<b>Teme CENTRALE</b>	<b>Statut AMBIGUI</b>
	Sex, responsabilitate, casă	Încredere
<b>Frecvență scăzută (sub 20)</b>	<b>Statut AMBIGUI</b>	<b>Elemente PERIFERICE</b>
	Părinți, dragoste, liniște, copilărie	Refugiu, fericire, soție, mamă, copii

În continuare am purces la efectuarea unei diferențe a reprezentărilor despre familie la bărbați și la femei exprimând datele printr-o diagramă:

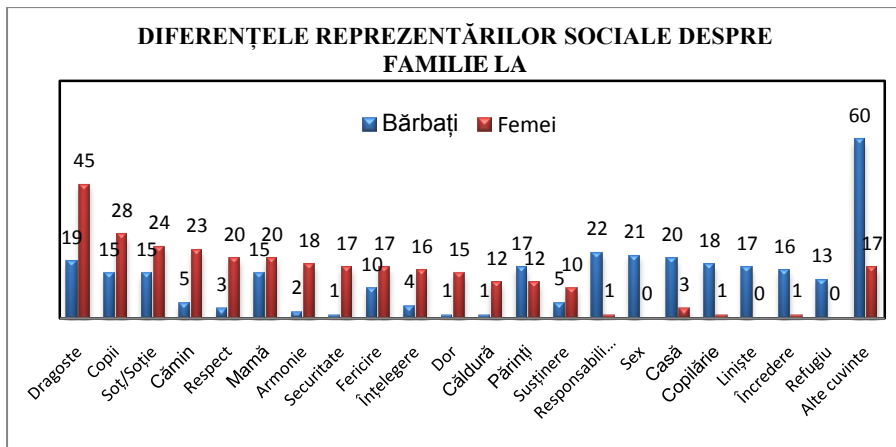


Figura 4. Diferențele reprezentărilor sociale despre familie la bărbați și la femei.

În continuare, pentru precizarea elementelor periferice și a nucleului central a reprezentării sociale despre familie la bărbați și la femei am aplicat tehnica *prototipic-categorială* (Verges 1992,1994) (Cucelaru 2001), obținând următoarele date:

Tabelul 4: Prezentarea nodului central și al elementelor periferice – diferențe de gen

	<b>Bărbați</b>	<b>Femei</b>
<b>Nodul Central</b>	Sex Responsabilitate Casă	Dragoste Copii Mamă Respect
<b>Elementele Periferice</b>	Refugiu Fericire Soție Mamă Copii	Dor Căldură Părinți Susținere

#### Concluzii:

Rezultatele obținute în urma prelucrării datelor, a identificării nucleului central și a elementelor periferice a reprezentării sociale despre familie la femei și bărbați ne demonstrează diferența vizibilă între acestea. S-a ajuns la concluzia că generația de astăzi asociază cel mai frecvent familia cu dragostea, copiii, mamă, soț, soție, părinți, fericire ș.a., însă, examinând datele în conformitate cu fiecare gen în parte, putem observa că reprezentările sociale diferă de la un gen la altul. Femeia asociază mai des familia cu *dragoste, copii, mamă și respect* pe când bărbații asociază familia cu *sex, responsabilitate și casă*. Elementele periferice sînt constituite astfel: la femei apar așa cuvinte ca: *dor, căldură, părinți și susținere* pe când la bărbați apar așa cuvinte ca: *refugiu, fericire, soție, mamă, și copii*. Aceste date, impun confirmarea ipotezei înaintate precum că există diferențe între reprezentările sociale

despre familie la femei și reprezentările sociale despre familie la bărbați. Deci, ar fi cazul să presupunem că anume aceste diferențe pot naște neînțelegeri în ceea ce privește viața familială, moment crucial și în cazul frecvențelor divorțuri înregistrate în ultima perioadă.

#### **Bibliografie:**

1. Cucelaru, Mihai, *Reprezentări sociale, Teorie și metode*, Iași, Editura Erola, 2001, p. 82.
2. Gray, Johan, *Bărbații sunt de pe Marte Femeile sunt de pe Venus*, București, Editura Vremea, 2006, p. 112.
3. Mitrofan, Iolanda, *Cuplu conjugal – armonie și dizarmonie*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1989, p. 15.
4. Popescu, Raluca, *Introducere în sociologia familiei: Familia românească în societatea contemporană*, Iași, Editura Polirom, 2009, p. 21.
5. <http://statbank.statistica.md/pxweb/Dialog/Saveshow.asp>

## **STRESUL EXAMINAȚIONAL DE LA CUNOAȘTERE LA PREVENIRE**

**Diana ANDRONIC, Alexandru BALAN, Ana BOTNARU, studenți,**  
*Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte*  
*Universitatea de Stat „Alecru Russo”*  
Coordonator științific: **Inga BACIU, lect. univ.**

**Resumé:** *Au cours des dernières décennies, la problématique du stress est devenue l'une des directions courrantes mais encore le point d'intérès pour les recherches dans la psychologie mondiale. Les études dans le domaine du stress examinationell representent une démarche qui nécessite une approche complexe, car le dernier temps ce phénomène a la tendance à prendre une échelle spéciale et représente l'une des formes les plus fréquentes du stress.*

*Étant donné le fait que dans les dernières années le stress examinationelle est devenue un sujet qui provoque un intérêt accru, nous nous sommes proposés de réaliser une étude dans ce domaine dans un milieu universitaire à l'université d'état Alecu Russo de Balti, pour connaitre d'une façon détaillée sur les aspects du stress examinationell à l'étudiants, et d'identifier des stratégies efficaces pour les prevenir.*

**Mots-clés:** *étude, l'étudiants, stress, stress examinationell, stratégies de preventions.*

Stresul examinațional este perceput ca o problemă curentă, aproape de neevitat, cu care majoritatea studenților se confruntă anual. În pofida numeroaselor abordări teoretice și aplicative ale specialiștilor de-a lungul timpului, problematica stresului examinațional oferă în continuare, poate azi, mai mult decît altădată, posibilitatea și necesitatea unor noi deschideri analitice și investigative.

În ansamblul formelor de evaluare, examenul constituie una din formele de bilanț utilizată cu deosebire la încheierea unei perioade mai îndelungate de activitate sau ca formă de verificare (de selecție). Examenul este practicat încă de mult timp, a parcurs o evoluție mai cu seamă în ceea ce privește funcțiile lui și scopurile urmărite, pornind de la verificarea competențelor în vederea ocupării unor posturi, trecerea individului într-o nouă etapă de dezvoltare psihofizică (majoratul, maturitatea) pînă cînd a devenit o componentă a activității de învățămînt.

Dat fiind faptul că în ultimii ani stresul examinațional a devenit un subiect care incită un interes sporit, ne-am propus de a realiza un studiu al problemei în cadrul mediului studentesc de la Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți.

*Scopul cercetării:* constă în investigarea problematicii stresului examinațional în cadrul mediului studentesc;

### *Obiectivele cercetării:*

- Analiza literaturii de specialitate cu privire la stresul examinațional;
- Cercetarea experimentală a stresului examinațional la studenți;
- Elaborarea recomandărilor cu privire la psihoprofilaxia stresului examinațional.

### *Metode, procedee și tehnici de cercetare:*

#### Teoretice:

- studiu al surselor bibliografice, analize, sinteze, clasificări;
- #### Experimentale:
- Scala stresului perceput elaborată de Cohen și Williamson;
  - Chestionar cu privire la aprecierea stresului examinațional.

*Baza experimentală a cercetării* a fost constituită din 120 studenți de la Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți (cîte 30 respondenți de la toate facultățile: Științe ale Educației, Psihologie și Arte; Litere; Drept și Științe sociale, Științe Reale, Economice și ale Mediului);

Astfel, analiza literaturii de specialitate, ne-a permis să constatăm că examenul îndeplinește o dublă funcție: socială și pedagogică. În ambele cazuri, subiecții dobîndesc confirmarea valorii lor. Pentru unii candidați, examenul poate fi un prilej de întărire a statutului, pentru alții o amenințare. Unii sînt nerăbdători să înceapă mai repede, alții nu știu cum să îl mai amîne. Unii tremură de emoție la gîndul că vor primi o notă, altora acest lucru le este relativ indiferent (Albu 2007: 234). Exemplele ar putea continua, punînd în evidență reacții diferite, chiar opuse, la una și aceeași situație. Problemele psihopedagogice ale examenelor privesc caracterul tensional al situației de examen, îngrijorarea și stresul pe care le provoacă subiecților examinați, cu toate consecințele pe care acestea le produc.

Un examen este agent stressor, deoarece solicită rezolvarea adecvată a unei serii de probleme specifice. Apoi, în mod obiectiv, există și posibilitatea de a nu obține rezultatul scontat. Intervine și factorul surpriză, al necunoscutului, al unor situații prin care candidatul se poate să nu mai fi trecut. Examenul este o adevărată încercare, chiar și pentru aceia care se simt atît de bine pregătiți, încît consideră că nu poate să îi surprindă nimic.

După cum remarcă cu deplină îndreptățire Adrian Neculau, candidatul la un examen se prezintă nu doar ca simplu purtător de informații, ci cu întreaga lui personalitate, cu interesele, cu aspirațiile sale, cu dorința de succes și sistemul său motivator, cu o anumită imagine de sine pe care și-o dorește confirmată (Neculau 1996: 155).

De asemenea, analiza literaturii de specialitate (Китаев-Смык 1980: 36) a scos în evidență că atunci cînd se abordează simptomele stresului examinațional, se face trimitere la cîteva categorii de simptome, și anume:

1. Simptome fiziologice: dureri de cap; greață, vomă; diaree; încordare musculară; intensificarea respirației; puls mărit; oscilări ale tensiunii arteriale.
2. Simptome emoționale: disconfort emoțional; dezolare; frică; anxietate; depresie; neîncredere; tristețe; iritabilitate.
3. Simptome cognitive: autocritică excesivă; persistența gîndurilor negative, în special cu referire la eșecul altor persoane în situația de examen; imaginarea consecințelor negative în urma insuccesului la examene; înrăutățirea memoriei; scăderea capacității de concentrare a atenției.
4. Simptome comportamentale: tendința de a schimba activitatea de pregătire pentru examen cu oricare alt tip de activitate; evitarea situațiilor care amintesc de examene; scăderea capacității de învățare; implicarea altor persoane în discuțiile pe tema eventualelor examene; mărirea consumului de cofeină și alcool; dereglarea poftei de mîncare (anorexie sau bulemie); modificări ale somnului (insomnie sau somn patologic).



În continuare, ne propunem să prezentăm rezultatele cercetării experimentale realizate. Astfel, activitatea de psihodiagnostic s-a realizat prin intermediul unor instrumente de cercetare corespunzătoare care au oferit posibilitatea de a surprinde, dar și de a evalua eficient cele mai importante aspecte ale stresului examinațional la studenții investigați.

Rezultatele cantitative obținute în urma investigării nivelului de rezistență la stres realizate prin intermediul Scalei elaborată de Cohen și Williamson, sînt reflectate în tabelul 1. În figura 1, prezentată mai jos putem vedea repartizarea studenților conform aprecierii nivelului de rezistență la stres în total pe universitate.

Tab. 1 Rezultatele obținute la Scala nivelului de rezistență la stres elaborată de Cohen și Williamson.

Aprecierea nivelului de stres	% studenți pe facultăți				Total % studenți
	Științe ale Educației, Psihologie și Arte	Litere	Drept și Științe Sociale	Științe Reale, Economice și ale Mediului	
Nivel foarte înalt de rezistență la stres	10,00	13,33	3,33	10,00	9,17
Nivel înalt de rezistență la stres	16,67	16,67	0	16,67	12,50
Nivel mediu de rezistență la stres	70,00	60,0	86,67	70,00	71,67
Nivel scăzut de rezistență la stres	3,33	10,0	10,0	3,33	6,66
Nivel foarte scăzut de rezistență la stres	0	0	0	0	0

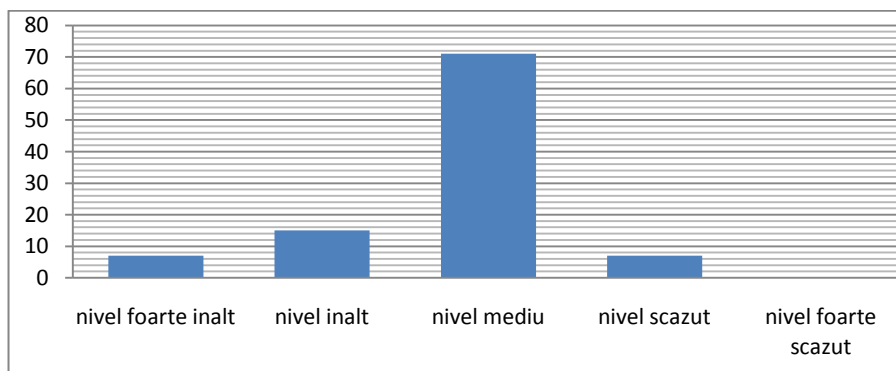
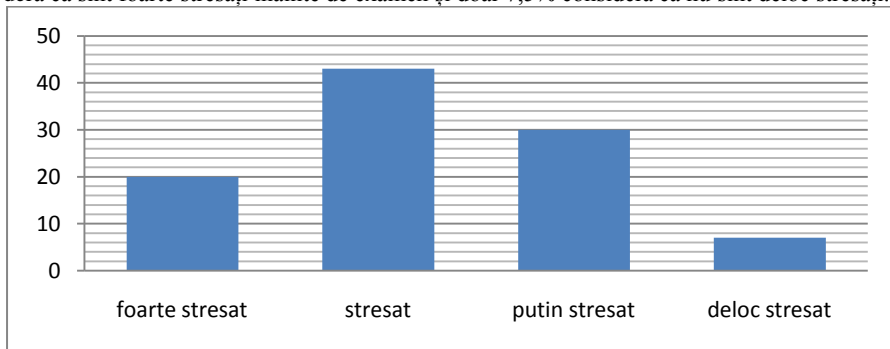


Fig. 1. Repartizarea procentuală a studenților conform aprecierii nivelului de rezistență la stres în total pe universitate

Analizînd datele, putem constata că din lotul investigat 9,17% (11 persoane) au fost diagnosticați cu nivel foarte înalt de rezistență la stres, iar 12,50% (15 persoane) cu nivel înalt de rezistență la stres. În același timp, circa 71,67% din subiecții investigați (86 persoane) înregistrează un nivel mediu de rezistență la stres. Cu nivel scăzut de rezistență la stres au fost depistate 6,66% (8 persoane), iar cu nivel foarte scăzut de rezistență la stres nu a fost depistată nici o persoană din lotul experimental.

În figura 2 sînt prezentate răspunsurile responden ilor la întrebarea din Chestionarul cu privire la aprecierea stresului examinațional: – *C t de tare s nte i stresat înainte de examen?* După cum putem observa 42,5% studenți consideră că sînt stresa i, în timp ce 30,0% studenți se consideră mai pu in stresa i. Aproximativ 20,0% din studenții investigați consideră că sînt foarte stresa i înainte de examen  i doar 7,5% consideră că nu sînt deloc stresa i.

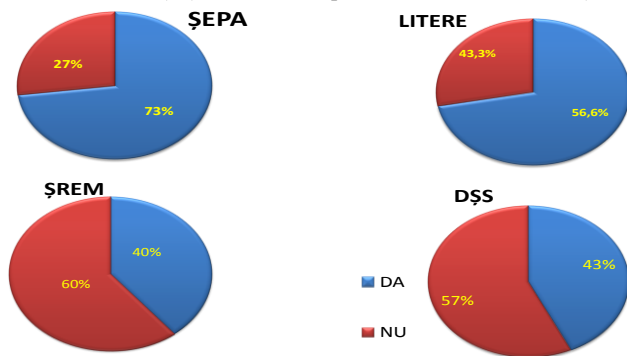


**Fig. 2.** Repartizarea procentuală a răspunsurilor ob tinate la întrebarea: *C t de tare s nte i stresat înainte de examen?*

La  ntrebarea – *Considera i stresul examinațional o problemă care vă poate afecta?* Am ob tinut următoarele răspunsuri:

- 60,83% (73 respondenți) au răspuns afirmativ;
- 39,17 (47 respondenți) au răspuns negativ.

A prezentat un interes deosebit pentru noi repartizarea neuniformă pe facult  i a răspunsurilor la întrebarea – *Cunoa te i care sînt simptomele stresului examinațional?* (Fig. 3):



**Fig. 3.** Repartizarea procentuală a răspunsurilor ob tinate pe facult  i la întrebarea: *Cunoa te i care sînt simptomele stresului examinațional?*

După cum se poate observa din Fig. 3, Facultatea de Științe ale Educației, Psihologiei  i Arte a înregistrat cel mai înalt procentaj, ceea ce ne vorbește că este cea mai informată privind simptomologia stresului examinațional cu un coeficient de aproximativ 73%.

În continuare am analizat frecvența răspunsurilor studenților de la USARB la întrebarea – *Care simptome ale stresului examinațional le-ați observat la Dvs.?* Cele mai frecvente răspunsuri care au fost (în funcție de frecvența menționată): istovire, dureri de burtă, insomnie, iritare, nervozitate, teamă. Această bază simptomologică ne-a permis să concluzionăm că pe măsură ce studenții se confruntă cu stresul examinațional se amplifică simptomele somatice, după care și cele psihologice.

Analiză detaliată a răspunsurilor la Chestionarul cu privire la aprecierea stresului examinațional, ne-a permis să constatăm care sînt cauzele apariției stresului examinațional la studenți, cît și tehnicile utilizate de aceștia în lupta cu stresul examinațional. Astfel, cele mai frecvente cauze generatoare de stres examinațional au fost menționate cu aproximație în mod identic de toți studenții, indiferent de facultatea de profil. Dintre acestea: frica de examen; insuficiența de timp; material voluminos și dificil de studiat, neîncrederea în sine; nepregătirea studentului au format topul răspunsurilor oferite.

Cu referire la tehnicile de prevenire și gestionare a stresului examinațional la care apelează studenții, cele mai frecvente răspunsuri au fost: învățarea sistematică; pauze (plimbări, muzică); mod sănătos de viață; repetarea materialului, sexul, consumul de ciocolată.

În concluzie, putem menționa că analiza datelor obținute a scos în evidență că deși persistă un nivel mediu de rezistență la stres, totuși mai mult de jumătate din studenți consideră stresul examinațional o problemă care îi poate afecta. De asemenea, putem constata că există carențe în ceea ce privește cunoașterea de către studenți a metodelor și tehnicilor de profilaxie și gestionare a stresului examinațional.

Astfel, stresul este inevitabil în situația de examen; la fel de adevărat este și faptul că el este pe deplin controlabil. Problema nu constă în a elimina complet stresul (lucru de altfel imposibil cîtă vreme sîntem ființe vii, dotate cu simțire), ci doar în a-l transforma într-un factor de optimizare a stării de concurs. Aceasta se realizează de către persoana însăși, fiind vorba despre un proces de autocontrol.

Cele mai importante condiții de diminuare a efectelor stresante ale examenului privesc temeinicia pregătirii și modul de învățare. Cercetările de psihologie școlară arată faptul că, în cele mai multe cazuri, pregătirea temeinică conferă candidatului siguranța de sine și antrenează o stare redusă a emoțiilor și a stresului, precum și utilizarea unor metode de creștere a propriei imagini. De asemenea, specialiștii psihologi recomandă în acest sens: gîndirea pozitivă, autosugestia, relaxarea și autoprogramarea mentală prin intermediul imaginației dirijate.

#### **Bibliografie:**

1. Albu, C., *Stresul examenelor*, în Managementul stresului profesional, Vol. 3, 2007.
2. Neculau, A., *Psihologie socială – aspecte contemporane*, Iași, Editura Polirom, 1996.
3. Китаев-Смык Л.А., *Психология стресса*, Москва, Педагогика, 1980.
4. Профилактика экзаменационного стресса, în Директор школы, N. 4, 2000, c. 43-44.

## **REPREZENTĂRI SOCIALE DESPRE PROFESORUL EFICIENT**

**Vera GANCEARUC**, studentă, Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte,  
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți,  
Coordonator științific: **Silvia BRICEAG, dr., conf. univ.**

**Summary:** *This research elucidates the differences representations of students about effective teacher education in different cycles. Provides a broad theoretical information bearing on the mode of communication not only teaching, but teaching skills and competencies to determine existing relationships between teachers and students, how to mitigate conflicts not disturb the instructive*

*educational process. It is important in that it contributes to the continuous improvement of quality in education.*

**Key-words:** *effective teacher, students, social representation.*

**Actualitatea temei:** Starea actuală a procesului de învățămînt poartă mai mult un caracter paradoxal, ceea ce presupune că atît pentru elevi, cît și pentru studenți se deschid oportunități spre modern, spre ceea ce este nou, însă, pe de altă parte, se păstrează și unele comportamente, cum ar fi rutina, care se datorează, în mare parte, competenței profesionale a cadrului didactic. Astfel, putem menționa că cheia succesului în instituțiile de învățămînt depinde, în mare parte, de competențele și aptitudinea profesorului.

P. Golu menționa că aptitudinea pedagogică înseamnă foarte multe lucruri: erudiție și cunoștințe de specialitate, dar și cunoașterea practică a psihologiei individuale a elevilor; priceperea de a transmite cunoștințe, dar și capacitatea de a relaționa afectiv cu elevul și cu microgrupul de elevi, inteligența spontană și inspirație de moment în luarea unei decizii, precum și mînuirea conștientă a mecanismelor capabile să optimizeze actul educațional. Aptitudinea pedagogică este o sinteză de factori înnăscuți și dobîndiți. Ea conferă o mare flexibilitate comportamentului didactic, favorizînd o adaptare rapidă și ușoară la cerințele unei situații educative (Sălăvăstru 2004: 152).

„Meseria de profesor este o mare și frumoasă profesiune, care nu seamănă cu nici o alta, o meserie care nu se părăsește seara odată cu hainele de lucru. O meserie aspră și plăcută, umilă și mîndră, exigentă și liberă, o meserie în care mediocritatea nu este permisă, unde pregătirea excepțională este abia satisfăcătoare, o meserie care epuizează și înviorează, care te dispersează și exaltă, o meserie în care a ști nu înseamnă nimic fără emoție, în care dragostea e sterilă fără forța spirituală, o meserie când apăsătoare, când implacabilă, ingrată și plină de farmec” (apud Chircev, Dăscălescu, Salade, 1969: 135).

Recent, în urma unor cercetărilor s-a ajuns la concluzia că atît elevii, cît și studenții nu sînt pregătiți să-și aprecieze propriile lor capacități și calități personale, la fel se constată și lipsa deprinderilor de a aplica în practică cunoștințele teoretice, de a se autoeduca și de a comunica asupra unui subiect cu alți colegi. Drept cauză a acestor neajunsuri servește lipsa tactului pedagogic, de aceea unul dintre obiectivele de bază atît pentru profesorul propriu-zis, îndeosebi pentru viitorii pedagogi, este ca de la bun început să-și pună întrebarea cum să dobîndească tactul și măiestria pedagogică.

Pentru predarea materialului într-un mod cît mai eficient și în obținerea unor rezultate performante este important să se asigure și un corp profesoral bine pregătit și, în același timp, bine motivat, aceasta în prezent fiind una din principalele cauze care duc la scăderea motivației învățării. De aceea, în viziunea mea, între competența pedagogică și corpul profesoral bine pregătit există o legătură foarte strînsă ele practic se ajută reciproc, merg concomitent și duc la eficientizarea procesului instructiv-educativ.

Mai mult decît atît, pregătirea la nivel superior a dascălilor are la bază, cum am mai menționat mai sus: competențe, aptitudini, standarde care duc la creșterea motivației profesionale și sînt considerate ca fundamente în asigurarea unei educații eficiente venite din partea profesorilor, care au o misiune deloc ușoară, care, pe lîngă cele menționate anterior, necesită multă răbdare, experiență, spirit de observație etc. Este o muncă care nu oferă rezultate imediate, dar presupune multe ore de studiu, momente de descurajare, dar totuși la cîlălat capăt de drum te pot aștepta bucurii și satisfacții.

Rene Hubert (1965) susținea ca principala calitate a profesorului este *vocația pedagogică*, exprimată prin 3 elemente:

- Iubirea pedagogică;

- Credința în valorile sociale și culturale;
- Conștiința responsabilității față de copil, patrie și întreaga umanitate.

La fel și-a adus aportul și M. A. Blocli (1968), care consideră că arta pedagogică este înaintea de toate arta de a te pune la dispoziția copiilor, de a-i simpatiza, de a le înțelege universul.

M. A. Bloch susține că „arta de a-i învăța pe alții, reprezintă un dar natural, există și autori care cred că măiestria de profesor se învață ca oricare altă profesie. În urma unor discuții asupra trăsăturilor de personalitate ale profesorului ajungându-se la concluzia că principala modalitate de operaționalizare a conținutului personalității profesorului este aptitudinea pedagogică”. (Sălăvăstru 2004: 153).

Ținând cont de dezvoltările care au loc neconținut în societatea actuală și care oferă direcții multidisciplinare, în domeniul pedagogiei totuși generează o criză. Este vorba despre faptul că interesul pentru profesarea didactică este mai scăzut, iar numărul persoanelor gata să profeseze această meserie este din ce în ce mai redus.

**Scopul:** ne-am propus identificarea anumitor reprezentări care apar în viziunea elevului privind profesorul eficient.

**Ipoteză:** Presupunem că există diferențe ale reprezentărilor elevilor despre profesori în diferite cicluri de învățământ

**Obiectivele investigației:**

- analiza literaturii de specialitate vizînd subiectul cercetat;
- identificarea și selectarea instrumentelor de studiere a reprezentărilor sociale despre profesorul eficient;
- realizarea investigației;
- interpretarea cantitativă și calitativă a rezultatelor obținute;
- concluzii.

**Baza conceptuală a cercetării:** o constituie studiu investigației reflectat în literatura de specialitate de către autorii Stefanovic, J; Pavelcu V; Neculau A; etc., care ne demonstrează ce capacități și aptitudini trebuie să posede un profesor eficient, personalitatea cadrului didactic, standarde și exigente profesionale, comunicarea profesor-elev și comportamentul acestuia în diferite situații.

**Metode, procedee și tehnici de cercetare:**

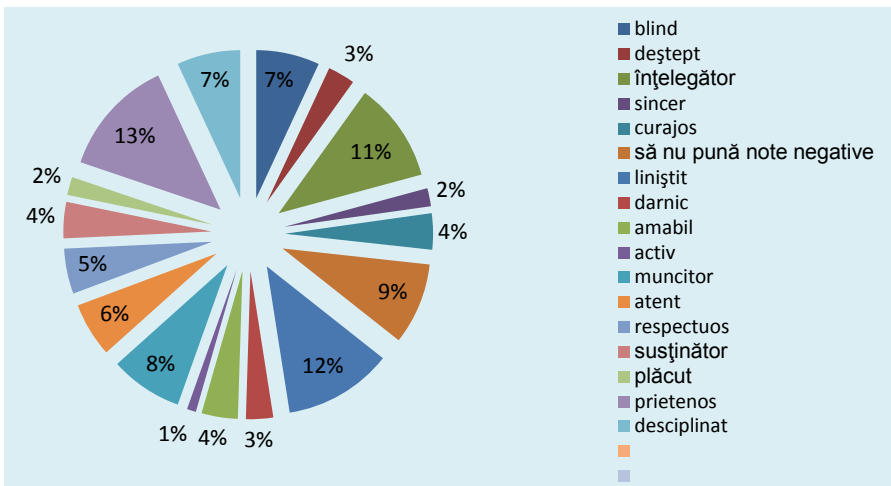
- teoretice: analiza și sinteza literaturii de specialitate, sistematizarea și generalizarea informației științifice;
- de colectare a materialului empiric – metoda asociațiilor libere;
- de prelucrare statistică și interpretare a datelor.

**Eșantionul experimental** a fost constituit din 100 de elevi, 50 elevi din gimnaziul Ver-tiujeni și 50 elevi din cadrul liceului „Ion Creanga” din Bălți.

Demersul aplicativ s-a realizat utilizînd instrumentul de cercetare științifică – metoda asociațiilor libere, promovat pentru realizarea scopului propus.

Inițial, în promovarea investigației experimentale ne-a interesat reprezentările sociale ale elevilor despre profesorul eficient.

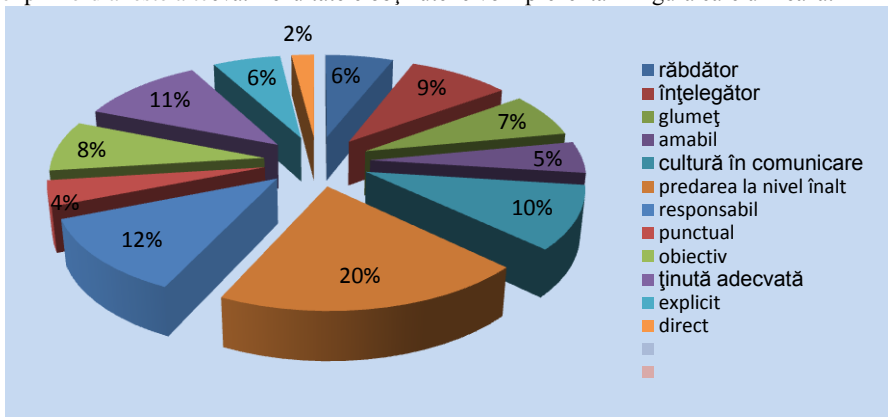
Aplicînd metoda asociațiilor libere elevilor din cadrul liceului am obținut următoarele rezultate:



**Figura nr.1.** Reprezentările elevilor despre profesorul eficient în gimnaziu

Din datele obținute putem menționa că reprezentările elevilor despre profesorul eficient în gimnaziu se bazează nu atât pe calitățile profesionale ale acestuia, cât pe calități pur omenești ca: blîndețea, înțelepciunea, amabilitatea, dărnicia, respectul, să fie muncitor, activă, atentă, susținătoare, plăcut, prietenoasă, disciplinată, harnică, frumoasă, splendidă, modestă, darnică, iubitoare. Un lucru deosebit de important pe care l-am descoperit în urma cercetării este ca 9% din elevi au menționat că un profesor eficient, în viziunea lor, este acel care nu notează cu note negative. De aici, putem conchide că aceștia sînt mult mai afectați de urmările notelor negative decît cei din liceu. Ei văd profesorul ca un ideal, unde foarte puțin contează profesionalismul acestuia.

Aplicînd aceeași metoda în liceu am obținut date diferite de cele din gimnaziul. Putem afirma că dacă în gimnaziu persistă intenția elevilor de a aprecia profesorul eficient după bunătatea și omenia de care dispune, în liceu se observă o schimbare radicală, adică pentru ei primordial este altceva. Rezultatele obținute le vom prezenta în figura care urmează:



**Figura nr. 2.** Reprezentările elevilor despre profesorul eficient în liceu

Datele obținute ne vorbesc despre faptul că reprezentările elevilor despre profesori în cadrul liceului nu sînt similare cu cele din gimnaziu. Dacă în gimnaziu reprezentările erau de genul ca profesorul trebuie să fie blînd, liniștit, să nu noteze cu note negative, să fie respectuos, etc., atunci în liceu accentul se pune pe profesionalismul acestuia și anume: un profesor eficient în viziunea lor trebuie să predea la un nivel înalt (20%), să fie responsabil (12%), să dea dovada de cultură în comunicare (10%), să posede o ținută adecvată (11%), să fie obiectiv (8%), înțelegător (9%), glumeț (7%) și amabil 5%. Aplicînd aceeași metodă, am reușit să depistăm nodul central și elementele periferice, de unde am extras cuvintele cu frecvență minimă și maximă, pe care le-am prezentat în tabelul ce urmează.

Reprezentări	Gimnaziu	Liceu
<b>Nodul Central</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. prietenos</li> <li>2. liniștit</li> <li>3. sincer</li> <li>4. muncitor</li> <li>5. să nu aprecieze cu note negative</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. predarea la nivel înalt</li> <li>2. ținută adecvată</li> <li>3. obiectiv</li> <li>4. punctual</li> <li>5. responsabil</li> </ol>
<b>Elementele Periferice</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• inteligent</li> <li>• profesionist</li> <li>• chibzuit</li> <li>• sociabil</li> <li>• responsabil</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• prietenos</li> <li>• muncitor</li> <li>• frumos</li> </ul>

### Concluzii:

Rezultatele pe care le-am obținut, aplicînd metoda asociațiilor libere la ambele cicluri de învățămînt, atît în gimnaziu cît și în liceu, ne demonstrează că există diferențe semnificative ale reprezentărilor sociale despre profesorul eficient în funcție de ciclul de învățămînt.

În urma investigației și analizei cantitative și calitative a datelor putem menționa ca elevii din cadrul gimnaziului asociază cel mai des profesorul eficient cu așa calități: harnic, ajutător, liniștit, pe cînd cei din liceu cel mai des asociază profesorul eficient cu: predare la nivel înalt, cultură în comunicare, ținută adecvată, responsabilitate și obiectivitate etc. Deci profilul unui pedagog eficient în opinia elevilor din ciclul gimnazial s-ar contura prin calitățile: blîndețe, liniște, dărnicie, curaj, înțelepciune, amabilitate, muncitor, plăcut, prietenos, disciplinat.

Elevii din ciclul liceal acordă o atenție deosebită calităților: răbdător, înțelegător, glumeț, amabil, cultură în comunicare, predare la nivel înalt, responsabilitate, inteligență, obiectivitate, punctualitate, ținută adecvată, etc. Din datele obținute putem conchide că deja în ciclul liceal nu este atît de important cît de blînd este profesorul sau liniștit, ei acordă o atenție deosebită profesionalismului acestuia și modului de comunicare. Un moment interesant, în opinia noastră, pe care l-am depistat în urma investigației, este că elevii din gimnaziu sînt mai afectați de nota negativă primită decît cei din liceu. Ei reacționează mai liniștit la obținerea unei note negative și conștientizează că de fapt, nu nota este importantă ci cu-noștințele.

Rezultatele obținute confirmă ipoteza noastră de lucru, precum că există diferențe ale reprezentărilor sociale ale profesorului eficient în diferite cicluri de învățămînt.

### Bibliografie:

1. Axenti, Ioana Aurelia, Barbă, Maria, Managementul instituțiilor educaționale. Vol. 3. Metodologii didactice interactive de organizare a procesului de învățămînt. Cahul, 2011, 303 p.

2. Chircev, A., Dăscălescu, R., Salade, D. Contribuții la orientarea școlară și profesională: culegere de articole, studii și materiale privind monografiile profesiunilor didactice. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1969. 224 p.
3. Mândăcanu, V. Bazele tehnologice ale măiestriei pedagogice. Chișinău: Lyceum, 1997. 358 p.
4. Neculau, A. A fi elev, București, Editura Albatros, 1983.
5. Sălăvăstru, D., Psihologia educației, Iași: Polirom, 2004. 288 p.
6. Stefanovic, J. Psihologia tactului pedagogic al profesorului, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1979. 408 p.
7. Truta, E., Relația profesor-elev: blocaje și deblocaje, București, Editura Aramis, 2007. 288 p.
8. Страхов, Иван В., Психология педагогического такта. Саратов, Изд-во Саратов. ун-та, 1966, 279 c.

## CONSECINȚELE MIGRAȚIEI FAMILIEI CONTEMPORANE ASUPRA PROCESELOR FAMILIALE

**Ioan LAZĂR**, student, Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte,  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți  
Coordonator științific: **Maria CORCEVOI**, drd., lect. univ.

**Summary:** *This paper elucidates the differences in functioning of families marked by economic migration and unmarked by economic migration by following indicators: the problem solving, roles, communication, emotional reactivity, affective implying and behavioral control.*

**Key-words:** *the economic migration, family, the family functioning, communication, problem solving, the affective reactivity, affective involvement, behavior control, roles.*

Institutul Canadian pentru familie Vanier definește termenul de familie astfel:

„Familia este combinație din două sau mai multe persoane, care relaționează în timp prin legături de acord reciproc, naștere și/sau adopție sau plasament și care își asumă împreună responsabilități de tipul următor:

- Susținere fizică și grijă față de membrii grupului;
- Adăugarea de noi membri prin procreare și adopție;
- Socializarea copiilor;
- Controlul social al copiilor;
- Producere, consum și distribuire a bunurilor și serviciilor;
- Hrană afectivă – dragoste (Băran-Pescaru 2004: 13).

Deși în faza de debut a căsătoriei se pare că există argumente puternice, în special de ordin emoțional-afectiv, privind consolidarea și menținerea relației conjugale pe perioade lungi, nedeterminate, în practică însă se constată că funcționalitatea și stabilitatea căsniciei sînt „amenințate” de o serie de factori perturbatori, de sorginte individuală, intraconjugală sau extraconjugală. Capacitatea de anticipare și predicție a abaterilor posibile ale modelului de conduită a cuplului cu efecte nefavorabile asupra personalității fiecărui membru este extrem de redusă, atît pentru cei doi consorți, cît și pentru alte persoane apropiate (părinți, frați, prieteni etc.) (Mitrofan 1994: 83). Pentru familie, comunicarea, alături de intercunoaștere, este principalul instrument de dezvoltare a structurii și relațiilor de rol familial. Atunci cînd membrii familiei sînt capabili să se asculte unii pe alții, să se întrebe și să comenteze asupra subiectelor în raport cu care doresc să se înțeleagă, să se folosească de cuvinte pe care le așteaptă sau să se pronunțe pentru a obține consens informațional, ei pot conlucra și interacționa optim, astfel încît fiecare să fie stimulat în a se dezvolta și a resimți satisfacție (Mitrofan 1994: 102). Toate transformările din societate cum ar fi cele economice, politice, morale, filosofice au pus amprenta și asupra cadrului familial. Societatea modernă a devenit



o entitate îndreptată spre diversitate, spre afirmarea individualității, spre tehnologii și spre un nou tip de consum. Schimbarea majoră vizează trecerea de la modelul familiei nucleare la o diversitate de modele familiale. Voinea a identificat câteva mecanisme cauzale esențiale în „restructurarea familiei” și care au condus la dezvoltarea unor modele alternative ale vieții de familie:

- ✓ Angajarea femeilor în activități extrafamiliale, creșterea gradului de ocupare a femeilor pe piața muncii și a dorinței lor de promovare socială, care au afectat puternic funcțiile economice și socializatoare ale familiei, au condus la diminuarea autorității masculine, la scăderea fertilității și la creșterea probabilității de divorț;
- ✓ Mobilitatea teritorială sub forma unei migrații, definitive sau temporare, care contribuie la modificarea modelelor tradiționale, prin extinderea ariei de selecție a partenerului;
- ✓ Procesele de urbanizare și modernizare care permit apariția uniunilor consensuale, hetero sau homosexuale, a căsătoriilor de probă etc. (Voinea 1994: 503).

Creșterea costului vieții, inflația, șomajul, incertitudinile și dezechilibrele au antrenat schimbări în comportamentul marital, în atitudinile și mentalitățile indivizilor. Se înregistrează un declin demografic îngrijorător, concretizat în scăderea ratei nupțialității, a natalității, în creșterea numărului de divorțuri, a uniunilor consensuale, a familiilor monoparentale, a abandonului familial (Mitrofan 1997: 295).

Migrația este un fenomen complex, ce constă în deplasarea unor persoane dintr-o arie teritorială în alta, urmată de schimbarea domiciliului și/sau de încadrarea într-o formă de activitate în zona de sosire (Traian 1998: 351-353). Fenomenul migrației este unul dintre cele mai grave drame ale timpurilor contemporane, fiind favorizat de posibilitățile mari de transport, de circulația informațiilor, de tensiunile sociale, dar mai ales de situația economică precară. Conform datelor statistice (2012), fiecare a șasea persoană cu vârstă cuprinsă între 15-64 ani (16,4%) din totalul populației Republicii Moldova au fost afectate de fenomenul *migrația de muncă*.

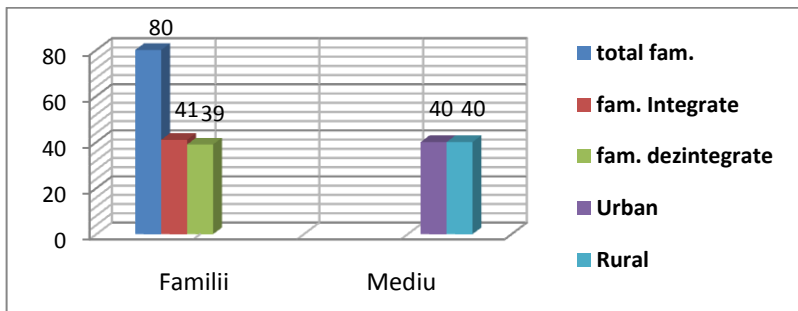
Lucrarea de față prezintă o investigație a familiilor marcate de migrația economică și a familiilor nemarcate de acest fenomen la următorii indicatori: rezolvarea problemelor, comunicare, roluri, reactivitate afectivă, implicare afectivă, controlul comportamental. După cum știm, funcționarea sau nefuncționarea acestor procese în cadrul familiei atrag consecințe și în relațiile sociale care contribuie la confortul vieții, la productivitate și performanță. Literatura de specialitate care cuprinde cercetări ale familiei ne oferă o gamă largă de studii în cadrul cărora s-au cercetat consecințele migrației asupra copiilor, dar nu și asupra funcționării per ansamblu a familiei. Studiul dat reflectă interacțiunea membrilor familiei, capacitatea lor de a face față provocărilor fenomenului migrației economice.

Problema investigației reflectă corespondența dintre funcționarea familiilor care sînt afectate de fenomenul migrației economice cu familiile care nu au cunoscut acest fenomen din Republica Moldova. Scopul cercetării rezidă din problemă: elucidarea diferențelor existente la nivelul indicatorilor de funcționare a familiilor marcate și nemarcate de fenomenul migrației economice. Ne așteptăm că membrii familiei marcate de migrație economică din lotul investigat să prezinte o funcționare mai joasă a familiei față de familiile care nu au cunoscut acest fenomen la variabilele: rezolvarea problemelor, comunicare, roluri, reactivitate afectivă, implicare afectivă, controlul comportamental; reprezentările soților din familiile marcate de migrația economică este diferită.

Pentru a putea identifica gradul de funcționare a familiilor marcate și nemarcate de migrație au fost utilizate următoarele instrumente: Chestionarul FAD (Family assessment Device, Nathan B.Epstein, Lawrence M. Baldwin și Duane S Bishop 1983) prin care am mă-

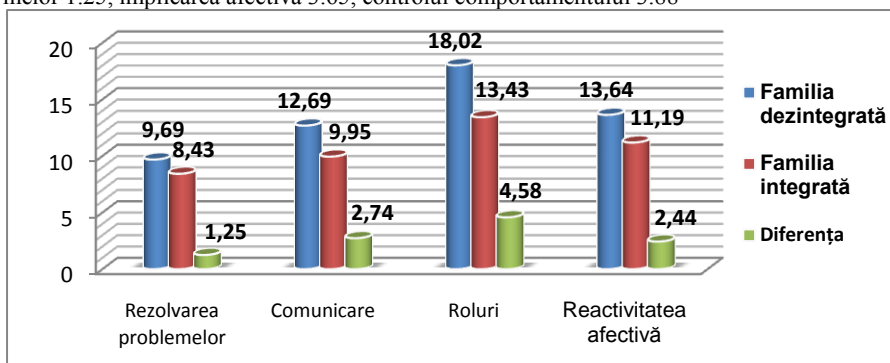
surat funcționarea familiei și metoda *Scrisoarea către soț/soție*, autorul căreia este C.A. Belorusov (1998), prin care am identificat reprezentările soților despre sine, despre familia lor.

Baza experimentală a cercetării a constituit subiecți din 80 de familii dintre care 39 familii marcate de fenomenul migrației și 41 familii nemarcate de acest fenomen. Mediul de proveniență fiind atât urban, cât și rural.

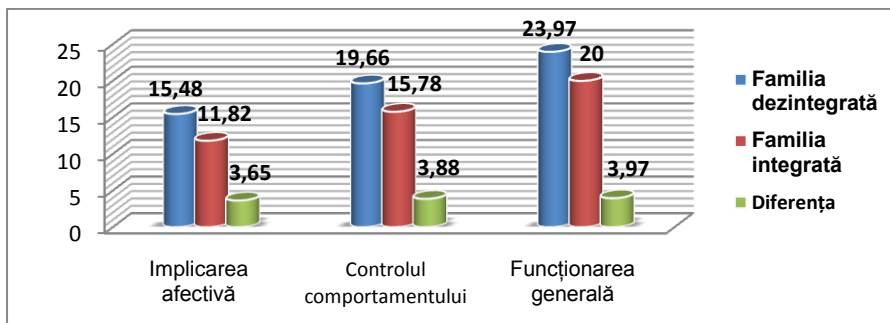


Tab. 1.

În urma aplicării chestionarului FAD am identificat diferențe mari a mediilor la următoarele variabile: roluri 4.58, comunicare 2.74, reactivitate afectivă 2.44, rezolvarea problemelor 1.25, implicarea afectivă 3.65, controlul comportamentului 3.88



Tab. 2. Frecvența mediilor la variabilele studiului



Tab. 3. Frecvența mediilor la variabilele studiului

Din compararea mediilor obținute de membrii familiilor marcate și nemarcate de migrația economică constatăm că:

- La toți indicatorii există diferențe de medii, în defavoarea familiilor marcate de migrația economică;
- Cea mai mare diferență a mediilor se observă la indicatorii roluri și controlul comportamentului;
- Cea mai mică diferență a mediilor se constată în cazul rezolvării problemelor;
- Ipoteza studiului s-a confirmat parțial unde la membrii familiei marcate de migrație economică din lotul investigat să se observe o funcționare mai joasă a familiei față de familiile care nu au cunoscut acest fenomen la următoarele variabile: rezolvarea problemelor, comunicare, roluri, reactivitate afectivă, implicare afectivă, controlul comportamental.

Famiiliile marcate de migrație nu-și pot îndeplini anumite funcții necesare ale familiei care au aspecte atât instrumentale, cât și afective, modelul de reacționare la situații periculoase este ghidat de diferite stiluri de comportament. Incoerențele modului în care rolurile familiale sînt asumate și exercitate depinde de calitatea comunicării dintre soți. Astfel, se pot structura configurații defectuoase ale rolurilor conjugale prin hipertrofia sau hipotrofia rolurilor de sex, inversarea rolului de sex prin dezvoltarea unor comportamente maritale de substituție reciprocă.

Comparînd perechile de scrisori, am identificat diferențe ale reprezentărilor despre soț/soție/familie la cuplul marcat de migrația economică, acestea fiind la nivel de: comunicare, interese, roluri, aprecierea partenerului, ceea ce confirmă datele primite la primul chestionar.

Metodica *Scrisoare către soț/soție* întruchipează în sine cunoscuta variantă în psihologie *Frazele neterminate*. Aceasta a fost aplicată asupra unui cuplu din mun. Bălți, unde soțul muncеște peste hotare de 7 ani, iar soția este casnică îngrijind 2 copii de vîrstă școlară. Informația structurată care se conține în această metodică are o valoare nemaipomenită pentru cercetător, ea contribuie la crearea profilului psihologic al situației cu care se confruntă cuplul dat. Așadar, deja de la coincidența sau necoincidența primului calificativ „*cel mai...pentru mine om*” permite să obținem un bun și rapid rezultat al acestei investigații. Se propun soților să îndeplinească individual fișa cu cuvintele care lipsesc. În timp, completarea fișei cuprinde 30 minute. „Scrisoarea” începe cu actualizarea amintirilor care au avut loc în perioada căsniciei. Metoda restabilește în memorie prima impresie despre viitorul soț, care, probabil, era pozitivă, totodată conduce la necesitatea de a se gîndi la propriile valori, interese și așteptări în această perioadă. Pe parcurs se clarifică atitudinea față de diferite aspecte ale căsniciei: scopuri, timpul petrecut împreună, atitudinea față de rude etc. Cel ce completează este nevoit să se întoarcă la propria percepție a realității, la măsura realizării propriilor așteptări, la responsabilitatea față de alegerea sa. Ultimul bloc al metodicii este consacrat evaluării stării vieții familiale și posibilele variante de dezvoltare a evenimentelor (Олифи́рович 2006: 88). Iată cîteva exemple de necoincidențe între reprezentări: „*Viziunile noastre asupra vieții aproape coincid, dar nu toate (soția). Viziunile noastre asupra vieții parțial sînt la fel (soțul). Dificultățile noastre de cele mai multe ori sînt legate de sfera de lucru, deoarece e departe, peste hotare și îi duc un dor enorm (soția). Dificultățile noastre de cele mai multe ori sînt legate de bani (soțul)*”. Cuplul a mai prezentat divergențe la nivel de relaționare cu copiii. Soția în rol de mamă are o atitudine critică față de soț ce manifestă o atitudine tolerantă față de copii. Timpul liber îl percep diferit la nivel de activități și mediu. Pe perioada dezintegrării familiei au fost supuse modificării și valorile care cîndva erau aceleași. Se constată că, deși subiecții se percep în aceeași familie, ei au reprezentări diferite față de aceasta. Analizînd împreună cu ei scrisorile, am constatat că majoritatea conflictelor

au ca focar percepțiile diferite asupra vieții de familie. Ipoteza studiului s-a confirmat complet, astfel încât membrii familiei marcate de migrație economică din lotul investigat prezintă o funcționare mai joasă a familiei față de familiile care nu au cunoscut acest fenomen la variabilele: rezolvarea problemelor, comunicare, roluri, reactivitate afectivă, implicare afectivă, controlul comportamental; și că reprezentările soților din familiile marcate de migrația economică sînt diferite.

În urma aplicării metodelor de cercetare asupra familiilor marcate și nemarcate de migrația economică, am constatat că funcționalitatea familiilor depinde de calitatea conduitei de rol afectiv, comunicațional și de controlul comportamentului. Adoptarea și exercitarea neadecvată, incompletă, inautentică a rolului, inversează și desincronizează rolurile în cadrul familiei, ceea ce duce la o funcționare mai slabă a tuturor proceselor familiale.

Din analiza datelor, putem afirma că familiile marcate de migrație sînt vulnerabile în fața acestui fenomen. Efectele migrației sînt puternic resimțite de membrii familiei care sînt afectați de ea.

#### **Bibliografie:**

1. Adina, Băran-Pescaru. Familia azi o perspectivă sociopedagogică. București: Aramis Print, 2004. 175 p.
2. Biroul național de statistic disponibil pe Internet [www.statistica.md/category.php?l=ro&idc=103&](http://www.statistica.md/category.php?l=ro&idc=103&) (vizualizat 28.04.2014)
3. Iolanda, Mitrofan. Elemente de psihologie a cuplului. București: Casa de editură și presă „Șansa”, 1994. 190 p.
4. Iolanda, Mitrofan. Psihologia relațiilor dintre sexe: Mutații și alternative. București: Alternative, 1997. 367 p.
5. Rotariu, Traian. Dicționar de sociologie urmat de indicatori demografici, economici, sociali și sociologici. București: Babel, 1998. 753p.
6. Voinea, M. Restructurarea familiei: modele alternative de viață. Sociologie Românească, 1994, nr. 5. p. 503.
7. Олифи́рович Н., Зинкевич-Куземкина Т.А., Велента Т.Ф. *Психология семейных кризисов*. Москва. Речь, 2006 г. 360 p.

## **VINDECAREA CU UN BASM. STUDIU DE CAZ**

**Natalia DABIJA, Elena DOLINȚĂ**, studente, *Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*  
Coordonator științific: **Maria CORCEVOI**, drd., lector univ.

**Summary:** *The article consists of two parts. In the first part are shown views of different authors about the essence of a fairy tale and the author's description of this therapeutic method. Here is mentioned his opinion about the fairy tale. In the second part of this article is shown a case study and there is approached the client's tale. Here we find the detailed interpretation of the story.*

**Key-word:** *therapeutic fairy tale, psychological intervention, healing, characters, symbol.*

*A fost odată ca niciodată ...*

Basmul reprezintă un tovarăș cert de drum celui aflat în oceanul suferinței și în peștera durerii. Cu alte cuvinte, povestea de suflet sau povestea terapeutică are menirea vindecării unei rătăcirii a speranței și durerii. Prin puterea sa magică, acesta aduce alinare descoperind personalitatea, identitatea și unicitatea celui ce o scrie sau o citește. Folosind energia basmului, putem ameliora suferința, durerea, necazul, atât a copilului, cât și a adultului. Înainte ca intervenția psihologică să devină o modalitate științifică de abordare, basmul era deja un element de terapie. Unele dintre primele specialiste în domeniu a fost Șeherezada, despre

care se spune că timp de 1001 de nopți ar fi alinat tulburarea mentală a sîngerosului șah Riar, istorisindu-i basmele care au făcut-o celebră.

Cercetînd literatura de specialitate, am întîlnit conotații pluriaspectuale ale basmului în dependență de autor. Astfel, Constantin Ciopraga descrie povestea drept o capodoperă de un echilibru desăvîrșit, muzicală și unduitoare, gravă și surîzătoare, în care se armonizează eroicul și mîhnirea, pasiunea și resemnarea, accentul polemic și prietenia. Pașca Maria Dorina în *Povestea terapeutică* menționează că povestea este o experiență de viață, o situație problemă, o stare de fapt, toate concurînd la găsirea unei soluții, implicînd autorul cu întreaga sa personalitate (Pașca 2004: 14). Povestea terapeutică atenuează criza, învinge fobiile, neliniștea, nesiguranța. Aceasta își dovedește utilitatea, făcînd prin puterea cuvîntului că lumea pentru cel în suferință „să se miște altfel”, să fie percepută prin prisma noilor conotații cognitive ale elementelor de identitate personală, dînd unicitate clipei trăite (ibidem 2004: 23). Obiectivul basmului constă în blocarea mecanismelor de apărare și intrarea în contact cu inconștientul și multitudinea de soluții depozitate de acesta. Astfel, povestea terapeutică devine un instrument prețios care scoate la iveală emoții și sentimente ascunse în inconștient (ibidem 2004: 24). Psihiatrul american Milton E. Erickson, folosind basmul ca tehnică de intervenție psihologică, spunea că: „*Oamenii vin și mă ascultă cum le istorisesc povești, apoi pleacă la ei acasă și-și schimbă comportamentul*”. În accepțiunea sa, Erickson consideră că sediul conștientului s-ar găsi în emisfera stîngă, ce controlează activitățile raționale și analitice, cum ar fi: limbajul, gîndirea lineară, comunicarea digitală, scrierea, aritmetica. În același concept, psihiatrul american, cantonează inconștientul în emisfera dreaptă care se ocupă și de activitățile de sinteză, de înțelegere a limbajului (Pașca 2004: 25-26). Psihologul și psihoterapeutul Doris Brett spunea: „Basmelor mereu au fost cele mai efective modalități de comunicare cu copiii” (O.B. Хулаева 2001: 6). În cartea sa Bruno Bettelheim subliniază importanța poveștilor căci anume acestea ajută copiii să-și depășească temerile și conflictele sale (O. B. Хулаева 2001: 7). Totodată acest autor susține ideea Paolei Santagostina, prin simplu motiv de a încuraja pacientul/clientul la inventarea propriului basm, căci, în așa mod, persoana în cauză, singură poate să-și sugereze o schimbare de atitudine sau de comportament (Filipoi 1998: 10).

Avantajele basmului sînt:

- 1) Basmul iluminează, deoarece se adresează intuiției și fanteziei, lărgind spațiul interior al copilului, reprezentînd totodată o lecție de viață care sparge vechiul tipar al conflictului insurmontabil cu care este familiarizat;
- 2) Basmul este un vehicul foarte potrivit pentru modele comportamentale și valori morale, schimbarea de poziție îi este doar sugerată și are mai mult caracter de joc;
- 3) Mesajul terapeutic este preluat la fel ca mesajul unui vis, nefiind legat direct de experiența vieții reale;
- 4) Basmul nu ajunge să fie un „trigger” pentru declanșarea rezistenței la intervenția psihologică, ci contribuie la dezvoltarea unei noi atitudini față de starea patogenă, comunicarea fiind făcută prin această formă;
- 5) Basmul aduce soluții cu totul neașteptate, cu efort emoțional pozitiv, ajungînd chiar să contrazică logica și obișnuința;
- 6) Subiectul are posibilitatea să lărgească sensul original al mesajului terapeutic deoarece basmul transmite un tip de creativitate;
- 7) Mesajul terapeutic se teaurizează, el puțînd fi imediat, aparent, deghizat sau ascuns, făcînd ca ambiguitatea să favorizeze efectul „retard” și făcînd ca mesajul terapeutic să poată fi reactivat în alte situații.

8) Basmul ca mesaj terapeutic poate fi folosit în combinație ca un instrument de comunicare, deoarece creează subiectului o bază de identificare protejându-l și învățându-l totodată să se autoînțeleagă, să se autoaprecieze pozitiv cât și să-și descopere propria putere interioară de a se „autovindecă”, adăuga în plus, modul mai incisiv, direct a faptelor prin personajele create, asupra celui care o citește, receptarea fiind maximă (Filipoi 1998: 5).

Povestea terapeutică trebuie să țină cont de particularitățile de vîrstă a celui căruia i se adresează, fie el copil sau/și adult, făcîndu-l a înțelege modul în care, receptarea bolii și chiar a speranței pot echilibra, metaforic vorbind, acceptarea, resemnarea stării. Atunci cînd vorbim de basmul terapeutic, în general, logistica se îndreaptă cu precădere spre depășirea suferinței și a durerii prin elaborarea unor narațiuni ce decurg dintr-o logică bine structurată a gândirii pozitive, pornind de la elemente ca: bucurie, speranță, șansă, resemnare, atitudine, înțelegere și acceptare (Pașca 2004: 27). Poveștile oferă subiectului o bază pentru identificare cu eroii acesteia și în același timp constituie o protecție pentru el. O schimbare de poziție permite să descopere noi soluții de interpretare a situației problemă, ceea ce conduce ulterior la schimbarea comportamentului și atitudinii (Peseschkian 2005: 10-11).

În viziunea Paolei Santagostino basmul prezintă conflicte interioare, dar totodată și posibile soluții ale acestor conflicte ascunse. A scrie o poveste poate fi un remediu mult mai plăcut și eficient decît un medicament. Pornind de la vindecarea propriei boli ea propune basmul ca o metodă de acces la cunoștințele necunoscute. Tehnica ei este un drum spre lumea imaginarului. Ideea ei este că alcătuiind un basm preluăm idei din inconștient și putem astfel găsi soluții la problemele ce păreau de nerezolvat doar cu ajutorul unei analize raționale.

Structura basmului conține următoarele momente:

- Începutul – conține formula inițială „A fost odată ca niciodată”, prezentarea unei situații și a numărului de personaje.
- Criza – apare problema de rezolvat, aliații pe care se poate conta în rezolvarea problemei, dușmanii împotriva cărora trebuie să se lupte și se prezintă formele de soluționare.
- Încheierea – ilustrarea unui echilibru prin formula de sfîrșit „și au trăit fericiți”.

Tehnica fabulației se utilizează:

- ✓ la soluționarea problemelor de variată natură precum tulburări organice, probleme relaționale, emotive, afective, de muncă datorită celor trei momente esențiale precum prezentarea problemei, criza și soluția. Ca de exemplu, cei care suferă de tulburări de ritm cardiac inventează cu precădere basme în care joacă un rol determinant caii. Simbolismul calului, cu încărcătura lui de energie instinctuală, dar poate mai ales cu sonora cadență a galopului său, se pretează deosebit de bine la reprezentarea alterațiilor ritmului cardiac, a „poticnelilor” și „salturilor” unei inimi care o ia razna (ibidem 2008: 11).
- ✓ ca metodă de *stimulare a autovindecării*, de dezvoltare a conștiinței de sine și a creativității. În sensul acesta, este o metodă utilizabilă de oricine, pe cont propriu, fără vreo contraindicație, pentru a facilita soluționarea propriilor probleme, dar și pentru dezvoltarea și extinderea funcției imaginative, pentru a menține vie și activă acea parte creativă a minții noastre care tinde să se atrofieze dacă e neglijată în favoarea activității neîncetate a sferei raționale (ibidem 2008: 12).

Valoarea basmului rezidă în capacitatea subiectului de a prezenta în termeni imaginari o situație dramatică de conflict grav, de posibilă tragedie și de a indica o cale de ieșire din această situație. Basmele pot fi înțelese, în sensul acesta, ca niște *parcursuri de trecere* de la un anumit tip de echilibru, devenit instabil, la un nou echilibru, temporar mai stabil (ibidem 2008: 18). Doar în așa mod, cînd subiectul inventează propriul basm, se pot surprinde elementele simbolice care descriu procesele interioare ale povestitorului, toate conflictele și dificultățile, tulburările și acel potențial latent al eroului. Basmul prezintă problema și soluția

problemei, printr-un singur limbaj accesibil și unui copil cel al fanteziei. E de ajuns să se găsească la nivel imaginar o cale de ieșire din punctul mort în care se opriese basmul pentru a se pune în mișcare procesul de autovindecare a simptomelor fizice (ibidem 2008: 27). A inventa un basm poate fi util tuturor pentru a-și dezvolta creativitatea, pentru a-și aprofunda cunoașterea de sine intuitivă, pentru a rămâne în contact cu sine însuși, cu propriile nevoi, dorințe, potențialități. Recomandăm din când în când, fără vreun scop precis, să inventați câte un basm (ibidem 2008: 163).

**Studiu de caz.** Subiectul supus studiului de caz este de gen feminin, în vârstă de 23 de ani din mun. Bălți, a cărei probleme constă în relaționarea dificilă cu părinții săi. Ei i s-a propus să scrie o poveste care să înceapă cu: „A fost o dată ca niciodată...”, în povestea sa putea utiliza diverse personaje din basm, peisaje sau animale. Ca mai pe urmă aceste personaje să devină puncte-cheie în a clarifica disconfortul în care se află și totodată să identifice căile de soluționare. Mai jos este redat basmul subiectului care a fost supusă unei analize în baza semnificațiilor date personajelor de Paola Santagostino.

*„A fost o dată ca niciodată o prințesă, care trăia într-un castel mare și frumos, dar întunecos. Un an în urmă mama sa fusese răpită de un monstru, așa că locul ei în castel la ocupat maștera cea rea. Tatăl său regele era foarte depărtat de fiica sa, pentru că toată puterea în castel o avea maștera, iar aceasta își dorea toata averea doar pentru ea. Unicul său prieten era Pegas, căluțul cu care petrecea zile întregi vorbind, alergând cu el prin văi și câmpii. Mama cea rea nu era mulțumită de faptul că ea petrecea mult timp cu calul și nu se supunea ordinelor sale, de aceea, poruncise unui slujitor de la castel să ducă calul în пустiu departe de fată ca să nu se mai poată vedea. Multe zile plânse prințesa pentru că nu mai avea cu cine își petrece timpul, dar și pentru că calul era o parte mare din viața sa. Până când într-o noapte i-a apărut în vis o porumbiță, care o îndeamnă să zboare împreună cu ea și îi indicase un drum care ducea spre pădure. Și pentru că viața de la castel era pustie și plină de necaz, decide ea să își urmeze visul. Într-o dimineață prințesa își strânse toate lucrurile și fugi cu pași iuți spre pădure și mare ia fost mirarea când acolo ședea căluțul său, iar alături de el slujitorul tânăr, care demult era îndrăgostit de ea. Așa că au mers ei împreună cu căluțul lor mulți ani pînă au ajuns să aibă o casă mare și mulți copii fericiți, care le-au urmat calea.”*

**Analiza și interpretarea basmului:** „A fost o dată ca niciodată o prințesă care trăia într-un castel mare” odată ce subiectul se identifică cu prințesa înseamnă că acesta se află într-o situație dificilă care ulterior urmează să o soluționeze. Protagonistii mereu pornesc de la o dilemă pe care inconștient o rezumă. Începutul problemei vine o dată cu moartea mamei sale avînd o boală incurabilă (*mama sa fusese răpită de un monstru – distrugere și moarte*), după care apare în viață mama vitregă. Absența mamei adevărate, lipsa căldurii materne îi provoacă un disconfort în propria sa casă. Chiar și tatăl manifesta o atitudine distanțată, centrîndu-și atenția spre formarea unei noi vieți de cuplu. Regele prezent în poveste pune accentul mai mult pe figura paternă și a moștenirii. Situația financiară și bunurile casei, care intrase deja în posesia ei, dezvoltă un conflict cu fiica care pretindea și ea la acestea. De aici și se iscă mare conflict sau punctul culminant al basmului de viață. În ajutor subiectului îi vine energia și puterea de-a lupta pentru ceea ce îi aparține (*Unicul său prieten era Pegas, căluțul – semnifică energia puterea și forța*). Mama vitregă însă aplică ca metodă de pedeapsă izolarea acesteia de mediu (*să ducă calul în пустiu – izolare, pierderea contactului cu lumea*). În lupta sa cu mama, ca protest, aceasta decide să fugă de acasă demonstrîndu-i nesupunere la cerințele înaintate de mamă (*noapte i-a apărut în vis o porumbiță – fuga de greu; simbolul porumbiței ne mai vorbește despre accentuarea feminității ei*). După evadarea din restricțiile mamei aceasta trece la o nouă etapă a vieții sale, mult mai avantajoasă

(*fuge cu pași iuți spre pădure – spațiu al trecerii*). Problemele ei se rezolvă o dată cu trecea spre o nouă viață (și mare ia fost mirarea când acolo ședea căluțul său, iar alături de el slujitorul tânăr). Căsătoria și prezența unei persoane dragi alături de ea îi crea un spațiu constructiv și liber unde s-a eliberat de tensiunea mediului familial. Simbolul visului prezent în poveste elucidează soluția luată de subiect pentru depășirea situației în care se află. O dată cu punerea în acțiune a visului din poveste subiectul este tentat și conștient de noile schimbări pe care și le dorește în viață.

Scrierea basmului este utilă pentru descărcarea de tensiune și disciplină, pentru dezvoltarea de comportamente sociale favorabile, pentru identificarea de comportamente negative (individualismul, vedetismul, înșelăciunea, jignirea sau ridiculizarea adversarului, egoismul, fățarnicia etc.) care trebuie îndreptate și plasate într-o lumină favorabilă. În cazul nostru metoda utilizată a fost eficientă în clarificarea situației și identificarea soluției. Simbolurile analizate împreună cu subiectul au scos la iveală resursele interioare ce erau inhibitate de un comportament de supune la regulile mamei. Totodată am identificat și posibila soluție prin care subiectul părăsește acest mediu și își creează altul cu iubitul său. În urma discuțiilor subiectul a confirmat problema inhibiției sale și a stării de disconfort psihic în care se afla. Soluția proiectată în poveste a regăsit-o posibilă și în viața reală, prin luarea deciziei de a se căsători. Într-un final subiectul știind soluția a înțeles că deține puterea de a-și rezolva problema.

Zilnic sîntem tentați să ne creăm propriile povești și le avem toți, doar ca nu le dăm glas. Ele sînt mult mai semnificative decît le apreciem noi, pentru că știm cum să luptăm și cu gîndul și cu cugetul și cu emoția ca într-un final să ajungem unde ne dorim. Noi sîntem stăpîinii experienței noastre, noi sîntem autorii istoriilor noastre, și tot noi sîntem cei care putem să ne schimbăm cursul vieții, a poveștii noastre, pentru a deveni fericiți.

#### **Bibliografie:**

1. Хулаева, О. В., Хулаева, О. Е. *Лабиринт Души. Терапевтические сказки*, Академический проект, 2001, p. 6-21.
2. Paola Santagostino, *Cum să te vindecî cu o poveste*, București, Editura HUMANITAS, 2008.
3. Pașca, Maria-Dorina, *Povestea terapeutică*, Tîrgul Mureș, Editura Ardealul, 2004.
4. Peseschkian Nossrat, *Povești orientale ca instrumente în psihoterapie*, Editura TREI, 2005.
5. Revista Asociației Generale a învățătorilor din România, Tipografia ARTPRIM, anul IV, nr. 4, august 2011, p. 354-356.
6. Sempronia, Filipoî, *Basme terapeutice pentru copii și părinți*, Cluj-Napoca, Editura Fundația Culturală Forum, 1998.
7. Spirea, Isabela Elena, *Basmul și importanța lui în educație*, București, Editura Ideea Europei, 2011.
8. <http://www.consiliere-psihoterapie.info/metafore-si-povestiri-terapeutice/>
9. <http://www.bcuculuj.ro/bibliorev/arhiva/nr16/diverse2.html>
10. [www.psihologiaonline.ro](http://www.psihologiaonline.ro)

## **SISTEMUL FAMILIAL ÎN URMA MIGRAȚIEI ECONOMICE: STRUCTURĂ SUPUSĂ SCHIMBĂRII LA NIVEL DE ADAPTABILITATE ȘI COEZIUNE**

**Tatiana VAICEACOVSCAIA**, studentă, *Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți*  
Coordonator științific: **Maria CORCEVOI**, drd., lect. univ.

**Summary:** *The economic migration leads to the changing family structures changing adaptability and family cohesion. This study represents a comparative analysis of marked and unmarked families by migration on adaptability and cohesion.*

**Key-words:** *family system, unchanged family structure, changed family structure after migration, family structure, cohesion, adaptability.*



Psihoterapeutul american S. Minuchin a remarcat că interacțiunea dintre membrii familiei este supusă anumitor legi, care, de regulă, fie nu sînt bine stabilite și determinate de către familie, fie însăși familia nu este conștientă de existența acestora. Cu toate acestea, formează o entitate și anume-structura familiei. O abordare structurală a familiei, se bazează pe ideea că familia este ceva mai mult decît particularitățile individuale „biopsihodinamice” a membrilor săi. S. Minuchin concluzionează că realitatea structurii este o realitate de o ordine diferită față de realitatea membrilor aparte (Bapra 2001: 144).

D. Olson în modelul său circumplex distinge patru nivele de coeziune (și, în consecință, cele patru tipuri de familii) care pot fi reprezentate ca:

- Dezangajate

- Separate

- Conectate

- Înlănțuite (împletite) (Черников 2001: 208).

- 1) Forma dezangajată este caracterizată printr-un grad scăzut de coeziune a membrilor familiei;

- 2) Forma separată are un grad moderat de coeziune și este caracterizată prin distanțare emoțională;

- 3) Forma conectată implică apropierea emoțională a membrilor de familie;

- 4) Forma înlănțuită este caracterizată printr-un grad de coeziune foarte mare și prin grad scăzut de diferențiere a membrilor de familie.

Adaptabilitatea constituie o altă parte componentă a structurii familiale care reprezintă capacitatea familiei de a se adapta la diferiți factori de stres, precum și mai implică schimbarea structurii rolurilor în conformitate cu sarcinile care rezultă din greutățile apărute în diferite cicluri ale vieții (Лидерс 2011: 42-76).

După scala lui Olson distingem 4 tipuri de adaptabilitate:

- Rigidă

- Structurată

- Flexibilă

- Haotică

- 1) Forma rigidă – se caracterizează prin incapacitatea de a răspunde la sarcinile vieții. Ea devine rigidă atunci cînd ea este ierarhizată.

- 2) Forma structurată – se caracterizează prin stil democratic de conducere, discutarea împreună a problemelor ce apar.

- 3) Forma flexibilă – se aseamănă cu cea structurată, dar ceea ce o diferă este că la discutarea unor anumite probleme pot participa și copiii. Rolurile la necesitate pot fi împărțite între membrii familiei.

- 4) Forma haotică – rolurile sînt neclare, se transmit de la un membru la altul, conducerea fiind instabilă (ibidem 2011: 42-76).

Capacitatea de adaptare la condițiile care se schimbă la R. Beavers este notată cu parametrul de „competență” (Beavers 1990: 327).

Demersul științific al cercetării date a avut ca scop stabilirea nivelului de adaptabilitate și coeziune a familiilor marcate de migrație economică prin comparație cu cele nemarcate de acest fenomen. Eșantionul experimental a fost constituit din 60 de familii atît din mediu urban, cît și cel rural dintre care (28 familii cu structură schimbată în urma migrației și 32 de familii cu structură neschimbată). Am administrat ca instrument de cercetare Chestionarul FAMILY ADAPTABILITY AND COHESION EVALUATIONSCALE (FACES III)/ Scala evaluării adaptabilității și coeziunii familiale, autori: D.H. Olson, J. Portner, Y. Lavee,

1985. Format din 20 de itemi care sînt dublați pentru a permite evaluarea realității familiale: percepute și a celei ideale.

**Ipoteza studiului presupune că:** Familiile cu structură schimbătoare în urma dezintegrării temporare vor prezenta o funcționare dezechilibrată față de familiile care sînt cu structură neschimbătoare, astfel încît familiile cu structura temporar schimbată vor prezenta scoruri limită la nivel de adaptabilitate și coeziune față de familiile cu structură neschimbată.

Rezultatele obținute în urma administrării chestionarului le prezentăm în continuare:

*Indici cantitativi vizînd tipul de adaptabilitate și scorul obținut de subiecții cercetării*

Adaptabilitatea	Numărul de familie	%
Rigide	14	23,3
Structurate	16	26,7
Flexibile	16	26,7
Haotice	14	23,3

*Tab. 1*

Comparînd mediile obținute la **adaptabilitate** de cei 60 subiecți reprezentanți ai familiilor cu structură schimbată și neschimbată am obținut:

- 53,4% de familii prezintă o adaptabilitate structurată și flexibilă, ceea ce ne arată că conducerea în astfel de familii este democratică și membrii familiei discută despre problemele apărute, se iau în considerare părerile copiilor. Predomină un stil democrat.
- 46,6% de familii prezintă o adaptabilitate rigidă și haotică care sînt totalmente opuse sistemelor descrise mai anterior. Ele se caracterizează prin crize și incapacitatea de a face față sarcinilor ceea ce conduce spre o funcționare dezechilibrată a sistemului.

Ne-am propus să vedem care este raportul dintre familiile marcate de migrație și cele nemarcate la acest nivel. Altfel zis, ne așteptăm ca în familia în care s-a produs o schimbare de structură în urma migrației să predomine tipuri de adaptabilitate nefuncționale și anume: structurate și flexibile.

*Indici cantitativi vizînd tipurile de coeziune și scorul obținut de subiecții cercetării*

Coeziunea	Numărul de familii	%
Dezangajată	13	21,7
Separată	14	23,3
Conectată	21	35
Împletită	12	20

*Tab. 2*

Comparînd mediile obținute la **coeziune** de subiecții studiului, reprezentanți ai familiilor cu structură schimbată și a familiilor cu structură neschimbată, am obținut:

- 41,7% de familii prezintă o coeziune dezangajată și împletită. Aceste familii se caracterizează prin nivelul afectiv scăzut și cel de oferire a suportului psihologic rămîne să fie la un nivel distanțat.
- 58,3% de familii prezintă o coeziune separată și conectată unde familiile se caracterizează prin faptul că discută problemele în comun, iar nivelul emoțional dintre membrii familiei este ridicat.

La fel ca și la adaptabilitate, ne-am propus să vedem care este raportul dintre familiile supuse schimbării în urma migrației și celor neschimbate la nivel de coeziune. Astfel, ne așteptăm ca în familiile în care s-au produs schimbări la nivel de structură să predomine tipuri de coeziune nefuncționale și anume dezangajate și împletite.

Indici cantitativi vizînd adaptabilitatea la familii cu structură schimbată și familii cu structură neschimbată:

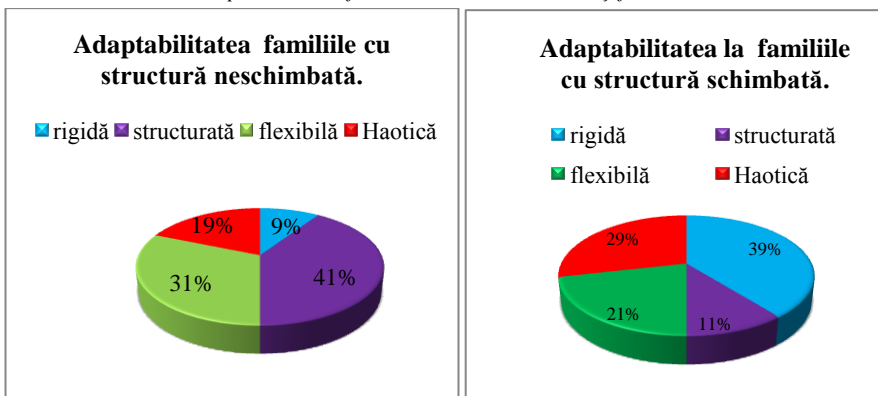


Fig. 3-4

Se observă că la nivel de sistem cu structură neschimbată prevalează tipul de sistem structurat și flexibil ceea ce constituie 72%. Un procent mult mai mic (32%) de familii marcate de migrația economică fac parte din categoria sistem structurat și flexibil. Diferența mare a funcționalității este descrisă de schimbarea structurii sistemului familial. Prevalează în raport de 68% sisteme haotice și rigide față de 28% din sistemul integrat. Astfel, familiile supuse schimbării în urma migrației se caracterizează printr-un climat dezorganizat la nivel de structură pentru că familia nu este capabilă să rezolve sarcinile care apar și familia decide să nu se adapteze la situațiile apărute. Iar deciziile apărute, de obicei, sînt impulsive, negîndite, rolurile fiind neclare și transportate de la un membru la altul.

Indici cantitativi vizînd coeziunea la familiile cu structură supusă schimbării în urma migrației și familiile cu structură neschimbată:

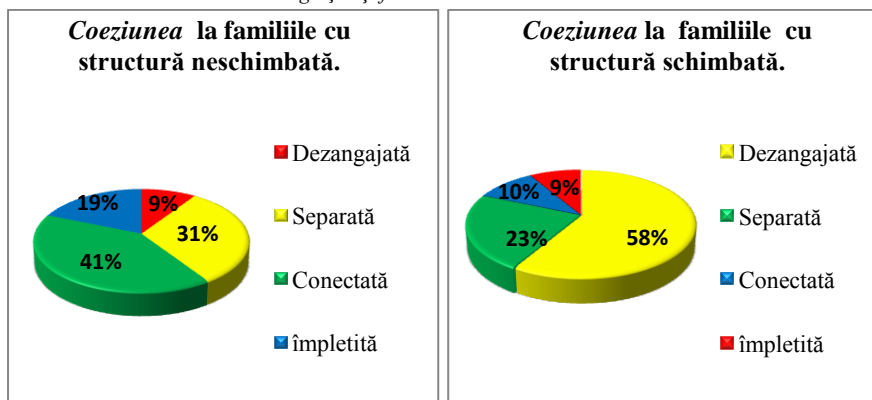
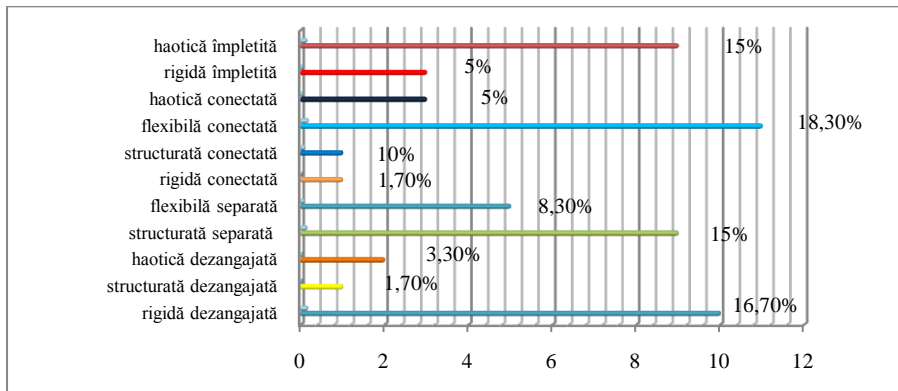


Fig. 4-5

Din rezultatele obținute, observăm că nivelul funcțional de coeziune se întîlnește în procent de 72 la familiile cu structură neschimbată față de 33% la familiile cu structură schimbată. O coeziune dezechilibrată este cea împletită și dezangajată. Raportul la acest nivel de sistem între familii cu structură neschimbată și familiile cu structura schimbată este

de 28% față de 67%; prevalând în familiile cu structură schimbată. Astfel în 67% din structuri schimbate în urma migrației predomină o atmosferă unde emoțional membrii familiei sînt distanțați unii de alții, iar acordarea susținerii, rezolvarea problemelor apărute este greu de realizat. Observăm că schimbarea structurii duce la un nivel de coeziune dezechilibrat.

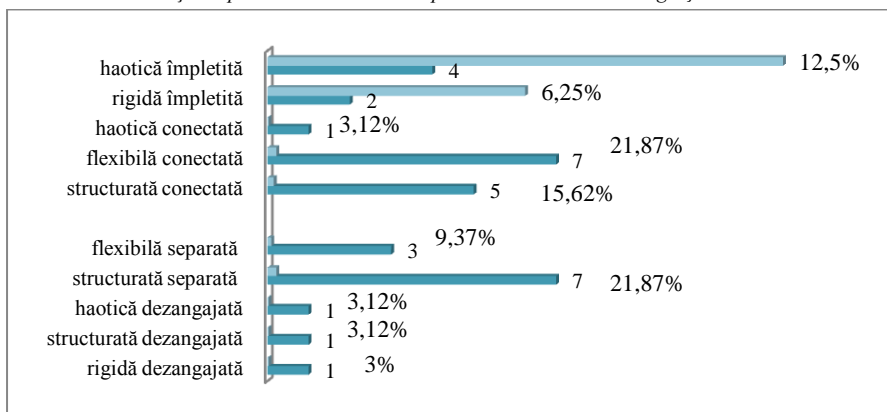
*Indici cantitativi vizînd tipurile de familii, obținute în urma corelării datelor obținute la coeziune și adaptabilitate – sistemul cu structura neschimbată.*



**Fig. 6.** Tipurile de familii în sistemul cu structură neschimbată.

Analizînd rezultatele obținute, putem observa că un procentaj mult mai mare îl ocupă familiile *flexibile conectate* avînd 18,3%, iar dacă luăm în considerare particularitățile specifice acestor tipuri de familii, atunci observăm că ele de fapt au un nivel de coeziune destul de ridicat. Ceea ce ne vorbește despre faptul că apariția problemelor nu conduce la dezechilibrare, ci condiționează procesul de comunicare, de stabilire a modalităților în care se va putea trece peste situația stresantă. Un număr mai mic însă le revine celor *structurate dezangajate* avînd 1,7% și *rigide conectate* 1,7%. Aceste familii fiind mult mai puțin democratice sarcinile stabilindu-se rigid.

*Indici cantitativi vizînd tipurile de familii, obținute în urma corelării datelor obținute la coeziune și adaptabilitate – sistemul supus schimbării în urma migrației.*



**Fig. 7.** Tipurile de familii în sistemul supus schimbării în urma migrației.

Comparând tipurile de familii, observăm că distingem preponderență majoră la familiile dezintegrate a familiilor *rigide dezangajate*, ceea ce, de fapt, ne confirmă ipoteza despre funcționarea familiilor supuse schimbării în urma migrației pentru că, dintr-o parte, avem familii care nu pot să se susțină reciproc în situația care a apărut, petrecând timpul aparte cu prietenii, nu împart între ei interesele și la nivel adaptiv vorbim despre incapacitatea de a face față problemelor care parvin pe parcurs, fiind incapabili de a face schimbări. În raport cu familiile cu structură neschimbată observăm că numărul este foarte mare, dar, cunoscând efectele migrației, nu este nici surprinzător.

Rezultatele cercetării ne-au permis să conchidem că:

- Ipoteza studiului s-a confirmat astfel încât familiile cu structura schimbătoare în urma dezintegrării temporare a acestora prezintă o funcționare dezechilibrată față de familiile care sînt integrate;
- Familiile supuse schimbării au obținut scoruri de limită la nivel de adaptabilitate și coeziune față de familii integrate;
- Sistemul familial și funcționarea acestuia se află într-o strînsă corelație cu factorul migrațional;
- Situarea familiilor marcate de migrația economică la scoruri limită la nivel de adaptabilitate și coeziune ne indică despre incapacitatea de a face față noilor circumstanțe și neadaptabilitatea la aceste situații.

#### **Bibliografie:**

1. Beavers, R. *Successful families: assesmentend intervention*. R. Beavers, R. Hampson, New York, Norton, 1990, 327 p.
2. Варга, А.Я., *Системная семейная психотерапия: краткий лекционный курс* / А.Я. Варга, СПб.; Речь, 2001, 44 с.
3. Лидерс А.Г. *Сплоченность и гибкость как интегративные параметры семейной системы. Методика диагностики*/ А.Г. Лидерс, О.П. Поздеева Журнал практического психолога. № 2, 2011, 42-76с.
4. Черников, А.В. *Системная семейная терапия: Интегративная модель диагностики*/ А.В. Черников: 2001, 208 с.

## **COMPONENTELE CULTURII ORGANIZAȚIONALE ÎN INSTITUȚIILE EDUCAȚIONALE**

**Agnesa TĂBĂCARU**, masterandă, *Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte*,  
Coordonator științific: **Veronica RUSOV**, *lect. univ.*

**Summary:** *The term „culture” represents a system of values, ethical norms, thinking and acting models that are thought and accepted by a collectivity and determine the given social group to act distinctly from other social groups. A organization culture that creates value supposes respect for people and services which not only satisfy the consumer’s needs, but also surpass them.*

**Key-words:** *organisation culture, values, slogans.*

În procesul transformărilor care au loc în societatea contemporană, un rol aparte îi revine culturii organizaționale. Fiind un factor ce determină succesul activității organizației, cultura reprezintă un element esențial, indispensabil pentru succesul școlar.

Cultura școlară este dimensiunea vitală care e neglijată în procesul de perfecționare a școlii. Deși valabilitatea ideii precum că soluția ameliorării calității învățării elevilor rezidă în cultura organizațională a școlii pare să se bucure de o recunoaștere generală, sensurile actuale ale cuvîntului și modul în care conceptul se manifestă în practică sînt destul de confuze.

Deși preocuparea pentru cercetarea culturii organizației a generat în literatura de specialitate străină o amploare a studiilor elaborate în această direcție, se pare că inițiativele autohtone de investigare sînt mai degrabă restrînse, iar cele de la nivelul organizației școlare sînt oarecum firave. Dat fiind specificul organizației școlare, inițierea unei cercetări dedicate culturii organizaționale ni se pare a fi un demers necesar pentru înțelegerea profundă a vieții școlare.

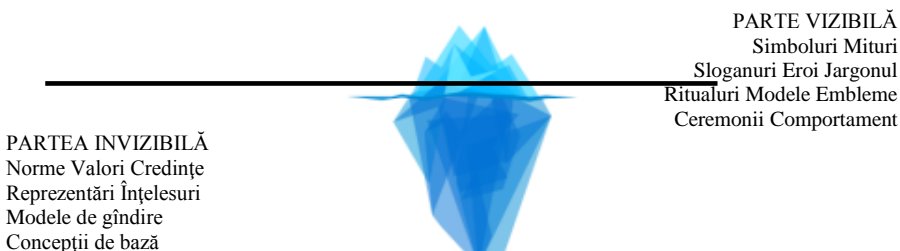
Domeniul de studiu al culturii organizaționale are o istorie relativ recentă, termenul a început să fie utilizat pe larg în anii '80 ai secolului al XX-lea (Atanasiu 2012: 12). Interesul față de cultura organizațională se explică prin faptul că la etapa actuală comunitatea mondială este marcată de asemenea procese de anvergură ca globalizarea economiei și informatizarea societății, ceea ce a condus la apariția unor noi forme și metode de organizare a activității umane.

Cultura organizațională poate fi definită doar plecînd de la om, deoarece fondatorii și purtătorii culturii organizației sînt oamenii.

Cultura școlii reprezintă ansamblul subculturilor membrilor organizației, și cum relația educațională este una de tip asimetric datorită plasării pe poziții diferite a profesorilor și elevilor, este evident faptul că se pot dezvolta subculturi diferite și chiar conflictuale la nivelul instituției școlare.

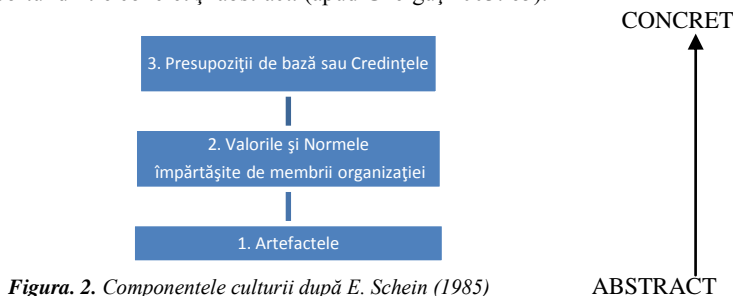
Cultura organizațională este influențată de modul cum componentele sale relaționează cu factorii mediului extern, dar și între ele.

R. Draft oferă o abordare bazată pe simbol a componentelor culturii organizaționale comparînd cultura organizațională cu un aisberg compus din două părți: invizibilă și vizibilă (apud Cristea 2003: 12). Analiza unei culturi organizaționale se poate face numai pe baza elementelor evidente, de suprafață din care, în funcție de criterii, este reconstituită partea invizibilă.



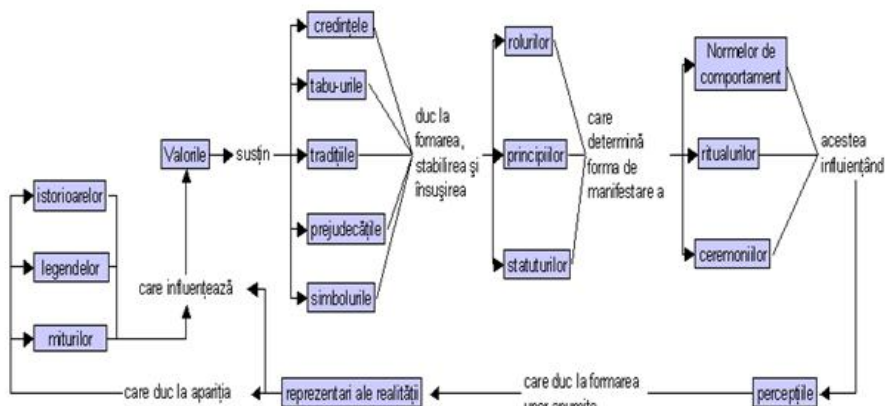
**Figura 1. Componentele culturii după R. Draft**

E. Schein (1985), la rîndul său, a propus un model multinivelar, stratificat pe trei nivele, avînd la bază raportul dintre concret și abstract. (apud Gherguț 2003: 65).



**Figura 2. Componentele culturii după E. Schein (1985)**

Componentele culturii organizaționale apar ca urmare a interacțiunii umane, a nevoii de a construi un mediu ambiant care să ofere senzația de siguranță și apartenență membrilor unei anumite colectivități.



**Figura 3.** Relația dintre diverse componente ale culturii organizaționale

Există o mare diversitate în descrierea elementelor ce compun cultura organizației. Marea majoritate a autorilor recunosc că aceasta cuprinde mai multe tipuri de componente, care nu se află toate la același nivel de vizibilitate, influență și înțelegere.

Pentru identificarea componentelor culturii organizaționale prezente în organizațiile școlare am ales un eșantion compus din 18 instituții educaționale, dintre care 7 grădinițe („Albinuța” din s. Biliceni Vechi, „Licuricii” din or. Cupcini, Instituția preșcolară nr. 13 din m. Bălți, „Ceburașca” din s. Gricorovca ) 1 gimnaziu („Gura Căinarului” din s. Gura Căinarului) și 10 licee teoretice („Vasile Alecsandri” din m. Bălți, „Cobani” din s. Cobani, „Ion Creangă” din s. Rădoaia, „Eugen Coșeriu” din or. Fălești, „Ștefan cel Mare din or. Drochia, „Viorel Ciobanu” din s. Șuri, „Grigore Vieru” din or. Briceni „Alexei Mateevici” din or. Căușeni, „A.S. Pușkin” din mun. Bălți).

Metoda de bază pentru această etapă de cercetare a fost observația. Am elaborat o grilă de observație conform căreia am colectat datele necesare. În grila de observație am inclus următoarele componente ale culturii organizaționale: Simbolurile, Sloganurile, Emblemele. Analizând datele obținute am constatat: Simbolurile au fost identificate în 13 instituții (72,20%), Sloganurile în 10 instituții (55,50), embleme au toate cele 14 instituții cercetate (77,77%).

**Simbolurile și sloganurile** exprimă în imagini simple și cuvinte puține setul de valori fundamentale și personalitatea organizației (Mălureanu 2008: 98). De exemplu, nu ne este indiferent dacă practicăm un învățămînt informativ (cu accent pe transmiterea informației) sau un învățămînt formativ (cu accent pe formarea de deprinderi și competențe). Impactul simbolurilor și sloganurilor este enorm, putînd determina opțiunea elevilor sau a sponsorilor. Cităm în continuare slogane identificate în instituțiile incluse în experimental de constatare: „Doar căutînd perfecțiunea, găsim succesul”, „Să nu lași să treacă nici o zi fără să citești, fără să vezi sau fără să auzi ceva frumos”, „Noi, frații tăi de neam și de durere, Te vom slavi mereu”, „Școala trebuie să te învețe a fi propriul tău dascăl, cel mai bun și cel mai aspru”, „Buna creștere a tineretului este garanția cea mai sigură a fericirii unui stat”, „Sîntem în cuvînt și-n fapte, un liceu de calitate”, „Școala trebuie să te învețe a fi propriul tău dascăl,

cel mai bun și cel mai aspru”, „Albinița are mare nevoie de aripi chiar și după ce a adunat miere în stup”, „Educația este dobândirea artei de a utiliza cunoștințele”, „Un copil – o floare”, „Să-i educăm, iubindu-i”.

Caracteristica cea mai remarcabilă a școlii moderne este o cultură care susține predarea de calitate. Anume această idee-cheie este cea pe care am identificat-o ca fiind comună pentru școlile cercetate.

Școlile performante își dezvoltă în mod conștient culturi organizatorice care sprijină procesul didactic. Tipul de cultură caracteristic pentru astfel de școli s-a bucurat de o atenție sporită din partea cercetătorilor din domeniul educațional. Cei mai mulți dintre acești autori fac referință la școlile de acest fel, atribuindu-le o cultură de colaborare.

Școlile cele mai eficiente nu-i izolează pe pedagogi, ci încurajează dialogul și colaborarea profesională. Cultura de colaborare este caracterizată prin capacitatea lor de a prețui atât grupurile, cât și indivizii.

Cultura organizațională nu se formează în mod artificial sau întâmplător, ci este rezultatul activității practice, interacțiunii dintre membrii organizației și ca un răspuns la problemele ce apar în mediul intern și în cel extern. Un rol important în formarea și schimbarea culturii organizaționale îl au conducătorii organizației, care, acceptând anumite valori, le promovează în colectiv. Fiecare organizație școlară reprezintă atât un univers structural și tehnologic, cât și un univers cultural. Fiecare organizație școlară are elementele ei și își exprimă în mod diferit componentele culturii.

Numai privind cultura organizației prin prisma componentelor sale culturale putem să înțelegem cum organizațiile școlare ce realizează aceleași activități, ce sînt similare ca dimensiuni, dotare tehnică sînt totuși foarte diferite.

Pentru a interveni asupra culturii trebuie întotdeauna să se realizeze o adaptare a metodelor la condițiile particulare din instituție, întrucît fiecare caz este unic. Nu există un tip universal valabil de cultură a școlii. Cultura nu poate fi cumpărată, nu poate fi imitată, ci ea se dezvoltă treptat și este unică. De asemenea, putem spune că nu există un management al culturii, dar există un management conștient de noțiunea de cultură și conducători sensibili la astfel de lucruri.

#### **Bibliografie:**

1. ATANASIU, Ovidiu, *Managementul instituțiilor de învățămînt*, Botoșani, Editura Agata, 2001, 104 p.
2. CRISTEA, Sorin, *Managementul organizației școlare*, București, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 2003.
3. GHERGUȚ, Alois, *Management general și strategic în educație*. Ghid practic. Iași, Editura Polirom, 2007, 229 p.
4. MĂLUREANU, Mariana, MATAȘE Claudia. *Specificul culturii organizaționale în unitățile școlare performante*, București, Editura Ars Academica, 2008, 98 p.

## **DESIGNUL LECȚIEI DE PREDARE A TEXTELOR NONLITERARE ÎN CLASA A II-A**

**Iulia ZAHARCO**, studentă, *Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți*  
Coordonator științific: **Veronica RUSOV**, *lect. univ.*

**Summary:** *The studying of non-literary texts is explained by the necessity of making a relation between what pupils learn at school and their personal life. This article stresses that non-literary texts have to be introduced from primary schools. Through different activities, organized at all lesson, but in*



*special, at Rumanian language, pupils would learn how to write a letter, an invitation or an announcement. We aim to offer certain information, which in our opinion would help teachers of primary schools to organize lessons and how to teach pupils to use correctly non-literary texts.*

**Key-words:** *non-literary text, lesson, communication, activities, experience.*

Astăzi, lectura și scrierea continuă să ocupe locuri alese. Pentru a înțelege cât de imensă este influența acestora, e suficient să ne gândim la proliferarea modurilor de prezență ale acestora: cărți, jurnale, reviste, dar și afișe și site-uri. A trăi în afara universului literelor este imposibil. De aceea, e indispensabil a forma, încă din clasa I, competențe de lectură și scriere. Deși sînt preocupări și la grădiniță, școala primară reprezintă perioada optimă de inițiere a elevilor în citire și scriere. Această inițiere se produce prin citirea lecțiilor din manuale, prin lectura primelor cărți și reviste pentru copii, prin redactarea primelor enunțuri. O varietate a scrierii pentru copii sînt textele nonliterare.

Viața ne oferă o mulțime de situații de scriere a textelor nonliterare. Acest lucru solicită din partea școlii, în primul rînd, o pregătire pentru a le utiliza eficient. Studiul textelor nonliterare este un proces de lungă durată și implică o desfășurare gradată. Pregătirea pentru utilizarea eficientă a textelor nonliterare în viața cotidiană trebuie să înceapă încă din ciclul primar.

Textele nonliterare se regăsesc, practic, în orice aspect al vieții. Apoi, necesitatea studierii textelor nonliterare este argumentată de faptul că elevii nu cunosc normele de redactare corectă ale unui astfel de text. Deteriorarea calității scrisului solicită din partea școlii activități care ar contribui la îmbunătățirea acestui lucru, iar studierea textelor nonliterare este un mod efektiv de a realiza acest lucru.

Chiar dacă scrisoarea, bilețelul, felicitarea sînt utilizate tot mai puțin în viața de zi cu zi, rolul lor este imperios. Studiul acestora favorizează o lărgire a conceptului de text, pe de o parte, și o pregătire pentru însușirea scrierii mesajului electronic, care face parte tot din categoria textelor nonliterare, pe de altă parte.

Conceptul de *text*, deși larg răspîndit în lingvistică și literatură, este vag definit în studiile de specialitate, fiind mai degrabă caracterizat printr-o însumare de trăsături. Putem considera textul „o secvență lingvistică vorbită sau scrisă, care formează unitatea comunicațională (Sămihăian 2003: 11).

Fiind o noțiune amplă, evidențiem că textul include practic orice mesaj verbal sau scris – un articol de ziar, un roman, un interviu, un discurs, un studiu științific etc.

Pentru extinderea problematicii textului, ne-am propus să identificăm o tipologie a acestora. În funcție de criteriul structurii textului Adam Jean-Michel în articolul *Aspects de la structuration du texte descriptif: marqueurs d'énumération et de formulation* (Adam 1989: 59) evidențiază următoarele tipuri de texte:

1. *Textul narativ (literar)* – presupune o succesiune de evenimente desfășurate în timp și spațiu;
2. *Textul descriptiv (literar și nonliterar)* – evocă scene, persoane, obiecte, emoții și se concentrează asupra detaliilor descriptive, prezentate obiectiv sau subiectiv de către autor;
3. *Textul informativ (nonliterar)* – transmite cititorilor idei, modelează înțelegerea, oferă explicații în legătură cu diverse obiecte, fenomene, situații, atitudini ale unor persoane, demonstrează cum se face un lucru, cum funcționează un aparat, cum se fac obiectele etc.;
4. *Textul argumentativ (nonliterar)* – are ca scop convingerea cititorilor în legătură cu un anumit punct de vedere, motiv pentru care scriitorul apelează la diverse strategii retorice.

Precizăm că anume Adam Jean-Michel în articolul său a realizat distincția clară dintre textul literar și cel nonliterar.

Ce reprezintă totuși textul nonliterar și pentru ce avem nevoie de studierea lui?

*Textul nonliterar* este elaborat pentru „a comunica un conținut în care acționează, cu precădere, *funcția referențială*, nu are caracter ficțional, ci tratează obiectiv aspecte din realitate, avînd un referent real” (Constantinovici 2011: 196). El are scopul de a informa, de a amuza, de a convinge, de a sensibiliza etc., folosind în acest sens un limbaj adecvat intențiilor vorbitorului: cu mărci specifice captării atenției, cu forme lingvistice accesibile cititorilor/ ascultătorilor, cu reprezentare grafică atractivă, astfel încît să poată trezi interesul receptorului. „Limbajul este în mare parte stereotip, cu formule-tip, clișee lingvistice, vocabular specializat. Se respectă normele limbii literare. Se caracterizează prin diversitatea stilistică din cauza varietății genurilor și speciilor de texte referente” (ibidem). Astfel, în categoria textelor nonliterare intră: bilețelul, scrisoarea, invitația, anunțul, mesajul electronic, telegrama, cererea, procesul-verbal, afișul etc.

De ce este important studiul textelor nonliterare, alături studiului textelor aparținînd literaturii? „În primul rînd pentru că textele nonliterare dețin o pondere foarte importantă în experiența oricărui individ alfabetizat. În al doilea rînd, pentru că în acest fel școala nu mai este ruptă de cotidian, ci se creează o legătură clară între ceea ce învață elevul și posibilitățile de aplicare a unor deprinderi de lectură/ redactare în experiență proprie. În acest context elevii înțeleg mai bine că literatura este și ea un act de comunicare, cu particularitățile sale” (Norel 2010: 29).

„Studiul textelor nonliterare trebuie să se facă pe două perspective diferite: pe de o parte receptarea (adică identificarea trăsăturilor specifice respectivelor tipuri de texte în vederea unei lecturi adecvate) și, pe de altă parte, producerea (exersarea de către elevi a redactării unor texte nonliterare diverse, cu scopul de a-i ajuta să folosească în mod corect și eficient diverse strategii discursive pe care le vor putea folosi în diferite situații de comunicare dintre cele mai diferite cu care se pot confrunta înafara spațiului școlii)” (Norel 2010: 28).

În scopul identificării nivelului de receptare și producere a textelor nonliterare în clasa a II-a „A” și clasa a II-a „B” din Liceul Teoretic „Alexandru Ioan Cuza” din municipiul Bălți am aplicat o probă de evaluare, compusă din nouă itemi. Componentele urmărite în proba aplicată au vizat următoarele aspecte:

1. Receptarea mesajului unui text nonliterar;
2. Structura textelor nonliterare;
3. Limbajul specific utilizat;
4. Punctuația textelor nonliterare;
5. Originalitatea conținutului.

În urma aplicării probei de evaluare, am ajuns la concluzia că elevii întîmpină cele mai multe dificultăți la utilizarea corectă a semnelor de punctuație în timpul redactării unui text nonliterar. Astfel, doar 4,54% (1) din elevii din clasa experimentală și 8,69% (2) din cea de control au dat dovadă de un nivel superior la utilizarea corectă a semnelor de punctuație și nu au comis nici o greșeală. Mai mult de jumătate din numărul de elevi se află la nivelul inferior (63,57% (14) de elevi din clasa experimentală), comișind mai mult de trei greșeli de punctuație.

Analizînd gradul de receptare a mesajului unui text nonliterar am identificat că marea majoritate, 72,73% (17) de elevi din clasa experimentală și 52,18% (12) de elevi din clasa de control, comit cîte o greșeală, situîndu-se astfel la nivelul mediu. Doi elevi (9,09%) din clasa de control și cinci (21,73%) din cea experimentală au demonstrat un nivel superior de receptare a mesajului textului nonliterar.

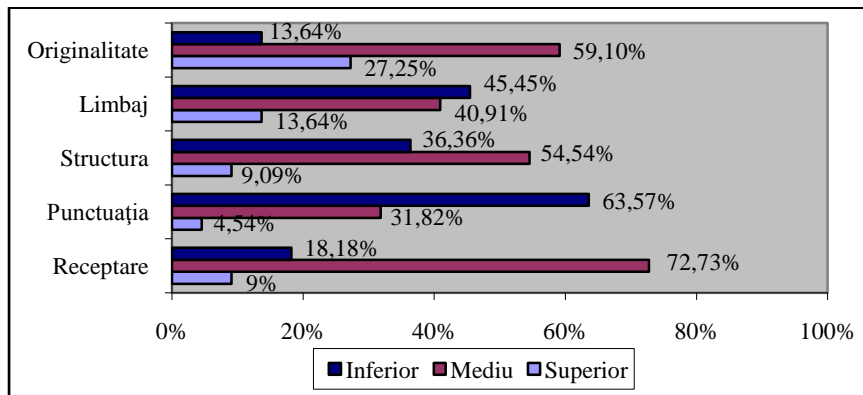
Analiza itemilor destinați respectării structurii textelor nonliterare a fost demonstrată de 9,09% (2) elevi din clasa experimentală și 17,39% (4) la cea de control se situează la nivelul superior, 54,54% (12) de elevi și, respectiv, 43,47% (10) la nivelul mediu. La nivelul inferior s-au situat 36,36% (8) de elevi din clasa experimentală și 39,14% (9) din cea de control nerespectând structura textelor nonliterare.

13,64% (3) de elevi din clasa experimentală și 17,39% (4) din cea de control au dat dovadă de capacități de utilizare corectă a terminologiei și limbajului textului nonliterar, situându-se la nivelul superior. 40,91% (9) și, respectiv, 47,83% (11) de elevi s-au plasat la nivelul mediu privind utilizarea corectă a limbajului specific textului nonliterar. La nivelul inferior s-au identificat 45,45% (10) și 34,78% (8) de elevi, aceștia utilizând un limbaj nefiresc textelor nonliterare.

Originalitatea a fost testată prin intermediul mai multor itemi. Interpretarea rezultatelor a permis identificarea a 27,25% (6) de elevi din clasa experimentală și 34,78% (8) din clasa de control la nivelul superior, elevii manifestând flexibilitate în gândire și originalitate. Mai mult de jumătate din elevii clasei experimentale, 59,10% (13), s-au situat la nivelul mediu, privind originalitatea limbajului și manifestarea creativității. Un procent mic de elevi, 13,64% (3) și respectiv, 17,39% (4), s-au situat la nivelul inferior.

Aplicarea probei de evaluare în cadrul experimentului constatare a permis stabilirea nivelului de receptare și producere a textelor nonliterare la elevii din clasele primare, pe de o parte, și identificarea dificultăților pe care le întâmpină elevii, pe de altă parte.

Componenta cea mai dificilă pentru elevi s-a dovedit a fi utilizarea punctuației la redactarea textelor nonliterare. Realizând o ierarhie a celor mai dificile componente evaluate, putem situa pe locul unu componenta care se referă la utilizarea punctuației în timpul redactării textului nonliterar. Pe locul doi, identificăm respectarea structurii textelor nonliterare și utilizarea limbajului specific lor. Următorul loc este ocupat de componenta ce vizează receptarea mesajului textului nonliterar. Cel mai bine s-au manifestat la capitolul originalitate, manifestând flexibilitate și creativitate în sarcinile realizate. Pentru o vizibilitate mai bună, rezultatele le-am inclus în următoarea histogramă:



**Figura 1.** Compararea componentelor textului nonliterar în baza rezultatelor obținute la nivelul superior la ambele clase.

Ținând cont de rezultatele obținute, ne-am propus să elaborăm un algoritm de predare a textelor nonliterare în ciclul primar. Algoritmul dat a fost aplicat predării textelor nonliterare în clasa a II-a. Identificăm următoarele etape:



1. Prezentarea textului nonliterar;
2. Analiza textului prezentat;
3. Selectarea subiectului pentru redactare;
4. Redactarea textului;
5. Prezentarea textului elaborat;
6. Reflecții asupra activității desfășurate.




Prezentăm în cele ce urmează, un model de proiectare a lecției de limba și literatura română, avînd ca unitate de conținut – scrisoarea.




1. *Prezentarea textului nonliterar:* în cadrul acestei etape se prezintă elevilor cîteva modele de text nonliterar ce urmează să fie studiate. Modalitatea de prezentare poate fi diferită: fie se prezintă la tablă, fie elevii lucrează în grupuri mici sau în perechi. Pentru predarea scrisorii, am utilizat un mesaj structurat sub forma unei scrisori:

15 mai, Roma

*Dragă bunică,*

Eu am călătorit cu  de la Chișinău la Roma. A fost o călătorie \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. Avionul a zburat deasupra 

În avion erau mulți oameni \_\_\_\_\_. Ei duceau  rudelor și prietenilor. Am ajuns repede.  a aterizat. În aeroport era multă lume. Am plecat cu  spre

locul destinației. De o parte și de altă parte a străzii erau ,  și . Pe

cer strălucea .

Deodată a început să . Eu mi-am pregătit .

Ce mult s-a bucurat verișoara cînd ne-a văzut! Te îmbrățișez.

Cu drag, \_\_\_\_\_

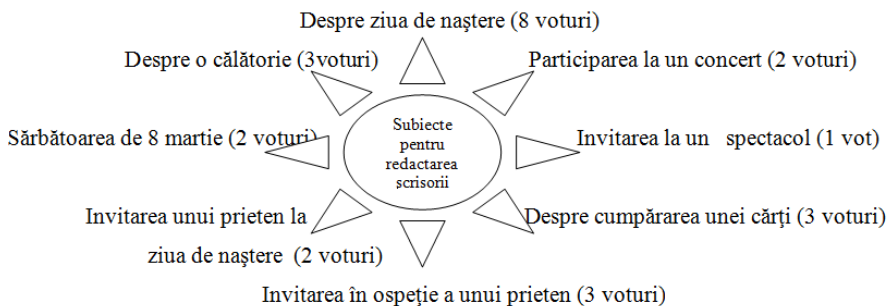
2. *Analiza modelelor prezentate:* etapa dată permite identificarea structurilor specifice textului nonliterar studiat (formula de adresare, data, semnătura), conținutului adecvat, a registrului stilistic potrivit, aranjarea în pagină a textului, utilizarea semnelor de punctuație specifice. Aici se realizează împreună cu elevii o analiză detaliată a textului nonliterar studiat. Propunem un model de analiză a scrisorii, pe care l-am utilizat în clasa a II-a:

- Cum este aranjată scrisoarea pe foaie?
- Sus în dreapta este scrisă data. La mijloc se scrie numele persoanei care va primi scrisoarea. Fiecare gînd nou se scrie din alineat. În partea stîngă jos, se scrie numele celui care trimite scrisoarea.
- Ce semne de punctuație se utilizează după dată?
- Nu se utilizează niciun semn de punctuație.
- Care este formula de adresare în această scrisoare?

- Formula de adresare este „Dragă bunică”, după care se pune virgulă.
- Ce alte formule de adresare am mai putea utiliza într-o scrisoare?
- Dragă prieten, scumpă mămică, stimată învățătoare, iubite amic etc.
- Din câte alineate este compusă scrisoarea noastră?
- Scrisoarea este compusă din patru alineate.
- Unde scriem formula de încheiere a scrisorii?
- În partea dreaptă a scrisorii.
- Ce semn de punctuație s-a folosit?
- S-a folosit virgula după expresia „Cu drag”.
- Ce urmează după această expresie?
- Urmează numele persoanei care a redactat scrisoarea.
- Ce se întâmplă cu scrisoarea după ce este scrisă?
- Este pusă în plic. Pe plic se scrie adresa destinatarului și a expeditorului și se duce la poștă.

3. *Alegerea subiectului pentru redactarea textului nonliterar*: împreună cu elevii se stabilesc subiectele care pot servi la redactarea unui anumit text nonliterar, se identifică ocaziile când acestea pot fi scrise.

Pentru predarea scrisorii am utilizat metoda Păianjenului. Elevii au enumerat subiecte de redactare a scrisorii. După aceasta, am repartizat fiecărui elev câte un sticker, urmînd să aleagă subiectul care-i place cel mai mult. Elevii au votat pentru subiectul dorit. Prezentăm în continuare, organizatorul grafic elaborat în cadrul lecției și numărul de voturi pentru fiecare subiect:



Reieșind din voturile acordate pentru fiecare subiect, s-a hotărît redactarea unei scrisori în care se va povesti despre ziua de naștere.





4. *Redactarea textului*: etapa solicită din partea elevilor un timp mai lung, deoarece anume aici ei elaborează textul, urmînd indicațiile primite la etapele anterioare. Pentru redactarea textelor nonliterare pot fi utilizate diferite modalități: elevii pot lucra independent, în perechi sau în grupuri mici.

În cadrul lecției de limba și literatura română, pentru redactarea scrisorii, am utilizat lucrul independent. Elevii au relatat în scrisoare despre ziua lor de naștere.

5. *Prezentarea textului elaborat*: elevii prezintă textul scris și analizează împreună corectitudinea elaborării acestuia, respectarea structurii, utilizarea limbajului specific și a semnelor de punctuație corespunzătoare.

Împreună cu elevii am stabilit un algoritm de analiză a textelor nonliterare. Criteriile identificate au fost generalizate și utilizate ulterior la evaluarea și autoevaluarea redactării tuturor textelor nonliterare predate elevilor din clasa a II-a. Aceste criterii sînt:

- 1) Coerența mesajului textului redactat;
  - 2) Respectarea părților structurale ale textului: introducerea, cuprinsul, încheierea;
  - 3) Utilizarea formulelor tipice textului nonliterar: formule de adresare, de încheiere etc.
  - 4) Aranjarea textului nonliterar în pagină;
  - 5) Respectare situației de redactare propusă.
6. *Reflecții asupra activității desfășurate:* pentru această etapă se preconizează stabilirea convențiilor specifice textului nonliterar. În cadrul acestei etape, se pot organiza activități de evaluare reciprocă sau de autoevaluare, elevii fiind puși în situația de a evalua independent ceea ce au realizat. La lecția de predare a scrisorii am utilizat o fișă de autoevaluare pentru elevi. Aceștia au avut de răspuns la întrebările propuse, realizând astfel, o generalizare a conținutului nou învățat. Prezentăm, în continuare, modelul de fișă de autoevaluare pe care au completat-o elevii:

	Ce ai aflat nou astăzi? _____ _____ _____
	Ce ți-a plăcut cel mai mult? _____ _____ _____
	Ce ți-a fost dificil să realizezi? _____ _____ _____
	Ce emoții ai avut? _____ _____ _____

**Figura 2.** Fișă de autoevaluare.

În concluzie, menționăm că algoritmul elaborat este eficient din motiv că implică învățarea prin descoperire. Elevii descoperă singuri care este structura textului nonliterar prezentat, stabilesc care sînt formulele tipice acestuia, aplică cunoștințele obținute în activitatea de redactare și în final generalizează structura textului, prin intermediul evaluării reciproce și autoevaluării. Acest lucru favorizează atât dezvoltarea abilităților de receptare a textului nonliterar, cît și a celor de producere a acestora, implicînd reguli de redactare.

**Bibliografie:**

1. ADAM Jean-Michel, REVAZ Françoise, *Aspects de la structuration du texte descriptif: marqueurs d'énumération et de formulation*. În: *Structuration de textes: connecteurs et démarcations graphiques*, 1989, nr. 81, Paris, Larousse.
2. BĂRBULESCU, G.; BEȘLIU, D., *Metodica predării limbii și literaturii române în ciclul primar*. București, Editura Corint, 2009, 240 p.
3. CONSTANTINOVICI, E.; COSMESCU, A.; VARZARI, E.; GHERASIM, A., *Teoria textului: termeni cheie*. Chișinău, Editura Institutului de Filologie a AȘM, 2011, 224 p.

4. NOREL, M, *Didactica limbii române pentru învățământul primar*. București, Editura ART, 2010, 248 p.
5. SĂMIHĂIAN, Florentina, *Text literar, text nonliterar*. În: *Limba și literatura română*. 2003, nr. 2.
6. [http://www.incluziunesociala.ro/ups/31\\_49743\\_suport\\_curs\\_Tehnici\\_comunicare.pdf](http://www.incluziunesociala.ro/ups/31_49743_suport_curs_Tehnici_comunicare.pdf)
7. <http://ru.scribd.com/doc/41440717/Textul-Literar-Si-Textul-Nonliterar>

## DEZVOLTAREA CREATIVITĂȚII ELEVILOR MICI PRIN INTERMEDIUL LUCRULUI CU CARTEA ÎN PROGRAMUL EDUCAȚIONAL „PAS CU PAS”

**Angela ZAHARCO**, studentă, Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alecu Russo”, din Bălți  
Coordonator științific: **Maria PERETEATCU**, dr., conf. univ.

**Summary:** *In Educational Program Step by Step an effective way to develop creativity is working with books. Through complementary activities proposed, the student begins to think and work freely, finding new solutions more easily, which will be reflected in their daily activities. The aim of this article is to present learning activities that would contribute to the development of creativity of students in primary school. The effectiveness of these activities is that the students are not influenced by standard models.*

**Key-words:** *development of creativity, Step by Step, working with book, complementary activities.*

Sîntem contemporani cu schimbările intense care s-au derulat în țara noastră în ultimul timp și totul confirmă că acestea vor persista într-un ritm tot mai pronunțat. Instituțiile de învățămînt trebuie să reacționeze în conformitate cu tendințele evoluției societății, prin adaptarea conținuturilor, structurii și funcțiilor sale, în vederea pregătirii copiilor pentru viață și integrării sociale rapide a acestora.

Unul din programele educaționale care susține în totalitate schimbările care se produc în societatea de astăzi este Programul Educațional „Pas cu Pas”. Acest program a fost înființat, cu sprijinul Fundației SOROS, în 1994 și are misiunea de a dezvolta în fiecare copil capacitatea de a fi creativ, de a-și forma o gândire critică, a face opțiuni și a avea inițiativă, a defini și a rezolva o problemă, a comunica ușor cu semenii, a-i înțelege și a negocia.

Succesul elevului în zilele noastre depinde nu doar de capacitatea lui de a învăța, de a însuși cunoștințe, ci, în mare parte, este condiționat de capacitățile lui creative. Pornind de la acest gând, menționăm că stimularea potențialului creativ al elevilor reprezintă una din principalele priorități ale educației în lumea contemporană.

Termenul de creativitate își are originea în cuvîntul latin *creare*, care înseamnă a zămisli, a făuri, a crea, a naște. El a fost introdus de G.W. Alport, în 1937, și s-a oglindit în tematica numeroaselor cercetări ale psihologilor. Etimologia cuvîntului demonstrează că termenul creativitate definește un proces, un act dinamic care se dezvoltă, se desăvîrșește și cuprinde atît originea, cît și scopul.

Irwin Taylor a analizat peste 100 de definiții ale creativității (Șchiopu 1999: 180). Reieșind din acest număr imens de definiții, observăm că acest concept este de importanță majoră și este tratat din diferite aspecte.

În Dicționarul de psihologie, conceptul de creativitate este delimitat precum o dispoziție spontană de a crea și inventa ceva care există potențial în fiecare persoană la toate vîrstele (Șchiopu 1999: 180).

V. Prican consideră că termenul creativitate a fost folosit pentru prima dată de J. Moreno, „părintele sociometriei”, pentru a desemna „facultatea de-a introduce în lume un oarecare nou” (Patrașcu 2003: 89).

Din această definiție, observăm că accentual se pune pe „introducerea noului”, adică pe produs. La fel și L. C. Выготский susține această idee prin afirmația că creativitatea este *tot ce depășește limitele utile și cuprinde măcar un gram de nouate*.

A. Cosmovici propune o definiție mai complexă a conceptului, evidențiind că creativitatea constituie rezultatul procesului creator și, totodată, o capacitate complexă a omului, o structură caracteristică a psihicului care face posibilă opera creatoare (Cosmovici 1996).

Sintetizând cele expuse mai sus cu privire la conceptele de creativitate, am putea menționa că creativitatea este o însușire specifică omului prin care se obțin produse noi și care au o utilitate pentru individ și societate. Acest proces solicită o pregătire prealabilă, dispunerea de un anumit grad de inteligență, cunoștințe, deprinderi și abilități.

Potențialul creativ al elevului mic poate fi valorificat, îmbogățit prin însăși procesul instructiv-educativ din școală. Sarcina instructivă trebuie să conțină o încărcătură emoțional-motivațională, ea trebuie să placă, să provoace curiozitate, atracție, interes major și dorință de a rezolva.

Conform lui M. Bocoș, activitățile de învățare care se axează pe creativitate au la bază receptivitatea față de experiențele noi, căutate și rezolvate prin explorare, deducție, analiză, sinteză, generalizare, abstractizare, concretizare, punând accentul pe realizarea conexiunilor între sensuri și solicitând o profundă implicare intelectuală, psihomotorie, afectivă și voliționară (Bocoș 2002).

Componenta esențială a creativității o constituie imaginația și anume imaginația creatoare. Imaginația creatoare, conform lui I. Moraru, este cea mai importantă formă a imaginației legată de creativitate, funcția esențială a procesului de creație, componenta cea mai importantă a creativității, este o formă activă, voluntară (Moraru 1995).

Însușirile imaginației creatoare sînt: fluiditate, flexibilitate și originalitate. Barron definește însușirile imaginației creatoare în felul următor:

- *fluiditatea* este rapiditatea și ușurința de asociere între imagini, cuvinte, sunete etc. Activitățile de învățare ce se axează pe *fluiditate* dezvoltă la copil bogăția, ușurința, rapiditatea asociațiilor, debutul de idei și expresii.
- *flexibilitatea* reprezintă capacitatea de restructurare a gândirii în raport cu noile situații, ușurința transferului. Ea asigură o cantitate mai mare de răspunsuri reușite.
- *originalitatea* reflectă independența de raționament, integrarea de elemente diverse în aceleași cîmpuri perceptive. Originalitatea este un fenomen de producere a unor soluții noi (Patrașcu 2003).

În cadrul Programului „Pas cu Pas” modalitatea cea mai eficientă de dezvoltare a creativității este lucrul cu cartea. „Programul „Pas cu Pas” pentru învățămîntul primar are ca scop formarea deprinderilor de citire și cultivare a dragostei pentru literatură” (Burke 1999: 111). Or, că acest program își propune nu de a-i învăța pe copii să citească ca scop în sine, ci își propune să-i facă pe copii să simtă necesitatea de a citi, de a afla ceea ce-i interesează din prima sursă, adică citind.

În cadrul lucrului cu cartea, trebuie să se realizeze „activități plăcute și atrăgătoare” (Burke 1999: 113). Lucrul cu cartea este primordial pe parcursul școlarizării. Este necesar să-l apropiem pe copil în mod plăcut de universul cărții. El trebuie să simtă bucuria lecturii.

Lucrul cu cartea în cadrul programului „Pas cu Pas” se realizează în 5 etape:

1. Prezentarea generală a cărții.
2. Răsfoim cartea.
3. Prima lectură a cărții.
4. A doua lectură a cărții.
  4. a) Modificări creative. Pentru stimularea creativității, în cadrul acestei etape, au loc unele modificări: Ce alt titlu ați putea da acestei istorioare? Cum altfel ar putea fi începută această istorioară? Credeți că cineva din eroi poate fi înlocuit cu altul imaginat de noi? Ce modificări am putea adăuga?



## 5. Variații selective.

Din cele enumerate mai sus, observăm cu ușurință că Programul „Pas cu Pas” urmărește drept scop formarea cititorilor activi, interesați să citească. În cadrul lucrului cu cartea nu se citește simplu, ci se antrenează gândirea critică prin găsirea problemei, analiză, compararea, selectarea, și luarea de decizii. Astfel, prin activitățile date elevii fac predicții, își pun întrebări și încearcă să răspundă la ele, parafrazează, își imaginează, fac deducții, integrează noile elemente în cadrul schemelor proprii despre lume și viață, despre cunoaștere, citesc și recitesc textul, fac pauze de gândire. La explorarea textului literar, elevilor trebuie să li se permită să speculeze, să creeze, să afirme diferite lucruri. Când elevii înțeleg că acest comportament este acceptabil, că ei își pot împărtăși convingerile în legătură cu mesajul textului, se angajează mai activ în analiza critică. Atitudinea elevilor față de mesajul artistic trebuie să fie deschisă, comprehensivă, exploratoare, iar receptarea trebuie să se sprijine pe angajarea acestui spațiu de libertăți bazat pe interpretări personale, creatoare.

Metodologia Programului Educațional „Pas cu Pas” oferă multiple oportunități pentru realizarea lucrului cu cartea cât mai eficient, în scopul stimulării și dezvoltării aptitudinilor creatoare.

Există un șir de activități care vin să ajute la formarea unei personalități creative. Printre acestea putem enumera următoarele: Spune ce poate fi, Să înlocuim personajul, Ce titlu se potrivește, Ce aș face de aș fi..., Reporterii, Povești fantastice etc.

În cadrul lucrului cu cartea putem utiliza un șir de activități complementare care pot contribui la dezvoltarea creativității:

1. O activitate foarte utilă de dezvoltare a flexibilității și originalității este *formularea unor propoziții în care toate cuvintele să înceapă cu același sunet*. Jocul poate avea mai multe variante:

a) Propoziția este elaborată de un singur copil. La început se formulează propoziții simple, dar pe parcurs copiii ajung la propoziții dezvoltate. De ex., Soarele surîde. Mama mănîncă mere.

b) La elaborarea răspunsului participă mai mulți copii, fiecare continuînd propoziția. De ex.: Primul copil: Mama Mariei mănîncă. Alt copil adaugă: Mama Mariei mănîncă multe mere.

2. *Jocul numelor*. Se cere copiilor să spună cît mai multe nume de persoane care să înceapă cu un sunet dat. În altă variantă, numele trebuie să înceapă cu sunetul final al numelui anterior. Acest joc dezvoltă flexibilitatea și fluiditatea imaginației.

3. *Povești fantastice*. Se cere elevilor să alcătuiască povești scurte în baza unor titluri sugestive. De ex.: Călătoria spre Lună, Călătoria pe fundul mării, De vorbă cu personajele din povești, Scufița Roșie discută cu piticii, De vorbă cu un fulg de nea etc. Apoi să le citească colegilor. Prin această activitate se dezvoltă originalitatea, flexibilitatea și fluiditatea imaginației.

4. *Continuarea poveștii dincolo de finalul ei*. Învățătoarea îi mobilizează pe copii să continue povestea (Ce se întîmplă după? Ce fac capra și iedul după ce moare lupul? Ce face Scufița Roșie după ce vînătorul îi vine de hac lupului? Ce fac frații Elizei după ce sînt transformați din nou în oameni? etc.

5. *Galaxia cuvintelor*. Pornind de la un cuvînt indicat de învățătoare, fiecare copil găsește cuvinte care pot fi asociate, le fixează în caiet: atît cuvinte care exprimă însușiri, cît și cuvinte care exprimă acțiuni ale obiectului desemnat. Sînt apreciate răspunsurile care nu repetă soluțiile colegilor. În altă variantă, cuvîntul nucleu este indicat de unul dintre copii. Exercițiul dat cultivă fluiditatea și originalitatea.

6. *Galaxia propozițiilor*. Pornind de la o propoziție prezentată de învățătoare, fiecare copil formulează o altă propoziție, legată prin înțeles de cea dată. Fiecare copil poate să intervină ori de câte ori dorește, fără a împiedica însă participarea celorlalți. Sînt acceptate și propozițiile care se bazează pe cele exprimate anterior. În exercițiile următoare se poate porni de la o propoziție formulată de un copil. În altă variantă, fiecare copil formulează propoziții conținînd ideea exprimată de colegii săi. Prin exercițiul în cauză se cultivă fluiditatea și originalitatea.

7. *Utilizări neobișnuite*. Cum putem utiliza aceste obiecte? Se aleg obiecte familiare copiilor, astfel încît aceștia să cunoască funcția obișnuită a obiectelor. Se cere copiilor să indice cît mai multe și diferite utilități. Se elimină fixitatea funcțională. Exemple: Ce putem face cu o coală de hîrtie? Dar cu un pahar? Dar cu o căciulă? Dar cu o pungă? Dar cu o lingură? Dar cu o cutie de carton? Dar cu un ziar? etc.

8. *Ce s-ar întîmpla dacă?* Se cere copiilor să indice multiple și variate consecințe ale unor întîmplări neobișnuite: Ce s-ar întîmpla dacă nu ar mai circula autobusele? Ce s-ar întîmpla dacă nu s-ar face noapte? Ce s-ar întîmpla dacă nu ar exista cărțile? Ce s-ar întîmpla dacă toate legumele ar avea gust de ciocolată? Ce s-ar întîmpla dacă toți copiii ar fi albaștri? etc. Prin exerciții de acest tip se dezvoltă gîndirea logică, dar și capacitatea predictivă.

Activitățile enumerate anterior au o valoare colosală în dezvoltarea însușirilor imaginației creatoare, le trezesc interesul elevilor pentru lectură, îi motivează să se implice cît mai activ și să-și expună părerea referitor la cele citite.

Pe lîngă activitățile expuse anterior, există și un șir de activități de final în cadrul lucrului cu cartea, cum ar fi: medalionul literar, afișul publicitar, scaunul autorului, editare de carte. Expunem în continuare unele dintre activitățile cu caracter final.

*Editare de carte*. Se cere elevilor de a redacta o carte. Elevii folosesc informațiile din cartea pe care au citit-o și redactează o carte proprie despre același subiect. Dacă este cazul, pregătește pe lîngă text grafice, ilustrații, diagrame. Elevii pot realiza diferite tipuri de cărți, de exemplu: carte de tip pergament, carte de format clasic, file de acordeon, blocnot fix, carte tunel, carte căptușită cu material, carte care se rotește, carte cu efecte, carte-jucărie etc.

O activitate foarte interesantă este *Scaunul autorului*. Această activitate se realizează pe baza unei cărți elaborate individual sau în grup mic. Copiii sînt pregătiți pentru a prezenta o lucrare, ei își scriu numele pe tablă și își pun lucrarea terminată într-un coș. Un scaun special este desemnat în clasă ca Scaunul autorului. Copilul citește lucrarea cu voce tare în fața clasei și arată ilustrațiile care însoțesc textul. Cînd a terminat de citit, copilul este atent la colegii care vor să comenteze povestirea. Se propun astfel de întrebări: Ce sursă de inspirație ați folosit? Ce greutateți ați întîmpinat? Credeți că ați realizat tot ce v-ați propus? De ce crezi că este cea mai bună lucrare a ta? Ce este ușor pentru tine atunci cînd scrii o povestire? Ce temă vei aborda în viitoarea ta lucrare? Această activitate este foarte emoționantă pentru tinerii autori.

*Medalionul literar*. Este o formă de activitate instructiv-educativă și atractivă. Presupune prezentarea unui autor și a operei sale. Se vor alege acei autori care prin tematica, mesajul și specificul stilistic al operei lor se adresează capacității de receptare a elevilor și au valențe educative și formative.

Această activitate se realizează prin 6 etape:

1. Planificarea activității va fi plasată la intervale mari de timp cu frecvență relativ mică.
2. Alegerea materialului ilustrativ și ordonarea lui într-o structură unitară, vor fi selectate cele materiale care corespund obiectivelor de informare, de educare, de dezvoltare a aptitudinilor literar-artistice.

3. Realizarea aspectului interdisciplinar al activității prin implicarea muzicii, a artei dramatice.

4. Alegerea mijloacelor de învățare, a expoziției de carte, portrete ale autorului, benzi magnetice, discuri, filme.

5. Pregătirea elevilor – se comunică data și locul, se precizează autorul și tema.

6. La încheiere, învățătorul apreciază calitatea participării elevilor și le mulțumește pentru participare.

*Afișul publicitar.* Copiii alcătuiesc un afiș publicitar de vânzare despre citirea unei cărți. Această activitate dezvoltă capacitatea de redă a cât mai original conținutul cărții și de a le trezi interesul celorlalți copii să citească cartea dată.

*Teatrul de păpuși.* Această activitate presupune folosirea de păpuși sau marionete pentru a prezenta povestirea proprie în fața colegilor sau a elevilor din altă clasă. Prin intermediul teatrului de păpuși se face, într-un mod plăcut, cunoscută copiilor literatura destinată lor, pentru a descifra cu ei tainele limbii române.

Teatrul de păpuși exercită o deosebită importanță practică. Este un mijloc de educație prin care se acționează cu ușurință puternic asupra vieții afective a copilului. În cadrul peripețiilor scenice, copiii se regăsesc în personajele poveștilor îndrăgite, înscenarea teatrală îi face pe copii să creadă, să simtă eroii spectacolului. În unele cazuri, copiii participă pe post de actori în reprezentațiile teatralizate, manifestându-se prin arta scenei: muzică, poezie, teatru, dans.

Teatrul contribuie la stimularea fanteziei copiilor, care, alături de cunoștințele dobândite, îi va ajuta, ca adulți, să-și împlinească visele, idealurile și proiectele, indiferent dacă domeniul de activitate va fi știința, tehnica sau arta.

*Prezentarea orală a cărții.* Elevii pregătesc o scurtă prezentare a cărții. Ei își expun părerile, insistând anume pe ceea ce le place, pe ceea ce le pare mai interesant în carte. Este foarte important ca elevii să-și dezvolte abilitățile de a-și formula clar ideile și cât mai concis, expunându-și punctele de vedere.

*Costumația.* În cadrul acestei activități, elevii trebuie să se îmbrace ca un personaj al cărții și să interpreteze în fața clasei o scenă preferată din carte. Prin acest tip de activitate, ei își dezvoltă calitățile vorbirii expresive și artistice.

*Prezentarea grafică.* Elevii prezintă ideile importante pe care le-au aflat, folosindu-se de diferite tipuri de grafice ca: tabel, curbă evolutivă, diagramă sau organigramă.

*Articolul de ziar.* Această activitate constă în redactarea unui articol de ziar. Elevii redactează acest articol, exprimând propriul punct de vedere despre carte.

*Semnul de carte* poartă denumirea acțiunii în sine. Elevii trebuie să realizeze un semn de carte cu imagini corespunzătoare din text.

Meritul acestor metode este acela că elevul este eliberat de captivitatea unor tipare apăsătoare datorită rutinei. Prin activitățile complementare propuse, elevul începe să gândească și să lucreze liber, găsind cu mai multă ușurință soluții noi, ceea ce se va reflecta și în activitatea sa cotidiană.

Activitățile de învățare propuse elevilor pentru dezvoltarea imaginației creatoare asigură:

- stimularea gândirii productive, a gândirii critice, a gândirii divergente și laterale;
- libertatea de exprimare a cunoștințelor, a gândurilor, faptelor – în mod spontan și independent;
- incitarea interesului pentru nou, necunoscut și satisfacția găsirii soluției după un efort de căutare de către elev;

- exersarea capacităților de exprimare, de căutare de idei, informații, de posibilități de transfer de sensuri, de criterii de clasificare;
- dezvoltarea capacității de a organiza materialele, ideile prin întocmirea de portofolii asupra activității proprii, colecții de cuvinte, obiecte, contraste;
- organizarea de discuții pe anumite teme, inițierea de jocuri, excursii;
- educarea capacității de a privi altfel lucrurile, de a-și pune întrebări neobișnuite.

Creativitatea este un fenomen excepțional, care trebuie valorificat la fiecare individ în parte. Cercetările efectuate ne-au arătat că potențialul creativ al elevilor este foarte ridicat, dar există multe blocaje în calea valorificării acestuia, datorate în principal sistemului de instruire și educație.

Concluzionăm cu ideea că activitățile complementare propuse vor contribui esențial la dezvoltarea inteligenței și gândirii creatoare a elevilor, stimulând, așadar, flexibilitatea și spiritul critic – funcții importante ale creativității. Curiozitatea copilului, bogăția imaginației, tendința sa spontană către nou, receptivitatea, pasiunea pentru fabulație dorința lui de a realiza ceva constructiv, creativ pot fi „alimentate” și împlinite efectiv, pot fi puse adecvat în valoare prin solicitări și antrenamente corespunzătoare.

#### **Bibliografie:**

1. Bocoș, M., *Instruire interactivă – Repere pentru reflecție și acțiune*, Cluj Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2002, 378 p.
2. Burke Walsh, Kate, *Crearea claselor orientate după necesitățile copiilor de 6-7 ani*, Chișinău, Editura: [S.n], 1999.
3. Burke Walsh, Kate, *Crearea claselor orientate după necesitățile copiilor de 8, 9 și 10 ani*, Chișinău, Editura: [S.n], 1999.
4. Cosmovici, A., *Psihologie generală*, Iași, Polirom, 1996, 253 p.
5. Fryer, M., *Predarea și învățarea creativă*, Chișinău, Editura Uniunii Scriitorilor, 2004, 148 p.
6. Ioan, Petru, *Educație și creație în perspectiva unei logici „situaționale”*, București, EDP, 1995, 250 p.
7. Moraru, I., *Știința și filosofia creației. Fundamente euristice ale activității de inovare*, București, EDP, 1995, 360 p.
8. Patrașcu, D., *Metodologia cercetării și creativității psihopedagogice*, Chișinău, Știința, 2003, 252 p.
9. Popescu Neveanu, P., *Evoluția conceptului de creativitate*, București, Analele Universității București, Seria Psihologie, 1971.
10. Pritcan, V., *Fundamentele psihologice de cultivare a creativității prin intermediul subcomponentei curriculare*, Chișinău, 1998. 141 p.
11. Roco, M., *Creativitatea individuală și de grup – studii experimentale*, București, Editura Academiei Române, 1979, 208 p.
12. Roșca, A., *Omul, savantul, creatorul de școală*, București, Editura Academiei Române, 2006.
13. Șchiopu, U., *Dicționar de psihologie*, București, Editura Babel, 1997.

### **DEZVOLTAREA CAPACITĂȚILOR DE CARACTERIZARE A PERSONAJULUI LITERAR LA ELEVII CLASEI A IV-A PRIN INTERMEDIUL TEHNICILOR INTERACTIVE**

*Anna BENDRA, studentă, Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte,  
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți  
Coordonator științific: Veronica RUSOV, lect. univ.*

**Summary:** *It is very important to develop skills of characterizing the characters of a story from the early beginning. An effective way to do this is using special methods and techniques of characterizing the main characters. These methods are interesting, interactive and pupils of primary school enjoy them more than other activities. Using these methods, pupils begin to think using their creativity, they find*

*very easy new solutions. The aim of this article is to propose a set of activities for young children in developing the skills of characterizing their favourite main characters.*

**Key-words:** *main character, to characterize, methods and techniques, complementary activities.*

Societatea modernă, condusă de transformări permanente și profunde, propune idei, activități și acțiuni mereu noi. În fruntea acestor transformări stă școala, elevul, cadrul didactic. Important este ca elevii să învețe a învăța eficient astfel încât, ulterior, să se poată integra cât mai ușor în societate.

Receptarea textului literar, interpretarea acestuia, a personajului literar solicită spiritul creator al cititorului, gustul și interesul pentru literatură. De aceea, încă din ciclul primar, trebuie să obișnuim elevii să audă, să vadă, să selecteze, să se identifice cu textul, cu personajul literar, să trăiască afectiv alături de personajele literare, astfel putând să decodifice mesajul textului literar.

Personajul este punctul central al operei literare, astfel concentrând toate semnificațiile majore ale acesteia. Personajul poate fi identificat în mai multe moduri – ca erou, protagonist, figură, actant etc. – însă acesta este și va rămâne un tip uman semnificativ, o individualitate cu trăsături fizice și morale distincte, accentuat printr-un șir de întâmplări situate într-un anumit cadru temporal, spațial și social.

Există un șir de procedee care ne permit identificarea personajelor și a relațiilor existente dintre ele. Procedeele de identificare a personajului constă în caracterizarea sa. A caracteriza un personaj înseamnă a evidenția trăsăturile fizice și morale ale acestuia, așa cum se prezintă în opera literară respectivă. Caracterizarea personajului este o compunere pe baza textului literar care are o structură specifică, ținând cont însă de cerințele și părțile generale ale unei compuneri.

Constantin Șchiopu menționa: „Caracterizarea personajului literar din perspectiva modalităților de transfigurare a realității, a locului ocupat în acțiunea operei ori a modului cum evoluează este o operație frecventă în cadrul orelor de literatură și mai puțin dificilă în comparație cu cea de raportare a lui la o formulă estetică”. (Șchiopu 2009: 136)

Compunerile școlare dedicate caracterizării personajelor literare ocupă un loc deosebit în sistemul lucrărilor scrise. Importanța acestora este indiscutabilă, fiindcă constituie cadrul cel mai potrivit de formare a capacităților de exprimare a elevilor.

Caracterizarea personajelor permite realizarea unei sinteze a ceea ce învață elevii la disciplina limba și literatura română, de asemenea ele constituind cel mai potrivit prilej de valorificare a experienței de viață a elevilor, de aplicare a imaginației și a fanteziei lor creatoare.

O astfel de lucrare trebuie să reliefeze următoarele aspecte:

## I. INTRODUCERE:

1. Locul pe care îl ocupă personajul în operă
2. Tipologia personajului (raportat la realitate)
3. Identificarea personajului
4. Prezentarea împrejurărilor

## II. CUPRINS:

5. Prezentarea însușirilor fizice și morale ale personajului:

a. din prezentarea directă:

- de către autor
- de către alte personaje
- de către personajul însuși (autocaracterizare)

b. din prezentarea indirectă:

- acțiunile personajului
- comportarea, gândurile și starea lui sufletească
- relația cu celelalte personaje
- trăsăturile fizice și vestimentația personajului
- încadrarea într-un anumit mediu
- punerea personajului în situații limită
- nume și modul de a vorbi

### III. ÎNCHEIERE:

6. Atitudinea scriitorului față de personaj
7. Încadrarea personajului într-o tipologie mai largă
8. Procedee de caracterizare utilizate de autor

Evident apare întrebarea: la ce tehnici de lucru va apela profesorul pentru a forma la elevi abilitatea de identificare și de caracterizare a personajului literar? Cum să facem acest proces cât mai interesant și mai atractiv pentru elevi? În cele ce urmează, vă propun ilustrarea practică a unor metode și tehnologii didactice coparticipative aplicate la lecțiile de limba și literatura română.

Cel mai la îndemână procedeu pe care îl putem utiliza chiar la etapa inițială de caracterizare a personajului este **piramida**. Conform acestuia, elevii sînt solicitați să prezinte informația principală din opera literară în formă de piramidă, completînd rîndurile după cum urmează:

Rîndul I: numele personajului;

Rîndul II: atribute fizice (2 cuvinte);

Rîndul III: profilul moral (3 cuvinte);

Rîndul IV: caracterizarea directă (4 cuvinte);

Rîndul V: caracterizarea făcută de alte personaje/de elev (5 cuvinte);

Rîndul VI: caracterizarea în baza vorbirii, acțiunilor și faptelor personajului (6 cuvinte). (Șchiopu 2009: 137)

- 1.....vulpea.....
- 2.....roșcată, mare.....
- 3.....șireată, amăgitoare, rea.....
- 4.....Era frumoasă și atrăgătoare.....
- 5.....Puiul se teme de vulpe.....
- 6.....Era lingușitoare, plină de secrete, mistere.....

**Metoda „șase de ce?”** e preluată din didactica britanică și constă în pregătirea răspunsurilor pentru șase întrebări „de ce?” consecutive (de aici și titlul).

- De ce boierul l-a luat în curte pe Juju?
- Ca acesta să-l distreze.
- De ce să-l distreze?
- Fiindcă-i plac distracțiile.
- De ce-i plac distracțiile?
- Fiindcă se plictisește.
- De ce se plictisește?
- Fiindcă are mult timp liber.
- De ce are mult timp liber?
- Fiindcă e boier.
- De ce-i boier?
- Fiindcă are mulți bani.

**Graficul T** – această metodă este utilă pentru organizarea și monitorizarea unei discuții cu scopul de a formula concluzii, de a lua decizii. Este o tehnică simplă și accesibilă în vederea căutării argumentelor, confruntării pozițiilor. Este aplicabilă atât pentru probleme științifice, cât și pentru discuții în baza lecturii unui text artistic. Se recomandă la etapa evocare și la etapa reflecție.

**Tehnica Horoscopului** – această tehnică de lucru cunoaște șase etape:

- citirea/studierea în mod individual a unui text;
- alegerea/desemnarea unui personaj pentru discuție (unul pentru fiecare grupă sau același pentru toate grupele);
- citirea trăsăturilor/descriptorilor fiecărui semn zodiacal (acestea vor fi date elevilor pe fișe);
- opțiunea grupei pentru încadrarea personajului în sfera unui semn zodiacal;
- prezentarea în fața clasei a opțiunilor și a argumentelor justificative, urmată de discuții;
- descoperirea unei alte soluții, eventual mai potrivite sau îmbogățirea argumentării.

Ca material didactic, alături de textul literar, am utilizat o fișă cu caracteristicile fiecărei zodii, exprimate în termeni comportamentali.

<p><b>BERBEC</b> (21.03 – 20.04)</p> <p>Plin de inițiativă Ambițios Hotărît Egoist Capricios Obraznic Idealist Egoist</p>	<p><b>TAUR</b> (21.04 – 21.05)</p> <p>Harnic Răbdător Încăpăținat Rigid Hotărît Posesiv</p>	<p><b>GEMENI</b> (22.05 – 20.06)</p> <p>Activ Optimist Încăpăținat Capricios Dezordonat Deștept Împrăștiat</p>	<p><b>RAC</b> (21.06 – 20.07):</p> <p>Prudent Sociabil Grijuliu Prietenos Modest Sensibil Nesigur</p>
<p><b>LEU</b> (21.07 – 21.08)</p> <p>Optimist Puternic Arogant Orgolios Nestăpînit Magnetic Egoist</p>	<p><b>FECIOARA</b> (22.08 – 21.09)</p> <p>Corect Obiectiv Analitic Încăpăținat Precaut Nehotărît Modest Capacitate analitică Autocritic</p>	<p><b>BALANȚĂ</b> (22.09 – 22.10)</p> <p>Intuitiv Logic Estetic Temperat Autocompătitor Nehotărît Diplomat</p>	<p><b>SCORPION</b> (23.10 – 22.11)</p> <p>Hotărît Întreprinzător Pasionat Ager Arogant Senzual Nemilos Tainic</p>
<p><b>SĂGETĂTOR</b> (23.11 – 20.12)</p> <p>Neinteresat Idealist Compătitor Risipitor Încăpăținat Lipsit de tact De neîncredere Împrăștiat</p>	<p><b>CAPRICORN</b> (21.12 – 19.01)</p> <p>Diplomatic Vesel Profund Întreprinzător Materialist Carierist Ambițios Rigid</p>	<p><b>VĂRSĂTOR</b> (20.01 – 18.02)</p> <p>Omenos Meditativ Onorabil Binevoitor Lipsit de simț practic De neînduplecat</p>	<p><b>PEȘTI</b> (19.02 – 20.03)</p> <p>Tăcut Compătitor Adaptabil Supersensibil Credul Risipitor Capricios Flexibil Autocompătitor</p>

Metoda dată a fost utilizată pentru a caracteriza personajele principale din povestea „Fata babei și fata moșneagului”

Astfel, *Fata babei* a fost încadrată în zodia berbecului, enumerând un șir de argumente:

- *plină de inițiativă*: în permanență o provoacă pe fata moșneagului.
- *ambicioasă*: nu se lăsa cu una cu două, căuta să capete și ea o comoară.
- *egoistă*: se gîndea doar la sine, se iubea prea mult.
- *capricioasă*: în text se spune că era fata mamei și se alinta cît putea.
- *obraznică*: nu era destul că se lenevea, dar mai dădea vina pe fata moșneagului, se purta urît cu ea, o brutaliza.

*Fata moșneagului* este un adevărat rac. Ei au prezentat un șir de argumente în favoarea acestei alegeri:

- *sociabilă*: stătea de vorbă cu toate vietățile întîlnite în cale, nu refuza să răspundă cuiva.
- *sensibilă*: i-a fost milă de cățelușă, de cuptor, fîntînă, pâr, copiii sfîntei Duminici.
- *atență*: era atentă cu oricare: cu copiii lăsați în grija ei, cu sora ei, cu mama vitregă, cu tatăl ei și cu cei pe care i-a întîlnit în drumul ei de fugarnică.
- *grijulie*: avea grijă de oricine.
- *modestă*: nu și-a ales lada cea mai mare și mai bogată, ci cea mai modestă.

**Cinquin(Cvintetul)** – este o tehnică de elaborare a textului propriu, inspirat dintr-un subiect luat în discuție. Este recomandabilă pentru etapa reflecției, cînd elevul își va exprima într-o formă netradițională opinia-generalizare, și rezidă în scrierea unei poezii de cinci rînduri. Esențial este ca persoana ce scrie poezia de cinci versuri să respecte structura acestui text, dar și să-și cultive creativitatea.

1 substantiv cu statut de titlu;

2 adjective determinative pentru acel substantiv;

3 verbe, eventual predicate ale acelui substantiv-subiect;

4 cuvinte semnificative, care încheagă imaginea generală;

1 substantiv echivalent cu primul, la nivel lexical sau intratextual, prin mijlocirea celor patru cuvinte anterioare.

**Metoda Ciorchinele** cunoaște 4 etape:

1. se scrie un cuvînt / temă (care urmează a fi cercetat) în mijlocul tablei sau al foi de hîrtie;
2. se notează toate ideile, sintagmele sau cunoștințele care vă vin în minte în legătură cu tema respectivă în jurul acestuia, trăgîndu-se linii între acestea și cuvîntul inițial;
3. pe măsură ce scrieți cuvinte, idei noi, trageți linii între toate ideile ce par a fi conectate;
4. activitatea se oprește cînd se epuizează toate ideile sau cînd s-a atins limita de timp acordată.

**Metoda Cadranelor**

Se împarte o pagină în patru părți prin trasarea a patru părți perpendiculare. Cadranele se numerează de la 1 la 4.

Cadranul 1 – Scrieți trei însușiri întîlnite la personajul principal

Cadranul 2 – Selectați expresiile artistice din text

Cadranul 3 – Selectați 5 adjective din text

Cadranul 4 – Desenați portretul personajului

Metoda **problematizării** pune elevii în situația de a activa independent, oferă posibilitatea de a căuta soluții proprii, reprezintă un proces cognitiv activ, care soliciită utilizarea întregului potențial intelectual, ingeniozitatea și capacitatea de muncă independentă. Metoda problematizării poate evolua într-o conversație euristică, în care predomină comunicarea orală inițiată de profesor, orientată special pentru activizarea gîndirii logice a elevilor, a unor



operații necesare în procesul de descoperire și de valorificare a cunoștințelor și a capacităților conform obiectivelor instituționalizate la nivelul curriculei școlare. Diversitatea întrebărilor oferă o gamă largă de formulări. Miron Ionescu propune următoarea tipologie:

**Tab. 2. Diversitatea întrebărilor**

<b>Tipul întrebării</b>	<b>Caracteristici</b>	<b>Exemple</b>
Frontală	Adresată tuturor participanților.	Cum se explică faptul că A. Donici apelează la „ajutorul” animalelor?
Directă	Adresată unui anume elev.	„X”, prin ce argumente susții că fabula e o narațiune.
Inversată (nedirijată)	Primită de la un participant și returnată acestuia.	Participantul: „Ce s-ar fi întâmplat dacă Juju nu avea să fie remarcat de boier”. Conducătorul: „Tu ce părere ai?”.
De releu sau de contemplant	Întrebare pe care o adresează participantul conducătorului, acesta o repune altui participant.	Conducătorul: „Z a abordat o problemă foarte interesantă. El susține că uneori cîinii se comportă ca oamenii. Ce părere ai în această privință?”.
De revenire	Întrebare pe care conducătorul o pune, reluînd o idee expusă anterior de un participant.	Z și-a expus părerea că Juju e un neobrăzat. Poate fi reeducat acest cățeluș?
Imperativă	O cerere categorică și necondiționată.	Rezumați textul. Explicați comportarea personajelor.
De controversă	Răspunsuri ce par contradictorii.	Lichelele, de felul lui Juju, se nasc sau se formează?

Pentru a îmbina utilul cu plăcutul, elevilor li se propune un **joc de cuvinte**. Completînd corect pătrățelele pe orizontală, pe prima coloană verticală vor citi numele unui mare fabulist român, autor al fabulei *Doi cîini* (Donici):

			1. Neamul nostru strămoșesc ( <b>D</b> ac).
			2. Din el ies pui ( <b>o</b> u).
			3. Eu, tu, împreună ( <b>n</b> oi).
			4. Haină tradițională pentru femei ( <b>i</b> e).
			5. Circa, aproximativ ( <b>c</b> am).
			6. Plantă industrială, cu flori albastre ( <b>i</b> n).

**Discuția (în) panel.** Este o tehnică pe larg răspîndită, iar în cazul nostru ne-a ajutat să identificăm modul în care a fost caracterizat un personaj. Panelul este un grup de 5-7 persoane, care poartă un dialog informal pe o temă dată, toți avînd permisiunea să participe numai prin mesaje scrise (bilețele) pe care le expediază spre un injektor de mesaje (de obicei, acest rol și-l asumă profesorul). Profesorul poate cere elevilor să le semneze, pentru a da note adecvate celor care adresează întrebări inteligente sau impun modificări valoroase. Mesajele conțin: întrebări, cercetări, completări, atitudini ale celorlalți față de ceea ce discută panelul și față de modul în care se poartă discuția. Panelul continuă discuția ținînd cont de mesajele citite răspunzînd, dacă vrea, la întrebări, dar fără obligația de a răspunde tuturor. Temele de discuție la această lecție ar putea fi:

- 1) De ce a recurs autorul la acest tip de caracterizare?
- 2) Cum este caracterizat personajul principal de către celelalte personaje?
- 3) În care fragment din text putem observa că personajul se autocaracterizează?

În concluzie menționăm faptul că inteligența elevului se dezvoltă prin acțiune, prin utilizarea în învățare a metodelor care cultivă gândirea creatoare, imaginativă, responsabilitatea. Aceste tehnici interactive nu doar ajută elevul să caracterizeze un personaj literar, ci și dezvoltă spiritul de cooperare și de echipă, permite elevului să se exprime liber și să-și formeze abilități de a duce o discuție în fața unui public. De asemenea, tehnicile pe care le-am utilizat la orele de limbă română au sporit interesul elevilor față de acest obiect, făcându-l mai interesant și mai interactiv pentru ei.

#### **Bibliografie:**

1. ANGELESCU, Silviu, *Caracterizarea unui personaj*, În: Limba și literatura română. Revistă trimestrială pentru elevi, Nr.1, București 1986, p. 19-21.
2. AVRĂMUȚ, Viorica, *Modalități compoziționale în caracterizarea personajului colectiv*, În: Limba și literatura română. Revistă trimestrială pentru elevi, Nr. 4, București 1988, p. 20-23.
3. BĂRBULESCU, G.; BEȘLIU, D., *Metodica predării limbii și literaturii române în ciclul primar*, București, Editura Corint, 2009, 240 p.
4. CRĂCIUN, C., *Metodica predării limbii române în învățământul primar*, Pitești, Editura Emia, 2009, 161p.
5. LĂZĂRESCU, Gheorghe, *Personajul literar și caracterizarea lui*, În: Limba și literatura română. Revistă trimestrială pentru elevi, Nr. 1, București 1996, p. 20-23.
6. NOREL, M., *Didactica limbii române pentru învățământul primar*, București, Editura ART, 2010, 248 p.
7. Șchiopu, Constantin, *Metodica predării literaturii române*, Chișinău, Combinatul Poligr., 332 p.
8. ȘERDEAN, I. *Didactica limbii și literaturii române în învățământul primar*, București, Editura Corint, 2002, 154 p.
9. TEMPLE Charles, L. STEELE Jeannie, S. MEREDITH Kurtis, *Aplicarea tehnicilor de dezvoltare a gândirii critice. Ghidul IV*, Chișinău, Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2003, 94 p.

### **РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ**

**Александра ВОЛОШЕНКО**, студентка, Факультет Педагогики, Психологии и Искусства,  
Бэлцкий Государственный Университет им. Алеку Руссо  
Научный руководитель: **Лариса ЗОРИЛО**, доктор, конф.

**Summary:** *The article deals with the problem of formation of communicative competence of pupils hard of hearing in an inclusive class. The importance of communicative competence of school students hard of hearing for their successful socialization, value of communication with hearing school students is shown. Pedagogical conditions of efficiency of this process are designated.*

**Key-words:** *communicative competence, inclusive class, pupils hard of hearing, pedagogical conditions.*

Учитывая, что наша республика встала на путь демократизации и евроинтеграции, на современном этапе более активно стали разрабатываться социально-правовые механизмы реализации идеи инклюзивного обучения детей с особыми образовательными потребностями.

Danii, A., Popovici, D., Racu, A. в своей книге «Intervenția psihopedagogică în școala incluzivă» высказывают мысль о том, что для реализации одного из главных приоритетов государственной образовательной политики Республики Молдова – доступности образования для всех, инклюзивное обучение детей с особыми образовательными потребностями – необходимы не только соответствующие правовые акты, но и соответствующие условия, благоприятное общественное мнение (Racu A., Popovici D.-V., Danii A 2010).

Важнейшим компонентом новой модели образования в нашей республике является ее ориентация на практические навыки учащихся, их способность применять знания, реализовывать собственные проекты. В современной практике образовательных учреждений такой подход принято называть компетентностным.

Современные авторы выделяют следующие ключевые компетенции школьника: коммуникативную, информационную, разрешения проблем.

Развитие коммуникативной компетентности детей с особыми образовательными потребностями в инклюзивном классе – это одна из важных проблем эффективного внедрения программы инклюзивного обучения. Для таких детей коммуникативная компетентность – это залог успешной социализации, усвоения общественных норм и правил поведения. Мы для своего исследования в ракурсе этой проблемы избрали направление работы со слабослышащими детьми, так как для них рассматриваемый вид компетентности особенно важен.

В исследованиях Пельмской Т.В, Н. Д. Шматко, Э. И. Леонгард, Е. Г. Речицкой и др. указывается, что именно в условиях совместного обучения и воспитания, дети с нарушенным слухом успешно овладевают коммуникативной компетенцией, так как, обучаясь в специальных образовательных учреждениях, они могут общаться с помощью жестов, им не надо стараться говорить внятно, грамматически правильно, доносить до собеседника понятную ему информацию (Пельмская Т.В, Шматко Н.Д. 2003: 223, Речицкая Е.Г., Пархалина Е.В. 2000: 193).

Следовательно, инклюзивное обучение создает наиболее благоприятные условия для формирования коммуникативной компетентности слабослышащих школьников.

В нашем исследовании мы поставили цель: на основе анализа литературы выявить и охарактеризовать ряд организационно-педагогических условий, способствующих формированию коммуникативной компетентности слабослышащих учащихся в процессе инклюзивного обучения в общеобразовательной школе.

На основе анализа литературы мы сделали следующее предположение: коммуникативная компетентность слабослышащих детей может быть повышена за счет специально организованного коммуникативного пространства в инклюзивном классе в процессе совместного обучения со слышащими сверстниками.

В этой связи, нашу опытно-экспериментальную работу мы направили на использование учителем различных форм организации учебного и внеучебного взаимодействия учащихся с разными слухоречевыми возможностями.

Мы предположили, что от коммуникативной компетентности слабослышащих школьников во многом будет зависеть процесс их адаптации к школе, их эмоциональное благополучие в классном коллективе, ибо, придя в инклюзивный класс, ребенок должен привыкнуть не только к новому виду деятельности, но и к окружающим школьникам, педагогам. Если он легко находит общий язык с одноклассниками, то испытывает больший психологический комфорт и удовлетворенность ситуацией. И, напротив, неумение устанавливать контакт и поддерживать процесс общения с ровесниками, сужает круг друзей, снижает уровень общительности, провоцируя тем самым асоциальные формы поведения. Все это подчеркивает важность овладения слабослышащими школьниками коммуникативной компетентностью.

Мы пришли к выводу, что рассматриваемый дефект тормозит формирование всех компонентов речи слабослышащего школьника: фонетического, лексического, грамматического, синтаксического.

Чтобы выявить уровень сформированности первичных коммуникативных навыков слабослышащих учащихся для успешного их включения в коммуникативное про-

странство детей с сохранным слухом, мы провели констатирующий эксперимент в теоретическом лицее им. В. Маяковского, мун. Бэлць. По результатам исследования мы установили, что в данном лицее обучаются в двух первых классах 4 младших школьника со сниженным слухом. Это три мальчика Антон, Илья, Иван и девочка Татьяна.

Мы поставили цель – определить, готовы ли они к инклюзивному обучению.

Вот критерии, которые мы использовали для определения этой готовности: навыки диалогической речи, объём словарного запаса, понимание обращенной речи, уровень развития связной речи, владение грамматическим строением языка (умение использовать образцы речи в разных ситуациях, внятность речи).

С помощью этих критериев мы хотели определить, готовы ли эти дети к полной инклюзии, так как есть не только полная инклюзия, но и частичная, когда ребенок в обычной школе посещает лишь отдельные предметы.

Полученные результаты мы соотнесли с тремя уровнями.

1. уровень – высокий: правильные ответы без дополнительных разъяснений не менее 90%.
2. уровень – средний: правильные ответы без дополнительных разъяснений не менее 70%.
3. Уровень – низкий: все показатели ниже среднего.

Если мы говорим о полной инклюзии, то дети должны почти по всем критериям иметь высокий уровень, иначе их обучение в инклюзивной школе будет невозможным.

Вот результаты, которые мы получили. Они отражены в таблице 1.

**Таблица 1.**

*Обобщенные данные развития коммуникативной компетентности слабослышащих школьников на этапе констатирующего эксперимента.*

	Направления исследования коммуникативной компетентности																							
	Объём слов. запаса			Поним. Обращ. речи			Разв. уст. и письм. св. речи			Навыки разговорной письменной речи			Устная разг. речь			Граммат. Строй языка			Слуховое восприятие					
	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень			
<b>Антон М.</b>	+				+			+						+									+	
<b>Татьяна С.</b>	+				+			+						+									+	
<b>Илья В.</b>	+				+			+				+		+									+	
<b>Иван Б.</b>	+				+			+				+		+									+	

Проведенный нами констатирующий эксперимент показал, что все четыре слабослышащих школьника обладают достаточным для инклюзивного обучения уровнем сформированности коммуникативной компетентности.

Наш констатирующий эксперимент имеет практическую значимость, так как мы подобрали инструментарий, которым может пользоваться учитель для отслеживания коммуникативной компетентности учащихся.

В формирующем эксперименте мы выделили следующие направления совершенствования работы учителя в инклюзивном классе, где обучаются слабослышащие школьники:

1. Создание специально организованного коммуникативного пространства слабослышащих младших школьников в процессе совместного обучения с нормально слышащими сверстниками;

2. Реализация специальных организационно-педагогических условий:

- учёт коммуникативной готовности слабослышащих детей при выборе варианта инклюзивного обучения в общеобразовательной школе (согласно критериям);
- обеспечение межпредметных связей в работе учителей начальной ступени обучения, что позволит повысить уровень речевого развития слабослышащих младших школьников;
- включение родителей в коррекционно-образовательный процесс для активизации речевых средств общения у слабослышащих детей во внешкольных ситуациях.
- организация совместной со здоровыми детьми деятельности учащихся посредством групповых форм работы в процессе учебного и внеучебного взаимодействия.

На схеме 1 мы представили структурно-функциональную модель организации коммуникативного пространства для формирования коммуникативной компетентности слабослышащих учащихся в условиях инклюзивного обучения.

**Схема 1.**

*Структурно-функциональная схема организации коммуникативного пространства для формирования коммуникативной компетентности слабослышащих учащихся в условиях инклюзивного обучения в общеобразовательной школе.*



Для полноценного обучения слабослышащих учащихся языку, достижения высокого качества усвоения ими курса основного учителя при планировании и проведении работы поддерживал тесную связь с учителями-предметниками. В процессе совместной работы с учителями-предметниками были использованы следующие формы взаимодействия:

1. Учителя-предметники, посетив занятия у основного учителя, знакомятся со специальными коррекционными приемами, которые он использует на своих занятиях.

2. Еженедельные консультации для учителей, где психолог помогает учителю преодолеть трудности в формировании речевых средств у слабослышащего школьника, организовать учебное взаимодействие детей с нарушенным и сохранным слухом.

3. Проведение классных часов, на которых здоровые дети учатся общаться со слабослышащими школьниками. Учитель может рассказать детям о причинах нарушения слуха, о трудностях, которые испытывает слабослышащий человек, о возможностях здоровых людей помочь слабослышащим жить комфортно в современном мире, об особенностях коммуникации со слабослышащими учениками класса. Также можно выполнить ряд заданий, которые призваны научить здоровых детей соблюдать нормы общения со слабослышащим учеником, заранее ознакомив их с требованиями к устной речи говорящего со слабослышащим.

4. Методические объединения, на которых учителя совместно решают организационные и методические вопросы, касающиеся более успешной интеграции слабослышащих детей в коллектив класса. Одно из важных направлений этой работы – совершенствование коммуникативной культуры общения со слабослышащими учащимися, разработка компетентностно-ориентированных заданий, которые требуют от слабослышащих учащихся активного общения со сверстниками и педагогами.

5. Включение родителей в коррекционно-образовательный процесс, который является одним из наиболее важных условий успешной социальной адаптации слабослышащих школьников, развитие их коммуникативной деятельности.

В условиях инклюзивного обучения роль родителей в образовательном и коррекционном процессе намного выше, чем в обычной школе, и поэтому их педагогическое просвещение, активное включение в процесс формирования коммуникативной компетентности слабослышащих учащихся является обязательным условием. Это предполагает их участие в составлении индивидуальных образовательных маршрутов, посещение уроков и внеклассных мероприятий, проведение совместных мероприятий родителей и детей класса.

В формирующем эксперименте мы доказали, что успешное формирование коммуникативной компетентности невозможно в условиях речевой, социальной и коммуникативной депривации. Обучение слабослышащих школьников в инклюзивном классе плодотворно влияет на их коммуникативную компетентность. Это подтверждают данные нашего контрольного эксперимента, которые представлены в таблице 2.

**Таблица 2.**

*Обобщенные данные развития коммуникативной компетентности слабослышащих школьников на этапе контрольного эксперимента.*

	Направления исследования коммуникативной компетентности																				
	объем слов. запаса			поним. обрац. речи			разв. уст. и письм. св. речи			навыки раз-говорной пись-менной речи			устная разг. речь			граммат. строй языка			слуховое восприя-тие		
	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень			
<b>Антон М.</b>	+			+			+			+			+			+			+		
<b>Таяя С.</b>	+			+			+				+		+				+		+		
<b>Илья В.</b>	+			+			+			+			+			+			+		
<b>Иван Б.</b>	+			+			+			+			+			+			+		

Данные таблицы свидетельствуют о том, что в формировании коммуникативной компетентности слабослышащих школьников имеется положительная динамика. Так, только по трем из семи направлений по одному из детей проявили средний уровень освоения, остальные дети достигли высокого уровня.

Проведенный нами формирующий эксперимент показал эффективность формирования компонентов коммуникативной компетентности слабослышащих младших школьников в условиях специально организованного коммуникативного пространства. Положительная динамика в формировании компонентов коммуникативной компетентности слабослышащих младших школьников, даёт нам основание заключить, что инклюзивное обучение является важным условием, способствующим этому процессу.

#### **Библиография:**

1. Зорило Л., Перетяжку М. *Инклюзивное обучение в школе, К, Ин-т непрерывного образования, 2011, 230 с.*
2. Răcu A., Popovici D.-V., Daniil A. *Educația incluzivă. Ghid pentru cadrele didactice și manageriale*, Chișinău, Tipografia Centrală, 2010.
3. Пельмская Т.В, Шматко Н.Д. *Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом. – Пособие для учителя-дефектолога*, М, ВЛАДОС, 2003, с. 223.
4. Речицкая Е.Г., Пархалина Е.В. *Готовность слабослышащих дошкольников к обучению в школе. Учебное пособие для студентов высш. учеб. Заведений*, М, ВЛАДОС, 2000, 193 с.
5. Соловьева Т.А. *Обучение детей с нарушением слуха в массовой школе. // Дефектология, 2005, №5, с. 44-48.*

### **ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ВОСПИТАННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ОБЩЕСТВЕННО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ В РЕСПУБЛИКЕ МОЛДОВА**

*Анастасия ГОДОВАНЧУК, студентка, Факультет Педагогики, Психологии и Искусства, Бэлцкий Государственный Университет им. Алеку Руссо*  
Научный руководитель: **Татьяна ПАНКО, преподаватель**

**Summary:** *The article discusses the problem of ethical and economic education of juniors in the conditions of modern socio-economic situation in the Republic of Moldova. The author supposes the improvement of this process owing to: the educational process' orientation on the ethical dimension in small children's economic education; the organization of the work based on the development of schoolboys as the educational activity subjects.*

**Key-words:** *ethical and economic education, ethical dimension, small children's economic education, educational activity subjects.*

Социально-экономические изменения в Молдове глубоко затронули все сферы молдавского общества, вызвали сложный процесс переосмысления социальных ценностей. Это актуализировало поиск новых подходов к воспитанию, привело к осознанию необходимости развивать у молодого поколения социальную активность, экономическое мышление, предприимчивость, гражданскую инициативу.

С этой целью в школах республики стало активно внедряться экономическое содержание в предметы изучаемые младшими школьниками, однако, как показывает практика, обеспечение детей экономическими знаниями не решает задачу их подготовки к адаптации в условиях действительности нашей республики. И сегодня как никогда важно сочетать экономическое и этическое воспитание, чтобы в сложных условиях не воспитать эгоиста, человека, для которого материальные ценности, выгода, достаток, – приоритеты в жизни.

Для решения этой задачи мы выдвинули следующую гипотезу:

Этико-экономическое воспитание учащихся младшего школьного возраста будет эффективным, если:

- оно ориентировано на этический аспект в экономическом воспитании младших школьников;
- экономические знания и навыки поведения будут формироваться на основе этической экономики как особого направления экономической мысли;
- работа по этико-экономическому воспитанию будет осуществляться на основе развития учащихся как субъектов учебной деятельности;

Для решения задач нашего исследования мы изучили литературу по этой проблеме. Это исследования преподавателей нашего факультета Чобану Лоры, Скутару Аделлы и других. Суть этико-экономического воспитания, по мнению этих исследователей, состоит в том, что нравственным основанием экономического поведения является ответственность личности за результаты собственного выбора экономических поступков с учётом их последствий для других людей (Scutaru 2004; 6-7), (Ciobanu 2008).

Констатирующий эксперимент был проведен нами в теоретическом лицее им. В. Маяковского муниципалитета Бельцы. В экспериментальной работе принял участие третий класс (23 учащихся).

Цель констатирующего эксперимента: выявить начальный уровень сформированности этико-экономической культуры младших школьников.

Например, мы использовали методику «Я и ценности моей жизни». Согласно этой методике, испытуемым предлагается список ценностей, которые они должны расположить по степени их значимости для себя.

Ответы учащихся показали, что среди ценностей, определяющих приоритетные цели существования, лидируют здоровье, возможность интересно отдохнуть, материально обеспеченная жизнь, которые ценятся выше получения хорошего образования, заботы о других (помощь, милосердие). Анализ результатов данного эксперимента показывает необходимость координации усилий родителей и школы в формировании ценностной ориентации школьников.

Для изучения потребностей учащихся была проведена методика «Миллион леев». Детям предлагалось задание: «Представьте, что вы выросли и заработали миллион леев, подумайте, на что бы вы потратили эти деньги».

Анализ показал преобладание материальных потребностей и желаний младших школьников. Ответов, связанных с альтруистическими желаниями крайне мало: «помощь больным детям», «бездомным животным». Отсутствуют ответы, связанные с предпринимательскими действиями. Отметим большое количество учащихся, указывающих, что отдали бы деньги родителям. Это свидетельствует, с одной стороны, о послушании, доброте, заботливости, а с другой, – обнаруживает несамостоятельность детей (в том числе и в проявлении фантазии). Мотивированность потребностей, беспомощность детей нашла отражение и в ответах: «Купил бы что-нибудь ..., ... что-нибудь полезное». В таблице 1 мы представили полученные нами результаты.

*Таблица 1. Результаты проведения методики «Миллион леев»*

№ п/п	Желания детей	Частота проявления
1.	Отдал бы деньги родителям (все или половину).	33,3%
2.	Путешествия, отдых на море, в Турции, в Америке.	29,6%
3.	Крупные покупки (машина, коттедж, квартира).	18,5%
4.	Купить что-нибудь полезное ...	14,9%
5.	Помощь больным детям, бездомным животным.	3,7%



Качественный и количественный анализ результатов исследования позволил распределить учащихся по уровням сформированности мотивационного критерия экономической воспитанности (см. таблицу 2).

**Таблица 2**

*Распределение учащихся по уровням сформированности показателей эмоционально-личностного компонента на этапе констатирующего эксперимента*

<b>Уровни</b>	<b>Экспериментальный класс</b>
низкий	35,2%
средний	46,3%
высокий	18,5%

Мы также подвергли исследованию поведенческий компонент этико-экономической культуры, в рамках которого мы рассматриваем конкретные действия и поступки учащихся, связанные с проявлением их экономической активности и отношения к окружающей среде.

При собеседовании с учащимися выявлено, что они не способны к моделированию предстоящей деятельности и прогнозированию ее результатов, не осознают область применения экономических знаний на практике. Установлено, что лишь незначительная часть младших школьников бережно и аккуратно обращается как с личным, так и общественным имуществом. Качественный и количественный анализ результатов позволил распределить учащихся по уровням сформированности поведенческого критерия (см. таблицу 3).

**Таблица 3**

*Распределение учащихся по уровням сформированности поведенческого компонента на этапе констатирующего эксперимента*

<b>Уровни</b>	<b>Экспериментальный класс</b>
низкий	40,7%
средний	44,5%
высокий	14,8%

Обобщенные данные результатов констатирующего эксперимента приведены в таблице 4 и наглядно отражают уровни сформированности этико-экономической культуры учащихся.

**Таблица 4**

*Уровни этико-экономической культуры, выявленные у учащихся в ходе констатирующего эксперимента*

<b>Уровни</b>	<b>Экспериментальный класс</b>
низкий	31,5%
средний	53,7%
высокий	14,8%

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что уровень знаний, умений и навыков, характеризующих этико-экономическую культуру младших школьников, отстает от требований современного курикулума, препятствует формированию личностных качеств и ценностных ориентаций, определяющих нравственную устойчивость младших школьников и успешную их адаптацию в реальных условиях становления рыночных отношений.

Анализ психолого-педагогической литературы, результаты констатирующего эксперимента позволили нам выдвинуть предположение о том, что работа по этико-экономическому воспитанию младших школьников должна осуществляться на основе

развития учащихся как субъектов учебной деятельности, в ней должен быть реализован этический аспект, как особое направление экономической мысли.

Мы предприняли попытку реализовать эту задачу через факультативный курс «Начала экономики». Его мы реализовали во внеклассной работе с учащимися третьего класса теоретического лицея им. В. Маяковского, муниципия Бельцы.

Этот курс представляет собой последовательность следующих тем:

1. Введение в экономику.
2. Потребности, потребительское поведение.
3. Производство и его виды.
4. Идея равновесия рыночной экономики.
5. Доходы семьи. Заработная плата – основной источник дохода семьи. Понятие бюджета семьи. Бюджет школьника.
6. Роль государства в современной экономике. Налоги как источник доходов государства. Расходы государственного бюджета. Роль компромисса в принятии решения по расходованию средств государственного бюджета.

В процессе проведения занятий мы использовали обобщенные образы.

Например, для объяснения детям понятия «инфляция», мы использовали символ «Денежного дерева» из сказки. Для объяснения роли транспортных издержек в составе цены использовалась «карта производителей сувениров». Для определения транспортных расходов измеряется линейкой расстояние от предлагаемого места расположения производителя до города Кишинев, при этом один сантиметр расстояния приравнивается к расходам в один рубль. Понятие «альтернативные возможности» поясняется через игру, где рассматривались варианты выбора в условиях ограниченного бюджета.

Сказка «Коза в коврике» помогла освоить термин «ресурсы». Сказка начинается с традиционной формулировки «Жила-была Машенька и была у нее коза». Далее рассказывается шаг за шагом процесс изготовления ковра из шерсти козы. Перечисляются (рисуются детьми) все ресурсы, используемые в производстве ковра, затем с помощью учителя они классифицируются как природные и людские (трудовые).

Для формирования этико-экономических отношений мы использовали сюжетно-ролевые игры. Знания, полученные через сюжетно-ролевые игры, обеспечивают формирование нравственных и этико-экономических ценностей и, в частности, представления о социальном мире и о самих себе в нем; воспитание оценочного отношения к экономическим событиям, явлениям, фактам, формирует активную жизненную позицию. Также мы использовали участие детей в проектах. Так, например, дети приняли активное участие в проекте «Как экономить воду, тепло, электроэнергию», сегодня это очень важная тема не только для школы, но и для каждой семьи.

В таблице 5 мы представили итоговые показатели этико-экономической культуры учащихся на этапе контрольного эксперимента.

*Таблица 5*

*Итоговые показатели этико-экономической культуры учащихся на этапе контрольного эксперимента*

Классы	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	констат. этап	контр. этап	констат. этап	контр. этап	констат. этап	контр. этап
экспериментальный	14,8%	32,7%	41,3%	35,8%	43,8%	31,5%

Об успешности проведения эксперимента говорит положительная динамика показателей этико-экономической культуры учащихся.

Наша экспериментально-исследовательская работа даёт нам основание утверждать, что включение нравственного начала в изучение экономики позволит реализовать деятельный подход в процессе воспитания младших школьников, обеспечить доступность изучения экономики в начальной школе, направить образовательный процесс на формирование личности младшего школьника как субъекта учебной деятельности.

#### Литература:

1. Шемякин Борис. *Экономическое воспитание младших школьников на современном этапе.* – М.: Владос, 2009. – 198 с.
2. Scutaru Adella. *Educația economică – o realitate la răspântii de tradiții* // Didactica Pro, – Chișinău: 2004, nr. 3, p. 6-7.
3. Ciobanu Lora. *Formarea culturii economice elementare la copii* // Autoref. tezei de doctor în ped., – Chișinău: IȘEC, 1999.
4. Ciobanu Lora. *Educația economică a elevilor*// Curs de lecții. – Bălți: 2008.

### ASPECTE TEORETICE ALE EDUCAȚIEI PENTRU PACE ȘI COOPERARE

**Doina CARAMAN**, studentă, *Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte*  
*Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*  
Coordonator științific: **Tatiana ȘOVA**, lect. univ.

**Summary:** *The article deals with peace and cooperation – one of the problems with a global, universal and hardly predictable character. The solution to this problem is proposed by one of the new trainings – the one for peace and cooperation. Being the subject of several discussions at national and international scientific events, the peace and cooperation training carries out a lot of objectives, following certain principles and integrating itself into the educational processes in various ways.*

**Key-word:** *education, the new trainings, the peace and cooperation education.*

„Nu este suficient să vorbești despre pace. Trebuie să crezi în ea. Și nu este suficient să crezi în ea. Trebuie să faci eforturi pentru a o obține.” (Eleanor Roosevelt)

Care ar fi oare ideea de bază rezultată din acest citat și care ar fi concluzia sugerată pentru societatea contemporană? Cert e faptul că în discuție se pune pacea, fără de care lumea nu ar putea să-și mențină echilibrul social și, pur și simplu, s-ar ruina. Numai prin pace și cooperare, și numai prin aportul fiecăruia dintre noi, putem ajunge la o societate armonioasă, liniștită și fericită, deci numai prin contribuția noastră putem asigura pământului nostru siguranță și încredere în ziua de mâine, un prezent armonios și un viitor prosper. Această direcție în educație a fost confirmată de către Carta Terrei (CNOUED, Rio de Janeiro, iunie, 1992) promovind comunicarea și participarea, ușurând legătura dintre state, crearea indivizilor, ce promovează pacea și liniștea în lume.

În descrierea problemei apar câteva cuvinte-cheie, definite conform DEX-ului:

- (a) *conflict* – ciocnire materială sau morală violentă; situație controversată; stare de dușmănie; divergență;
- (b) *război* – conflict armat (de durată) între două sau mai multe state, națiuni, grupuri umane, pentru realizarea unor interese economice și politice;
- (c) *pace* – stare de bună înțelegere între popoare, situație în care nu există conflicte armate sau război între state, popoare, populații;
- (d) *cooperare* – conlucrare a unor persoane, unități economice sau țări în producerea sau desfacerea anumitor produse, în cercetarea științifică și tehnică etc.; colaborare.

Noul mileniu în care trăim a moștenit multe probleme sociale, economice și politice, care, deși au marcat, în mare măsură, ultima jumătate de secol, sînt departe de a-și fi găsit soluțiile. Dintre aceste probleme menționăm: terorismul internațional, rasismul, creșterea

numărului săracilor, a analfabeților și a șomerilor, probleme de ordin ecologic și social etc. Una dintre problemele primordiale ale umanității este cea a certurilor și conflictelor. Conflictul este o componentă inevitabilă, dar firească a relațiilor interumane. Astăzi, el este privit mai degrabă ca un punct de plecare pentru a ajunge la cooperare și ca un compromis între părțile implicate. Dorim să menționăm și aspectul pozitiv al conflictului, care poate constitui un stimul important al creativității în găsirea celei mai bune soluții la problema care l-a generat. Privit ca atare și gestionat corect, conflictul se poate transforma dintr-un eveniment cu potențial distructiv într-unul cu potențial constructiv. În această ordine de idei, educația caută să contribuie la ameliorarea acestor probleme prin acțiuni specifice de prevenire și diminuare. *Educația pentru pace și cooperare* vizează formarea și cultivarea aptitudinilor civice de abordare a problemelor sociale prin dialog și participare efectivă, fiind orientată la astfel de valori, ca: (a) respectul față de om ca valoare socială supremă, (b) respectul față de valorile culturale și acceptarea diversității culturale, (c) receptivitate la ideile și sugestiile altora, (d) capacitatea de a dobândi contacte satisfăcătoare și de a dialoga, (e) toleranța, acceptarea unor comportamente diferite, (f) descurajarea agresivității și violenței, (g) formarea spiritului critic și autocritic (Stupacenco 2008: 103).

Referințe de valoare, în care se justifică necesitatea procesului de formare a culturii păcii o dovedesc și ideile unor reprezentanți de vază din Occident, precum: Herfried Munkler, Hobbes Nismant, Johan Caltung etc. În aceeași ordine de idei, ne-a interesat definiția dată de Stanley Milgram care consideră că *educația pentru pace și cooperare* constituie cea mai sigură modalitate de eliminare a agresivității, a violenței, a terorismului și a conflictelor dintre comunități. Ea reprezintă un factor capabil de a contribui la crearea unei societăți democratice (Milgram 2001: 78).

Problema respectivă a fost și este subiectul dezbaterilor multor conferințe și simpozioane, printre care și Conferința internațională „Juventus et Lex” de la Montreal, în 1985, unde s-a adoptat „Declarația drepturilor și responsabilității tinerilor” și s-a pus problema perfecționării programelor de educație pentru pace. Educația pentru pace are precursori mai îndepărtați sau mai apropiați de vremea noastră. Încă J.A. Comenius (1592-1670), considerat un precursor al O.N.U. și al UNESCO, năzuia spre o pace universală și căuta structurile și mijloacele necesare pentru a o instaura și menține. În Preambulul Constituției UNESCO din anul 1945 stau scrise următoarele: „Pentru că războaiele încep în mințile oamenilor, și preocuparea pentru pace trebuie să se nască tot în mințile oamenilor” (Constituția UNESCO 1945: 67). Specifice educației pentru pace și cooperare îi sînt următoarele caracteristici: *la nivel global*, problema păcii virusează într-un tempou rapid mai multe state și națiuni, dezchilibrînd armonia și cooperarea cîndva existente între ele, generînd astfel decăderea socială; *la nivel universal*, au izbucnit o serie de probleme care ne asaltează continuu. În prezent, asistăm la o intensificare a revoltelor și conflictelor în Sudan, Turcia, Pakistan, Ucraina, Siria, la care se adaugă și dezastrele naturale. Problema păcii este un imperativ al lumii contemporane. Evoluția rapidă a problemei date urmează să distrugă treptat tot ceea ce a fost construit temeinic secole la rînd: prietenie, înțelegere, ajutor reciproc și cooperare între state, de aceea aceasta posedă un caracter prioritar și necesită a fi pusă în discuție, analizată, studiată și, desigur, soluționată.

La întrebarea ce este pacea, găsim răspunsul în afirmația autorului Ernst-Otto Czempiel, care susține ideea precum că „Pacea împărtășește soarta acelor probleme sociale, care nu pot fi date uitării, dar care nu sînt recunoscute ca atare. Oamenii vorbesc în permanență despre pace: în politică, presă, în opinia publică, în cadrul mișcării pentru pace. Oamenii reclamă pacea. Așa se naște senzația că pacea este o stare cunoscută, care poate fi instituită fără pro-

bleme. Un tratat de dezarmare, o discuție politică o pot aduce mai aproape de înfăptuire, iar înarmarea și înrăutățirea climatului fac ca aceasta să dispară (Ernst-Otto Czempiel 1986: 101).

Obiectivele generale ale educației pentru pace sînt evidențiate de Constantin Cucos, care le grupează în trei mari categorii:

- (1) Însușirea unor concepte specifice domeniului: pace și educație pentru pace, dezarmare și educație pentru dezarmare, democrație și drepturile omului;
- (2) Însușirea unor priceperi sau aptitudini: a asculta cu receptivitate pe altul sau pe alții, a dialoga, a face propuneri și a da răspunsuri;
- (3) Însușirea unor comportamente sau atitudini: responsabilitate față de propria Patrie și de colectivitatea mondială, solidaritate și încredere în semenii, respect față de propria cultură și față de cultura altor popoare sau colectivități, toleranță în sensul de acceptare a diversității (Cucos 2000).

Principiile regente ale educației pentru pace și cooperare au fost menționate de George Văideanu în cartea „Educația la frontiera dintre milenii” (Văideanu 1988), și anume:

- (a) formarea reprezentărilor corecte cu privire la stările sociale de război și pace;
- (b) conștientizarea pericolelor generate de folosirea forței și a amenințării cu forța;
- (c) formarea atitudinilor pacifiste;
- (d) militarea pentru idealurile de pace, pentru înțelegere și colaborare cu toate popoarele lumii;
- (e) solidarizarea cu forțele progresiste pentru o lume a păcii;
- (f) implicarea în acțiuni de propagandă în favoarea păcii, de condamnare a războiului.

Respectarea principiilor date constituie cea mai sigură modalitate de eliminare a agresiunii, a violenței, a terorismului și a conflictelor dintre societăți.

Pentru că trăim într-un secol în care armele nu mai tac nici o clipă, este necesar să discutăm cu elevii și despre dezastrul la care se pot aștepta în caz de război, dar și despre măsurile ce trebuie luate pentru a-și proteja viața.

Sintetizînd opiniile savantului M. Diaconu (Diaconu 2004), considerăm eficiente următoarele strategii didactice în vederea realizării educației pentru pace: memorizări, povestiri, activități de observare, desene realizate de copii, lecturi după imagini, filme, convorbiri tematice, jocuri de rol, recitare de poezii, elaborare de eseuri, scriere de compuneri, expuneri, elaborarea planurilor de idei pentru rezolvarea unui conflict apărut în clasă, rebusuri, dezbaterea unor fapte, exerciții de simulare etc. Astfel, prin acțiunile propuse, elevii vor fi ajutați să înțeleagă că pacea înseamnă mai mult decît simpla lipsă a războiului, pacea este și o acțiune proiectată, în care oamenii se angajează să aplaneze conflictele de orice fel prin mijloace nonviolente și să realizeze dreptatea socială și democrația.

În sursele de pedagogie se evidențiază patru modalități de introducere a noilor educații în programele școlare:

- *disciplinară* – introducerea de noi discipline centrate pe un anumit tip de educație;
- *modulară* – crearea de noi module specifice în cadrul disciplinelor tradiționale, integrate la nivelul unor dimensiuni ale educației;
- *infuzională* – infuziunea cu mesaje ce țin de noile conținuturi în disciplinele școlare „clasice”;
- *transdisciplinară* – abordarea noilor educații la nivelul unor „sinteze științifice” propuse anual/semestrial de echipe de profesori (Stupacenco 2008: 111).

Noi sîntem adepții *demersului infuzional*, fiindcă odată ce problema conflictelor este una de importanță majoră ea ar trebui tratată permanent pentru a preveni generarea problemelor de alt ordin. Astfel, elevii vor fi ghidați să rezolve conflictele pe cale non-violentă și vor

dobîndi competențele necesare de a fi implicați activ în căutarea și menținerea păcii. Drept dovadă servesc și activitățile școlare și extrașcolare dedicate Zilei Internaționale a Păcii, marcată de întreaga lume pe 21 septembrie. Această sărbătoare a fost declarată pentru a promova pacea în lume, pentru a pune capăt violenței din comunitățile în care trăim și din școli. În această zi, în 1982, a fost inaugurat „Clopotul Păcii”, turnat din monede donate de copii de pe toate continentele și a sunat la sediul ONU (în New York). Evenimentele desfășurate variază de la înfîliri ale conducătorilor de stat, conferințe, trimiterea de ajutoare medicale în zone de conflict, furnizarea de alimente la adunări publice și concerte la care participă mii de oameni.

În concluzie, susținem ideea savantului M. Store, care afirma că „fără pace, dezvoltarea este imposibilă: fără dezvoltare drepturile omului sînt iluzorii: fără drepturi pentru om, pacea este violență” (Store 1999: 78]. Se spune că poți cumpăra cu bani orice: poți cumpăra mîncare – dar nu poftă, medicamente – dar nu sănătate, o casă – dar nu și o familie, paturi moi – dar nu somn, cunoaștere – dar nu înțelepciune, strălucire – dar nu confort, distracție – dar nu bucurie, păr cărunt – dar nu onoare, zile liniștite – dar nu pace.

Este esențial să nu fim doar consumatori de pace, ci și producători. Adevăratul spirit al păcii se manifestă doar atunci, cînd pacea este prețuită și oferită, de aceea vă îndemnăm să începem noi singuri să propagăm pacea prin propriile acțiuni și vorbe, căci viitorul pașnic și productiv la care rîvnim depinde, în primul rînd, de noi și de acțiunile noastre.

#### **Bibliografie:**

1. *Constituția UNESCO*, Rio de Janeiro, 1945.
2. Cucuș, C., *Educația. Dimensiuni culturale și inter-culturale*, Iași, Editura Polirom, 2000.
3. Diaconu, M., *Pedagogii*, București, Editura ASE, 2004.
4. Ernst-Otto, Czempiel, *Friedensstrategien, Systemwandel durch Internationale Organisationen, Demokratisierung und Wirtschaft*, Paderborn, 1986.
5. Milgram, S., *Educația pentru pace – un deziderat al timpului*, Iași, Editura Polirom, 2001.
6. Store, M., (coord.), *Competența didactică – perspectivă psihologică*, București, Editura ALL, 1999.
7. Stupacenco, L. et alii., *Pedagogie*, vol. III, Bălți, Presa Universitară Bălțeană, 2008.
8. Văideanu, G., *Educația la frontiera dintre milenii*, București, Editura Politică, 1988.

## **ABORDAREA EDUCAȚIEI PENTRU SĂNĂTATE ÎN CONTEXTUL NOILOR EDUCAȚII**

**Cristina MARTA**, studentă, *Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte*  
*Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți*  
Coordonator științific: **Tatiana ȘOVA**, lect. univ.

**Summary:** *The article deals with health education which in our opinion is one of the most urgent issue in the Republic of Moldova and around the world as well which requires special attention. Its global, universal and hardly predictable character is the reason for many researches and debates that evoke during national and international scientific events and it also represents the main subject of discussions during teaching and extracurricular activities at all levels of education.*

**Key-word:** *education, the new trainings, the health education.*

Problema educației pentru sănătate este astăzi una care cere o soluționare rapidă, deoarece are caracter global și universal, afectînd toate sferile de activitate umană, or, este specifică atât țării noastre, cît și lumii întregi. Cauzele sînt multiple: cu glas alarmant strigă azi abuzul de alcool și fumat. Ambele sînt un drog, care în timp pot crea dependența. Consumat în cantități mari, alcoolul dă nrauj, schimbă caracterul, dispar inhibițiile și oamenii pot face lucruri pe care, în mod normal, nu le-ar face. Primele consecințe ale consumului abuziv de

alcool sînt pierderea echilibrului și dificultățile de gîndire. Cu timpul, pot apărea și altele, mult mai grave. Fumatul, la fel, este o dependență cauzată de o stare de anxietate (neliniște, teamă), cauzată de o pierdere sau de lipsa încrederii în forțele proprii. Nu putem trece cu vederea alimentația incorectă, care duce la obezitate (greutatea corporală care depășește cu 15% și mai mult greutatea ideală). Acestea sînt doar cîteva dintre argumentele pro educație pentru sănătate.

Încă Hipocrate a menționat că „Sănătatea este o comoară pe care puțini știu să o prețuiască, dar aproape toți se nasc cu ea”. Or, dacă dorești să fii sănătos, ai grija de sănătatea ta, fiindcă nimeni nu o va face pentru tine.

Conceptul *educația pentru sănătate* apare și se dezvoltă ca deziderat al *noilor educații*, constituit ca răspuns la cunoscutul imperativ al lumii contemporane – deteriorarea sănătății omului. În opinia pedagogilor L. Apostol Stănică, B. Bursuc, I. Gurvici *educația pentru sănătate* presupune formarea și dezvoltarea în rîndul populației, începînd de la cea mai fragedă vîrstă, a unei concepții și a unor comportamente pozitive, echilibrate în scopul consolidării sănătății, dezvoltării armonioase și fortificării organismului; adaptării lui la condițiile mediului natural și social. În acest context, este necesară sensibilizarea populației, formarea unei opinii de masă, fundamentată științific față de respectarea igienei individuale și colective, față de formarea deprinderilor raționale și sănătoase de alimentație, comportare, muncă și odihnă; valorificarea eficientă a timpului liber și a factorilor naturali de călire a organismului; de evitare a factorilor de risc, precum și a dirijării modului de solicitare a asistenței medicale și a variatelor mijloace de investigație și tratament (Apostol Stănică 2006: 325).

Ne raliem la părerile teoreticienilor și practicienilor în domeniu precum E. Joiță (Joiță 2002), E. Scarlat (Scarlat et alii 2002: 20) care au stabilit că *educația pentru sănătate* include trei laturi ce necesită o abordare interconexă: latura *cognitivă*, care include comunicarea și însușirea de noi cunoștințe, competențe necesare apărării și menținerii sănătății; *motivațională*, care asigură convingerea populației privind necesitatea prevenirii și combaterii bolilor și a dezvoltării armonioase a organismului, prin respectarea regulilor de sanogeneză și *comportamental-volitivă*, care rezidă în formarea competențelor, deprinderilor și obișnuințelor sănătoase, asigurînd aplicarea lor în practica cotidiană.

În consens cu cele expuse, vom aborda în cercetare *educația pentru sănătate la nivelul familiei și școlii*, deoarece aceasta reprezintă una dintre principalele căi de promovare a cunoștințelor privind diferite aspecte ale sănătății și direcții optime de formare a atitudinilor și competențelor indispensabile unei conduite responsabile și sănătoase. În multe țări, educația pentru sănătate, ca disciplină de studiu este obligatorie în școli, începînd din clasa întâi pînă la finele studiilor, folosindu-se pentru fiecare treaptă de învățămînt programe și materiale didactice adecvate vârstei.

Îmbunătățirea sănătății publice pînă în prezent era abordată în raport direct cu realizările biologiei, medicinei, cu progresul economic și social. Simultan cu aplicarea vaccinelor de protecție, durata medie a vieții omului a crescut cu aproape 10-20 de ani, iar descoperirea penicilinei și a altor antibiotice eficiente a mai adăugat 6-7 ani. Optimizarea condițiilor de muncă și de trai, sporirea nivelului de studii, activitățile de educație a adulților, familiei realizate de școală, asociațiile nonguvernamentale și mass-media, au influențat pozitiv asupra formării competențelor și conduitelor pro-sănătate a populației, asupra modului de viață a multor persoane, inclusiv a elevilor mici.

Obiectivul de bază al educației pentru sănătate constă în promovarea modului sănătos de viață (MSV) pentru a asigura copiilor, tinerilor și adulților un mod și proces de dezvoltare armonioasă personală și socială de sănătate prin oferirea oportunităților de asimilare, aplica-

re a cunoștințelor, competențelor, deprinderilor care le vor permite să ducă o viață cu sens, sănătoasă, să se realizeze ca personalitate și membru al societății. C. Vlădescu evidențiază trei funcții de bază ale educației pentru sănătate (Vlădescu 2000: 116):

- (1) **funcția sanogenă**, care are ca scop informarea individului despre optimizarea sănătății individuale și publice, pentru a atinge idealul de sănătate. Ea se adresează populației, indiferent de vîrstă și constituie o parte integrantă a medicinei omului sănătos;
- (2) **funcția preventivă**, ce vizează atingerea obiectivelor primare, secundare și terțiare în ceea ce privește prevenirea îmbolnăvirii;
- (3) **funcția curativă** ce rezidă în tratarea maladiilor umane și orientarea individului spre respectarea unui mod sănătos de viață.

Evident că sistemul ocrotirii sănătății este permanent în căutare pentru a elabora și promova strategii și politici eficiente pentru realizarea acestor trei funcții.

După cum am menționat anterior, obiectivele educației pentru sănătate vizează formarea/dezvoltarea unor *parametri de natură fizică* (formă, forță, rezistență, dinamism, echilibru în funcționarea sistemelor organismului), psihică (mentalul, emoționalul, încrederea în sine, autoactualizarea etc.) și *socială* (eticul, vocația/ profesia, îndeplinirea rolurilor sociale etc.).

Concluzionînd, remarcăm că educația pentru sănătate realizată eficient trebuie să influențeze parametrii fizici, psihici și sociali ai individului. Acțiunile educative se desfășoară în mediul natural și cel social, prioritatea aici aparține familiei și școlii.

C. Enăchescu susține că igiena mintală trebuie să constituie una dintre cele mai importante dimensiuni ale societății moderne, civilizate, întrucît, prin scopul care și-l propune, aceasta promovează principiile formării și consolidării echilibrului sufletec. Igiena mintală presupune dezvoltarea armonioasă a personalității individului, adaptarea optimă a acestuia la condițiile mediului său ecologic, social și familial, încadrarea în grupul comunitar și profesional, dezvoltarea încrederii în sine, formarea unor relații interpersonale care ar conferi personalității o evoluție cu dinamică normală (Enăchescu 2004).

*Ca problemă specifică a vieții contemporane*, educația pentru sănătate apare în a doua jumătate a sec. XX, ea fiind definită ca *educație sanitară modernă, care ar putea încorpora educația nutrițională și sexuală*. În aceeași ordine de idei, P. Abraham și D. Nicolaescu consideră că trebuie subliniată și importanța *educației pentru o medicație judicioasă și pentru valorificarea informației terapeutice* (Abraham, Nicolaescu 2006: 40).

Savantul P. Balch afirmă că *educația nutrițională* reprezintă un demers multispectual: medical, biologic, agroindustrial, ecologic, psihologic, pedagogic. Educația nutrițională are ca obiectiv general modificarea comportamentului alimentar al indivizilor în contextul noilor condiții de existență, economică și culturală, specifice societății postindustriale (Balch 2009).

L. Cuznețov în cercetările sale evidențiază specificul *Educației sexuale* și anume: pregătirea pentru viața de familie, pentru adaptarea la viața în cuplu, pentru studii comparative demografice, socioafective etc. (Cuznețov 2008).

În virtutea faptului că analizăm educația pentru sănătate în contextul sănătății publice, considerăm necesar să scoatem în evidență importanța celor trei principii de bază ale educației pentru sănătate, stipulate în lucrarea autorilor M. Bajag, L. Fondafan, K. Frank „Educația pentru Sănătate”:

- (a) **Principiul priorității**: cu cît intervenția în *cariera sănătății* este mai timpurie, cu atît educația pentru sănătate va fi mai eficientă.
- (b) **Principiul specificității și autorității**: opinia persoanelor cu autoritate legitimă este mai credibilă, mai cu seamă dacă aceștia constituie un exemplu eficient de comportament sanogenic.



(c) *Principiul integrării educației pentru sănătate în obiectivele politicii social-sanitare* a statului. Educația pentru sănătate trebuie să fie strâns legată de condițiile concrete ale societății și să fie în concordanță cu statutul social-economic și cultural al acesteia, precum și cu progresele științifice (Bajag et alii 2001:39).

Deși majoritatea persoanelor prezintă aceleași trebuințe fundamentale, de alimentație, de adăpost, de securizare, contact cu alți semeni/de apartenență la același grup, *sentimentul satisfacției efortului moral și volitiv pentru a fi sănătos*, este, de fapt, unul dorit de om la orice vîrstă.

Cercetătorul în domeniu C. Borundel sugerează ideea că acest lucru este posibil dacă se va realiza *condiția asigurării alimentației corecte*. În loc de 2.500 calorii pe zi este bine să consumăm numai 1.500, avînd drept suport piramida alimentară a lui Maslow. În așa fel, se va ușura lucrul tuturor celulelor organismului, ba chiar ele vor deveni mai active. Celulele se vor regenera mai repede și organismul va spori rezistența la îmbolnăviri. Specialiștii propun să respectăm o alimentare variată, bogată în vitamine, microelemente, de dorit, cu produse autohtone. E sănătos să urmăm o dietă predominant vegetală, care să conțină o varietate mare de fructe, legume și cît mai puține alimente rafinate. O altă condiție evidențiată de același autor constă în a *evita surplusul sau deficitul ponderal*, care ne orientează să controlăm sistematic greutatea corpului (Borundel 2000).

*Antrenarea permanentă a creierului* – o condiție indispensabilă pentru orice vîrstă. Impunînd creierul să lucreze, noi încetăm procesul fiziologic de degradare a capacităților mintale. În același timp, vom activa lucrul inimii, sistemului cardiovascular, metabolismul și capacitățile metacognitive.

Deosebit de importantă este și *condiția ce presupune respectarea igienei fizice personale și a celei spirituale*. Igiena fizică ne va păzi de infecții și boli, care ar putea degrada sănătatea organismului. Igiena spirituală, morală, adică: inteligența, bunăvoință, integritatea, cultura, perseverența, responsabilitatea, autoperfecționarea, iertarea, toleranța, dragostea față de aproapele tău, corectitudinea, compasiunea – vor asigura o stare de confort psihologic, fără de care nu poate exista un individ sănătos.

Analizînd educația pentru sănătate în contextul noilor educații, am specificat posibilitățile și corelațiile acestora cu alte deziderate, dezvăluind impactul ei asupra formării personalității umane. În baza analizei considerațiilor efectuate de cercetătorii din domeniul educației pentru sănătate, am stabilit că o mulțime de factori ce provoacă conduite nocive / de risc își au originea în condițiile și mediul social nefavorabil, cum ar fi: plecarea persoanelor la muncă peste hotare pe o durată îndelungată de timp; accesul redus la servicii medicale de calitate; lipsa și insuficiența unor activități accesibile și interesante de promovare și exersare reală a modului sănătos de viață la nivel formal, nonformal și informal etc.

În final, putem afirma că stilul de viață sănătos *reprezintă un aspect al comportamentului și practicii individului, axat pe o strategie ce menține echilibrul, starea de sănătate și previne îmbolnăvirea într-o anumită ipostază (alimentație, comunicare, relaționare etc.)*, iar modul sănătos de viață – se constituie dintr-un ansamblu de strategii, deci stiluri pro-sănătate, practici pozitive ce interacționează și formează felul de a fi general și integrat al omului.

#### **Bibliografie:**

1. Abraham, P., Nicolaescu D., *Justiția terapeutică*, Arad, Editura Concordia, 2006.
2. Apostol Stănică, L., *Educația pentru sănătate a adolescenților și a familiei: unele principii, strategii și tehnologii*, în: Probleme actuale ale științelor umanistice, Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor a UPS „I. Creangă” din Chișinău, vol. VIII, partea I, 2009, p. 325-333.
3. Bajag, M., Fondafan L., Frank K., *Educație pentru Sănătate*, Chișinău, Editura Corpul Păcii SUA în Republica Moldova, 2001.

4. Balch, P., *Nutriție și biotratamente*, București, Editura Litera, 2009.
5. Borundel, C., *Rețete pentru familia noastră*, Iași, Editura Viața și sănătatea, 2000.
6. Cuznețov, L., *Tratat de educație pentru familie, Pedagogia familiei*, Chișinău, Editura CEP USM, 2008.
7. Enăchescu, C., *Tratat de igienă mintală*, Iași, Editura Polirom, 2004.
8. Joiță, E., *Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie*, Iași, Editura Polirom, 2002.
9. Scarlat, E., Scarlat, M., *Educație fizică și sport*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 2002.
10. Vlădescu, C., *Managementul serviciilor de sănătate*, București, Editura Expert, 2000.

## **EDUCAREA SENTIMENTELOR UMANE LA PREȘCOLARI PRIN INTERMEDIUL JOCURILOR CU SUBIECT PE ROLURI**

**Tatiana BÎRNAZ**, studentă, *Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte,*  
*Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți*  
Coordonator științific: **Nina SACALIUC**, dr., conf. univ.

**Resumé:** *Le problème traité dans cet article est l'éducation des sentiments humaines chez les préscolaires par des jeux de rôle. Il met en évidence de tels sentiments humains comme la bonté, la compassion, l'attitude de bienveillance envers les autres, des relations amicales. Aussi on décrit quelques jeux de rôle orienté vers l'éducation des sentiments humains énumérés ci-dessus.*

**Mots-clés:** *education des sentiments, jeux de rôle, préscolaires, formation, attitude.*

**Umanismul** reprezintă o normă morală a oamenilor. Formarea sentimentelor umane se începe din copilărie, din primele contacte ale copilului cu alți oameni – adulți, semași. În activitățile comune și în comunicare, dacă ele sunt construite corect, apar retrairi comune emoționale, apare posibilitatea îmbogățirii sentimentelor altora.

Educarea sentimentelor și a relațiilor umane prezintă un proces complicat și contradictoriu. Priceperea de a se bucura împreună, de a manifesta milă, de a compătimi, de a face bine, la vârsta preșcolară abia se înfiripă, iar preșcolarul este predispus față de aceste relații. Cercetările ne demonstrează că toate aceste calități pot fi altoite la copii deja la vârsta preșcolară. Baza acestora o constituie priceperea de a-l înțelege pe altul, de a se suferi pentru altul.

Ne vom opri la o așa calitate cum este educarea sentimentelor umane. Încă de la vârsta preșcolară mică este important ca experiența social a copilului să se îmbogățească cu fapte pozitive. Micuțul nu este încă capabil să facă de sine stătător generalizări, însă treptat începe să înțeleagă ce e bine și ce e rău. Metoda esențială de educare a atitudinii umane față de oameni și natură de la copiii de vârstă respectivă reprezintă exemplul adulților și organizarea situațiilor pedagogice, unde copilul își exercită comportarea pozitivă.

La vârsta de 4-5 ani copilul conștientizează valorile morale. El e capabil să generalizeze experiența sa proprie acumulată ulterior.

Ca și la vârsta mică rolul colosal de mare are activitatea comună cu adulții. Educatorul atrage atenția copiilor la modul de exprimare a stării emoționale față de altă persoană, îi învață să citească emoțiile.

E semnificativ faptul că copiii sunt învățați să soluționeze sarcini verbal-logice („Cum ai proceda, dacă ai vedea în stradă un micuț plângând?”). Soluționarea verbală a situațiilor sunt foarte utile la această vârstă, dându-i posibilitatea copilului să rezolve sarcina în variantă imaginativă, să aleagă modul de comportare în baza experienței proprii sau a altor izvoare și, nu în ultimul rând, îi dezvoltă imaginația și gândirea. Copiii percep ușor morala operelor artistice, fiind capabili să aprecieze faptele eroilor din cărți și spectacole.

**Activitatea de joc**, inclusiv jocul cu subiect pe roluri prezintă un mijloc de formare la copii a reprezentărilor morale în general și a sentimentelor umane în special, deoarece copiii reproduc în joc relațiile dintre oameni. Trăsătură specifică a jocurilor este aceea că, în pro-

cesul desfășurării lor, copiii intră în relații social-morale care reflectă, de fapt, normele și cerințele morale. Totodată, constituie un mijloc important de manifestare a emoțiilor, sentimentelor social-umane ca: *prietenia, tovarășia spirit colectiv* etc. În același timp, jocul contribuie la dezvoltarea conduitei voluntare, la educarea trăsăturilor de caracter, căci în joc copilul învață să depună eforturi voluntare, să depășească obstacole ivite în acțiunile sale.

În timpul jocului copilul își însușește normele morale, criteriile de apreciere a conduitei morale. Devenind membru al colectivului de joc, copilul trăiește sentimente de simpatie și prietenie pentru tovarășii de joc. Copilul învață să se stăpânească, să se autocontroleze, să se supună de bună voie regulilor jocului.

O altă calitate este *sinceritatea* ce înseamnă deprinderea de a spune adevăr, de a nu ascunde vina sa, de a recunoaște fapta rea. Sinceritatea poate juca un rol foarte important în integrarea copiilor în colectivul grupei.

**L. Sorokina spunea că sinceritatea ca însușire de caracter, trebuie educată de la cea mai fragedă vârstă și tot atunci trebuie combătute manifestările de minciună.**

Pornind de la ideile teoretice și practice de cercetare în literatura de specialitate cu privire la educarea sentimentelor umane la preșcolari în **cadrul jocurilor cu subiect pe roluri**, am efectuat o mică investigație cu **scopul determinării valențelor ce țin de educarea sentimentelor umane la preșcolari.**

În experiment au fost cuprinși preșcolarii grupei mari (anul 6 de viață) de la grădinița „Miorița”, mun. Bălți. Au fost prezenți în grupă 22 de copii: 10 fete, 12 băieți.

**Obiectivele** experimentului de constatare

- Examinarea posibilităților educării sentimentelor umane la preșcolarii superiori.
- Stabilirea cauzelor ce duc la dificultăți în educarea sentimentelor umane la copii.

Am aplicat un **chestionar oral**

1. Ce înțelegeți prin cuvântul *bun*?
2. Tu ești bun? Cum îți manifesti această calitate?
3. Ce înțelegi prin cuvântul *compasiune*?
4. Explică cum îți manifesti această calitate?
5. Ce înțelegi prin cuvântul *respect*?
6. Cum îți manifesti stima față de persoanele adulte?
7. Cum judeci despre un copil care nu dispune de aceste calități?

În baza discuției organizate am înregistrat diverse răspunsuri la întrebările chestionarului.

Răspunzând la întrebarea „Ce înțelegeți prin cuvântul *bun*?” o bună parte din copii au răspuns în felul următor: a fi binevoitor cu cei din jur, a te juca cu prietenii, a-i servi cu dulciuri, a le da jucăriile preferate.

La a doua întrebare din răspunsurile preșcolarilor am constatat că din cei 22 de copii interogați numai 8 au spus că nu sunt buni, deoarece se întâmplă să-i obijduiască pe prieteni, s-o obijduiască pe mama, nu ascultă de educatoare, face gălăgie la activitate.

Ceilalți copii au indicat un șir de fapte, demonstrând manifestarea bunătații: o iubesc pe mama și mă stăruie să nu o supăr, servesc colegii din grupă cu tot ce am mai bun, mă împart cu jucăriile preferate, o ajut pe bunica în gospodărie.

La întrebarea „Ce înțelegi prin cuvântul *compasiune*!” Copiii au întâmpinat dificultăți. De aceea am intervenit, explicându-le că compasiunea se manifestă la copiii și adulții și este strâns legată de educarea bunătații, a grijii față de cei care au nevoie de ajutor, apărarea celor slabi.

Explicându-le acest cuvânt, preșcolarii au putut să răspundă la a patra întrebare, lămurind cum își manifestă această calitate: o compătimesc pe bunica când este bolnavă, o jelesc pe mama când este obosită, mă stăruie să o liniștesc pe prietena mea când cade și plânge.

Răspunzând la întrebarea, Ce înțelegi prin cuvintele „stimă”, „respect”? o bună parte din copiii au menționat următoarele: a ceda locul, a te saluta, a nu-i încurca, a vorbi în liniște, a-i servi cu ceva, a nu face gălăgie, a te comporta frumos.

Răspunzând la întrebarea „Care persoane trebuie respectate?”, am primit următoarele răspunsuri: „Persoanele care sunt în vârstă trebuie respectate” (7 copii), „Persoanele care ne învață numai bine, ne vor bine, așa cum sunt părinții noștri, bunicii, educatoarea, „Oamenii bătrâni, care nu pot să se urce în troleibuz, nu pot munci ca cei tineri” (5 copii). La această întrebare, toți copiii au spus cu fermitate că își respectă părinții, bunicii, educatoarea, colegii.

Răspunzând la întrebarea „Cum îți manifesti stima față de persoanele adulte?” o bună parte din copii au menționat următoarele: „Le cedez locul” (5 copii), „Mă salut primul” (6 copii), „Fac totul ce mi se încredințează” (1 copil), „Le vin în ajutor”, „Nu fac gălăgie”.

La întrebarea „Cum judeci despre un copil care nu dispune de aceste calități?” unii copii au menționat faptul că acel copil care nu-i stimează pe adulți nu este politicos, nu poate fi un coleg adevărat, de prieten nici vorbă, copilul care nu este bun nu se împarte nici cu jucăriile, nici cu dulciurile.

Din răspunsurile la întrebarea „Care sunt cuvintele „fermecate”?” am determinat că nu toți copiii cunosc cuvintele de politețe. Astfel, unii au numit așa cuvinte: „Mulțumesc”, „Te rog”, „Poftim”, „Scuzați”.

Analizând răspunsurile la întrebările propuse, am determinat că copiii înțeleg ce-i aceea bunătațe, compasiune, stimă, respect, însă nu în toate cazurile se descurcă. Aș putea menționa că se cere o muncă insistentă în această direcție.

La etapa experimentului de constatare am dus observări după următoarele jocuri: „De-a grădinița”, „De-a spitalul”, „Bunica s-a îmbolnăvit”, „Ziua mamei”. După cum vedem tematica jocurilor este largă și este orientată la educarea sentimentelor umane ca bunătața, compasiunea, dar conținutul lor suferă mult.

De exemplu, urmărind jocul a trei fete „Mama și fiicele”, am observat că nu se deosebesc cu nimic de jocul copiilor grupelor mici și mijlocii. Mama vorbea cu „fiicele”, le lăgăna când pe una când pe alta, le hrănea, le spăla, le ducea la plimbare, le bătea, le certa. Fiicele n-o ascultau pe mama, râdeau de ea. Conținutul acestui joc în grupa mare trebuie să fie mai larg, să se observe stima și respectul față de mamă, și invers, dragostea mamei față de fiice, relațiile binevoitoare în joc.

### **Concluzie**

În rezultatul chestionarului aplicat oral și analizei lui am ajuns la următoarea concluzie, sentimentele umane la vârsta preșcolară se educă, în primul rând, în *activitatea de joc*, deoarece copiii reflectă în jocurile lor, relațiile dintre persoanele ce-i înconjoară nemijlocit, părinții, educatoarea și de felul cum se comportă persoanele respective va depinde viitorul lor.

## **LECȚIA ÎN ACCEPȚIUNEA MANAGEMENTULUI EDUCAȚIONAL**

**Victoria NICU**, studentă, Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte,  
Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți  
Coordonator științific: **Maria NICORICI**, dr., conf. univ.

**Résumé:** *L'article examine certaines difficultés sur la organisation managériale de la leçon. Le management de la leçon, du point de vue managériale, est basée sur la valorisation de ressources pédagogiques qui peut être détecté par rapport à toutes les formes d'organisation de l'enseignement. L'organisation managériale de la leçon est une première étape qui le professeur doivent le faire dans un processus complexe de conception pédagogique.*

**Mots-clés:** *le management, la leçon, l'organisation managériale, le processus éducatif, l'optimisation de la leçon, programme d'études, forme d'organisation.*

Problemele actuale ale conducerii școlii necesită și formarea profesorului într-o accepțiune managerială. Școala este mereu chemată să inoveze, de rând cu metodologia predării-învățării-evaluării, și structurile sale de conducere, mai ales al lecției. Procesul educațional solicită profesorului și capacități de manager, tact, măiestrie pedagogică. Procesul educațional reprezintă și un proces managerial.

Managementul a apărut inițial în sfera afacerilor, dar în prezent el și-a lăsat amprenta în toate sferile de activitate, inclusiv în învățământ, în special, detaliat, până la managementul lecției.

Lecția în perspectiva didacticii moderne este definită în literatura de specialitate ca „activitate a elevilor realizată sub îndrumarea cadrului didactic în vederea asimilării cunoștințelor și formării deprinderilor prevăzute de o temă din programa școlară într-un timp determinat...” (Văideanu 1988: 85).

După Nicola (1992), lecția este „forma de bază a organizării procesului de învățământ” (Nicola 1992: 157. Lecția constituie, în esență, „forma de activitate a cuplului profesor – elev”. Lecția este tipică pentru învățământul organizat frontal, incluzând „un sistem de acțiuni și comportamente corespunzătoare structurate într-un mod adecvat, ceea ce presupune folosirea de către întregul grup (clasă) a metodelor și mijloacelor impuse de logica diferitelor științe și de particularitățile psihice ale elevilor sub conducerea unui cadru didactic, într-o atmosferă de lucru congruentă” (Ionescu 1982: 89, 93).

Organizarea managerială a lecției constituie o primă etapă pe care trebuie să o parcurgă profesorul în cadrul unui proces complex de proiectare pedagogică. Acest proces permite abordarea lecției într-o viziune curriculară. Lecția va fi concepută ca „o formă de organizare a procesului de învățământ”, care are „o structură sistemică internă”, bazată pe obiective instructiv-educative, conținuturi informaționale adecvate, strategii de instruire alese corespunzător, tehnici de evaluare menite să stimuleze personalitatea elevilor și a profesorului „prin solicitări multiple și diversificate” (Nicola 1992: 282-283). Lecția este gândită, în primul rând, ca „activitate a elevilor realizată sub îndrumarea profesorului în vederea asimilării cunoștințelor și formării deprinderilor prevăzute la o temă din programa școlară într-un timp determinat”. În al doilea rând, lecția evoluează ca „o unitate de muncă didactică cu scop precis, în care se realizează interacțiunea optimă dintre factorii procesului de învățământ: scop, elev, profesor, conținut, metode, tehnologie didactică” (Văideanu 1988: 211). Ideea managerială a optimizării lecției este realizată prin legătura organică asigurată permanent între conținutul cerut de programă și obiectivele operaționale construite de cadrul didactic conform situației concrete a clasei de elevi. Din acest punct de vedere al conținutului, lecția se impune ca o unitate de idei logic încheiate și sistematizate a cărei valoare strategică este obținută prin valorificarea formativă a cunoștințelor și deprinderilor asimilate, aplicabile pe termen scurt, dar mai ales mediu și lung.

Ca formă de organizare a procesului de învățământ, lecția include o cantitate de informație, percepută și asimilată de elev, într-un spațiu și timp determinat. Problema esențială a managementului lecției constă în valorificarea formativă superioară a tuturor informațiilor sub conducerea strategică a profesorului. Noile condiții create prin promovarea tehnologiilor operaționale confirmă importanța lecției în calitate de principală formă de organizare a instruirii. Accentele aduse de paradigma managementului scot în relief valoarea pedagogică a lecției care implică „un sistem de acțiuni și comportamente corespunzătoare, structurate într-un mod adecvat realizării unor obiective operaționale”, realizabile la nivelul întregii clase prin utilizarea metodelor și mijloace adecvate de predare-învățare-evaluare (Ionescu 2001: 93-95).

Experiența școlară realizată la diferite discipline de învățământ confirmă faptul că „lecția este o entitate didactică”, având un caracter dinamic. Elementul ei de bază îl reprezintă obiectivele operaționale pe care cadrul didactic urmărește să le realizeze cu elevii, utilizând

un anumit conținut, structurat logic și pedagogic, un demers didactic, bazat pe metode, mijloace și strategii adecvate situației și un anumit set de tehnici de evaluare. Dezvoltate într-un tot unitar, propriu managementului clasei, aceste elemente redau lecției specificitatea sa de „entitate didactică”. Mecanismele sale interne pot fi cunoscute prin raportarea lecției la funcțiile generale ale conducerii manageriale: organizarea-planificarea; orientarea-îndrumarea metodologică; reglarea-autoreglarea (axate pe acțiuni de perfecționare și de cercetare pedagogică). Aplicarea lor în context didactic scoate în relief rolul deosebit al profesorului care desfășoară o activitate de calitate în măsura în care acționează creativ, adaptând „teoria lecției” la specificul școlii și al clasei de elevi. Realizarea lecției, într-o viziune sistemică, optimă și strategică, se bazează pe selectarea corectă a obiectivelor concrete și pe utilizarea rațională a resurselor informaționale (conținuturile instruirii, mijloacele didactice). Aceste elemente sunt valorificate în raport de creativitate și posibilitățile profesorului. Valorificarea tuturor elementelor componente ale lecției, prin raportare la obiectivele operaționale ale actului didactic, asigură trecerea de la proiectarea tradițională, centrată mai mult spre conținut, la proiectarea Curriculară, preocupată de crearea unor situații de învățare favorabile pentru toți elevii clasei, condusă managerial. Organizarea managerială a lecției impune re-actualizarea și valorificarea sistemică, optimă și strategică a unor concepte operaționale reflectate în didactica generală, avându-se în vedere modularile și formele de organizare a instruirii în cadrul cărora lecția are un rol hotărâtor, evoluând permanent în sensul cerințelor impuse de proiectarea Curriculară și de managementul clasei. Organizarea activităților de instruire poate fi realizată în mai multe moduri, exprimând o anumită configurație raporturilor dintre profesor și elevi, ce trebuie conduse managerial pentru valorificarea deplină a obiectivelor-conținuturilor-metodologiei de predare-învățare-evaluare.

Managementul lecției, din perspectivă managerială, se bazează pe valorificarea resurselor pedagogice care pot fi depistate în raport cu toate formele de organizare a instruirii, raportate la toate modularile de organizare a activității. Pornind de la o astfel de premisă, managementul lecției va promova un tip de activitate didactică eficientă, prin chiar faptul că deține mai multe soluții potențiale aplicabile în contexte școlare foarte diversificate. În mod special, lecția mixtă are o asemenea deschidere spre toate modularile de organizare (plecând de la modul frontal) în interiorul cărora sunt prezente mai multe forme de organizare a activității didactice (cu care lecția mixtă va intra în numeroase relații de colaborare directe și indirecte). De aceea, managementul lecției (în general, și al lecțiilor mixte, în special) se bazează pe o foarte bună cunoaștere a ceea ce literatura de specialitate sintetizează prin formula „taxonomia formelor de organizare a activității educaționale după ponderea activității frontale, grupale și individuale” (Ionescu 2001: 180).

Lecția, organizată în spiritul managementului clasei, se va raporta: în primul rând, la resursele pedagogice ale modului de instruire frontal. Față de resursele sale proprii (bazate pe acțiune și interacțiune realizate prioritar prin strategii de comunicare), lecția va integra secvențial și unele elemente metodologice care sunt specifice altor forme de organizare. Ne referim la unele elemente metodologice secvențiale, pentru realizarea unor sarcini didactice bazate pe: experiment (activitățile de laborator); documentare (activitățile de cabinet școlar); lucrări practice (activitățile de atelier); în al doilea rând, la resursele pedagogice ale modului de instruire (pe grupe). Aceste resurse sunt dependente de modul în care activitatea grupelor este integrată secvențial în cadrul lecției. Concomitent, pot fi nominalizate și alte forme de organizare pe parcursul lecției: lucrările scrise și lucrările practice; investigația pe o temă rezolvabilă pe parcursul desfășurării lecției etc.; în al treilea rând, la resursele pedagogice ale modului de instruire individual. În secvențele lecției, construite și conduse în spiritul managementului clasei, vor fi valorificate resursele pedagogice pe care le dețin mai multe forme

de organizare a instruirii în care predomină acțiunea individuală: studiul individual (pentru recuperarea, aplicarea sau aprofundarea unor cunoștințe, în timpul lecției); activitatea independentă (pentru realizarea unui produs, rezolvarea unei probleme sau situații-problemă, perfecționarea unei deprinderi etc., în timpul lecției, ca secvență a lecției); lectura, dirijată sau independentă, suplimentară sau complementară etc. (pentru îndeplinirea unor obiective operaționale propuse la începutul lecției, rezolvabile într-un anumit moment al lecției, pe baza mijloacelor de învățământ propuse de profesor sau elevi); efectuarea de lucrări-practice, experimentale; elaborarea de referate, materiale didactice (integrate ca secvențe necesare în activitatea de predare-învățare-evaluare); rezolvarea de exerciții, probleme, situații-problemă (integrate în special la nivelul unor secvențe cu funcții de evaluare: inițială, continuă, finală); proiectarea și realizarea unor sarcini de cercetare (folosind metoda investigației – ca metodă complementară de evaluare, pe parcursul *unei lecții*). În același timp, managementul lecției, se poate baza și pe resursele oferite de alte taxonomii ale formelor de organizare a instruirii: dezbateri, comunicare internă, consultații (Ionescu 2001: 180-183).

Managementul lecției se bazează și pe secvențe construite prin valorificarea unor forme de activitate organizate didactic prin metode în care predomină cercetarea sau acțiunea practică. În acest caz, ne referim la secvențele didactice ale lecției care rezolvă sarcini de experimentare, documentare, selectare și interpretare de texte scrise, exersare de deprinderi cu caracter practic, cultivare a spiritului de investigație, de proiectare și de aplicare tehnologică etc. Organizarea managerială a instruirii se bazează pe resursele structurale ale formelor de organizare a instruirii, a căror selecție și valorificare presupun o foarte bună cunoaștere a resurselor pedagogice ale școlii (ca sistem), clasei (ca microsistem) și ale fiecărui elev în parte. Pe de altă parte, este nevoie de un autentic management al timpului didactic care se bazează pe construirea unor situații de instruire/învățare optime, acționale și operaționale, care intervin la nivelul clasei.

a) conturarea clară a situației de învățare a elevului în clasă (obiectiv, sarcini, metode, mijloace, roluri, motive);

b) stimularea factorilor de noutate care favorizează eficiența învățării cu efecte formative de ordin social (Joiță 2000: 70-71).

Dintr-o perspectivă managerială (Cristea 2003), sunt precizate două căi posibile pentru optimizarea eficienței activității didactice (lecției): pe de o parte, transferarea rolului predominant activ de la profesor la clasa de elevi, iar pe de altă parte, îmbinarea modului de organizare frontal cu cel pe grupe și individual. De altfel, principiile care orientează demersul de proiectare al unei asemenea entități didactice sunt formulate succint: lecția, organizată în spiritul managementului clasei, se va raporta, în primul rând, la resursele pedagogice ale modului de instruire frontal; lecția, organizată în spiritul managementului clasei, se va raporta, în al doilea rând, la resursele pedagogice ale modului de instruire grupal; lecția, organizată în spiritul managementului clasei, se va raporta, în al treilea rând, la resursele pedagogice ale modului de instruire individual (Cristea 2003: 142).

*Managementul lecției* se bazează pe următoarele acțiuni manageriale bine fundamentate și finalizate: de informare, de evaluare, de comunicare pedagogică:

- *Informarea managerială*: profesorul colectează, stochează, procesează, accesează date semnificative care îi folosesc lui și elevilor în realizarea lecției.
- *Evaluarea managerială*: profesorul evaluează situația clasei de elevi în ansamblu / a unui grup de elevi, a unui elev).
- *Comunicarea managerială*: profesorul intervine pe tot parcursul lecției cu anumite comunicări, decizii finale. Comunicarea se bazează pe îndrumări, care au ca scop stimularea / motivarea elevilor pentru activitate.

Pentru a organiza eficient o lecție în general, cât și a unei lecții de biologie în special din punct de vedere managerial, profesorul va ține cont de faptul că orice lecție bine organizată managerial vizează:

- ✓ *organizarea managerială* a lecției: prevede (de ex.: îmbinarea modurilor de organizare: frontal, pe grupe, individual, alegerea tipurilor, variantelor de lecție, organizarea optimă a timpului rezervat lecției, organizarea situațiilor de învățare etc.);
- ✓ *planificarea managerială* a lecției prevede respectarea cerințelor de proiectare curriculară a activității; asigură conceperea lecției ca activitate didactică, bazată și construită în sens curricular pe interdependența permanentă dintre predare-învățare-evaluare;
- ✓ *orientarea managerială* a lecției completează funcțiile de organizare și planificare managerială a lecției. Menirea acestei funcții constă în îndrumarea metodologică a lecției ca unitate de instruire / învățare de bază. Instrumentul prin care această funcție se realizează este scenariul didactic al lecției. Construit managerial, el are un caracter orientativ, deschis, perfectibil în funcție de situațiile care pot apărea în clasă pe parcursul desfășurării lecției;
- ✓ *perfecționarea managerială* a lecției invită profesorul la o activitate de cercetare pedagogică a produsului muncii sale într-un context mai larg, privită ca microsistem sau unitate de instruire. Dirijarea procesului educațional, bazat pe management prevede respectarea anumitor principii:
  - învățătorul n-are dreptul să treacă pragul clasei dacă nu e pregătit minuțios de lecție.
  - *fiecare proiect al lecției va conține următoarele elemente:*
  - momentul organizatoric,
  - aspectele educaționale ale lecției,
  - explicarea materiei în mod științific,
  - selectarea materiei conform temei studiate la lecție,
  - legătura materiei studiate cu mediul ambiant,
  - înzestrarea lecției cu materiale didactice,
  - organizarea muncii creative a elevilor,
  - crearea situațiilor de problemă la lecție,
  - folosirea metodelor diferențiate și individuale pe parcursul lecției (Cristea 2003: 142).

Planificarea managerială a conținutului lecției se realizează de profesor conform curriculei, fiind transpuse mai apoi în cadrul obiectivelor în funcție de resursele existente la nivelul clasei.

Alegerea conținuturilor constituie un pas important pentru asigurarea managementului lecției, determinat de modul în care profesorul operaționalizează scopul activității didactice. Managerial, în prim plan, se află problema realizării unei concordanțe între conținuturile selectate și obiectivele pedagogice stabilite la nivel de proiect didactic. Îmbogățirea conținutului lecției nu trebuie să se rezolve prin însumări repetate, ci prin intermediul restructurărilor permanente. Organizarea informației în contextul planificării manageriale a conținutului lecției presupune stabilirea volumului optim de cunoștințe și deprinderi care trebuie învățat. Acesta depinde de gradul de stăpânire a informației vehiculate, de modul de prezentare a acestei informații și de omogenitatea mesajului transmis de profesor. Prelucrarea conținutului urmărește prezentarea informațiilor sub diferite forme reprezentative menite să stimuleze învățarea trainică, eficientă (Neacșu 1999). Triada tradițională bazată pe următoarea ordine a obiectivelor de conținut: 1) cunoștințe; 2) priceperi și obișnuințe; 3) atitudini și capacități intelectuale, angaja școala într-o cursă de urmărire a cantității informațiilor ale diferitelor domenii, care ducea la sufocarea programelor și orarelor școlare și la derutarea elevilor. Noua triadă pune accent pe valori și atitudini față de cunoaștere și învățare, ceea ce impune



selectarea riguroasă a cunoștințelor. Ca urmare „nouă triadă” a conținuturilor: a) atitudini (față de cunoaștere și învățare); b) strategii cognitive (integrand priceperi și deprinderi de toate categoriile); c) informații (cunoștințe din toate domeniile, prelucrate pedagogic în perspectiva valorii lor formative superioare – cu accent pe selectarea conceptelor și a metodologiilor de bază) corespunde rigorilor științifice actuale. Noua ierarhie a conținuturilor instruirii este oficializată, de altfel, ca metodologie de proiectare a programelor curriculare construite pe fundamentele „celor patru piloni ai educației: 1) a învăța să fii; 2) a învăța să faci; 3) a învăța să știi; 4) a învăța să devii” (Delors 2000: 69-89).

Managementul lecției militează, prin natura sa metodologică, în favoarea unei astfel de restructurări a conținuturilor activității didactice gândite într-o manieră pedagogică sistemică, favorabilă procesului de optimizare a învățării eficiente din unghiul de vedere al tuturor elevilor clasei dintr-o perspectivă largă, care oferă șanse reale de succes școlar nu numai pe termen scurt, ci, în primul rând, pe termen mediu și lung (Cristea 2007: 154).

În concluzie, menționăm că managementul prevede să știi exact ceea ce vrei să faci, cu cine și cu ce, pentru a motiva de ce se învață, ce se învață și cum se învață.

#### **Bibliografie:**

1. CRISTEA, G., *Managementul lecției*, București, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 2007.
2. DELORS, J., *Comoara lăuntrică*, Iași, Editura Polirom, 2000.
3. IONESCU, M. *Lecția între proiect și realizare*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1982.
4. IONESCU, M., Radu, I. *Didactica modernă*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 2001.
5. JOIȚĂ E. *Management educațional*, Iași, Editura Polirom 2000.
6. NICOLA, I. *Pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, R.A., 1992.
7. NEACȘU, I. *Instruire și învățare*, București, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 1999.
8. VĂIDEANU, G. *Educația la frontiera dintre milenii*, București, Editura Politică, 1988.

## **ПРОФЕССИЯ КОНЦЕРТМЕЙСТЕР: ДИДАКТИЧЕСКИЕ И ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ АСПЕКТЫ**

**Анна КАРАПЕТЯН**, студентка, Факультет Педагогики, Психологии и Искусства,  
Бэлкий Государственный Университет им. Алеку Руссо  
Научный руководитель: **Татьяна БУЛАРГА**, доктор, конф.

**Summary:** *This article examines importance of the subject matter “concert-mastership” for the professional competence of pianists during a process of their activity in music institutions, an influence of this subject to the development of personal cognitive, moral, creative, communicative, aesthetic potentials, what is a basic for forming common cultural and professional competences of a pianist-concertmaster.*

**Key-words:** *educational process, piano education, competence, concertmaster, concert-mastership.*

В музыкальных учебных заведениях любого уровня концертмейстер-пианист является фигурой незаменимой, важнейшим компонентом музыкально-исполнительского процесса. Перед начинающим неопытным специалистом встает много сложных проблем: он должен накопить репертуар, научиться в определенные, довольно сжатые сроки сыграваться с солистом, овладеть рядом навыков для успешной концертмейстерской деятельности, и только практика становится для него той школой, в которой он, непрерывно совершенствуясь, превращается в настоящего специалиста.

Очень многим начинающим концертмейстерам совершенно неизвестна сложная область аккомпанемента, неизвестны и законы игры в ансамбле, которые ставят перед исполнителями задачу строгого согласования совместного исполнительского замысла. Им трудно отрешиться от чувства «солирования». Поэтому солист-певец или

инструменталист – на первых порах стесняется, сковывает того, кто впервые становится концертмейстером.

Основной целью совместного музицирования является создание целостного музыкально-художественного образа. Достижение этой цели невозможно без предугадывания намерений солиста. С величайшим вниманием следя за партией певца, всё время прочитывая её музыкальный и словесный текст заранее, до исполнения его певцом, концертмейстер должен предвосхитить предстоящую модификацию ритма, внезапную остановку, динамический нюанс и т.д. Необходимо чувствовать себя где-то исполнителем сольной партии, повторять «про себя» каждый звук, каждое слово партнёра.

Очень образно высказывание по данному поводу А.Люблинского из работы «Теория и практика аккомпанемента»: «Психологическая настройка дружелюбности, сопереживания, пристального и трепетного внимания ко всем перипетиям событий, чувствований, оттенкам речи воплощаемого солистом персонажа – вплоть до полного слияния с ним – создаёт подлинно высокое качество ансамбля»<sup>43</sup>.

Первые шаги на пути к созданию ансамбля для многих концертмейстеров являются достаточно трудными, они совершенно не ощущают фразировку солиста, его певческое дыхание, не воспринимают цезуры, не осознают роль гармонической основы баса как фундамента. Причины этих недостатков в следующем: не усвоены законы ансамблевых соотношений; не развита чуткость к партнёру; не ощущается неразрывность и взаимодействие между партией солиста и его собственной.

Понятие концертмейстер многозначно – это пианист, аккомпанирующий солирующему исполнителю. Однако по признанным канонам концертмейстером, во-первых, называют первого скрипача оркестра, который иногда заменяет дирижера и в обязанности которого входит проверка правильности настройки всех инструментов оркестра, в струнных ансамблях он, как правило, является художественным и музыкальным руководителем; во-вторых, так называют музыканта, возглавляющего каждую из групп струнных инструментов оперного или симфонического оркестра; и в-третьих – это пианист, помогающий исполнителям-певцам, инструменталистам – разучивать партии и аккомпанирующий им в концертах.

Согласно Е. Кубанцевой, перед начинающими концертмейстерами стоят следующие основные цели и задачи.

1. Овладение основами теории и методики концертмейстерского мастерства.
2. Формирование концертмейстерских умений и навыков.

Основой для этого могут служить аккомпанирование солистам (вокалистам, инструменталистам), хору, ансамблю, коллективам самодеятельности, артистам балета, вокально-инструментальным ансамблям; чтение нотного текста с листа, транспонирование музыкальных произведений, подбор по слуху мелодий и аккомпанементов, пение под собственный аккомпанемент, управление пением при аккомпанировании.

3. Освоение практики концертмейстерской работы.

4. Развитие музыкально-творческих способностей, музыкальной памяти, музыкального мышления, восприятия, воображения, эмоционально-волевых качеств.

5. Изучение репертуара вокальной, хоровой, инструментальной, оперной и симфонической музыки.

---

<sup>43</sup> Люблинский, А.А. Теория и практика аккомпанемента: Методологические основы Текст. / А.А. Люблинский. Л.: Музыка, 1972, с. 80.

6. Формирование философско-эстетического мировоззрения, личностных нравственных качеств, готовности к осуществлению воспитательной работы средствами музыки.

7. Установление межпредметных связей, культурологического направления концертмейстерской деятельности<sup>44</sup>.

В.А. Кононенко, исследуя сущность концертмейстерского искусства и рассуждая о месте концертмейстера в системе музыкальных профессий, в своих исследованиях приходит к выводу о том, что концертмейстера можно расположить на высшей ступени иерархической системы рядом с дирижёром, «потому что в художественно-исполнительском процессе... концертмейстер фактически является «дублёром» дирижёра. Это сказано в полном соответствии с реальным объемом и содержанием профессии «концертмейстер»<sup>45</sup>. Сочетание в личности концертмейстера солиста, ансамблиста, аккомпаниатора, педагога, дающее в результате профессиональный и личностный комплекс, сопоставимый с дирижёрским, не только требует постановки в процессе концертмейстерской деятельности соответствующих задач, но и делает возможным формирование такого уровня профессиональной компетентности пианиста-концертмейстера, который бы обеспечил его дальнейшую успешную самореализацию и социализацию.

Если исходить из многофункционального характера деятельности концертмейстера и рассматривать её как особенную музыкальную форму «воспроизведения философско-художественного мировоззрения человечества», которая, «сохраняя в полной мере структуру, содержание и цель художественной деятельности, ... направлена на духовное преобразование человека»<sup>46</sup>, то можно говорить о многоаспектном влиянии концертмейстерской деятельности, как непосредственно моделирующей будущую профессиональную деятельность пианиста на развитие таких профессиональных и личностных свойств музыканта-пианиста, которые являются базой для формирования не только профессиональных, но и общекультурных компетенций. Анализ этого влияния позволяет лишь кратко охарактеризовать взаимосвязь процесса занятий концертмейстерской деятельностью и развитием основных потенциалов личности.

Согласно исследованиям Н.И.Темновой, процессу развития личности задают направленность пять основных потенциалов: познавательный, морально-нравственный, творческий, коммуникативный и эстетический.

**Познавательный** потенциал определяется, прежде всего, объемом и качеством информации, которой владеет личность. Он также включает в себя психологические качества, обеспечивающие продуктивность познавательной деятельности человека.

Развитие познавательного потенциала в процессе занятий концертмейстерской деятельностью происходит благодаря изучению высокохудожественных образцов камерно-вокальной, инструментальной, хоровой, оперной музыки композиторов различных эпох и стилей. В реальном исполнительском процессе происходит актуализация имеющихся у концертмейстера знаний по музыкально-теоретическим дисциплинам, а разнообразие репертуара способствует формированию устойчивой потребности в пополнении, обогащении знаний о творчестве не только композиторов, но

---

<sup>44</sup> Кубанцева, Е.И. Концертмейстерство музыкальная творческая деятельность Текст. / Е.И. Кубанцева // Музыка в школе. – 2001. – № 2, С. 38-40.

<sup>45</sup> В.А. Кононенко «Концертмейстерский класс» как эпицентр музыкальной педагогики. // «Искусство в школе», 2007, № 5, с. 68-72.

<sup>46</sup> Там же, с. 68-72.

и поэтов различных эпох, о сходстве и различии их философских взглядов, особенностях поэтического языка. Немалую роль играет совместное музицирование с исполнителями на других инструментах, вокалистами, способствующее развитию профессионального интереса к изучению специфики классических и народных инструментов, специфике певческого голоса. Расширение «поля» художественных и ансамблевых задач способствует постоянному стремлению к совершенствованию уровня владения фортепиано, требуемого для поиска звуковых, темброво-динамических, пианистических решений в исполнении фортепианной партии вокальных и инструментальных произведений.

**Морально-нравственный** потенциал характеризуется нравственно-этическими нормами, ценностями, устремлениями, которые вырабатываются с помощью эмоционально-волевых и интеллектуальных механизмов и реализуются в мироощущении, мировоззрении, взаимодействии с другими. Концертмейстерская деятельность, воспитывая у пианистов в процессе занятий стремление к гармоничному взаимодействию в ансамбле, способствует развитию таких нравственных качеств личности, как способность к сопереживанию и поддержке, чувство ответственности, самокритичность. Кроме того, согласно исследованию Е.А.Островской, у концертмейстера формируется объектно-центрированное мироощущение, которое позволяет его носителю гармонично сосуществовать с окружающим миром, ощущая себя частью целого, не теряя при этом осознания своей индивидуальности. Умение концертмейстера слышать не только себя, в прямом и переносном смысле, способствует формированию толерантности к другим народам и культурам, а также умению чутко реагировать на происходящие изменения в стране и в мире.

**Творческий** потенциал личности определяется способностями к самостоятельной постановке проблем и поиску их решения с той или иной степенью реализации комплекса знаний, умений и навыков в определенной сфере деятельности или общения.

В концертмейстерском исполнительстве наиболее ярко выражается личность аккомпаниатора как человека, способного создавать. Исполнительство дает возможность достаточно полно судить об индивидуальных особенностях концертмейстера.

В основе исполнительской деятельности лежит принцип интерпретации музыкального произведения. Интерпретация максимально развивает творческую самостоятельность, актуализирует прошлый опыт, создает ассоциативные связи.

Согласно данным психологии и искусствоведения, музыкально-творческий процесс в сфере искусства, как и всякий продуктивный процесс, – это движение от исходного познания через осмысление, поиск к художественному воплощению представляемого. Применительно к деятельности концертмейстера, творческий процесс – это движение от замысла музыкального произведения к его воплощению. Реализация творческого замысла органично связана с активным поиском, который проявляется в раскрытии, корректировке и уточнении, совместно с солистом, художественного образа произведения, заложенного в представлении и нотном тексте.

Являясь исполнителем музыкальных произведений, концертмейстер наряду с солистом «выступает как интерпретатор авторского текста ... Сам процесс прочтения нотного текста является творческим: каждый исполнитель по-своему осмысливает нотный текст, соотношение темпа и агогических отклонений, меру акцентов и артикуляционных обозначений»<sup>47</sup>. Учитывая то, что концертмейстер является не только пол-

---

<sup>47</sup> Е.Н. Федорович. Основы музыкальной психологии. – Екатеринбург, 2010, с. 218.

ноправным участником ансамбля, а «дирижёром музыкально-исполнительского процесса», то его роль и в процессе работы с солистом над музыкальным произведением, и в процессе концертного исполнения можно однозначно считать творческой. Таким образом, создаётся база для формирования профессиональных – интерпретаторских – компетенций, которые Т.Г. Петрова называет «компетенциями в области распознавания и интерпретации музыкального текста (текст ↔ музыка (звучание) ↔ текст)»<sup>48</sup>. Кроме того, творческие функции концертмейстера тесно связаны с педагогическими и профессионально-коммуникативными. Первые наиболее необходимы в процессе репетиционной работы, вторые, с точки зрения слияния с творческими – в концертном выступлении, когда концертмейстер испытывает состояние не только «раздвоенности», но даже расщепления на три составляющих: с одной стороны, перевоплощение в «героя» исполняемой музыки, с другой стороны – контроль за собственным исполнением, и, в-третьих, контроль за целостным звучанием своего ансамбля с солистом.

**Коммуникативный** потенциал «оценивается степенью общительности, характером и прочностью устанавливаемых контактов, а также динамикой исполняемых социальных ролей»<sup>49</sup>.

Развитие данного потенциала в рамках концертмейстерской деятельности обуславливается особенностями ансамблевого исполнительства, в частности, совместным музицированием солиста и концертмейстера, которое представляет собой коммуникацию средствами музыки. Ансамблевое единство является следствием музыкального взаимодействия особого качественного уровня, общения языком музыки, которая является древнейшим каналом человеческой коммуникации, средством обмена информацией, сформировавшимся значительно раньше речи.

Совместное исполнение в ансамбле можно интерпретировать как общение на музыкальном языке в прямом смысле, а для этого необходимо, чтобы собеседники владели этим языком. Подобные случаи в ансамбле в учебном процессе относительно редки. Значительно чаще в учебно-музыкальной сфере концертмейстер, работая с учащимся, певцом или инструменталистом, собственными силами обеспечивает двустороннюю обратную связь и взаимопонимание, компенсируя недостатки музыкальной коммуникации профессиональными качествами, именуемыми интуицией. В большинстве случаев ансамблевая слитность зависит от качества взаимоотношений, уровня человеческого взаимопонимания между концертмейстером и солистом.

Концертмейстеру необходимо уметь общаться как словами, так и музыкой. Вербальный способ, как это может показаться, не представляет сложности, поскольку является неотъемлемой частью жизни каждого человека. Однако искусством общения, имеющим прямое отношение к концертмейстерскому искусству, владеет далеко не каждый. Это умение не просто поддержать беседу, но и выслушать, понять, проникнуться состоянием собеседника, создать ему комфортные для общения условия.

Поэтому, в ряду многих музыкальных профессий, концертмейстерство наиболее требовательно к универсальным коммуникативным способностям. Соответственно, включает в себе широкие возможности для развития таких профессионально-комму-

---

<sup>48</sup> Петрова Т.Г. Компетенции студентов и выпускников музыкальных колледжей (училищ). Выступление на международной конференции «Европейское довузовское музыкальное образование. Состояние и перспективы». – Санкт-Петербург, 19-21.10.2006. [www.gnesin.ru/obschie...administracia/petrova](http://www.gnesin.ru/obschie...administracia/petrova).

<sup>49</sup> В.В. Михайловская. Влияние концертмейстерской деятельности на развитие ключевых и профессиональных компетенций. – Омск, 2007, с. 9-12.

никативных качеств, как художественная антиципация, адаптивность и музыкально-сценическая общительность.

Первостепенное значение для концертмейстера имеет художественная антиципация – предвосхищение будущих событий или действий другого лица и опережающая реакция на них. Это связано с понятием интуиции, в том числе ансамблевой, развитие которой осуществляется в процессе взаимодействия концертмейстера-пианиста с различными солистами, особенно певцами. Большую роль играют совместные концертные выступления с начинающими певцами и инструменталистами, художественные намерения которых в исполнении произведений программы могут неожиданно меняться вследствие эстрадного волнения и недостаточного опыта выступлений. Развитие ансамблевой интуиции и других профессионально-коммуникативных качеств пианиста-исполнителя создаёт основу для формирования общекультурных и профессиональных компетенций, связанных с наличием развитого коммуникативного потенциала личности музыканта.

**Эстетический** потенциал личности «характеризуется уровнем и интенсивностью её художественных потребностей и тем, как она их удовлетворяет»<sup>50</sup>.

Концертмейстер-пианист в учебной и концертной практике соприкасается с широким кругом художественных ценностей, значительным как по охвату исторического периода времени их создания (как правило, от 17 века до наших дней), так и с точки зрения жанрового, национального и стилового разнообразия: романсы, арии и сцены из опер, народные песни, хоровые сочинения, произведения для различных инструментов. Репертуар состоит из лучших образцов мировой музыкальной культуры. Знакомство с ними совершенствует эстетический вкус, формируя способность к компетентной оценке произведений искусства с позиций художественной выразительности и красоты.

Таковы некоторые аспекты влияния концертмейстерской деятельности на процесс развития профессиональных и личностных качеств пианиста, на базе которых формируются базовые и профессиональные компетенции пианиста-концертмейстера, дающие возможности достижения музыкантом нового качественного профессионального уровня.

#### **Библиография:**

1. Кононенко В. *Концертмейстерский класс как эпицентр музыкальной педагогики.* //Искусство в школе, 2007, № 5.
2. Кубанцева Е. *Концертмейстерство – музыкально-творческая деятельность.* // Музыка в школе. – 2001, № 2.
3. Люблинский, А.А. *Теория и практика аккомпанемента: Методологические основы* Текст. / А.А. Люблинский. Л.: Музыка, 1972.
4. Михайловская В. *Влияние концертмейстерской деятельности на развитие ключевых и профессиональных компетенций.* – Омск, 2007.
5. Островская Е. *Психологические аспекты деятельности концертмейстера в музыкально-образовательной сфере инструментального исполнительства.* – Тамбов, 2006.
6. Петрова Т.Г. *Компетенции студентов и выпускников музыкальных колледжей (училищ).* Выступление на международной конференции «Европейское довузовское музыкальное образование. Состояние и перспективы». – Санкт-Петербург, 19-21.10.2006. [www.gnesin.ru/obschie....administracia/petrova](http://www.gnesin.ru/obschie....administracia/petrova).
7. Темнова Н. *Роль дисциплины «Концертмейстерский класс» в процессе формирования профессиональной компетентности пианиста.* //ОМГУ им. Ф. М. Достоевского. Омск, 2012.
8. Федорович Е. *Основы музыкальной психологии.* – Екатеринбург, 2010.

---

<sup>50</sup> Там же, с. 9-12.

## ASPECTE ARTISTICE ȘI SPIRITUALE ALE PERCEPȚIEI MUZICALE

Inga CRUDU, studentă, Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte,  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți  
Coordonator științific: Lilia GRANEȚKAIA, dr., conf. univ.

**Summary:** *The article proposes to study the problem of musical perception – the important psychological process in making music education of the students. It analyzes the artistic and spiritual aspects of music perception. The authors propose a series of music-teaching methods and activities for training and development of the students of music perception ability.*

**Key-words:** *musical perception, artistic methods of music education, artistic image.*

Dezideratul finalităților educaționale în sfera artei muzicale presupune formarea unei personalități cu o înaltă cultură artistică, fundamentele palierului dat fiind clădite odată cu valorificarea capacităților elevului pe întreaga perioadă de vârstă școlară. Un adevăr pedagogic spune că muzica, deopotrivă cu alte discipline de studiu, nu suferă atitudini difuze, superficiale, ci dimpotrivă, remarcă persoanei antrenate în activitate eforturi intelectuale-afective deosebite, care neapărat să se aleagă cu efectul de pătrundere continuă în profunziimea fenomenelor muzicale.

Misiunea supremă a procesului de educație muzicală este **formarea receptorului de muzică**, adică a persoanei care poate percepe (auzi, simți, trăi și înțelege) muzica. Acesta este scopul tuturor activităților muzicale/muzical-didactice, care au loc la lecție: cânt-interpretare, audiere, creație elementară, analiză-discuție, joc muzical etc. (D. Kabalevski, I. Gagim)

După considerațiile cercetătorilor, în procesul de percepție a muzicii *aspectul emoțional* joacă un rol primordial. De aceea ne vom opri la unele cerințe față de procesul de formare a receptorului de muzică, formare care va avea loc în orice activitate muzicală din cadrul lecției. A forma receptorul de muzică înseamnă a cultiva capacitatea elevului de a comunica interior cu muzica.

**Baza conceptuală a cercetării:** din punct de vedere psihopedagogic, aptitudinile muzicale sunt cercetate de B. Teplov, K. Tarasova, V. Petrușin, I. Gagim etc. Problemei dezvoltării percepției muzicale sunt consacrate cercetările lui E. Nazaikinski, A. Gotsdiner, S. Beleavov-Exemplearskaia, G. Kecihuașvili, A. Costiuc; la problema autenticității percepției emoționale sau referit B. Teplov, V. Ostromenski, G. Tarasov, V. Avdeev. La conceptualizarea, proiectarea și eficientizarea procesului de Educație muzicală au contribuit E. Abdullin, L. Școlear, I. Gagim, A. Borș, E. Coroi, V. Babii, M. Tetelea, M. Vacarciuc, M. Morari, A. Stângă etc.

Percepția constituie un nivel superior de prelucrare și integrare a informației despre lumea externă și despre propriul nostru Eu. Superioritatea constă în realizarea unei imagini sintetice, unitare, în care obiectele și fenomenele care acționează direct asupra organelor noastre de simț sunt reflectate ca totalități integrale, în individualitatea lor specifică.

Din punct de vedere neurofiziologic, la baza formării unei imagini perceptive stă activitatea zonelor asociativ-integrative ale analizatorilor și interacțiunea dintre diverșii analizatori. În funcție de specificul mecanismului care le realizează, vom distinge astfel *imagini perceptive monomodale* (cuprinzând informația extrasă și prelucrată de către un singur analizator) și *imagini perceptive plurimodale* (cuprinzând informația extrasă și prelucrată de mai mulți analizatori).

### **Legile percepției:**

*Legea integrabilității* perceptive exprimă faptul că însușirile obiectului nu sunt semnificate separat, ci într-o imagine unitară ce cuprinde atât însușirile semnificative, cât și pe cele de detaliu și de fond.

*Legea selectivității* perceptive se referă la faptul că omul nu reflectă în același grad toți stimulii, ci îi selectează.

*Legea semnificației:* percepția este influențată de semnificația pe care o acordăm obiectului perceput.

*Legea constanțeiceptive:* imaginea perceptivă rămâne constantă din punct de vedere al mărimii, formei și culorilor obiectelor.

*Legea proiectivității imaginiiceptive:* neuro-funcțional imaginea se realizează la nivel cortical, dar psihologic ea este proiectată la nivelul sursei.

*Interacțiunea percepției cu memoria.* Mare parte din materialul care se stochează și se păstrează în memorie este, de fapt, materialul provenit prin contactul organelor de simț cu realitatea înconjurătoare, ceea ce evidențiază legătura memoriei cu percepția. (M. Zlate, 2000: 102-103)

Termenul „*percepție*” ne duce la latinescul „*per-cipere*” („*percipio*”, „*percapio*” sau „*perceptum*”), care înseamnă: a primi în sine, a pune stăpânire pe ceva, a însuși ceva, a imprima în sine, a simți, a înțelege, a cunoaște, a pătrunde cu interiorul un obiect/fenomen pe care îl pui (îl ai) în față, aici și acum. (De menționat că Descartes în momentele mai esențiale ale scrierilor sale utilizează cuvântul „*percipere*” în loc de „*cogitare*”. Or, „*cogitare*” presupune judecata despre obiect *la distanță*, pe când „*percipere*” – *în contact direct cu el*. Prin distanțare se pierde o experiență foarte importantă – trăirea pe viu a actului de comunicare directă cu obiectul/fenomenul dat).

Senzațiile particulare produse de înălțimea, durata, intensitatea și timbrul sunetelor și receptate de creier *în totalitatea lor* dau naștere percepției muzicale. Percepția este o contopire a senzațiilor separate, este o sinteză, unde elementele componente, integrându-se, capătă o altă semnificație, una superioară în raport cu simpla lor sumă mecanică. E știut că întregul este mai mult (cu alte cuvinte, calitativ *altceva*) decât suma componentelor lui. În acest fel, o melodie este *mai mult* decât un simplu șir de sunete, este o entitate: a) nouă și b) indisolubilă ca sens, deși nu există în alt mod decât sub forma unei înșiruiți de sunete.

Informația muzicală, codificată (programată) în sunete organizate după anumite principii de către compozitor, este decodificată („*citită*” auditiv) de către ascultător. Formulând o definiție a percepției muzicale am putea spune că a percepe o muzică înseamnă: a) a o auzi, h) a o simți, c) a o trăi, d) a o înțelege, e) a o primi în sine (ca demers), f) a-i atribui un sens, un conținut.

Percepția muzicii se află în raporturi (directe sau indirecte) cu alte procese psihice: cu memoria, gândirea, imaginația, este condiționată în mod direct de atenție, voință etc. Ea dispune de un șir de particularități.

I. Gagim definește particularitățile percepției muzicale elucidând diferite aspecte de activitate a ei: *coraportul subiectiv-obiectiv; coraportul emoțional-rațional; coraportul tehnic-artistic* (Gagim, 2003)

A. H. Coxop deduce trei etape/stadii în perceperea creației muzicale: 1) etapa provocării, apariției interesului și motivației în cunoașterea creației muzicale; 2) etapa audii propriuzise; 3) etapa trăirii și înțelegerii; 4) etapa interpretării personale și evaluării estetice. Autorul menționează că aceste etape sunt divizate condiționat, deoarece pot difuziona între ele.

*Cercetând procesul de percepție muzicală de pe pozițiile psihopedagogice, pentru noi a prezentat interes metodologic aspectul evaluativ al percepției.* Aprecierea imaginii muzicale este parte componentă a procesului de percepție. Omul, voluntar sau involuntar, ia o poziție, reacționează într-un anumit mod la cele receptate. Acțiunea informației sonore provoacă o reacție – plăcută sau neplăcută, omul acceptă sau nu acceptă, înțelege sau nu înțelege cele relatate de sursa de informații. Adică *prețuiește* în sine creația muzicală. Evaluarea, la fel, se desfășoară în timp, ea este proces. Aceasta se întâmplă din două motive: a) muzica este fenomen temporal și cere a fi urmărit; b) pe măsură ce cunoaștem lucrarea mai bine se modifi-



că și atitudinea față de ea. Însă actul de apreciere ca atare începe nu după finalul lucrării, dar nemijlocit în primul moment al contactării cu lucrarea, odată cu primul sunet sau acord – ne place sau nu, acceptăm sau nu, înțelegem sau nu etc. Cu toate că, se vede, actul de apreciere începe mult mai înainte – în timpul pregătirii pentru a audia lucrarea dată, fie prin opiniile altor persoane despre lucrare, fie prin consultarea surselor bibliografice despre ea, fie prin însuși numele compozitorului, al interpretului, al dirijorului, chiar prin componența publicului din sală etc. Nu mai vorbim de cazurile din învățământul muzical, când profesorul în mod direcționat pregătește actul de percepere a lucrării de către elevi prin diverse metode didactice. (Gagim, 2003: 165-166)

I. Gagim definește trei niveluri ale percepției muzicale: *fiziologic, psihologic, spiritual*. În cazul nivelului **spiritual**, în opinia profesorului I. Gagim, „muzica înaintea de la nivelele de suprafață spre adâncuri. Cele simțite, trăite și gândite la etaj psihologic devin substanță suprapsihologică, devin trăire spirituală. Ele se depun în baza conștiinței – o parte rămânând în limitele conștientului, altă parte trecând în zona subconștientului și supraconștientului. Aici muzica devine mijloc de intrare în „alte sfere”. Aceste acumulări depuneri zidesc, treptat, spiritul omului – acel univers intern, acea forță metapsihică, care-l ridică deasupra teluricului. (Gagim, 2003, 160)

În actul de percepție muzicală un loc aparte îl ocupă, din punct de vedere psihologic, **reprezentarea** care este definită ca proces cognitiv-senzorial, și semnalează *imaginea obiectului* sau fenomenului. Reprezentările sunt imaginea generalizată a obiectului. Din sute de mii de imagini ale percepției apar câteva imagini generalizate în care se păstrează ceea ce este mai important: mărimea relativă și dimensiunile obiectului, culoarea dominantă, detaliile ce îl deosebesc de alte obiecte asemănătoare. Capacitatea de a avea reprezentări este diferită la oameni: unii văd imaginea în conștiință clar, viu, alții cu greu o pot provoca în conștiință. Reprezentările sunt treapta de trecere de la senzație la gând. În domeniul artelor reprezentarea apărută în urma percepției muzicale poartă denumirea de **imagine artistică**.

Conceptul de imagine artistică este profund și multiaspectual analizat în cercetările lui O. Garaz, I. Gagim, L. Granețkaia și alții.

I. Gagim menționează că prin imagine muzicală înțelegem un anumit conținut sub formă de stări sufletești, dispoziții, emoții, sentimente, trăiri interioare, reprezentări, asociații, idei, gânduri, evenimente, apărute în diferite situații de viață ale omului și exprimat în sunete specifice – sunete muzicale. Se afirmă, de obicei, că sunetele fac muzica. Dar, mai exact va fi de menționat că muzica este creată din relațiile sau raporturile dintre sunete. (Gagim, 2006: 84) Relațiile dintre sunete alcătuiesc elementele muzicii sau *mijloacele de expresie muzicală*: ritmul, metrul, melodia, dinamica, modul etc. Ele se mai numesc elementele de limbaj muzical. Anume prin acest limbaj specific muzica vorbește cu omul.

„Luând cunoștință de elementele de bază ale exprimării muzicale – ritmul, melodia, armonia, dinamica, agogica și timbrica – deslușim ușor faptul că o desfășurare muzicală capătă semnificații datorită fluctuațiilor cantitative ale fiecărui element în parte, imaginile rezultând din conjugarea acestor fluctuații. Așa se explică de ce muzica acționează puternic asupra noastră, solicitând auzul în fluxuri variabile și, implicit, creând stări tensionale corespunzătoare în însăși ființa noastră”. (Pascu, 1977: 45)

L. Granețkaia delimitează noțiunile de *imagine muzicală – imagine artistică și imagine interpretativă, concepând* că „în triada „conținut – imagine – sens” **conținutul** va prezenta **ideea artistică a autorului** întruchipată în forma muzicală; **imaginea** – va constitui un **mijloc, cale, de obținere a sensului, iar sensul** – va constitui (bineînțeles, prin intermediul imaginii) **înțelegerea** intimă, subiectivă, personificată a conținutului **de către interpret/ascultător**. Astfel, forma materială (la nivel de text) a lucrării o putem defini convențional

prin sintagma de *imagine a compozitorului* sau *imagine muzicală (IM)*. Iar *imaginea ascultătorului* prin sintagma de *imagine artistică (IA)*. Astfel, imaginea artistică este posterioară imaginii muzicale, ea este rezultatul trăirii, prelucrării/creării în conștiință a imaginii muzicale.” (Granețkaia, 2013: 20)

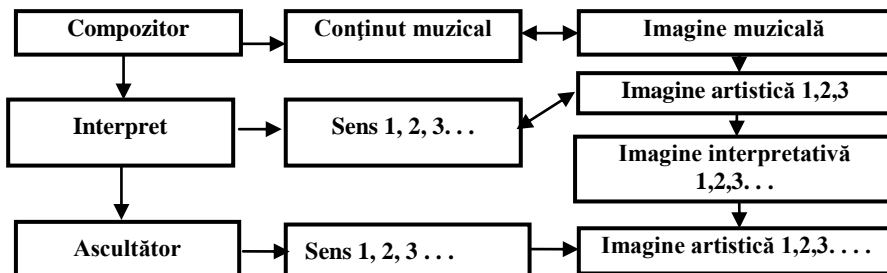


Figura 1. Raportul „imagine muzicală – imagine artistică – imagine interpretativă” (după L. Granețkaia)

Așadar, procesul de percepție muzicală și cunoaștere a muzicii este strâns legat de problema decodării, descoperirii unui *sens*, a unei *imagini*, a unui *conținut* artistic, introdus în opera muzicală de autor-compozitor. În sens muzical-pedagogic este importantă conștientizarea necesității disocierii acestor fenomenelor de și oportunitatea obținerii unui „concept artistic” – *imagine artistică* – **imagine-sens**, rezultat al studierii lucrării de către elevi, studenți. Anume spre aceste finalități tindem în educația muzical-artistică a elevilor deoarece formarea culturii muzicale este imposibilă fără o trăire artistică a mesajului muzical și a identificării conținutului muzical cu Eul personal.

#### **Metodele specifice ale educației muzicale și contribuția lor la dezvoltarea percepției muzicale.**

**Metoda conversației euristice** valorifică maieutica lansată de Socrate, respectiv arta de a moși spiritul; dialogul proiectat de cadrul didactic la nivelul acestei metode poate fi dirijat prin secvențe de întrebări-răspuns care solicită reproducerea cunoștințelor predate-învățate, dar și prin întrebări-problemă care stimulează gândirea elevului la nivelul unor explicații, aplicații, analize-sinteze, interpretări, aprecieri critice. Eficientizarea acestei metode implică limitarea drastică a întrebărilor care angajează mai mult memoria; crearea situațiilor de învățare care asigură transformarea întrebărilor în întrebări-problemă; respectarea potențialului de reflecție al fiecărui elev, în termenii stimulării raportului dintre acțiunea verbală externă și acțiunea verbală internă.

**Metoda dezbaterii:** valorifică procedeul întrebărilor în direcția unui schimb organizat de informații semnificative pentru soluționarea unor probleme, dezvoltarea unor capacități de stăpânire a materiei, de exprimare și de creație în contextul unor aplicații sau analize de caz deschise perfecționării; presupune un anumit nivel de cunoștințe și capacități, comun participanților, valorificabil sub conducerea unui cadru didactic; structura metodei implică trei momente decisive: introducerea prin formularea întrebărilor sau a întrebărilor-problemă; intervenția participanților; sintetizarea discuțiilor prin sistematizarea argumentelor, delimitarea aprecierilor, definitivarea concluziilor.

**Metoda acțiunii emoționale** (E. Abdullin) se manifestă în capacitatea profesorului de a crea o atmosferă emotivă în jurul oricărui moment de întâlnire a elevilor cu muzica, sub orice formă: interpretare, audiere, analiză-discuție, apreciere, creație etc. Această metodă se va realiza în baza următoarelor procedee: **crearea efectului mirării, crearea situației de succes, crearea situației de joc.**

**Metoda caracterizării poetice a muzicii** (I. Gagim) este o metodă care mai poate fi numită și *metoda verbalizării artistice a muzicii*. Fără apel la cuvânt, ca mijloc de „apropiere de lucrare”, de „intrare” în conținutul ei ezoteric, de analiză și de apreciere în expresii specifice a formei și fondului ei ideatic, predarea muzicii nu poate fi întreprinsă. Cuvântul artistic despre artă este de neînlocuit în explicarea ei. Caracterizarea poetică a lucrării muzicale se va realiza atât de către profesor, cât și de elevi.

**Metoda stimulării imaginației** (I. Gagim). Imaginația se află la baza oricărei activități de creație, inclusiv a celei muzicale. Nici compunerea, nici interpretarea, nici audiția muzicii nu poate avea loc în afara lucrului activ al imaginației. Stimularea/mobilizarea imaginației se poate produce prin diferite forme – verbale, vizuale, auditive, kinestezice etc.

**Metoda intonării plastice** (E. Jack-Dalkroze, T. Vendrova, V. Koen, L. Școlear) este similară cu **Melogestica** lui G. Bălan. Psihologia atestă trei etape de parcurgere a emoției: perceperea obiectului (A), simțul trezit în timpul percepției (B) și mișcarea corpului ca rezultat al acestei emoții (C). Demonstrarea intonației prin mișcări plastice oferă posibilitatea de a elucida o multitudine de nuanțe ale imaginii muzicale. Metoda intonării plastice ajută elevii să-și exteriorizeze simțurile nu atât prin cuvinte, cât prin mișcări plastice, fiind în multe cazuri mai apropiate sensului adevărat al muzicii decât reflecția verbală.

**Metoda propriului exemplu**. Aceasta metodă este nemijlocit legată cu metoda convingerii, stimulării motivației și voinței. Astfel metoda constă în faptul că profesorul pe viu interpretează creația muzicală (este evident că interpretare trebuie să fie artistică, de un nivel înalt în plan tehnic, estetic, etic etc.) În cazul nostru ne vom axa pe interpretarea vocală pe viu a cântecelor (populare, pentru copii, de divertisment, de estradă etc.).

Activitățile muzical didactice recomandate de curriculumul modernizat sunt: (Morari, Stângă, 2010)

- Interpretarea vocal-corală.
- Audiții, vizionări de opere artistice.
- Elaborarea partiturii ascultătorului.
- Expunerea impresiilor provocate de muzică în scris și în cadrul discuțiilor.
- Alcătuirea unei expuneri despre un eveniment cultural-artistic, folosind un plan.
- Comentarea diverselor opinii privind valoarea artistică a creațiilor muzicale din epoci și stiluri diferite.
- Concursuri de interpretare.
- Audiții comentate.
- Realizarea unui Proiect de studiu al repertoriului unei formații artistice/a unui interpret contemporan.

**Concluzii.** Percepția constituie un nivel superior de prelucrare și integrare a informației despre lumea externă și despre propriul nostru Eu. Superioritatea constă în realizarea unei *imagini sintetice*, unitare, în care obiectele și fenomenele care acționează direct asupra organelor noastre de simț sunt reflectate ca totalități integrale, în individualitatea lor specifică. Din punct de vedere al completitudinii reflecției, putem vorbi despre o reflecție **monomodală** sau **plurimodală**. Percepția artistică nu poate fi tratată în afara *noțiunii de „creație”*. Nu numai compozitorul, nu numai interpretul, dar și ascultătorul „crează” lucrarea, mai exact, creează imaginea ei. Experiența de a comunica cu muzica conduce, treptat, la formarea culturii de percepție a muzicii.

La baza experienței de receptare a muzicii se află activitatea zilnică de acumulare a impresiilor muzicale din diverse activități muzicale și prin valorificarea artistică a arsenalului metodologic existent în pedagogia muzicală actuală.

### **Bibliografie:**

1. Granețkaia, Lilia, *Dimensiunea imagistică a creației muzicale în studiul pianistic*, Editura Lira, Chișinău, 2013.
2. Gagim, Ion *Introducere în muzicologie*, curs universitar, Bălți, Editura universitară, 2006.
3. Gagim, Ion, *Dimensiunea psihologică a muzicii*, Iași, Noël, 2003.
4. Morari, Marina, Sîngă, Ala, *Educația muzicală*, Curriculum pentru învățământul gimnazial (clasele V-VIII), Chișinău, 2010.
5. Pascu, George, *Căi spre marea muzică*, Iași, Editura Noël, 1977.
6. Zlate, Mielu, *Introducere în Psihologie*, Iași, Polirom, 2000.

## **COMUNICAREA MUZICALĂ – MODELUL PERSUASIUNII PEDAGOGICE**

**Rodica ESIPCIUC**, masterandă, *Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți*  
Conducător științific: **Margarita TETELEA**, dr., conf. univ.

**Summary:** *The article approaches the issue of musical communication as a pedagogical model of persuasion. Communication is ubiquitous and constitutes the substance of any human manifestation. Pedagogical persuasion dwells on the attempt to demonstrate the communicative power of music, to get into a relationship with it, in order to turn it into a part of the self. The musical communication is directly involved in the educational process and aims to achieve the artistry of the teacher to develop educational messages, provoking formative reactions to the students, whereas the essential condition is the educational compatibility.*

**Key-words:** *musical communication, pedagogical persuasion, educational process.*

Comunicarea constituie una din necesitățile profunde ale omului, presupunând transmiterea și receptarea gândurilor, ideilor, credințelor, sentimentelor, dorințelor.

Termenul „comunicare” aduce cu sine întreaga încărcătură de ambiguități și conotații acumulate de-a lungul vremii. Aflat într-o spectaculoasă creștere de popularitate, atât în limbajul uzual, cât și în terminologia unor diverse domenii sociale, conceptul de comunicare derutează prin multitudinea ipostazelor sale și tinde să se constituie într-o permanentă sursă de controversă. Dificultățile legate de formularea unei definiții a comunicării se datoresc, în mare măsură, vechimii termenului, care de-a lungul mai multor milenii existente a acumulat progresiv conotații ce îngreunează mult misiunea celui care încearcă astăzi să-i explice conținutul. Se presupune că la temelia formării verbului latin „communico” ar sta adjectivul „munis”, al cărui înțeles era „care își face datoria, îndatoritor, serviabil” (Dospinescu 1998: 24). Acest din urmă cuvânt a dat naștere unei familii lexicale bogate, din care reținem adjectivele „immunis” – scutit de sarcini, exceptat de îndeplinirea unei datorii și „communis” – care își împarte sarcinile cu altcineva, iar mai târziu, în epoca clasică, „ce aparține mai multora sau tuturor” (Dospinescu 1998: 34).

Acesta din urmă, prin mijlocirea derivatului său „communicus”, îl poate explica pe „communicare”, termen, însemnând la început punerea în comun a unor lucruri de indiferent ce natură. Cercetătorul Wilbur Schramm, în studiul său numit „Procesul comunicării”, se referă la același înțeles al termenului: „Cînd comunicăm, încercăm să stabilim o comuniune cu cineva. Adică încercăm să împărtășim o informație, o idee sau o atitudine” (Ciobanu 2003: 54).

Limbaj universal, dificil de definit – „artă a exprimării inexprimabilului” – muzica este idee și sentiment realizate, redate prin elementele ei particulare (linie melodică, ritm, armonie, culoare).

Ce comunică muzica? Această întrebare a atras atenția a numeroși cercetători și a pretins mult efort de gândire. Muzica trezește în subiectul uman, care vine în contact cu ea, un anume fel de a trăi, de a fi, de a identifica stări de spirit foarte variate, de a-și contura o concepție asupra vieții. Posedînd o forță dinamogenă, ea deschide căi neumblate pe care numai

universul ei poate păși, un spațiu transparent doar lumii sonorităților, spațiu rămas puțin accesibil altor mijloace de comunicare. Muzica structurează o informație care nu poate fi transmisă decât utilizând modalități impropii. Caracterul inefabil (neexplicabil) al limbajului artistic explică pierderile de sens, în cazul încercării de a traduce semnificațiile unui limbaj artistic în limbajul vorbit. După cum afirmă V.E. Mașec „operele de artă sînt construite după principiul limbilor iconografice, așa încît informația cuprinsă în opera de artă este inseparabilă de limba modelării sale și de structura sa ca semn model” (Mașec 1972: 58).

Încercarea de a demonstra forța comunicativă a muzicii este mai veche. H. Spencer construiește o întreagă teorie pe această temă. El încearcă să dovedească că emoțiile și sentimentele se exprimă în mod natural și necesar prin anumite intensități, înălțimi și timbre de voce, prin intervale mari sau mici, prin sunete lente sau repezi, prin diversele elemente ale muzicii. „Fiecare modulație a vocii este efectul fizic natural al sentimentului care în acel moment stăpînește sufletul” (Charles 2003: 23). La H. Spencer relațiile stabilite au o valoare de determinare cauzală, iar la J. Combarieu modul de manifestare a intensității, înălțimii, mersului ascendent și descendent al melodiei pe cele două planuri ale limbajului muzical și vorbit, prezintă o corespondență pur exterioară, un paralelism situativ și nu o condiționare determinativă.

Comunicarea muzicală, ca orice tip de comunicare umană, nu se desfașoară „între sisteme inerte”. Ea se petrece între individualități cu personalitate proprie, ce are o anumită identitate. Abordarea „comunicării muzicale” necesită considerarea celor două planuri ale limbajului: „semnificantul și semnificatul în joncțiunea lor” (Mașec 1972: 43).

Procesul comunicării se centrează pe procesul de emiter, transmitere a unui mesaj, prin semnal (semnalul sonor – muzical) și receptare a mesajului de către cel căruia îi este destinat. Este un proces de relaționare între subiecți, de stabilire a legăturii între acestea, așa cum chiar latinescul „comunicare” se traduce: „a fi în legătură cu” (Abric 2002: 34).

După I. Gagim, „comunicarea muzicală este totalmente intuitivă, pentru că în relația dintre om și muzică trebuie să se producă anume o comunicare, un dialog. Cu muzica poți comunica ca și cu o ființă vie: o întrebi – și-ți răspunde, te întreabă – și trebuie să-i răspunzi. Numai că e important să știi ce să-i ceri. A comunica cu muzica mai înseamnă a ține-o însuși interior, a o zidi la temelie Eu-lui. Și atunci calitățile ei devin prioritate a acestuia” (Gagim 2003: 89).

Comunicarea muzicală se împlinește ca un proces în care se statornicește un sistem de semnificare între subiecții angajați, în baza unui cod, al inventarului de semne utilizate. Înțelegerea semnelor constituie fundamentală a comunicării. Comunicarea îl definește pe om în diferența sa specifică. Omului i-a fost dat graiul articulat ca să intre în legătură cu semenii săi. Astfel, comunicarea este omniprezentă, ea constituie substanța oricărei manifestări umane, de la metafizică la un surîs, de la oglindirea în privirile unei ființe dragi, la simplul salut dintre doi oameni.

Bernard Voyenne spune: „A trăi în societate înseamnă a comunica” (Abric 2002: 56). Nevoia de a comunica, de a transmite sau afla de la semenii noștri idei, informații, sentimente este o trăsătură fundamentală a omului, devenind o necesitate vitală. Pe drept cuvînt teoreticianul francez afirmă că „schimbul de informații, de idei, intercomprehenșiunea sînt pentru societate tot așa de importante ca și respirația pentru organism” (Abric 2002: 58).

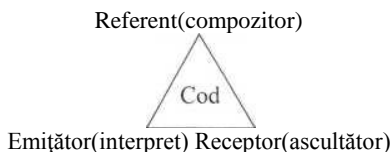
Muzica este un mijloc de exprimare, de comunicare a omului. Artistul construiește o imagine dintr-un material preferat transpus într-un cod specific. Muzica este un limbaj care comunică un mesaj uman ce nu poate fi exprimat altfel și nu poate fi înțeles în afara raporturilor sonore, a ritmului, a armoniei etc. Șapte note nu formează un limbaj decât în măsura în care artistul le combină în așa fel încît ele să alcătuiască un mesaj descifrabil. Mesajul în artă este forma cea mai directă a comunicării interindividuale, iar creațiile autentice sînt rezultatul capacității autorilor de a converti „stările lor subiective, fondul intim de esență

emotivă, în forme autentice de expresie poetică, plastică, muzicală” (Cojocaru 2003: 34). Fiind purtătoare de mesaj uman, muzica, apare ca „o carte deschisă a omului și a umanității” (Cojocaru 2003: 39).

„Această virtute o are arta, pentru că ea poate face vizibil ceea ce pare invizibil, poate comunica ceea ce pare incomunicabil, dezvăluie ceea ce pare mai inexplicabil și mai inefabil în noi” (Gagim 2009: 78).

Muzica – artă a sunetelor și a raporturilor sonore – îmbină aspecte dintre cele mai abstracte (ordine, echilibru, armonie), cu expresia cea mai sensibilă, cu forme de intuiție directă sunetele. Elementele limbajului muzical sînt ritmul, melodia, armonia, timbrul (intensitatea). Muzica este un mod specific de comunicare între oameni și se consideră că posedă limbajul cel mai universal. Din vreme ce este un limbaj universal cu o arie foarte largă și un sistem foarte rapid de cuprindere și difuzare, se apreciază că este o comunicare prin contagiune. Cu toate acestea, limbajul muzical, este strîns dependent de educație și influențele sociale. Muzica, prin funcția sa de comunicare, este dinamogenă, incitînd la împărtășirea sensului transmis, la coparticiparea celui ce recepționează mesajul muzicii, în raport cu cel ce-l transmite. De aceea, justificarea ultimă a operei muzicale, trebuie căutată în semnificație, aceasta, reprezentînd conținutul comunicării. Semnificația deține primatul criteriului axiologic în artă. Comunicarea muzicală se împlinește ca un proces în care se statornicește un sistem de semnificare între subiecții angajați, în baza unui cod, al inventarului de semne utilizate. Înțelegerea semnelor constituie fundamentul comunicării.

Schema acestui proces ar fi: *Subiectul, utilizează un Semn (semnificant), ce desemnează un Obiect, care trezește o Reacție* (semnificat). În cadrele semiotice orice operă muzicală se înfățișează ca un sistem de semne, un ansamblu codificat, purtător de sens și semnificație, pentru a căror aducere în lumină este necesar acordul între „subiecții antrenați (compozitor, interpret, ascultător)” (Bălan 1965: 87). Numai astfel, se poate realiza semnificația, care nu este altceva decît transpunerea dintr-un nivel al limbajului în altul, iar sensul este tocmai această posibilitate de transcodare. Susprinderea sensului înseamnă înțelegerea operei, deschizînd întru interpretarea acesteia. Raportîndu-ne la modelul triadic, identificăm reperaile în circuitul comunicării fiind: un emițător care transmite un text purtător de mesaj către un receptor.



Dezvoltînd algoritmul comunicării muzicale putem schița: *autor* (compozitor) – cu ajutorul unui executant (instrumentist) emite – *opera* (materialul muzical) printr-un *cod* (semn, ansamblu de semne, cu semnificații) – implicînd un *referent* (denotat, realitatea la care se referă semnul) – către un *receptor* (destinatar, auditorul) – care decodează textul, dezvăluind sensul, demonstrînd capacitatea de interpretare (re-creare) prin conferire de semnificații. Realizarea propriu-zisă a unei creații muzicale înseamnă un chip necesar, conlucrarea – autor, executant, auditor – în temeiul operei: astfel, împlinindu-se, comunicarea muzicală se transformă într-o comunicare dăruitoare. În actul muzicii vibrează împreună *compozitorul* – *artistul interpret* – *ascultătorul*. Pentru tălmăcirea unei lucrări muzicale este necesară cunoașterea stilului căreia îi aparține și tradiția interpretării ei.

Numai după o profundă cunoaștere și stăpînire a textului se poate aborda interpretarea unei anumite compoziții, urmînd a fi sesizate raporturile strict muzicale, prin analiza sin-

tactică a semnelor muzicii. Prin aceasta, se conturează semnificația semnelor și implicit semantica operii de interpretat. Semnele și combinațiile lor, cu toate variabilele lor, sînt semne ale comunicării muzicale, iar pentru a derula procesul semiotic, disciplină care se ocupă cu procesul comunicării anumitor semne, parcurgem 3 etape:

- I. *Sintactica*, ce studiază relațiile dintre semne, ne ajută să determinăm structurile muzicale și elementele limbajului în general. Odată conturat analitic, procesul structural, se trece la o a două etapă –
- II. *Semantica*, prin care se dezvăluie relația dintre semne și semnificațiile acestora, alcătuind un tablou – imagine a semnificațiilor, semnelor existente în piesă. Aceste semnificații se raportează la interpret și ascultător, la om, care acționează față de comunicarea semnificațiilor și duce la a treia etapă –
- III. *Pragmatica*, ce este raportul dintre semnificație și receptor.

În privința semnificațiilor U. Charles în cartea sa „Persuasiunea. Receptare și responsabilitate”, își expune opinia că „structurile nu au sensuri, decît în momentul execuției lor vii, cînd se configurează semnificațiile lor, și în final, colaborarea acestora, care dă sensul întregii opere” (Charles 2003: 68). Funcția de comunicare a limbajului se realizează atît prin sunete lingvistice verbale și scrise, cît și prin expresie – impresie. Pe lîngă funcția de comunicare limbajul îndeplinește o mulțime de funcții corelate între ele: *funcția cognitivă; funcția reglatoare; funcția persuasivă; funcția afectivă; funcția de valorificare; funcția apreciativă; funcția temetică*, (după alte criterii decît cele intelectuale, constituie ceea ce psihologii denumesc subtextul emoțional al oricărei comunicări: deschis, derivat, contrastant); *funcția laudică* ș.a.

O altă etapă al procesului semiotic este *Logica* compoziției, în care se analizează macrostructurile și semnificațiile lor. Ultima etapă este *Estetica* esenței expresive, în care se determină acțiunea semnificațiilor asupra omului, a spiritului uman.

Muzicologul și filosoful George Bălan scoate problema muzicii în afara muzicii – pe planul relației ei existențiale cu omul. El constată că „melodiile unei creații nu sînt acolo doar pentru a fi admirate și cîntate, grație frumuseții lor, dar mai ales, pentru a ne spune, a ne povesti, a ne dezvălui ceva” (Bălan 1965: 89).

Fenomenul muzical cuprinde trei laturi: I – a *creației* unui text, corespunzătoare structurii sale; II – a *interpretării*, prin care se configurează structura respectivă; III – a *receptării* evenimentelor sonore. Procesul creației necesită stăpînirea perfectă a mijloacelor tehnico-componistice cum ar fi: armonia, polifonia, instrumentația etc. și parcurge două faze: inspirația și construcția. Parcurgînd stadiile acumulării trăirilor afective și formulărilor muzicale, compozitorul inventează noi sintagme, în afara celor date de inspirație, finalul operii de artă, fiind uneori altul decît cel prevăzut. Cele două tendințe rațional și irațional – în sens afectiv, pot avea rol constructiv creator, făcîndu-se apel la zonele psihicului, emoții, sentimente, dispoziții, pasiuni, imaginație. Astfel, *imaginea muzicală* finită, presupune o *structură* preexistentă, o *realizare* actuală (materializare sonoră) și un *reflex* în psihicul care ia contact cu *realizarea* (interpretarea) și ca orice informație din orice sistem de informare – în care expeditorul codează și destinatarul decodează – trece prin cinci etape: *expeditor; emițător; linia sau canalul; receptor; destinatar*.

Fiecare operă de artă va fi materializată și însuflețită de interpret. M. D. Răducanu, în lucrarea „Principii de didactică instrumentală”, arată că, „încifrînd compoziția în partitură, compozitorul nu poate, iar uneori nici nu vrea, să epuizeze toate determinările fenomenologice posibile, notarea prin semnele convenționale reprezintă, în realitate, doar un șir infinit de posibilități sau variante. Realizarea unei alegeri, între aceste posibilități sau variante, rămîne la latitudinea interpretului. Realizarea reală a creației muzicale nu poate fi un fapt dat, ea rămîne o problemă, pe care fiecare interpret o rezolvă diferit” (Charles 2003: 90).

Problemele ce stau în fața interpretului sînt de ordin tehnic și estetic. Astfel, artistul trebuie să posede o tehnică completă, o vastă cultură generală și muzicală, să aibă voința și capacitatea de muncă, dorința de perfectare, performanță și competitivitate, înalt spirit de auto-control. Prin interpretare artistul instrumentist realizează un act personal de creație, în care aspectele obiectiv-subiectiv depind, în mare măsură, de pregătirea sa. Creația interpretativă este o activitate complexă, ce se desfășoară în patru etape: *I. Pregătirea; II. Incubația; III. Iluminarea; IV. Verificarea sau realizarea.*

Prima etapă, *Pregătirea*, constă în decartarea lucrării, care presupune cunoașterea compozitorului respectiv, a epocii în care el a trăit și a creat, a stilului, a tot ceea ce depinde de formă, construcție; structură, frazare, dinamică, precum și de aplicatura folosită în realizarea imaginii sonore finite, această imagine trebuind să se contureze, de la început, în mintea interpretului.

În faza a doua, a *Incubației*, are loc prelucrarea datelor cu care individul a luat contact în prima etapă. Condiția necesară și obligatorie este ca informațiile incluse în cortex spre prelucrare, să fie corecte, pentru ca rezultatele obținute să fie pozitive; dacă informațiile sînt eronate și rezultatele vor fi false. Se atrage atenția că în perioada de incubație este interzisă abordarea unor lucrări asemănătoare ca tonalitate, factură, gen sau linie melodică, în acest răstimp puținându-se aborda o altă lucrare, dar total diferită. Surpriza este, că după perioada de incubație, interpretul va observa că unele dificultăți, întâmpinate în procesul de asimilare, vor fi deja rezolvate.

Perioada a treia de *iluminare*, este cea etapă, cînd, deja descoperim imagini și sensuri noi ale muzicii pe care am abordat-o.

A patra etapă, *verificarea sau realizarea* este ultima, în care comparăm ceea ce noi am realizat, cu imaginea propusă inițial. În procesul materializării sonore a compoziției, interpretul va fi mai întîi receptor-individ, în psihicul căruia se declanșează configurația structurilor, imaginile, semnificațiile și sensurile, pe care el le transformă, le caracterizează printr-o nouă structură, imagine și sens, și în calitatea sa de emițător le transmite ascultătorului.

Referitor la procesul interpretării, Marcel Bitsch, în lucrarea sa „L'interpretation musicale”, arată că „acesta se realizează, mai întîi, prin cunoașterea textului muzical cu sesizarea raporturilor strict muzicale” (Ciobanu 2006: 46). Apoi, prin lectură, informații diverse sau biografice, ale autorului, are loc stabilirea unui presupus sens al întregii lucrări, urmată de însușirea textului muzical, de către interpret, pentru a-și forma o viziune proprie. Prin colaborarea celor două sensuri, dat de compozitor și al său personal, se trece la adaptarea relațiilor muzicale, la sensul prestabilit, dînd naștere în final la o imagine muzicală cu virtuți expresive noi. Totala și autentică redare a conținutului muzical se va răsfrînge asupra ascultătorului, care, la rîndul său, va proiecta gîndurile, trăirile și lumea sa operei de artă, va descifra „evenimentele sonore care se produc în muzică devenind pentru sufletul său o necesitate vitală” (Gagin 2009: 89).

### **Concluzie**

Comunicarea muzicală, însemnînd o comuniune, un fel de recunoaștere și de înțelegere între subiecții participanți la actul comunicării, prin colaborarea celor două sensuri – dat de compozitor și al său personal, se trece la adaptarea relațiilor muzicale, la sensul prestabilit, dînd naștere, în final la o imagine muzicală cu virtuți expresive noi. Prin comunicare muzicală instrumentală se realizează configurarea temporală a unei compoziții. Relevarea unei opere artistice, în toată complexitatea ei publicului, se face prin intermediul interpretului, care-i aduce la persuasiunea în forța spirituală a muzicii. În procesul interpretativ, expunerea și dezvoltarea ideilor se va face după un plan riguros alcătuit, menit să valorifice la maximum personalitatea muzicianului, capabil să se exprime și să exprime, cu ajutorul instrumentului, compoziții de mare diversitate.



### **Bibliografie:**

1. Abric, J., *Psihologia comunicării*, Iași, Ed. Polirom, 2002, 208 p.
2. Bălan, G., *Sensurile muzicii*, București, Ed. Tineretului, 1965, 309 p.
3. Charles, U., *Persuasiunea. Receptare și responsabilitate*, Iași, Ed. Polirom, 2003, 504 p.
4. Ciobanu, O., *Comunicare didactică*, A.S.E., București, 2003, 132 p.
5. Cojocaru, M., Papuc, L., Sadovei, L., *Teoria și metodologia instruirii. Ghid Metodologic*, Chișinău, UPS, „I. Creangă”, 2006, 84 p.
6. Dospinescu, V., *Semiotică și discurs didactic*, București, Ed. Didactică și Pedagogică, 1998, 412 p.
7. Gagim, I., *Dimensiunea psihologică a muzicii*, Editura Timpul, Iași, 2003, 276 p.
8. Gagim, I., *Muzica și filosofia*, Editura Știința, 2009, 169 p.
9. Mașec, V., *Mărturia artei*, Ed. Academiei, București, 1972, 258 p.

## **LITURGHIA CA VALOARE SPIRITUAL-ARTISTICĂ ÎN REALIZAREA EDUCAȚIEI MUZICALE**

**Valentina ȚAPU**, studentă, *Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte,*  
*Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*  
Coordonator științific: **Lilia GRANEȚKAIA, dr., conf. univ.**

**Résumé:** *Dans cet article on aborde le problème de la formation de la culture spirituelle aux élèves dans le cadre de la leçon d'éducation musicale. L'auteur conçoit la messe comme valeur spirituelle-artistique pour réaliser le procès éducatif-artistique. Les créations religieuses de la liturgie chrétienne orthodoxe sont analysés du point de vue théologique, psychologique et musicologique.*

**Les mots-clés:** *le concept de la culture spirituelle, l'interprétation vocal-choral, technologie de l'interprétation des créations religieuses, méthodes, les principes éducatifs par la musique religieuse.*

Epoca în care trăim este marcată de transformări de o amploare și de o profunzime atât de mare, încât acestea au influențat toate aspectele umane. Ritmul schimbărilor accelerează înlocuirea unei generații prin alta, dar nu o simplă tranziție, ci de fiecare dată ea fiind un nou început. Această epocă cunoaște mari confuzii: este timpul prezis al falselor profeții, al vorbelor false, al valorilor falsificate, al situațiilor răsturnate și pervertite. „Pe fondul neliniștitor de confuzie al spiritelor – susține savantul Carmen Cozma – nu valoarea, ci antivaloarea, surrogatul, își fac tot mai mult loc în viața noastră. Omul nostru e prea raportat la viața materială pământescă, e prea prins în mrejele ei” (apud Gagim, 2012: 35).

Educația între bine și frumos, după cum afirmă C. Cozma, alături de celelalte componente ale educației, reprezintă unul dintre traiectele necesare în constituirea personalității spiritual dezvoltate. Educația muzicală este una dintre componentele principale ale educației estetice și spirituale. Ea joacă un rol important în crearea premiselor necesare dezvoltării aptitudinilor muzicale, emoțiilor, sensibilității, sentimentelor și culturii spirituale ale elevilor (Cozma, 1996: 56).

Pornind de la faptul că lecția de educație muzicală este orientată spre *formarea culturii muzicale a elevului ca parte componentă a culturii spirituale* pune în fața pedagogiei muzicale contemporane obiective noi privind selectarea și înnoirea strategiilor didactice. Drept strategie didactică eficientă considerăm includerea repertoriului religios muzical la orele de educație muzicală ca mijloc optim în dezvoltarea culturii spirituale a elevilor. **În acest sens, putem prompt declara despre dimensiunea spirituală a cântului vocal-coral.** Născut direct din suflător, ca formă de manifestare spontană a sentimentelor, cântecul a fost și este cel mai răspândit gen al artei muzicale. La ora de educație muzicală un rol important îi revine *cântului vocal-coral*, care are drept scop formarea *culturii muzicale și spirituale* a elevilor. **Scopul cercetării** constă în tratarea teoretică și validarea practică a metodologiei interpretării cântecelor religioase ca factor determinant în formarea culturii spirituale a elevilor.

**Baza conceptuală a cercetării:** problema dezvoltării spiritualității a fost abordată în cercetările profesorilor, muzicologilor, interpreților, filozofilor, psihologilor – C. G. Jung, V. E. Frankl, Д. А. Леонтьев, G. Cegolea, C. Cozma, N. Berdeaev, I. Gagim, M. Vacarciuc, și alții. Abordarea teologică, didactică a cântărilor religioase a fost efectuată de către: P. Vântulescu, E. Braniște, C. Rădulescu-Motru, A. Arhanghelski, M. Berezovschi.

Orice om are capacitatea de a se dezvolta spiritual. Această dezvoltare este concepută drept descoperire a ceea ce ești tu cu adevărat, o cunoaștere îndreptată spre interior, spre sursa ființei tale. Totodată, dezvoltarea spirituală implică și o sensibilitate mai fină în ceea ce înseamnă a te simți viu, conștient de tine și de existența ce emană din sinea ta.

Ce stă în calea dezvoltării spirituale? Cu alte cuvinte, care sunt cele mai importante lucruri din viață, cărora trebuie să le acordăm o atenție specială, și de ce? Pentru a putea răspunde, trebuie de conștientizat ce înseamnă evoluție spirituală, de ce *factori* depinde ea, cum se manifestă *efectele* ei și în ce măsură sunt aceste efecte observabile, comparabile, măsurabile. Există ceva perceptibil ce te poate ajuta să observi dacă un om este mai evoluat spiritual decât altul?

În general, suntem cu toții de acord că *înțelepciunea* este ceva observabil, evidențiable, comparabil, chiar dacă nu există o scară de măsură a înțelepciunii, universal acceptată. Înțelepciunea este ceva diferit de *intelență*, înglobând, pe lângă inteligența practică și teoretică, *etica și moralitatea*.

Dezvoltarea personală este imposibilă dacă încercăm să dezvoltăm doar o latură din noi fără a le dezvolta pe toate celelalte conexe. Acest proces ar semăna cu cel în care încercăm să dezvoltăm și să perfecționăm mecanismele de direcție a unei mașini fără a dezvolta toate celelalte mecanisme conexe. Dezvoltarea personală este cu totul altceva decât dezvoltarea spirituală atât ca scop, cât și ca metodă.

Dezvoltarea personală este posibilă numai și numai dezvoltând și perfecționând fiecare element din cele trei lumi ce compun omul:

- Sfera instinctivă
  - Sfera emoțională
  - Sfera mentală, cognitivă
- Însuși cuvântul „spirit”, din latinescul „spiritus” înseamnă:
- Totalitatea facultăților intelectuale, morale ale omului.
  - Fel de a se manifesta, de a gândi al cuiva; inteligență, imaginație, agerime.
  - Divinitate, duh (în sens religios).

De spiritualitate s-a vorbit în toate timpurile, deși nu în același înțeles. A fost un timp când prin spiritualitate se înțelegea finalitatea religioasă a sufletului omenesc, adică credințele și practicile rituale care legau pe om cu Dumnezeu. După aceasta, interesul spiritualității s-a extins, până aici s-a inclus în el și o bună parte din activitatea sufletească a omului luat individual. Din această activitate, imaginația și rațiunea creatoare, mai presus de ele, voința, au fost considerate ca cele mai indicate izvoare ale spiritualității. Alături de spiritual divin și-a făcut loc, treptat, între izvoarele spiritualității: spiritual intensiv al artistului, intuiția moralistului, exemplu de eroism al omului de caracter.

Ceea ce se petrece spiritual, în timp, și ceea ce se petrece material, în spațiu, în opinia lui C. Rădulescu-Motru formează o singură unitate organică. Este cu atât mai cuprinzătoare această unitate, cu cât actualitatea spirituală este mai fecundă. Unui om cu spiritualitate săracă îi corespunde o lume fără diversitate și fără profunzime. Unui om cu spiritualitate bogată îi corespunde o lume bogată și profundă. În spațiu există numai ceea ce se realizează și în timp, adică spiritualitatea. Spiritualitatea intra în planul de evoluție a naturii în ansamblu. Ea, aduce latura timpului, o contribuție prevăzută de armonia esenței totale (Rădulescu-Motru, 1995: 495).

**Semnificațiile teologice ale Sfintei Liturghii.** Sfânta Liturghie este serviciul divin în cadrul căruia toată biserica se închină înaintea lui Dumnezeu și Îl slăvește. Se știe și mulți spun ca Sfânta Liturghie are efecte extraordinare asupra credinciosului care participă cu trup și suflet și regulat la Ea. Sunt taine mari care se petrec în timpul slujbei și sufletul se vindecă. Nu mulți sunt, însă, cei care și cunosc semnificațiile gesturilor din cadrul ritualului religios realizat de preoți. Fiecare închidere și deschidere a Ușilor Împărătești, rânduiala rugăciunilor rostite, toate sunt foarte bine așezate și au semnificațiile lor, preînchipuind câte un eveniment din perioada în care Domnul Iisus Hristos a fost pe pământ. Înțelegându-le, putem participa în mai multa cunoștință la Sfânta Liturghie și, astfel, cu mai multă evlavie și închinăciune a inimii.

Sfântul Ioan din Kronstadt, menționează: „Lucrarea pe care Dumnezeu o săvârșește prin Liturghie întrece prin măreția sa chiar însăși facerea lumii. Este cu adevărat o slujire cerească a lui Dumnezeu pe pământ. Hrănește mintea, cheamă lacrimi de umilință, de evlavie; adună pe toți într-o singură unire frățească, împreunăază cerul cu pământul, oamenii cu îngerii. Fiecare creștin ortodox e dator să pătrundă cu inima în profunzimea conținutului Liturghiei.

*Acolo unde este comoara voastră, acolo este și inima voastră*, spune Evanghelia. Interpretarea muzicală a cântecelor religioase necesită de la interpret, elevi, pe lângă respectarea legilor muzicale de interpretare, înțelegerea semantică a textelor religioase și semnificația lor în cadrul slujbei bisericești.

Valorificarea muzicii religioase va contribui în mod eficient la dezvoltarea spirituală a elevilor. Pătrunderea în esența de conținut este posibilă în cazul studierii profunde și apropierei de această artă la nivel de Eu personal. Rugăciunea este o interiorizare, o coborâre în sine, respectiv o stare de meditație. De asemenea, și muzica este o rugăciune (prin ascultarea ei meditativă sau prin fredonarea ei interioară permanentă, care pare a fi un fel de rugăciune isihastă, neîntreruptă) (Gagim, 2012: 47).

Considerăm oportun de a implementa în procesul didactic, studiul, analiza cunoașterea acestor creații ca exemplu aducem următoarele: G. Muziciescu Concertul nr. 1 pentru cor partea a doua Adagio, S. Rahmaninov *Богородице Дево, радуйся*, A. Bortneanski *Imnul Herovic*, V. Ciolac *Lăudați pe Domnul din ceruri*, R. Tvardovschii *O, пресладкий*, T. Zgureanu *Tatăl nostru*.

Creațiile muzicale au valoarea și locul lor în liturghie ca să pătrundă în conținut trebuie să arătăm elevilor locul și misiunea acestor creații în liturghia creștină.

Creația corală „*Богородице Дево радуйся*” este scrisă de compozitorul rus S. Rahmaninov. Această creație religioasă se folosește în timpul slujbei de seară.

**Vecernia** (εσπερινός) este prima slujbă din Slujbele zilei slujite în Biserica Ortodoxă. Deoarece ziua liturgică începe la apus, Vecernia este slujită, în mod tradițional, seara devreme. Creația corală *Богородице Дево Радуйся* a fost scrisă de compozitor în anii de înflorire a creației lui. Această creație, ca subiect, face parte din slujbă vecerniei de seară. Unde anume la slujba de vecernie se descrie prin Ps. 103 Facerea lumii. Rugăciunea *Fericit bărbatul* simbolizează izgonirea primilor oameni din rai. Rugăciunea *Богородице Дево Радуйся* simbolizează împlinirea făgăduinței lui Dumnezeu despre venirea Mântuitorului în lume. În dramaturgia vecerniei rugăciunea *Богородице Дево, радуйся* este ca o punte de legătură între Vechiul Testament și Noul Testament. Potrivit unei vechi tradiții, în această zi a început creația lumii și, de asemenea, și sărbătoarea Bunei Vestiri este așezat în apropierea echinocțiului de primăvară, când are loc învierea anuală a creației. „Înțelepciunea lui Dumnezeu în Economia Sa impunea ca a doua creație să corespundă simbolic primei, iar „începutul mântuirii” să se înscrie ca recapitularea originii însăși a timpului”, evidențiază ieromonahul Makarios Simonopetritul (Sfântul Teofan Zăvoratul, 1996: 89). „Potrivit sfinților părinți Sf. Grigorie al Nyssei, Sf. Semion Noul Teolog, Sf. Maxim Mărturisitorul ceea ce s-a petre-

cut somatic în Preasfânta Născătoare de Dumnezeu se petrece duhovnicește în fiecare om al cărui suflet își dobândește fecioria, adică se curăță de patimi. Hristos care după trup S-a născut o singură dată duhovnicește vrea să se nască de-a pururi din cei care vor aceasta și, astfel, Se face prunc, crescând în aceștia prin virtuți”, arată Mitropolitul Hierotheos Vlachos (Braniște, 1993: 202).

Sfânta Fecioară Maria, ca cea mai sfântă dintre femei și ca una care s-a învrednicit de cinstea excepțională de a naște cu trup pe fiul lui Dumnezeu și Mântuitorul lumii, este venerată în cultul ortodox ca cea dintâi și cea mai mare dintre toți sfinții. Cinstirea ei a fost inaugurată de însuși îngerul Gavriil, care, trimis de Dumnezeu să vestească Fecioarei din Nazaret că ea va naște pe Mesia, a salutat-o cu cuvintele: „Bucură-te, ceea ce ești plină de har, Domnul este cu tine. Binecuvântată ești tu între femei!” (Luca 1, 28). Am putea spune deci că cinstirea de care Sf. Fecioară s-a bucurat din partea creștinilor a început încă din timpul vieții ei, persoana ei fiind totdeauna asociată în chip firesc cu cea a dumnezeiescului său Fiu și înconjurată de dragostea și respectul celor din jurul Lui.

Aranjamentul coral în piesa *Богородице Дево, радуйся* este efectuat de compozitorul S. Rahmaninov. Lucrarea fiind scrisă în tonalitatea *fa major*, cu o structură simplă, expusă logic, expresiv din punct de vedere armonic și polifonic îi atribuie creației o imagine luminoasă, înălțătoare, dumnezeiască, pură. Forma creației – bipartită simplă. Factura lucrării este de tip armonic cu elemente de imitație polifonică.

Din punct de vedere al agogicii creația prezintă un interes muzicologic și interpretativ. Schimbările de tempo-ritm contribuie la realizarea sensului divin al muzicii. Creația începe în tempo *moderato tranquillo* (moderat, liniștit). Acest tempo-ritm este caracteristic pentru prima propoziție. În a doua propoziție compozitorul indică *la molto delicato*, ceea ce semnifică rafinament în interpretare vocal-corală. Dramaturgia muzicală a creației *Богородице Дево, радуйся* se valorifică prin realizarea artistică a următoarelor mijloace de expresie, astfel ca *crescendo, diminuendo, pianissimo, fortissimo ritardando, legatissimo, respirație în lanț* etc.

**Tipul și aspectul corului.** Lucrarea este scrisă pentru cor mixt Soprano, Alto, Tenor și Bas. Cu divizie în vocea alțiștilor și tenorilor.

#### **Ambitusul Corului.**

Soprano – fa octava I și sol octava II

Alt – si octava mică și do octava II

Tenor – do octava I și sol oct. II

Bas – fa octava Mare și do octava I

**Respirația** în creație după indicațiile dirijorului, marea majoritate se utilizează respirația prin lanț pentru a atinge așa caracter ca *moderato tranquillo*.

**Gestul dirijorului** poneiul este semideschis, lejer, numai în momentele când trece tema este un pic accentuat.

Această creație are o mică *codă*, cu un daos în tactul 25 la *pp* – se întrerupe rugăciunea cu suspendarea. Cuvintele *ѳси ѳви наии* trebuie vocalizate pe o respirație deosebită, tensiunea armonică scade și se întoarce la măsura de patru pătrimi al cuvintele *ѳви наии*.

**Concluzii.** În rezultatul cercetării ne-am convins că reconstituirea esenței umane poate fi făcută prin muzică, prin cânt, deoarece muzica este materializarea sonoră a celor mai nobile sentimente și idei ale umanității, și pe care le poate transmite în eternitate. În acest context, muzica trebuie să fie un instrument în serviciul vieții, în ocrotirea naturii, de activitate a iubirii, generozității, libertății, dreptății – a marilor valori ale umanității.

Cântecul religios constituie materialul artistic-muzical de bază, eficient, prin care se poate obține o modelare a sufletului elevilor. Cântarea și înțelegerea sensului profund al versurilor contribuie în mod activ la spiritualizarea elevilor.

Dezvoltarea personală este posibilă numai și numai dezvoltând și perfecționând fiecare element din cele trei lumi ce compun omul: *Sfera instinctivă, Sfera emoțională, Sfera mentală, cognitivă.*

Finalitatea educației muzicale, fiind orientată spre *formarea culturii muzicale a elevului ca parte componentă a culturii spirituale*, pune în fața pedagogiei muzicale contemporane obiective noi privind selectarea și înnoirea strategiilor didactice.

Drept strategie didactică eficientă considerăm includerea repertoriului religios muzical la orele de educație muzicală ca mijloc optim în dezvoltarea culturii spirituale a elevilor.

#### **Bibliografie:**

1. Braniște, Ene, *Liturgica Generală*, București, 1993, 200 p.
2. Cozma, Carmen, *Meloeticul. Eseu semiotic asupra valorilor morale ale creației artistice muzicale*, Iași, Junimea, 1996.
3. Gagim, Ion, *Muzica experiențe metafizice*. Chișinău, Editura Știința, 2012, 35 p.
4. Gagim, Ion, *Dimensiunea psihologică a muzicii*, Iași, Timpul, 2003, 280 p.
5. Rădulescu-Motru, Constantin, *Puterea sufltească*, Iași, 1995, 495 p.
6. Vacarciuc, Mariana, *Dezvoltarea spirituală a micului școlar prin muzică și cânt*, Chișinău, 2002.
7. Gacea, Paulina, *Curs de dirijat și ansamblu coral*, București, Editura fundației România de mâine, 2001, 128 p.
8. Sfântul Teofan Zăvoratul, *Viața duhovnicească și cum o putem dobândi*, Bacău, 1998.

## **ECONOMIA DIGITALĂ – UN NOU PAS AL EVOLUȚIEI**

**Vadim LOPOTENCO**, student, Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți  
Conducător științific: **Ianina CAZAC**, lect. univ.

**Summary:** *E-commerce is a relatively new business field with a high potential of growth, thanks primarily to advantages provided to companies and consumers. At the same time, e-commerce raises technical and economic issues and problems to be solved, which are a concern for businesses, states and international organizations.*

**Key-words:** *internet, commerce, virtual money, investments, new technologies.*

Internetul este cel mai important eveniment tehnologic în mileniul al treilea. Tehnologiile de azi sînt utilizate în diverse activități. Putem spune că Internetul a schimbat cursul istoriei. Practic, nu este nicio sferă în care tehnologiile nu ar putea fi utilizate și în care acestea nu ar putea îmbunătăți situația. IT-ul și rețelele de calculatoare au dezvoltat un nou tip de piață, situat la îndemîna consumatorului, care a primit numele de comerț electronic.

Termenul „comerț electronic” nu are încă o definiție universal acceptată, într-un sens foarte larg, ar putea însemna orice afacere care se face prin Internet sau, într-un sens mai restrîns, vînzarea de bunuri și servicii online, furnizate prin intermediul internetului sau vînzare de produse digitale on-line (Apreutesei 2000: 12). Comerțul electronic, în conformitate cu enciclopedia liberă – Wikipedia, provine din limba engleză de la e-commerce, ceea ce înseamnă în sfera economică, activitatea de cumpărare sau vînzare prin intermediul transmițerii de date la distanță, activitate specifică politicii expansive a marketingului companiilor comerciale (Wikipedia – Enciclopedia liberă).

În opinia noastră, aceasta este suma proceselor comerciale și software-ul necesar pentru a rula mecanismul de afaceri, exclusiv sau în principal cu utilizarea fluxurilor de date digitale. E-commerce implică utilizarea internetului, comunicațiilor și software-ul de procesare pentru cumpărări / vînzări, fiind parte a e-business-ului.

Schimbul Electronic de Date (EDI – Electronic Data Interchange) a apărut prin anii '60 și poate fi considerat strămoșul Comerțului Electronic (EC – Electronic Commerce). EDI

oferă societăților comerciale posibilitatea să schimbe documente de afaceri într-o formă standard, utilizând mijloace electronice pentru prelucrarea și transmiterea acestora. În același timp, băncile utilizează rețele dedicate pentru Transferul Electronic de Fonduri (EFT – Electronic Funds Transfer). Recent, odată cu creșterea accesibilității la Internet, EC a captat interesul consumatorilor individuali și al societăților comerciale de orice mărime și preocupări. Mai mult decât atât, cu tehnologiile avansate disponibile acum, se vorbește tot mai des de Economia Digitală (DE – Digital Economy).

Pionieri în acest domeniu au fost giganții americani American Airlines și IBM, care în 1960 au început să automatizeze locații de backup pentru zboruri cu avionul prin Sabre (Semi-Automatic Business Research Environment). Astfel, transportul aerian a devenit mai accesibil pentru pasagerii obișnuiți, iar compania s-a extins pe piață.

E-commerce în fază incipientă a avut o serie de aplicații relativ limitate, care răspundeau la dorința companiei de a integra sistemele lor de afaceri cu cele ale furnizorilor și distribuitorilor prin schimbul electronic de informații, prin intermediul rețelelor private foarte scumpe. Dezvoltarea Internetului a dat un impuls puternic pentru dezvoltare, deoarece oferă o oportunitate mai ieftină de legătură într-o rețea publică și a creat condiții excelente pentru prosperitatea comerțului electronic.

Astăzi, e-commerce cunoaște o nouă eră de dezvoltare, nu este vorba doar de vânzări pe Internet, ci și de o formă complexă de afaceri, folosind toate mijloacele de acces pentru clienți, inclusiv dispozitive mobile, rețele sociale și magazine. Declarația comună a Uniunii Europene – Statele Unite subliniază rolul comerțului electronic în economia mondială în secolul XXI.

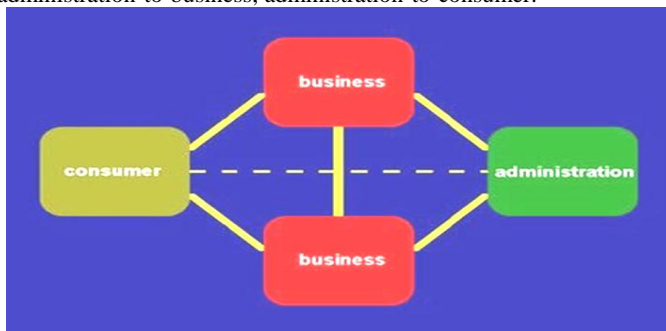
Analizând acest subiect, există mai multe aspecte ale dezvoltării comerțului electronic și evoluției viitoare. Acestea includ:

1. Apariția inteligenței artificiale și introducerea acesteia în economia virtuală;
2. Devenirea economiei virtuale a unei părți structurale a economiei mondiale;
3. Formarea încrederii publice în noul tip de comerț.

Abilitățile intelectuale sînt dezvoltate de calculator astăzi într-un ritm incredibil. Acest lucru înseamnă că spațiul web va progresa și va oferi noi oportunități pentru creșterea comerțului electronic. Companiile care au în vedere e-commerce doar ca un supliment la căile lor existente de afaceri, riscă să obțină un beneficiu parțial.

Principalele avantaje le vor avea întreprinderile, care vor decide să schimbe modul de organizare și procesele de afaceri, astfel încît să profite din plin de e-commerce.

În principiu comerțul electronic poate fi împărțit în 7 domenii: business-to-business; business-to-consumer; business-to-administration; consumer-to-business; consumer-to-consumer; administration-to-business; administration-to-consumer.



*Fig. 1. Categoriile comerțului electronic.*

Un exemplu din categoria business-to-businessse poate servi o companie care utilizează o rețea pentru cumpărare, facturare și primire a plăților. Acesta este un model în care toți membrii sînt întreprinderi sau alte organizații.

Business-to-consumer este un model în care companiile vînd la clienții individuali – persoane fizice. Un exemplu de acest tip de comerț se poate vedea în figura 2.

În Business-to-administration se includ toate tranzacțiile încheiate între companii și organizații guvernamentale. Participarea statului la e-commerce are un efect de stimulare la nivel local, în afaceri, într-o țară sau alta. Guvernul, chiar și în cea mai mare economie de piață este cel mai mare cumpărător de bunuri și servicii din sectorul privat.

Modelul e-commerce consumer-to-business se referă la persoane fizice (consumatori) care folosesc Internetul pentru a vinde produse sau servicii, și de a furniza firmelor bunuri și servicii de care au nevoie.

Model de consumer-to-consumer se aplică la consumatorii care vînd direct la alți consumatori. Un exemplu ar fi sistemul eBay, care este un mare succes la nivel mondial.

Administration-to-business, acest model de afaceri presupune că guvernul cumpără sau vinde bunuri, servicii sau informații.

Modelul administration-o-consumer se referă la relația dintre stat și cetățenii obișnuiți în domeniul informațiilor și furnizarea de servicii publice (de exemplu, plăți online).



*Fig. 2. Modelul C2B.*

Sursa: Wikipedia – Enciclopedia liberă

Într-o perioadă scurtă de timp – doar câțiva ani e-business a parcurs un drum lung de la un curs de dezvoltare a EDI-sisteme, care furnizau date electronice la Internet complex – sisteme bazate pe automatizarea, aproape, a întregului spectru de afaceri.

Nu toate sectoarele de la început și-au exprimat interesul în această nouă tehnologie, dar sînt unii care au profitat de această ocazie pentru a-și extinde afacerea. Turismul și transportul au un volum foarte mare de vînzări prin intermediul e-commerce, în sectorul bancar și de asigurări s-au înregistrat progrese mari, recunoscînd meritele acestui nou canal de afaceri, întreprinderile mici pot profita de aceste noi oportunități pentru a extinde cotele lor de piață.

Această evoluție a fost posibilă datorită avantajelor de a folosi e-commerce, ele pot fi analizate din trei perspective: ale companiei, consumatorilor și societății.

Beneficii pentru companie sînt următoarele:

- extinderea activităților pe piețele naționale și internaționale – cu un capital minim, o companie poate găsi rapid și ușor clienți, furnizori și parteneri de afaceri din lume;
- reducerea stocurilor și a fondurilor pentru întreținerea acestora;

- reducerea timpului dintre primirea banilor și a bunurilor/ serviciilor;
- o abordare rapidă și modernă pentru furnizarea de informații despre companie. Consumatorul primește următoarele beneficii:

- face rapid achiziții sau alte tranzacții în orice moment, în orice zi;
- căutare rapidă de bunuri și servicii, compararea prețurilor și respectarea calității;
- permite clienților să participe la licitații virtuale;
- promovează concurența, care rezultă în economii semnificative.

De la e-commerce societatea primește:

- permite lucrul de la domiciliu, reducând astfel traficul și poluarea atmosferei;
- promovează vânzările de bunuri la prețuri mai mici, astfel încât persoanele cu venituri mici pot cumpăra mai mult, îmbunătățind astfel nivelul de trai;
- contribuie la furnizarea de servicii publice, cum ar fi sănătatea, educația, distribuirea serviciilor sociale publice, la un cost mai mic și cu o calitate îmbunătățită.

Analizând cele de mai sus, se poate concluziona că e-commerce, în general, are următoarele avantaje:

- mediul virtual, în care e-commerce se desfășoară, este un mijloc omniprezent, la prețuri accesibile;
- reducerea timpului pierdut pentru cumpărături;
- nu există restricții geografice.

Dacă luăm situația în țările CSI, și în special în Moldova, atunci e-commerce contribuie la reducerea ofertei de bani în circulație și trecerea la moneda electronică. Astfel, aceasta poate fi un instrument bun pentru a lupta împotriva inflației și a spălării banilor.

Dar fiecare monedă are două fețe, și e-commerce înafără de avantajele enumerate mai sus, are, de asemenea, dezavantajele sale. Dacă luăm în considerare comunitatea internațională, apoi una dintre principalele probleme critice este securitatea. Spațiu web este plin de hackeri și alte elemente, care doresc să obțină bani în mod fraudulos. În unele cazuri, pentru unele cumpărături vom procura cu ochii închiși, deoarece trebuie să ne încredem doar fotografiilor și conștiinței vânzătorului. În multe domenii, nu există suficientă cerere și ofertă pentru a face un profit sau să cumperi o marfă profitabilă.

Țările CSI, în special Republica Moldova se pot înfili cu greutate suplimentare pentru dezvoltarea comerțului electronic. Pentru cumpărături sau vânzări e nevoie de anumite abilități și cunoștințe. Dacă pentru generația mai tânără nu este o problemă atât de mare, persoanele cu vârsta de peste 40 ani se pot simți inconfortabil. Un exemplu simplu: în cazul în care salariul vine pe card, majoritatea oamenilor din aceasta grupă de vârstă scot toți banii în următoarele trei zile și se folosesc numai de plata în numerar. Există o neîncredere în serviciile electronice.

Cu toate acestea, e-commerce este o modalitate foarte bună de a realiza potențialul în domeniul de afaceri. Nu este nevoie de capital de pornire și de mult de timp. Astfel de activități pot fi considerate ca venit suplimentar sau pur și simplu ca un hobby. Dar, în timp, se poate dezvolta într-o adevărată afacere. O astfel de afacere poate realiza fiecare, un elev, în timpul liber, în cazul în care are competențe informatice. Și în caz de eșec, nu veți pierde mult, dar veți câștiga experiență, ca să fiți capabili de a începe din nou, dar mai înțelept.

Conform estimărilor revistei Forbes, doar 38% dintre companiile mici și mijlocii sînt prezente în mod constant pe internet – au un web site sau o pagină pe rețelele sociale, și folosesc servicii online. 58% nu au dorință de a crea un web site. Iar 82% din întreprinderile cu un web site, cred că acesta este necesar în primul rînd pentru publicarea contactelor a companiei (Timokhina 2014). Ce încurcă evoluției și dezvoltării a noi piețe, nu este clar. Trăim într-o economie de piață, în cazul în care nivelul de concurență este foarte mare, și



oportunitățile noi, pentru a promova bunurile sale, nu pot fi de prisos, așa că trebuie doar de utilizat toate posibilitățile oferite de timp.

Timpul trece, generațiile se schimbă, iar acest lucru înseamnă că în curînd cea mai mare parte a noilor tehnologii vor fi folosite pe deplin. Aceasta este o mare oportunitate pentru dezvoltarea comerțului electronic în toate țările. Dar, așa cum a spus Gandhi, „Dacă dorești o schimbare pe viitor – trebuie s-o faci astăzi”, astfel trebuie să lucrăm în prezent pentru ca mine să putem simți beneficiile acestei forme de activitate.

#### **Bibliografie:**

1. Apreutesei, Paula, *Modele de estimare a costurilor aplicațiilor de rețea*, București, Academia de Studii Economice, 2000.
2. Bibere, C., *Comerțul electronic – provocarea mileniului III*, Simpozionul Internațional „Impactul relațiilor economice internaționale asupra economiilor naționale”, Societatea Internațională de Management, Chișinău, ULIM, 28 februarie 2004.
3. Coppel, J., *E-commerce: Impacts and Policy Challenges*, [Электронный ресурс]. Дата обновления: 05.10.2000. – URL: <http://www.oecd.org> (data обращения: 22.12.2012).
4. Кочергин, Д. А., *Электронные деньги: учебник*, Москва, Маркет ДС, ЦИПСИР, 2011.
5. Минько, Э. В., *Основы коммерции: Учебное пособие. 2-е изд.* Санкт-Петербург, Стандарт третьего поколения, 2012.
6. Михеева, Е. В., *Информационные технологии в профессиональной деятельности: учеб. пособие*, Москва, Проспект, 2010.
7. Timokhina, E., *Intenț și business-ul mic*, Jurnalul Forbes. [on-line]. URL: <http://www.forbes.ru> (citat: 24.04.2014).
8. *Comerț electronic*, Wikipedia – Enciclopedia liberă. [on-line]. URL: <http://ro.wikipedia.org> (citat: 20.04.2014).

### **IMPORTANȚA MANAGEMENTULUI STRATEGIC PRIN PRISMA ANALIZEI COMPARATIVE A COMPANIILOR ZARA ȘI H&M**

**Olga GHEREGA**, masterandă, Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți  
Conducător științific: **Maria OLEINIUC**, dr., lect. sup. univ.

**Summary:** *To analyze the importance of strategic management, we will perform a comparative analysis of two competing companies throughout the international market: H&M and Zara. We chose these companies because they are strong standing companies despite all the problems and economic downturns encountered during their work history and what attracted us most to the selection of these companies is that, although companies are worldwide recognized, they have completely different models of strategic business. H & M has always been a major competitor of Zara, although H & M entered the fashion business since 1947, while Zara started the business in 1975. However, the experience can play an important role in business, but only strategy was the thing that helped Zara to achieve a competitive advantage in business.*

**Key-words:** *Zara, H&M, strategy, product, distribution channel, SWOT analysis, Porter analysis, Porter's diamond, diversification strategy.*

Pentru analiza importanței managementului strategic, vom efectua analiza comparativă a două companii concurente pe întreaga piață internațională: H&M și Zara. Am ales anume aceste companii, deoarece, în pofida tuturor problemelor și recesiunilor economice, înflînite pe parcursul istoriei activității lor, ele sînt companii puternice și rezistente și ceea ce m-a atras cel mai mult la alegerea acestor companii este faptul că, deși sînt companii recunoscute în întreaga lume, au modele de business strategice complet diferite.

Concurența în industria modei a fost mereu una acerbă. Compania H&M a fost întotdeauna un concurent important companiei Zara în această industrie, deși H&M a intrat în

afacerea modei începînd din 1947, în timp ce Zara a început afacerea în 1975 [2]. Însă, experiența poate juca un rol important în afaceri, dar numai strategia a fost imboldul care a condus Zara la obținerea unui avantaj competitiv în afaceri. Zara a mers împotriva strategiei convenționale, care în cazul altor companii este urmată cu îndrăzneală. Strategia Zarei lucrează în a face produsele companiei mai anticipate de către clienți. Produsele sale sînt bazate pe client, iar designerii Zara sînt complet anonimi.

Stocurile proaspete sînt o cheie a strategiei de vînzare a companiei Zara: „stocuri foarte puține și actualizarea colecției foarte des”, iar magazinele fiind aprovizionate cu modele noi de două ori pe săptămîină. În acest mod, compania încurajează clienții săi să vină înapoi la magazin din nou și din nou. Strategia oferă, de asemenea, companiei întreaga responsabilitate în gestionarea tuturor proceselor de business; de la proiectare pînă la producție și livrare, etc. Acest lucru permite companiei să se concentreze în fiecare proces, ceea ce face fiecare proces vital [3].

Cînd vorbim de H&M, putem spune că oferă nu numai haine sport, lenjerie și îmbrăcăminte pentru toate evenimentele, sex și vîrstă; dar aceasta oferă produse cosmetice și obiecte casnice, ceea ce permite clienților să facă cumpărături pentru întreaga familie. H&M oferă clienților săi o gamă largă de design și stil a produselor, care permite clienților să aibă mai multe opțiuni pentru a se amesteca și a combina, în propriul lor interes și stil de viață, varietatea de stiluri de la „clasice actualizate” la „elementele de bază ale modei”. Și pentru că H&M oferă clienților săi un produs la preț mai mic cu un design bun, mai multe persoane includ „prețul” ca o chestiune importantă în zilele noastre. H&M oferă, de asemenea, linii de modă la prețuri accesibile similar concurenților săi, dar cu un „circuit rapid”, de la proiectare pînă la producție și nemijlocit la vînzare. Strategia de distribuție directă este utilizată de către companie pentru a menține costurile scăzute și distribuirea în timp rapid pe piață. Canalul de distribuție unic simplificat este componenta-cheie a succesului său. Acestea sînt avantajele competitive pentru H&M.

H&M colaborează cu unii designeri celebri pentru colecțiile sale ca o strategie de promovare a brandului și pentru dezvoltarea comercializării. Partenerii H&M au fost Anna Dello Russo, Versace, Lanvin, Stella McCartney, iar ultima dintre aceștia este Isabel Marant [2].

În concluzie putem spune că, deși sînt companii din aceeași industrie, la același nivel de popularitate, ambele utilizează strategii diverse. Una utilizează strategia de simplitate, confidențialitate și diversitate, iar pentru alta succes îi aduce strategia de brand și de diferențiere. De asemenea, Zara este compania care atrage mai mult atenție asupra logisticii, decît a publicității. Aceasta cheltuie doar 0,3% din venitul din vînzări pentru publicitate, spre deosebire de concurenții săi care ajung să cheltuie pînă la 3,5%. Zara pune accent spre a găsi site-ul și localitatea cea mai potrivită pentru a-și comercializa produsele, în plus că aceasta produce în cantități limitate și respectiv costurile de distribuire sînt la fel minime. Spre deosebire de compania Zara, compania H&M are o strategie complet opusă: aceasta își concentrează toată atenția asupra atragerii consumatorilor prin diverse metode cum sînt: transmiterea cupoanelor prin SMS, promovarea noii colecții prin sunete și emailuri publicitare, banere publicitare pe diverse site-uri, utilizarea celebrităților în promovarea produselor. În fiecare an compania cheltuie sume enorme pentru publicitate, spre exemplu în 2006 H&M a cheltuit 17 milioane dolari pentru publicitate, iar în 2007 compania a cheltuit pentru publicitate aproape 18 milioane dolari pînă la mijlocul lunii noiembrie [1].

Pentru a putea observa mai bine toate diferențele strategiilor utilizate de ambele companii, am efectuat o analiză comparativă în funcție de 9 criterii caracteristice:

**Tabelul 1**

*Caracteristica companiilor după criterii*

<b>Criterii caracteristice</b>	<b>Zara</b>	<b>H&amp;M</b>
<b>Integrarea pe verticală</b>	Design și producție internă (aproape 50% din producția este de fabricare in-house) Designuri originale și produse renovate în timp scurt	Toată producția este produsă în exterior (60% în Asia) Proiectarea designului și fabricarea ocupă o perioadă lungă de timp
<b>Sistemul de distribuție</b>	Un centru de distribuție centralizat Reducerea timpului de distribuție Control mai bun asupra stocurilor	Centru de distribuție în fiecare țară Costuri mari Strategia „mai aproape de piață”
<b>Publicitatea</b>	Cheltuieli de publicitate minime Cheltuieli totale mai reduse, făcând expansiunea internațională mai economică Consumatorii trebuie să viziteze magazinele pentru a lua cunoștință cu noile colecții	Cheltuieli de publicitate înalte Costuri totale înalte
<b>Gestionarea magazinelor</b>	Magazinele – fața companiei în ochii populației Magazine situate în localități aglomerate Personalul magazinelor bine antrenat	Nici un accent deosebit asupra înfățișării magazinelor Nu sînt mereu localizate în locuri aglomerate
<b>Viteza și durata de circulație</b>	Sistem cu o structură ierarhică Viteză mare de circulație a stocurilor Fabricarea pe sezoane, precum și pe trenduri ale modei Angajează mulți designeri	Sistem bazat pe comandă Viteză mică de circulație a stocurilor Majoritatea producției este fabricată înaintea începerii sezonului Cu 60% designeri mai puțini
<b>Prețul</b>	Preț în funcție de țară și specificul pieții Mult mai accesibil pentru consumatori	Preț standard Neaccesibil pentru consumatorii cu venituri mici
<b>Deficitul și Oportunitatea</b>	Modelul de producție „Just – in –Time” Împrospătarea rapidă a stocurilor în funcție de trendurile modei	Modelul de fabricare „Pre-season” Fabricarea este bazată pe trenduri decise înainte de procesul de producție
<b>Moduri de expansiune</b>	Magazine deținute de companie Franchisele și Joint Venture Ambianța standard în magazine	Modul bazat pe Licențe Magazinele diferă de la unul la altul
<b>Relațiile comerciale</b>	Un singur client pentru un furnizor fără contracte prescise Dependență mare față de furnizori Relații comerciale rapide cu furnizorii	Multipli clienți, multipli furnizori Dependență față de furnizori mai scăzută Relații comerciale întîrziate cu furnizorii

Dacă am aduna toate cele menționate mai sus într-o analiză SWOT, am obține următoarele:

**Tabelul 2**

*Analiza SWOT a companiilor Zara și H&M*

<b>Compania</b>	<b>Puncte forte</b>	<b>Puncte Slabe</b>	<b>Amenințări</b>	<b>Oportunități</b>
<b>ZARA</b>	1. Costul scăzut la majoritatea activităților operaționale, începînd de la producție și terminînd cu distribuția, datorită integrării pe verticală 2. Produse vestimentare la modă, bine concepute și reînnoite rapid 3. Prețuri accesibile	1. Insuficiența de publicitate 2. Confidențialitatea, mai ales în ce privește proveniența produselor vestimentare și designului acestora 3. Sistem de distribuție centralizat	1. Posibilitatea de a imite brandurile 2. Concurență an de an mai dificilă 3. Potențiala suprasaturare a pieții	1. Nume de brand bine stabilit la nivel mondial 2. Noi piețe încă neexplorate 3. Servicii de vânzare online cu distribuție în diverse țări

	4. Design bazat pe preferințele consumatorilor		4. Apariția unor branduri noi la fel puternice	4. Deschiderea magazinelor stradale (nu doar în centrele comerciale)
<b>H&amp;M</b>	1. Gama de produse diversă 2. Vânzări online 3. Pentru promovare au folosit un mix de comunicare complex și echilibrat 4. Colaborarea cu designeri vestiți	1. Nu are o fabrică proprie 2. Prețuri mari, neaccesibile pentru toate păturile sociale 3. Dependența majoră de numele de brand	5. Consumatori neloyalii	5. Formarea unei baze de date a clienților și oferirea unor facilități clienților permanenți

Deci am putea spune că fiecare dintre cele două companii ar trebui să-și utilizeze la maxim punctele forte, cât și să se axeze pe majorarea numerică a acestora pentru a depăși amenințările și greutățile ce le pot întâlni.

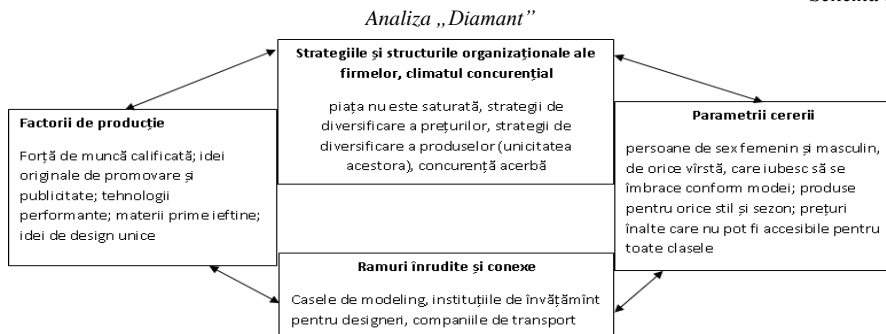
În ceea ce privește analiza făcută din punct de vedere a celor cinci puteri a lui Porter, atunci pentru Zara și H&M avem următoarea analiză comparativă:

1. Amenințarea noilor intrați este mare. Intrarea în industria vestimentară nu are nevoie de un capital de investiții uriaș și multe persoane au mijloacele pentru a începe o linie de îmbrăcăminte. Deoarece calitatea este un subiect central pentru H&M, aceasta nu trebuie să se teamă de a fi înlocuită de produsele altei companii. Nici pentru Zara amenințarea noilor intrați nu este mare, datorită faptului că aceasta a ajuns un brand de renume fără multă publicitate și ea mereu își atrage consumatorii cu produse noi odată la 2 săptămâni. Deși o amenințare ar putea fi brandul de îmbrăcăminte, încălțăminte și accesorii New Look 12.
2. Intensitatea rivalității între concurenții existenți. Industria vestimentară este mereu una fragmentată. Și pe piață este loc destul pentru un număr mare de întreprinderi atât mici, cât și mari. H&M este al treilea mare retailer de îmbrăcăminte după grupul american GAP care este pe primul și cel spaniol Inditex (Zara) care ocupă locul II [4].
3. Presiunea din partea produselor substituente. Existența retailerilor ce oferă același tip de produse este o foarte mare amenințare atât pentru Zara, cât și pentru H&M, deoarece clienții se orientează în general după preț, iar dacă unul din concurenți ar micșora prețurile, toți clienții se vor „muta” la compania concurentă. O altă amenințare a acestor companii este contrafacerea produselor, care ar putea atrage un număr mare al consumatorilor care nu „s-ar supăra” să de-a un preț mai mic pentru o unitate vestimentară ce ar fi identică celei de brand.
4. Puterea consumatorilor. Ambele companii se confruntă cu mai multe tipuri de consumatori, care îi pot influența veniturile și cheltuielile. Pot exista foarte mulți cumpărători, care pot negocia prețul produselor sau cumpărătorii au de unde să-și aleagă produsele și pot cere un preț mai mic. Publicul-țintă este format din: femei, bărbați, adolescenți, copiii, care provin din clase sociale medii și cu venit mare, și care doresc să aibă articole vestimentare și accesorii de bună calitate la un preț accesibil. Prețul este factorul decisiv, când se vorbește despre puterea consumatorilor, deoarece în unele țări prețurile pot fi considerate accesibile, pe când în altele sînt considerate scumpe.
5. Puterea furnizorilor. Furnizorii își pot exercita puterea de negociere în raport cu firmele dintr-un sector de activitate prin amenințarea că vor majora prețurile sau că vor reduce calitatea produselor. H&M a lucrat și cu diverse case de modă și diferiți renumiți designeri: Robert Cavalli, Jimmy Choo, Stella McCartney, Karl Lagerfeld, iar actuala colaborarea este cu Donatella Versace [4]. Pe când puterea furnizorilor în cazul Zarei poate fi considerată una mai mare, datorită confidențialității companiei în ceea ce privește identitatea designerilor săi.

Deci în urma acestei analize putem spune că ambele companii se află practic la același nivel, deși Zara are totuși puțin mai multe plusuri datorită puterii consumatorilor săi care au imbold de a vizita magazinele Zarei cel puțin de două ori pe lună și puterii furnizorilor, care fiind ținuți în secret de către companie, nu pot fi cumpărați cu un preț mai mare de către rivalii acesteia.

Analiza „Diamant” efectuată pentru ambele companii ne arată următoarele:

*Schema 1*



În concluzie putem spune că ambele companii au strategii puternice ce le oferă poziții lider și respectiv rolul analizei strategice și elaborarea noilor strategii ocupă un loc primordial în sistemul managerial al Zarei și H&M. Însă, în pofida acestui fapt, Zara și H&M au încă mult de realizat pe plan intern și extern. Ca să fie pe deplin pe poziție de lideri cu un brand bine stabilit, companiile vor trebui să modifice unele din aspectele strategice care le-au ajutat să ajungă acolo unde sînt în ziua de azi. Situațiile ce pot întîlni dificultăți în viitor și care ar trebui ajustate sînt de exemplu: mulți experți consideră că tendința Zarei de a se extinde cît mai mult pe plan internațional, în condițiile utilizării modelului in-house, va putea duce la incapacitatea companiei de a-și efectua totalitatea producției în interior, ceea ce va duce la necesitatea investițiilor foarte mari în deschiderea liniilor de producție și în alte țări. Ceea ce privește H&M, modelul outsourcing pe care îl utilizează aceasta îi poate aduce o lovitură neplăcută din partea forței de muncă. H&M produce acolo unde poate căpăta forță de muncă destulă oferind salarii mici, ceea ce poate conduce la pierderea proprietății intelectuale, reputației și abilităților specializate. Majoritatea experților în domeniu spun că dacă s-ar găsi mijlocul de aur al acestor două modele, utilizate de Zara și H&M, s-ar putea elabora modelul strategic ideal, ce ar putea face din orice companie un lider puternic. Totul depinde doar de laturile prioritare și strategiile propuse de către companie, dar și de mijloacele de atingere a acestor strategii. Iar dacă am vorbi despre strategiile Zarei și H&M anume la noi în Republica Moldova, atunci am putea spune că cea mai reușită strategie a acestora este strategia de brand și raportul preț/calitate, deoarece, deși au prețuri înalte pentru nivelul salariilor populației, principalul imbold de atracție a consumatorilor rămîne totuși brandul.

**Bibliografie:**

1. <http://www.mobilemarketer.com/cms/news/advertising/2506.html> [văzut 24.04.2014]
2. <http://dianajoin.es.files.wordpress.com/2009/09/final-term-paper-hm-vs-zara-marketing-strategies.pdf> [văzut 10.04.2014]
3. [https://www.academia.edu/5492552/The\\_Strategic\\_Management\\_Analysis\\_of\\_ZARA\\_Relative\\_to\\_the\\_Case\\_in\\_Developing\\_Countries\\_](https://www.academia.edu/5492552/The_Strategic_Management_Analysis_of_ZARA_Relative_to_the_Case_in_Developing_Countries_) [văzut 10.04.2014]
4. [http://www.just-style.com/comment/hm-says-it-doesnt-need-to-smarten-up-to-zara\\_id93565.aspx](http://www.just-style.com/comment/hm-says-it-doesnt-need-to-smarten-up-to-zara_id93565.aspx) [văzut 24.04.2014]

## BITCOIN – MONEDĂ ELECTRONICĂ

**Cristina CIOBANU**, studentă, *Facultatea de Economie și Administrarea Afacerilor*  
*Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași*  
Coordonator științific: **Nona DEINEGO**, dr., conf. univ.

**Summary:** *Nowadays, most young people live in a virtual world, where everything can be virtually achieved. Electronic money, Bitcoin is an electronic means of payment. This article describes the essence of Bitcoin – a form of electronic money – and the values of this coin.*

**Key-words:** *electronic currency, Bitcoin, Economics, digital currency, money.*

Definiția termenului de monedă electronică după dicționarul juridic desemnează valoarea monetară stocată electronic, inclusiv magnetic, reprezentînd o creață asupra emitentului, emisă la primirea fondurilor în scopul efectuării de operațiuni de plată și care este acceptată de o persoană, alta decît emitentul de moneda electronică [1].

O altă definiție, desemnează moneda electronică ca fiind variația electronică a bancnotelor și monedelor, care se poate stoca pe un dispozitiv de plată electronic (e-money). Acesta este folosit, de regulă, pentru a face plăți electronice de mică valoare [2].

Deși inițial noțiunea de monedă electronică era folosită în principal de pasionații de jocuri pe calculator, ce apelau la această metodă pentru a avansa în jocul practicant, moneda electronică reprezintă de fapt bani, în formă digitală. Conversia între bani reali și bani electronici este făcută la un anumit curs de schimb legat de aur sau de monede internaționale (dolari, euro etc.). Printre cele mai cunoscute astfel de monede electronice sînt:

- Bitcoin;
- Liberty Reserve.

Bitcoin ca monedă electronică nu este emisă sau reglementată de vreo bancă centrală, ci este folosită ca sistem alternativ de decontare a plăților aferente tranzacțiilor, mai ales cînd acestea includ parteneri de afaceri din state diferite.

Bitcoin este un sistem de plată electronică descentralizat și o monedă digitală creată în 2009 de Satoshi Nakamoto. Numele Bitcoin se referă, de asemenea, și la programul cu sursa deschisă pentru folosirea acestor monede, cît și la rețeaua peer-to-peer (de la egal la egal) pe care acesta o formează. Spre deosebire de majoritatea monedelor, Bitcoin nu se bazează pe încrederea într-un emitent central. Bitcoin folosește o bază de date distribuită peste nodurile unei rețele de la egal la egal (peer-to-peer) pentru a inventaria tranzacțiile și se folosește de criptografie pentru a furniza funcții de bază pentru securitate, cum ar fi:

- asigurarea că Bitcoinii nu pot fi cheltuiți decît de cel care îi deține
- și doar o dată.

Construcția monedei Bitcoin permite deținerea și transferul anonim de valoare. Bitcoinii pot fi salvați pe un computer personal sub forma unui fișier portofel sau pot fi stocați cu un serviciu de portofel al unei terțe părți. În ambele cazuri, Bitcoinii pot fi trimiși prin intermediul internetului oricărei persoane cu o adresă Bitcoin. Topologia de la egal la egal și lipsa unei administrații centrale fac nerealizabil ca o autoritate să manipuleze valoarea Bitcoin sau să introducă inflație prin producerea lor.

Bitcoin este una din primele implementări a conceputului numit „criptomoneda” (cryptocurrency), prima dată descris în 1998 de Wei Dai.

În luna februarie a anului 2014 existau peste 12.000.000 Bitcoinii. La prețurile curente, valoarea cumulativă a monedelor Bitcoin emise (indicator echivalent cu capitalizarea de piață) depășește 7 miliarde USD [3].

Economia Bitcoin este încă mică în relație cu economiile stabilite cu mult timp în urmă, iar programul este încă în stadiul beta de dezvoltare. Dar bunuri reale și servicii, cum ar fi

mașini uzate și contracte pentru dezvoltare de software independent sînt acum tranzacționate. Bitcoinii sînt acceptați atît pentru servicii online, cît și pentru bunuri tangibile.

Electronic Frontier Foundation și Singularity Institute acceptă donații în Bitcoin.

Comercianții schimbă diverse monede cum ar fi:

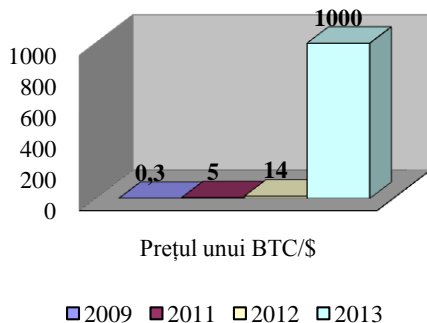
- Dolari Americani (USD);
- Ruble Rusești (RUB);
- Yeni Japonezi (JPY) etc. pe Bitcoin, dar și invers.

Aceste tranzacții au loc prin intermediul siturilor de schimb. Oricine poate vedea lanțul de blocuri și observa tranzacțiile în timp real. Diferite servicii facilitează asemenea monitorizare.

În comparație cu monedele fiat convenționale, Bitcoin diferă prin faptul că nu există niciun supraveghetor care să poată controla valoarea datorită naturii lor descentralizate, atenuînd posibile instabilități cauzate de bănci centrale. Inflația este limitată și controlată, programată în programul Bitcoin, dar este predictibilă și cunoscută tuturor părților încă de la început. Așadar, inflația nu poate fi manipulată central ca să afecteze redistribuirea de valoare de la utilizatorii obișnuiți. În loc de stimulentele creării de noi Bitcoin pentru a înregistra tranzacțiile în blocuri, nodurile din această perioadă se așteaptă să depindă de abilitatea lor de a concura liber în colectarea taxelor de procesare a tranzacțiilor.

Transferurile sînt facilitate direct fără ajutorul unui procesor de plăți între noduri. Acest tip de tranzacții fac imposibilă anularea tranzacției. Clientul Bitcoin transmite tranzacția nodurilor apropiate care, la rîndul lor, propagă tranzacția în rețea. Tranzacțiile corupte sau invalide sînt respinse de nodurile oneste. Tranzacțiile sînt gratuite, dar o taxă ar putea fi plătită altor noduri pentru a prioritiza procesarea tranzacției.

De la primele tranzacții din 2009, Bitcoin a avut o evoluție relativ stabilă pînă în 2011. Cursul de schimb în raport cu dolarul american crescînd de la 0,30\$ pentru un Bitcoin (BTC), pînă la aproximativ 17\$. La începutul anului 2011, o serie de probleme ale entităților care efectuau tranzacții în dolari au condus la scăderea rapidă a cursului la valoarea de 5\$/BTC (Figura 1).



*Figura 1. Evoluția valorii bitcoin*

Anii 2011 și 2012 au fost perioade de consolidare, cursul variînd destul de puțin și ajungînd la aproximativ 14\$/BTC.

În 2013, prețul unui Bitcoin a explodat de la 14\$/BTC în ianuarie la un maxim istoric de peste 1000 dolari în perioada noiembrie – decembrie 2013. Un rol important în această ascensiune l-a avut criza economică din Cipru, care a condus la blocarea conturilor depozitelor din mai multe bănci. Un alt factor de creștere a fost reprezentat de investițiile masive

ve în infrastructură și implicarea unor investitori de pe WallStreet, printre cei mai celebri fiind gemenii Winklevoss.

Dacă până în 2013 rețeaua Bitcoin era dominată de mici „producători” de monedă, implicarea unor companii și investitori a dus procesul de „minerit” în aria profesională, echipamente din ce în ce mai puternice fiind conectate la rețea.

Creșterea spectaculoasă a cursului de schimb în raport cu dolarul a atras atenția autorităților. În multe state, moneda Bitcoin nu este recunoscută drept mijloc legal de plată. În luna decembrie, anunțul Băncii Centrale a Chinei privind interzicerea tranzacțiilor în Bitcoin a marcat începutul declinului Bitcoin. Cursul de schimb a scăzut constant și a ajuns în câteva luni între 550 și 650 \$/BTC.

Scenarii presupuse de eșec a monedei Bitcoin includ o devalorizare a monedei, un număr în scădere de utilizatori sau o represiune a guvernului mondial asupra programului. Succesiunea la un alt sistem de monedă criptologică este de asemenea posibilă, dacă o nouă monedă ar fi creată și va fi considerată mai legitimă (spre exemplu să fie susținută de o mare companie de tehnologie sau instituție). S-ar putea să nu fie posibil ca toate monezile criptologice ca Bitcoin să fie interzise.

#### **Bibliografie:**

1. Sursă electronică: disponibilă pe internet la adresa: [http://www.dreptonline.ro/dictionar\\_juridic/termen\\_juridic.php?cuvant=Moneda%20electronica](http://www.dreptonline.ro/dictionar_juridic/termen_juridic.php?cuvant=Moneda%20electronica) consultată la 18.03.2014.
2. Sursă electronică: disponibilă pe internet la adresa: <http://www.legi-internet.ro/legislatie-itc/plati-electronice/prevederi-normative-monedea-electronice.html> consultată la 19.03.2014.
3. Sursă electronică: disponibilă pe internet la adresa: <http://blockchain.info/charts/market-cap> consultată la 19.03.2014.

## **ANALIZA COMPARATIVĂ A SITUAȚIEI TINERILOR DE PE PIAȚA MUNCII DIN REPUBLICA MOLDOVA ȘI ROMÂNIA**

**Maria CUCURUZAC, Lidia ȚURCAN, studente, Facultatea de Economie și Administrarea Afacerilor, Universitatea „A. I. Cuza” Iași**  
Coordonator științific: **Alla TRUSEVICI, dr., conf. univ.**

**Summary:** *We are at the age when we have a lot of desires about our professional life. But we forget about the real situation on the job market. Our disappointment is great, if we get a diploma, this doesn't mean that we will have a job. Employment problem was spread like a „virus” across all over the world. Our future depends on our actions taken to solve this problem. Is not necessary to be an expert to understand what unemployment means and what are its effects on the national economy. This paper is a comparative analysis of the perspectives of young people from The Republic of Moldova and Romania, that want to engage but are crushed by question Where?*

**Key-words:** *job market, unemployment, young people.*

### **I. România și Republica Moldova – tulburate de șomaj**

Piața contemporană a muncii se află într-o situație alarmantă descrisă printr-o deficiență acută de resurse umane calificate și care sînt dispuse să-și ofere serviciile contribuind la bunăstarea societății din care provin. Omul – motorul evoluției societății, prin aptitudinile fizice și intelectuale pe care le posedă a transformat comunitatea primitivă în societatea multilaterală din prezent.

Dacă în secolul trecut se vorbea despre șomaj ca fiind un viciu al creșterii și dezvoltării economice, în prezent acesta s-a înrădăcinat devenind o „boală cronică” a societății. Situația este mult mai descurajatoare dacă studiem structura șomajului pe categorii de vîrstă. Datorită cunoștințelor mai mult teoretice decît practice a tinerilor absolvenți și incapacității aces-



tora de face față cerințelor reale de la locul de muncă, în comparație cu majoritatea adulților care deja și-au format setul de aptitudini necesare, primii întâmpină mari dificultăți în obținerea unui post de muncă. Premizele enunțate mai sus se regăsesc în realitățile economice usturătoare ale României și Republicii Moldova. O analiză comparativă a structurii șomajului pe categorii de vîrstă în aceste două țări (vezi anexa 1) a arătat că acestea se caracterizează printr-o rată sporită a șomajului în rîndurile tinerilor față de celelalte categorii de vîrstă. Situație paradoxală la prima vedere, tinerii care dețin în palmaresul lor una sau mai multe diplome, care au un potențial intelectual ridicat, un spirit inovator și creativ sînt lăsați de o parte de piața muncii. De ce?

Dacă ar fi să privim obiectiv lucrurile am sesiza faptul că la capitolul experiență, atît de importantă pentru angajatori, tinerii pică testul. Dar de unde să o găsești dacă nimeni nu o pierde? Experiența are un caracter specific fiecărui individ în parte, nu e ceva lăsat de bunica ca moștenire sau ceva disponibil la supermarket. Aceasta se formează pe parcursul anilor și este practic imposibil ca un tînăr absolvent să o dețină. Perspectivele angajării sînt influențate nu doar de experiență, dar, în mare măsură, de situația economică mondială. Un exemplu în acest sens ar servi „cancerul economic”<sup>51</sup> care a făcut ravagii în diverse sectoare economice, excepție nu a făcut nici piața muncii.

Conform studiului realizat de Organizația Internațională a Muncii<sup>52</sup>, rata șomajului la nivel global în rîndul tinerilor a crescut de la 11,8 la 12,7% între 2008 și 2009, reprezentînd cea mai mare creștere de la an la an înregistrată pînă la acel moment. Cu toate acestea, conform datelor Eurostat, tinerii din Republica Moldova au fost mai puțin afectați de criza economică internațională, astfel că numărul angajaților cuprinși cu vîrsta între 15 și 24 ani a scăzut mai puțin comparativ cu celelalte categorii de vîrstă. În România situația este izbitor de asemănătoare. O deosebire pe care o putem menționa este legată de valorificarea locurilor de muncă. România a avut rezultate excepționale, puținele locuri care existau în țară au fost valorificate pe deplin, ceea ce nu se poate afirma despre Republica Moldova și unele țări membre ale Uniunii Europene. În Republica Moldova, tinerii cu vîrsta cuprinsă între 16 și 30 de ani constituie aproximativ un sfert din populația țării<sup>53</sup>, pe cînd în România situația este diametral opusă, una dintre problemele cu care la moment se confruntă aceasta constituie continua îmbătrînire a populației, punînd presiuni asupra sistemului securității sociale, fondului de pensii, dar și a sistemului educațional.<sup>54</sup> Un nou punct de conexiune a acestor țări este corelația educație-angajare, la care ambele au de depus eforturi sîrguincioase întru ajustarea Sistemului Educațional la nivelul cerințelor pieței muncii. O gafă a Sistemului Educațional este cea că, deși încearcă să pregătească specialiști calificați, reușește să pregătească mai mult șomeri. O gafă a cărei vinovați sîntem și noi, studenții, prin alegerea facultății la care să studiem, alegem vocații de prestigiu, fără să conștientizăm că în final ne alegem doar cu o diplomă, iar ca rezultat avem o profesie menționată doar pe hîrtie.

Șomajul își lasă amprente în toate domeniile economice și asupra nivelului de trai al populației. Drept confirmare a celor enunțate prezentăm analiza cîtorva indicatori economico-demografici (vezi anexa 2). Dacă la rata șomajului, România și R. Moldova se situează la același nivel, salariații din România se bucură de o remunerare mai mare comparativ cu cei din R. Moldova. Influența șomajului asupra indicatorului economic general, care descrie rezul-

---

<sup>51</sup> Criza economică mondială (2008-2009).

<sup>52</sup> Tendințele pieței muncii pentru tineri, ediția 2011.

<sup>53</sup> Departamentul Tineret și Sport al RM. Strategia pentru tineret – Chișinău, 2004.

<sup>54</sup> Centrul Național pentru Susținerea Inițiativelor Europene în Moldova, Situația tinerilor pe piața muncii. Identificarea oportunităților: angajare și carieră, Bejan Natalia, pag. 7.

tatele muncii întregii țări – P.I.B., este destul de vizibilă, astfel încât P.I.B.-ul per capita în România este de 4 ori mai mare decât cel autohton. Dar ce se ascunde după cortina P.I.B.-ului? La calcularea acestuia se ia în considerare munca productivă, inclusiv cea a tinerilor, dar, cu părere de rău, în ambele țări contribuția acestora este minimă. De ce? Din cauza numărului mare a tinerilor șomeri care nu doar că nu participă la formarea P.I.B.-ului, dar sînt și consumatori activi ai resurselor alocate din bugetul de stat. În acest sens, indemnizația de șomaj joacă un rol de inhibitor al căutării și dezvoltării personale prin faptul că stopează căutarea unui loc de muncă și creează o imagine iluzorie precum că și fără a munci poți primi o remunerație. Conform datelor statistice, valoarea acestor indemnizații în Republica Moldova<sup>55</sup> este de 950 lei/lună, iar în România<sup>56</sup> – 487 RON/lună. Pentru anularea acestui efect este necesar ca indemnizația de șomaj să fie stabilită la un nivel optim. Ea „trebuie să fie astfel, încât să incite la căutarea unui loc de muncă și să evite, pe cît posibil substituirea, rațională din punct de vedere individual, timpului de căutare cu timpul de odihnă”<sup>57</sup>. Ar fi deci timpul pentru a stabili care sînt cauzele nivelului atît de mare a șomajului în rîndul tinerilor.

## II. Cauzele șomajului în rîndul tinerilor

Munca este izvorul de formare a avuției naționale, iar frontierele stabilite pentru integrarea în cîmpul muncii mereu i-a preocupat pe oameni. Astăzi putem discuta despre cauzele șomajului datorită eforturilor depuse de predecesorii noștri (J. M. Keynes, Adam Smith, A. W. Philips, P. Samuelson) în formularea portofoliului necesar studiului amănunțit a cauzelor șomajului. În conformitate cu teoriile acestora, adaptate la condițiile actuale, putem deosebi următoarele cauze ale șomajului specifice preponderent tinerilor:

- a. Nedorința angajatorului de a angaja tineri specialiști. În acest domeniu vorbim despre incertitudinea și riscul pe care și-l asumă angajatorul atunci cînd îi oferă o șansă de a se încadra în cîmpul muncii tînărului absolut. Un angajator este nevoit să aloce resurse financiare pentru pregătirea tînărului spre a face față cerințelor impuse de postul ocupat. Este mult mai convenabil de a aștepta momentul oportun și de a angaja o persoană cu experiență în domeniu decât a investi într-o persoană despre care nu se cunoaște sigur dacă îi va îndreptăți așteptările. Deși acesta vede în tineri un potențial inovator și creator, acțiunile sale sînt ghidate de potențialul risc. Ambele țări prezintă o situație alarmantă, astfel încît, tinerii neapreciați în țară emigrează acolo unde speră că abilitățile lor vor fi apreciate la justa lor valoare. Avem de pierdut nu doar din punct de vedere demografic, diminuîndu-se numărul tinerilor, dar constatăm și o pierdere a unui posibil imbold care ar aduce economia noastră la o renaștere în adevăratul sens al cuvîntului.
- b. Informarea scăzută a tinerilor despre oportunitățile pieței muncii. Aici nu mai sîntem în stare să învinuim pe nimeni, singurii vinovați sîntem noi. Tinerii ar trebui încă din timpul facultății să se informeze referitor la oportunitățile de angajare. Problema este însă că tinerii sînt preocupați mult mai impunător de tratarea acnee decât de integrarea lor profesională. Atît în România, cît și la noi se observă o tendință redusă a populației de a apela la serviciile Agenției Naționale de Ocupare a Forței de Muncă. Aceasta le-ar fi de mare ajutor, punînd la dispoziție numeroase oportunități de angajare. Deși nu ne oferă din start locul de muncă rîvnit ea ar putea pune temelia obținerii ulterioare a acestuia.
- c. Lipsa locurilor de muncă și atractivitatea redusă a acestora. Odată absolvind facultatea sîntem plini de entuziasm. Sîntem gata să cucerim Everestul fără a avea cunoștințe ele-

---

<sup>55</sup> Biroul Național de Statistică

<sup>56</sup> Institutul Național de Statistică

<sup>57</sup> E. Claassen, P. Salin (sub redacția), *L'Occident en désarrai. Turbulences d'une économie prospère*, Dunod, Paris, 1978, p. 29-30.

mentare despre ce înseamnă a munci. Chiar dacă la prima vedere aproape orice loc de muncă nu pare prea atractiv, cu timpul acesta ne poate aduce o independență financiară și perspectiva unei dezvoltări profesionale. Aici nu mai funcționează atât de ideal „legea debușeelor”<sup>58</sup>. Deși oferta de muncă este mult mai mult decât de ajuns, cererea de muncă venită din partea statului în vederea afirmării naționale nu corespunde așteptărilor oferanților. Roada anuală de studenți este mult prea mare pentru a încăpea în coșurile cererii de muncă. Nu este vorba atât despre lipsa locurilor de muncă, cât despre nedorința tinerilor de a accepta condițiile impuse de acestea.

- d. Nedorința unor tineri de a se angaja. Este vorba despre o formă voluntară<sup>59</sup> a șomajului cauzată de faptul că unii tineri avînd o finanțare din partea părinților nu simt necesitatea de a munci pentru un salariu nesatisfăcător. Atît tinerii moldoveni, cît și cei români sînt ademiniți să migreze în țări care în opinia lor le vor oferi un nivel acceptabil de viață.
- e. Așteptările personale ale tinerilor. Majoritatea tinerilor în definirea locului de muncă ideal iau în considerare variabile precum: cantitatea de muncă depusă, remunerarea și sentimentul de satisfacție proprie. Dorind să vedem care în opinia mai multor tineri ar fi locul de muncă ideal, am realizat următorul sondaj (vezi anexa 3) la care au participat 50 de studenți. Rezultatele sînt pe cît se poate de îmbucurătoare.

66% din participanți au optat pentru un loc de muncă cu plăcere. Această opțiune este axată în jurul conceptului de a-ți urma vocația. Locul de muncă trebuie să-ți aducă, în primul rînd, satisfacție, indiferent de volumul de muncă depus și de remunerarea primită în schimb. Alte 22% sînt de părere că principalul indicator în alegerea locului de muncă este salariul. Muncim pentru a ne asigura existența, iar pentru aceasta avem nevoie de resurse financiare. Ne ghidăm după ideea banii nu aduc fericirea, dar o întrețin. O cotă parte mai mică, de 8% își doresc un loc de muncă fără de muncă, adică un post care ar solicita puține eforturi dar s-ar remunera destul de avantajos. Aceste persoane își doresc un loc de muncă care nu solicită o prea mare răspundere din partea lor, și care le-ar oferi mai mult timp pentru distracții. Grupul pesimiștilor care consideră că un loc de muncă ideal nu ar exista dețin o pondere de doar 4%, lucru destul de încurajator. Răspundem celor din urmă printr-o frază provenită din partea unei tinere studente participante la sondaj (mulțumim de expresie) precum că: „Dorință să fie, posibilități apar”.

### III. Metode de diminuare a șomajului în rîndul tinerilor

Bazîndu-ne pe teoria „Mîinii Invizibile”<sup>60</sup>, piața muncii își reglează dezechilibrele interne prin mecanismele proprii, totuși uneori se simte nevoia intervenției statului în soluționarea acestora. Fiecare stat are propriile viziuni în ceea ce privește identificarea și soluționarea inconveniențelor survenite. În prezent sîntem în căutarea activă de noi idei spre soluționarea acestei probleme, care se pare că a prins rădăcini puternice în economia oricărui stat. Dacă pînă în acest moment situația pieței muncii din România și R. Moldova era asemănătoare, la capitolul soluții lucrurile stau ceva mai diferit. Acest fapt se explică prin aderarea României la UE (2007) și acceptarea normelor impuse de aceasta, care au necesitat influențabile resurse financiare și care acum aduc roadele în vederea normalizării situației. Republica Moldova este încă în perioada de tranziție economică, fapt ce explică greutatea implementării unor măsuri pe cît de costisitoare pe atît de eficiente. Pe lîngă acestea, Fondul Monetar Internațio-

<sup>58</sup> J. Say – „orice producție își creează propria cerere”.

<sup>59</sup> J.M. Keynes – „datorat refuzului sau imposibilității pentru purtătorul forței de muncă de a accepta o retribuție corespunzătoare valorii produsului care-i poate fi atribuit, refuz sau imposibilitate bazate pe anumite prevederi legale, pe uzanțe sociale, pe înțelegeri în vederea negocierii contractelor colective, pe adaptarea lentă la schimbări sau pe simpla încăpăținare proprie naturii umane”.

<sup>60</sup> Adam Smith, *Avuția Națiunilor*.

nal a impus României condiții dure pentru a primi ajutoare financiare, astfel că disponibilizările și reducerile de salarii au fost principalele caracteristici ale pieței muncii românești pentru anul 2010: circa 75000 bugetari au fost concediați pe parcursul anului. Direct tinerii au fost afectați prin diminuarea burselor de studii cu 15%. Nu există cuantificări ale impactului direct asupra tinerilor în urma unor astfel de reforme, dar putem presupune că aceștia vor avea de suferit în aceeași măsură ca și întreaga populație a acestei țări<sup>61</sup>.

Măsurile posibile care ar putea diminua numărul tinerilor șomeri ar putea fi următoarele: programele sociale de îndemnare a tinerilor spre a-și alege o profesie corespunzătoare situației de pe piața muncii, ajustarea numărului de facultăți în domenii supraponderate (economie, drept) și a politicilor universitare în privința numărului de studenți admiși la acestea, acordarea unor facilități întreprinderilor care angajează tineri specialiști, întărirea colaborării universitate-angajator și implementarea perioadelor de practică.

### Concluzie

Trebuie să conștientizăm că o situație de ocupare deplină a forței de muncă nu a existat și nici nu va exista. Scopul nostru este de a menține dilema șomaj-inflație în normele care ar avea un impact minim asupra economiei. Nu putem nega faptul că tinerii reprezintă categoria vulnerabilă a societății asupra căreia cade lovitura principală și care necesită o susținere considerabilă din partea statului. Această categorie reprezintă forța de muncă a viitorului. O investiție actuală pentru încurajarea acesteia își va adevăra așteptările. Nu ar trebuie să așteptăm o decizie doar din partea statului ci ar trebui să contribuim și noi la soluționarea problemei impuse.

### Bibliografie:

1. Andrei Pop, Ioan Tănase, Marian Daragiu, Bogdan Corad, Cătălina Iamandi-Cioinaru, Georgiana Neculau, Simona Anton, Tinerii și incluziunea pe piața muncii: NEVOI, AȘTEPTĂRI, SOLUȚII, OBSTACOLE
2. Bejan Natalia, Situația tinerilor pe piața muncii. Identificarea oportunităților: angajare și carieră
3. Tudor Darie, Politici de tineret în Republica Moldova: realități și perspective
4. Agenția Națională pentru Ocuparea Forței de Muncă în Moldova: <http://anofm.md/>
5. Biroul Național de Statistică al Moldovei: <http://www.statistica.md/>
6. Eurostat: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home/>
7. Institutul Național de Statistică al României: <http://www.insse.ro/cms/rw/pages/index.ro.do>

### Anexa numărul 1

Structura șomajului pe categorii de vîrstă, 2013

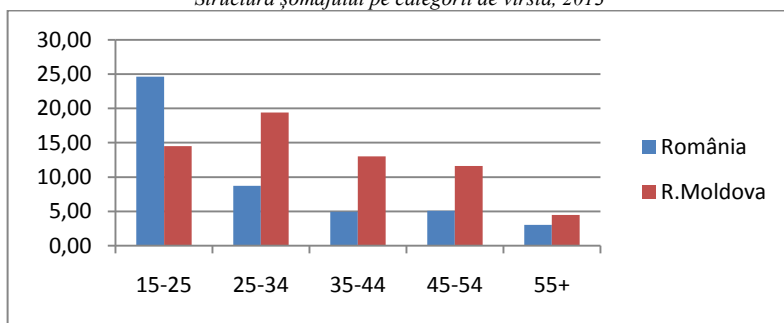


Figura 1

Sursa datelor: [statistica.md](http://statistica.md), [insse.ro](http://insse.ro)

<sup>61</sup> Centrul Național pentru Susținerea Inițiativelor Europene în Moldova, Bejan Natalia, Situația tinerilor pe piața muncii. Identificarea oportunităților: angajare și carieră, pag. 8.

## Anexa numărul 2



Figura 2

Sursa datelor: adevărul.ro

## Anexa numărul 3

### Locul de Muncă Ideal

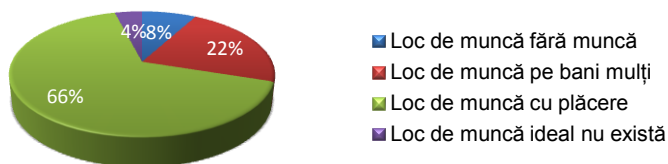


Figura 3

## PROBLEMELE ANGAJĂRII ÎN CÎMPUL MUNCII A TINERETULUI DIN REPUBLICA MOLDOVA

Victoria BAJURA, Veronica BĂBĂLĂU, Irina DUTCĂ, Cătălina EDU,  
Elena MOROHAI, studente, Facultatea de Economie și Administrarea Afacerilor  
Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași  
Conducător științific: Alla TRUSEVICI, dr., conf. univ.

**Summary:** In this work we approach the problem of hiring young Moldovan Employment. Therefore we propose some causes that led to this situation such as: employer reluctance to hire young graduates (*absolvenți*), the lack of sufficient jobs and low attractiveness of existing vacancies, etc. As effect youth due to the lack of work begin to degrade and with them society and as a result the country's economy weakens.

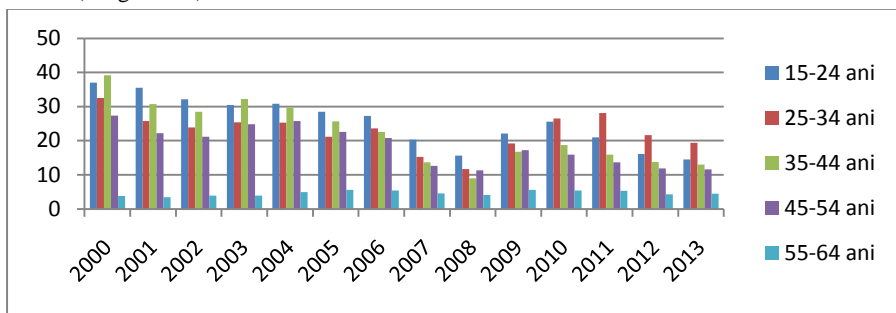
We came up with some solutions that could change the situation in the country such as: organization of training for young professionals and additions to wages and more. Finally, the analysis that we have made we reached the conclusion that our government (**Guvernul**) do everything possible to lower the unemployment rate (*rata șomajului*) and what is the most usefull is the desire that must come from our young people.

**Key-words:** training, wages, young professionals, lack of vacancies, unemployment rate.

Înainte de a începe abordarea temei mai detaliat trebuie să menționăm faptul că tinerii constituie un grup social foarte important în Moldova din perspectiva dezvoltării sociale, dar mai ales a dezvoltării economice a țării.

Conform legii cu privire la tineret (nr. 279 din 11.11.1999), noțiunea de tînăr descrie toate persoanele cu vârsta de 16-30 ani, iar în Codul Muncii (nr. 154 din 28.03.2003, Art. 46) este stipulat că persoanele pot munci începînd cu vârsta de 16 ani (de la 15 cu acordul părinților).

Tranziția de la școală la muncă este o problemă eternă pentru tinerii din toate țările. Încadrarea în cîmpul muncii este primordială pentru integrarea socială. Avînd un loc de muncă calitativ, tinerii sînt stimulați să-și crească potențialul economic, să învețe continuu și să contribuie la dezvoltarea social-economică a țării. Astfel, scopul acestei propuneri de politici publice este de a analiza situația tinerilor în relație cu piața de muncă și de a propune soluții pentru a spori numărul tinerilor angajați. Astfel, pentru a înțelege situația gravă a nivelului ratei șomajului din țară, propunem să analizăm un grafic care reflectă situația de pe piața muncii (Diagrama 1):



**Diagrama 1.** Evoluția ratei șomajului în Moldova pe categorii de vîrstă. Sursa: <http://statistica.md>

În graficul dat observăm că în 2000 cel mai mare nivel al șomajului, din cauza defaultului din Rusia, la care mulți cetățeni ai Republicii Moldova s-au întors acasă din cauza lipsei locului de muncă, ca din 2001-2008 rata șomajului să fie în descreștere, în 2008 atestăm cel mai mic nivel al șomajului la toate categoriile de vîrstă. În anii 2009 și 2010, țara se află într-o criză și, observînd pe grafic, putem spune că tinerii sînt pîgubași în situația creată. Din 2011-2013, datorită faptului că economia țării își revine, rata șomajului printre tineri a scăzut considerabil.

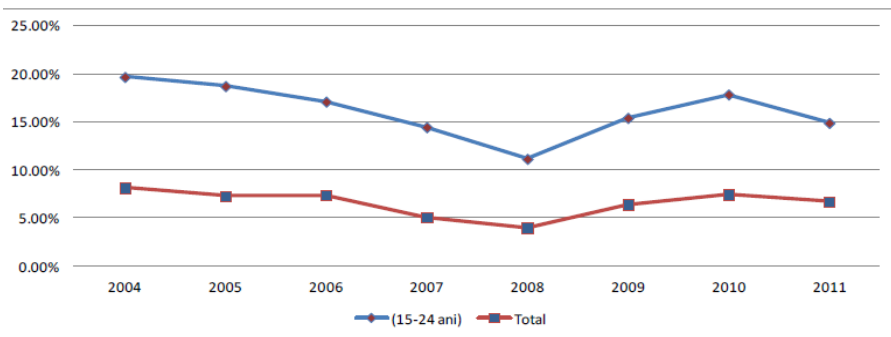
Totuși noi ne întrebăm în continuu care sînt cauzele unei rate atît de înalte? În urma analizei efectuate am identificat că *cauzele* ratei înalte a șomajului în rîndurile tinerilor și totodată a dificultăților întîmpinate de ei la prima angajare pot fi clasificate în patru grupuri mari:

1. Cauze ce țin de nedorința angajatorului de a angaja tineri absolvenți;
2. Cauze ce țin de informarea scăzută a tinerilor despre oportunitățile pieței de muncă;
3. Problema lipsei locurilor de muncă suficiente și atractivitatea scăzută a locurilor de muncă vacante existente;
4. Nedorința unor tineri de a se angaja.

Primul set de cauze – angajatorul defavorizează tinerii la angajare – ține atît de procesele firești ale economiei de piață, cît și de discrepanța semnificativă atestată la capitolul educație – piața muncii în Moldova.

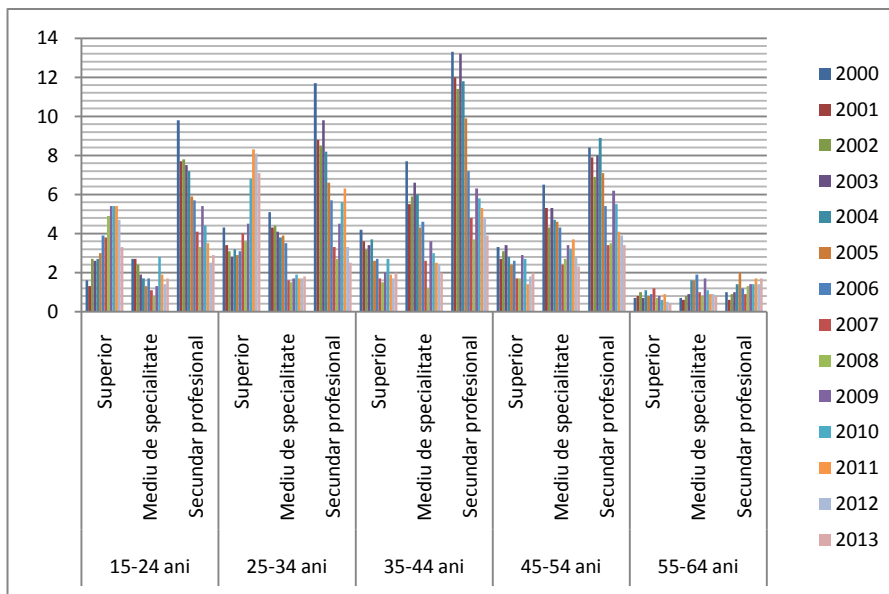
Există evidențe considerabile/sigure care demonstrează că tinerii sînt defavorizați pe piața muncii. Lacunele din sistemul de învățămînt reduc perspectivele tinerilor, lasîndu-i nepregătiți pentru cerințele pieței de muncă. Tinerii nu au nici experiența de lucru prin care ar căpăta abilități practice și cunoștințe, contactul cu piața de muncă, nici potențialul de a-și face o rețea de cunoștințe (la fel de importante pentru angajare). Experiența este vitală: un tî-

năr cu puțină experiență este net avantajat față de altul fără experiență. Împreună, aceste cauze contribuie la decalajul dintre salariile inițiale de angajare și productivitate. Agenții economici sînt descurajați/atenți de a angaja tineri, neștiind care este productivitatea lor.



**Diagrama 2.** Tendința șomajului în rândul tinerilor în comparație cu tendința șomajului pe țară  
Sursa: BNS, calcule experți.

De sistemul de învățămînt este legat faptul că angajatorii sînt nevoiți să suporte cheltuieli pentru pregătirea inițială a tinerilor specialiști. Angajatorii constată discrepanța mare între cunoștințele teoretice ale tînărului față de minimul necesar pentru poziția la care tînărul a aplicat.



**Diagrama 3.** Rata șomajului pe vîrste și nivelul de educație. Sursa: <http://statistica.md>

Calitatea studiilor în Moldova este nesatisfăcătoare, iar tinerii specialiști, după obținerea unei diplome sau a certificatului de absolvire, nu au abilitățile pe care le așteaptă angajatorul. Deși este adevărat că într-o economie de piață angajatorii sînt disponibili să investească

în tinerii, în Moldova însă, aceste cheltuieli sînt prea mari pentru companiile autohtone și nejustificate din punct de vedere al afacerii, mai ales atunci cînd oferta pieței de muncă este atît de mare. Este mult mai pușin costisitor pentru o companie să aștepte momentul potrivit pentru a angaja un specialist cu experiență, decît să investească într-un tînăr.

Există și problema neatractivității locurilor de muncă existente pentru tinerii. Pe de o parte, așteptările tinerilor la angajare sînt prea mari, aceștia preferînd salarii mari, poziții importante și locuri de muncă moderne, de viitor. Pe de altă parte, este adevărat că în Moldova, din cauza situației precare a economiei, nu sînt locuri suficiente de muncă, iar salariile pentru posturile oferite sînt foarte mici, mai ales pentru tinerii specialiști, iar condițiile de muncă sînt neatractive.

De asemenea, este adevărat că există și o pasivitate printre tinerii vizavi de piața muncii. Aceștia nu au suficiente informații despre posibilitățile de angajare, nu conștientizează necesitatea de a se informa încă din timpul studenției și, mai ales, nu știu cum să caute un loc de muncă, să se prezinte la un interviu, să scrie un *curriculum vitae*, nu au abilități de a se promova etc.

Totodată, instituțiile statului abilitate să acorde ajutor tinerilor în găsirea unui loc de muncă nu sînt foarte eficiente. Astfel, pușini din tinerii absolvenți cunosc despre existența ANOFM și serviciile prestate de aceasta și doar un procent mic beneficiază real de sprijin din partea agenției.

O parte din tinerii nu doresc însă să lucreze, ei fiind dezinteresați sau sperînd că rudele și prietenii vor găsi pentru ei un post de muncă. Migrația tinerilor și remitențele contribuie la dezinteresarea tinerilor de a-și căuta de lucru în Moldova. Faptul că tinerii au posibilitatea de a pleca peste hotare și a avea un venit mai mare îi face pe aceștia să fie pasivi pe piața de muncă în Moldova și în așteptare de a pleca. Remitențele pe care mulți dintre tinerii le primesc în timpul studenției sînt destul de înalte și permit un nivel de confort ridicat al tinerilor la care este greu de a renunța după absolvire cînd salariile propuse de angajatori sînt neatractiv de mici.

Cert este faptul că sistemul actual de învățămînt nu este orientat spre pregătirea calitativă a tinerilor specialiști, ci favorizează înmatricularea la studii care nu corespund specializărilor solicitate pe piață. Sistemul este unul rigid, cu posibilități limitate pentru student de a-și alege liber cursurile, profesorii etc.

Ca rezultat, sînt prea mulți absolvenți la specialitățile de drept sau economie și mai pușini la specialitățile tehnice și în agricultură, pentru care piața solicită forță de muncă.

Odată încheiată perioada studiilor, marea parte a studenților rămîn cu diplomele, iar efectele procesului de studii urmează a fi văzute la prima angajare. *Efectele* ratei înalte a tinerilor care nu reușesc să se angajeze în cîmpul muncii influențează negativ atît economia țării în ansamblu, cît și viitorul tinerilor în particular. În urma faptului că mai mult timp tinerii nu sînt angajați, aceștia își pierd și pușinele abilități și cunoștințe pe care le aveau, sînt descurajați, aleg să migreze, iar capitalului uman în economie degradează.<sup>62</sup> Pentru tinerii care încearcă să se angajeze, urmînd etapele normale ale acestei proceduri (trimitere curriculum, interviu), devine descurajator faptul că după cîteva interviuri ratate nu ajung să fie angajați. Înțelegînd adevăratele perspective ce le au abia după absolvire, ei sînt și mai motivați să părăsească țara.

Mai mult, cheltuielile bugetare ale statului pentru sistemul de învățămînt nu sînt justificate, statul înregistrînd pierderi în termen lung. Așa-numitul „export de creier” reprezintă

---

<sup>62</sup> Principalele consecințe ale șomajului, revista Resurse Umane, nr. 19.



oportunități pierdute pentru societatea noastră, amplificînd pierderile statului. Rata înaltă a șomajului în rîndul tinerilor afectează și indicatorii demografici – tinerii amîna întemeierea unei familii pînă la momentul cînd vor avea o situație economică stabilă.

*În legătură cu scăderea ratei șomajului, Guvernul a întreprins o serie de politici publice ai căror beneficiarii sînt tinerii și obiectivele lor generale sînt sporirea numărului tinerilor angajați în cîmpul muncii, iar cele specific sînt sporirea numărului tinerilor absolvenți angajați în cîmpul muncii în primul an după absolvire cu cel puțin 10 puncte procentuale (sau circa 1300 tineri) timp de un an.*

„O investiție în tineri este o investiție în societate atît pe termen scurt, dar cu și mai multe avantaje pe termen lung. Beneficiarii acestei politici publice sînt:

- a) *tinerii absolvenți ai celor trei forme de învățămînt* (școli profesionale, colegii și universități) care vor cîștiga imediat ce politica publică este implementată, iar pe termen lung vor căpăta o experiență de muncă mai mare;
- b) *agenții economici* care vor cîștiga pe termen scurt cînd vor obține facilitățile și își vor minimiza costurile de angajare a unor lucrători, iar pe termen lung își vor asigura o forță de muncă mai calitativă;
- c) *populația adultă* de astăzi va beneficia pe termen lung, atunci cînd tinerii angajați vor face contribuții substanțiale în bugetul public național;
- d) *ANOFM, fiind agenția care va implementa programul, va deveni mai cunoscută printre tineri, aceștia informîndu-se și eventual apelînd și la alte servicii ale agenției;*
- e) *economia țării și statul, în general, vor avea de cîștigat în urma faptului că tot mai mulți tineri talentați vor alege să lucreze în țară, iar „exodul de creieri” s-ar putea diminua.”*<sup>63</sup>

Problema angajării tinerilor absolvenți este una acută în mai multe state. Opțiuni de soluționare sînt diferite și depind de specificul societății, culturii, setului de probleme etc. La inițiativa Băncii Mondiale în 2007, a fost alcătuit un registru al activităților de susținere a angajării tinerilor care au fost implementate în 84 de țări – *Youth Employment Inventory (YEI)*. Analizînd datele statistice cuprinse în registrul *YEI*, autorii proiectului evidențiază cîteva principii care ar putea fi folosite pentru elaborarea politicilor de stimulare a angajării tinerilor (BM, 2007):

- A. Cu cît mai repede sînt ajutați tinerii să se încadreze în cîmpul muncii, cu atît mai eficient și mai puțin costisitoare este politica publică;
- B. Politicile sînt cele mai eficiente atunci cînd sînt țintite către grupurile cele mai vulnerabile de tineri (de exemplu, tineri săraci sau fără instruire, fără abilități etc.);
- C. Majoritatea politicilor în acest domeniu au un impact pozitiv asupra indicatorilor „șomajul tinerilor” și „salariul tinerilor”;
- D. Însă atunci cînd se ia în considerație analiza cost-eficiență a programelor, mai puțin de jumătate de politici sînt de succes, ceea ce sugerează că aceste politici sînt, de obicei, costisitoare pentru guvern;
- E. Nu există politici mai bune sau mai rele, toate au un impact comparabil și alegerea pentru implementare a unei politici sau a alteia trebuie să depindă mai degrabă de specificul țării și a problemei.

În urma efectuării unei analize minuțioase, am găsit niște soluții care, după părerea noastră, ar putea schimba situația șomajului din Republica Moldova:

- I. *Acordarea facilităților la prima angajare* – adaos salarial, scutire de la plata contribuțiilor sociale pentru o perioadă de timp, beneficii la obținerea creditelor, scutirea întreprin-

---

<sup>63</sup> www.justice.gov.md

derilor de la plata contribuțiilor sociale pentru tinerii angajați pentru primii ani de muncă, compensarea unor cheltuieli de către stat, acordarea unui suport financiar în mărimea unui procent prestabilit din salariul noului angajat pe o durată de timp limitată etc.

II. *Organizarea instruirilor pentru tinerii specialiști* – angajatorii sînt stimulați de către stat de a investi în instruirea absolvenților pentru ca aceștia să capete abilități corespunzătoare cerințelor pieței.

III. *Implicarea instituțiilor de învățămînt în plasarea absolvenților în cîmpul muncii* – acestea sînt soluții fundamentale, practicate în multe state, dar cu efecte pe termen lung. Ele țin de ajustarea curriculei universitare la cerințele pieții, de calitatea studiilor, etc.

„Prin definiție, o economie de piață funcționează cel mai bine fără intervenția statului.

Cu toate acestea, există disfuncții în sistem care necesită unele acțiuni de corectare din partea statului. Ajutorul de șomaj este o astfel de intervenție care în Moldova nu are impactul dorit asupra tinerilor. Prin această analiză se caută un instrument mai eficient decît ajutorul de șomaj, o politică activă de susținere a tinerilor. Astfel, au fost examinate un set de opțiuni alternative de soluționare a problemei, fiecare avînd cîteva scenarii:

1. *Adaos la salariu.* Această opțiune presupune modificarea unui program existent deja, introdus prin *Hotărîrea Guvernului nr. 594 din 20.06.2005* și care prevede acordarea unei sume nominale tînărului absolvent. Motivul pentru care s-a renunțat la această opțiune a fost mecanismul de implementare complicat pentru administrația publică centrală, cît și procedura sinuoasă pentru beneficiari.
2. *Facilități la plata contribuțiilor sociale (BASS) pentru angajator.* Contribuțiile sociale pentru un tînăr absolvent pentru o perioadă de timp sînt achitate de către stat. Această opțiune este analizată în continuare.
3. *Opțiune mixtă, formată din 1 și 2.* A fost analizată și opțiunea cînd este motivat atît agentul economic, cît și tînărul absolvent pentru sporirea angajării tinerilor în cîmpul muncii. Astfel, angajatorul urma să fie parțial scutit de a contribui pentru asigurarea socială și tînărul angajat urma să beneficieze de un adaos la salariu. Această opțiune nu a fost acceptată pentru o analiză mai amplă din cauza costurilor administrative foarte mari.
4. *Salarii achitate de stat pentru perioada de probă.* Salariile tinerilor sînt achitate de către stat timp de 3 luni. Această opțiune este analizată în continuare.
5. *Cheltuieli de instruire rambursabile.* Agenții economici își vor putea deduce investițiile în instruirea tînărului absolvent angajat. Această opțiune este analizată în continuare.
6. *Voucheruri pentru instruire.* Fiecare absolvent a celor trei tipuri de instituții de învățămînt (secundar profesional, mediu de specialitate și superior) urma să primească un voucher în sumă de 3000 lei pe care putea să-l ofere angajatorului la angajare. S-a renunțat la această opțiune pentru că este foarte greu de monitorizat impactul acestei opțiuni, iar *pierderile excesive (vouchere oferite tinerilor care s-ar fi angajat și singuri) ar fi putut fi deosebit de mari.*<sup>64</sup>

Cercetînd cauzele și efectele problemei în contextul Republicii Moldova, este recomandat de a considera pentru analiză două opțiuni alternative de acordare a facilităților pentru angajarea tinerilor la primul loc de muncă și una de facilitare a instruirii tinerilor la locul de muncă. Primele două mecanisme vor contribui la micșorarea costurilor de angajare pentru companii a tinerilor și cea de a treia opțiune alternativă va contribui la diminuarea riscului asociat cu incertitudinea despre abilitățile tinerilor. Opțiunile propuse, prin forma lor, sînt orientate spre a susține angajarea tinerilor în sectorul real.

---

<sup>64</sup> Hotărîrea Guvernului nr. 594 din 20.06.2005.

„Problema pierderilor excesive – poate fi evitat prin faptul că, oricare ar fi opțiunea aleasă pentru implementare, de aceasta vor putea beneficia tinerii numai 6 luni după absolvire.

Astfel, etapele de implementare a opțiunilor sînt următoarele:

1. Este creată o pagină web unde toți absolvenții celor trei tipuri de învățămînt (secundar profesional, mediu de specialitate și superior) într-un an pot să se înregistreze pentru a participa în program, anume să-și scrie datele personale și datele de pe diplomă.
2. Fiecare absolvent va putea beneficia de program abia după 6 luni după absolvire. Acest interval de timp va permite tinerilor să încerce să-și găsească singuri un loc de muncă, astfel diminuînd din pierderile excesive ale politicii publice. După șase luni, toți cei înscrși vor primi o notificare prin e-mail prin care li se va reaminti despre program și în care vor fi rugați să-și reitereze dorința de a participa.
3. Conform principiului „primul venit – primul servit” se vor alege tinerii absolvenți care vor putea beneficia de facilitățile acestei politici publice. La sfîrșitul programului se va efectua un sondaj prin telefon cu tinerii absolvenți participanți în program prin care se determină cîți tineri au fost angajați datorită acestui program și se evaluează eficiența politicii.

Tinerii care vor fi incluși în program, vor primi un cod numeric pe care îl vor putea prezenta angajatorului. Acesta va putea verifica veridicitatea informației printr-un simplu apel la ANOFM.”<sup>65</sup>

Am analizat situația din Republica Moldova, dat fiind faptul că țara noastră tinde spre Uniunea Europeană, ne-a fost curios ce se întîmplă în Europa. Astfel, am navigat puțin net-ul și am dat de un articol destul de interesant intitulat „*Tinerii din Europa nu au serviciu*”, titrează pe prima pagină cotidianul *Timpul*, care preia cifrele anunțate de Eurostat, conform cărora 20% dintre tinerii europeni sub 25 de ani sînt în șomaj, cu 5% mai mult decît acum trei ani.

„În prima linie sînt spaniolii (peste 45% dintre ei nu lucrează), urmați de slovaci și de lituanieni. Fenomenul nu scutește nici țările ale căror economii sînt relativ ferite de criză, cum ar fi Suedia, comentează *Politiken*, unde peste 20% din tineri sînt în șomaj. Danemarca este o excepție, pe moment, cu o rată a șomajului de „numai” 12%.

O situație care probabil nu va mai dura multă vreme și care se va agrava în Europa, cu consecințe pe termen lung, consideră Jesper Rangvid, profesor la Copenhagen Business School: „...cînd o mare parte dintr-o generație este absentă de pe piața muncii, țările pierd competențe și o experiență importantă”, explică dînsul în paginile cotidianului danez. Astfel, Grecia, care va trebui să aplice un plan de rigoare economică drastică pentru a obține ajutor financiar din partea altor țări membre ale UE și a FMI-ului, va fi mai mult ca probabil confruntată cu un exod masiv de „creiere”, îndeosebi din rîndul tinerilor licențiați, pe termen mediu.”<sup>66</sup>

În concluzii după cum a fost menționat, nu există evidențe clare din practica internațională despre care este cea mai bună soluție pentru a stimula angajarea tinerilor. Aceasta variază de la o țară la alta și depinde mai degrabă de conjunctura social-culturală.

Conceptul de *intervenție în limita resurselor financiare predeterminate* permite testarea opțiunilor și implementarea politicii publice cu minimum resurse necesare pentru a avea un impact pozitiv. O intervenție masivă din partea statului ar fi o imixiune în sistemul econo-

---

<sup>65</sup> <http://anofm.md>

<sup>66</sup> <http://www.timpul.md/articol/europa-somajul-face-ravagii-printre-tineri-24733.html>

miei de piață, ceea ce ar putea crea o problemă pentru alte categorii de vîrstă. De aceea, ideea acestei opțiuni este de a fi un declanșator al mobilizării tinerilor și angajatorilor pe piața muncii. Opțiunea recomandată va fi executată timp de un an. Dacă rezultatele evaluării vor fi pozitive și dacă Guvernul va avea resurse financiare și în continuare, politica publică poate fi extinsă în fiecare an.

*Statul ar trebui să acopere integral cheltuielile pentru ajutorul de șomaj, acordat persoanelor în căutare de muncă, care pînă la apariția situației date nu au contribuit prin impozite de la venit la formarea mijloacelor Fondului de șomaj. De asemenea, statul ar trebui să acopere cheltuielile pentru indemnizarea persoanelor care nu au un stagiu suficient de asigurare contra șomajului, dar pînă atunci tinerii noștri ar trebui să-și iele inima în mîini și să nu se oprească pînă nu-și ating țelul.*

**Bibliografie:**

1. Hotărîrea Guvernului nr. 594 din 20.06.2005
2. <http://angajat.md/ro/node/59>
3. <http://anofm.md/documents>
4. <http://edu.md>
5. <http://statistica.md>
6. <http://www.mpsfc.gov.md/md/hotariri/>
7. <http://www.timpul.md/articol/europa-somajul-face-ravagii-printre-tineri-24733.html>
8. [http://www.undp.md/publications/economic\\_crisis/Youth\\_Unemployment\\_in\\_Moldova\\_Youth\\_Da\\_y\\_Ro.pdf](http://www.undp.md/publications/economic_crisis/Youth_Unemployment_in_Moldova_Youth_Da_y_Ro.pdf)
9. Principalele consecințe ale șomajului, revista Resurse Umane, nr. 19.
10. [www.youth-employment-inventory.org/](http://www.youth-employment-inventory.org/)