

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



**MATERIALELE CONFERINTEI ȘTIINȚIFICE INTERNAȚIONALE
*RELEVANȚA ȘI CALITATEA FORMĂRII UNIVERSITARE:
COMPETENȚE PENTRU PREZENT ȘI VIITOR*
*consacrată celor 70 de ani de la fondarea universității bălțene***

din 8 octombrie 2015

VOLUMUL II

Bălți, 2016

CZU: 3:378(478-21)(082)=135.1=161.1

R 43

Colegiul de redacție:

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

Svetlana STANȚIERU, lector superior universitar

Elena SIROTA, doctor în filologie, conferențiar universitar

Viorica CEBOTAROȘ, lector universitar

Oxana NICULICA, lector universitar, metodist

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

„Relevanța și calitatea formării universitare: competențe pentru prezent și viitor”, conferința științifică internațională (2015; Bălți). Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Relevanța și calitatea formării universitare: competențe pentru prezent și viitor”: consacrată celor 70 de ani de la fondarea universității bălțene din 8 octombrie 2015: [în 3 vol.] / col. red.: Valentina Pritcan [et al.]. – Bălți: S. n., 2016 (Tipografia Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți) – .
– ISBN 978-9975-50-176-7.

Vol. 2. – 2016. – 206 p. – Antetit.: Univ. de Stat „Alec Russo” din Bălți. – Texte: lb. rom., rusă. – Rez.: lb. engl., fr. – Bibliogr. la sfârșitul art. și în subsol.

– 50 ex.

– ISBN 978-9975-50-178-1.

3:378(478-21)(082)=135.1=161.1

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

ISBN 978-9975-50-178-1.

SUMAR

ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI, PSIHOLOGIE ȘI ARTE

Aspecte metodologice ale formării competențelor profesionale ale specialiștilor din domeniul științelor educației

Angela CUCER. <i>Viziuni de promovare a învățării pe tot parcursul vieții: de la teorie la practică</i>	5
Maria PERETEATCU, Veronica RUSOV. <i>Formarea competențelor profesionale pentru educația incluzivă în cadrul programului de profesionalizare „Managementul educației incluzive”</i>	11
Лариса ЗОРИЛО. <i>Совершенствование инклюзивной подготовки педагогов в условиях постуниверситетского образования</i>	14
Angela BEJAN. <i>Formarea competențelor profesionale la studenții-pedagogi în cadrul activității tetralizate.</i>	17
Mariana BATOG. <i>Învățarea pe tot parcursul vieții: reprezentări sociale și semnificații în viziunea cadrelor didactice</i>	20
Veronica MIHAILOV. <i>Strategii ale învățării pe tot parcursul vieții – tranzacție către o societate bazată pe cunoaștere</i>	26
Татьяна КОТЫЛЕВСКАЯ. <i>Учебные экскурсии – активная форма изучения природы родного края в начальной школе</i>	30
Lidia CIOLACU. <i>Instruirea diferențiată ca imperativ al educației moderne</i>	34
Efrosinia HANEU-MUNTEANU. <i>Abilitățile socio-emoționale și potențialul lor formativ la vârsta preșcolară</i>	40
Ilie NASU. <i>Fenomenul învățămîntului finlandez: elementele-cheie</i>	45
Alexandru MORARI. <i>Forme specifice de evaluare a subcompetențelor la disciplina „Educația fizică”</i>	48
Ala CUȚULAB. <i>Eficiența aplicării TIC în predarea științelor biologice</i>	49
Viorel BOCANCEA, Adela CIRIMPEI. <i>Probleme ce țin de formarea competenței de protecție a mediului la orele de fizică</i>	52
Nina SACALIUC. <i>Managementul formării competențelor pedagogice la cadrele didactice din ciclul primar</i>	55
 Psiholog – profesia mileniului trei: relevanță și calitate în formarea lui	
Igor RACU. <i>Pregătirea studenților psihologi pentru activitatea de cercetare</i>	60
Mihai ȘLEAHTIȚCHI. <i>Analiza de similitudine și rolul ei în studierea fenomenului de reprezentare socială</i>	65
Iulia RACU. <i>Anxietatea și statutul social la preadolescenți</i>	71
Silvia BRICEAG. <i>Strategii de gestionare a stresului organizațional prin antrenarea inteligenței emoționale</i>	75
Lilia PAVLENCO. <i>Viziuni asupra dezvoltării competențelor sociale din perspectiva învățării pe tot parcursul vieții</i>	80
Luminița SECRIERU. <i>Impactul angajamentului în analiza mesajului persuasiv</i>	83
Elena LOSÎI. <i>Competențele de comunicare și relaționare a educatorilor din grădinițe</i>	89
Lucia SAVCA. <i>Transformarea persoanei contemporane prin dezvoltarea inteligenței spirituale</i>	95
Petru JELESCU, Olga ELPUJAN. <i>Competențele antreprenoriale și formarea lor la studenții psihologi</i>	99
Emilia FURDUI. <i>Dezvoltarea personalității copiilor cu dizabilități prin stimularea creativității în baza învățării permanente – experiențe internaționale</i>	103
Лариса ПОДГОРОДЕЦКАЯ. <i>Сравнительный анализ эмоциональных реакций школьников в процессе проверки знаний</i>	108

Competențele artistice în contextul pregătirii specialiștilor în domeniul educației muzicale	
Marina MORARI. <i>Repere în formularea competențelor în domeniul educației artistice</i>	113
Luminița GUȚANU-STOIAN. <i>Inițierea studentului-dirijor în bazele tehnicii dirijorale (Coroana. Problematika ei și modalități de soluționare)</i>	116
Tatiana BULARGA. <i>Dezvoltarea artistică a elevilor: abordări praxiologice</i>	121
Marina COSUMOV. <i>De la o educație muzicală permanentă spre o educație permanentă prin muzică</i>	125
Marina CALIGA. <i>Integralitatea activităților muzical-didactice la lecție ca abordare sistemică a procesului de educație muzicală</i>	128
Viorica CRIȘCIUC. <i>Aspecte conceptuale cu referire la educația artistic-estetică integralizată în preșcolaritate</i>	134

ȘTIINȚE JURIDICE ȘI SOCIALE

Svetlana HARAZ. <i>Cooperarea instituțiilor specializate ca factor al incluziunii sociale</i>	138
Victoria PLĂMĂDEALĂ. <i>Abordarea integrativă a singurătății</i>	144
Tatiana FOCȘA. <i>Autoritatea tutelară în cadrul procesului privind stabilirea domiciliului copilului</i>	148
Gheorghe NEAGU. <i>Calitatea formării profesionale în viziunea studenților și angajatorilor. Studiu de caz</i>	152
Elena BOTNARI. <i>Locul și rolul Teoriei Generale a Dreptului în formarea competențelor juridice</i>	160
Elena BOTNARI. <i>Valoarea principiilor realizării dreptului</i>	164
Efim MOHOREA. <i>„Sistem” – concept fundamental în formarea universitară a competențelor profesionale</i>	169
Petru POPESCU. <i>Obiectul și obiectivul sociologiei</i>	174
Valeriu PARNOVEL. <i>Precepte ale studiilor lui S. Freud despre fenomenele culturii spirituale</i>	185
Teo-Teodor MARȘALCOVSCHI. <i>Teatrul dramatic rus <moldo-rus> (1947-1957)</i>	187

ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI, PSIHOLOGIE ȘI ARTE

ASPECTE METODOLOGICE ALE FORMĂRII COMPETENȚELOR PROFESIONALE ALE SPECIALIȘTILOR DIN DOMENIUL ȘTIINȚELOR EDUCAȚIEI

VIZIUNI DE PROMOVARE A ÎNVĂȚĂRII PE TOT PARCURSUL VIEȚII: DE LA TEORIE LA PRACTICĂ

Angela CUCER, doctor, cercetător științific coordonator,
Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *This article describes some vision, results, conclusions and recommendations of studies of social representations about lifelong learning.*

Keywords: *vision, lifelong learning, social representations, personal development, training.*

„Toate formele de învățare în care adulții se angajează după părăsirea educației și formării inițiale, oricât de lung ar fi procesul respectiv include învățarea care urmărește scopuri personale, cetățenești și sociale, precum și scopuri legate de locul de muncă; poate avea loc într-o varietate de medii în interiorul și în afara sistemelor de educație și formare.”

Comunicare din partea Comisiei „Învățarea adulților: niciodată nu e prea târziu să înveți” 2006.

Fiind în schimbare rapidă, lumea în care trăim plasează o mare parte a populației în medii de muncă noi, solicitante, ceea ce reclamă noi abilități și atitudini. În multe țări europene, predarea se orientează spre pregătirea indivizilor pentru ca aceștia să devină persoane care învață pe tot parcursul vieții, echipându-l cu abilități de învățare încă din învățământul primar.

La nivel european, învățarea pe tot parcursul vieții este privită ca viitorul comun al tuturor într-un mod unic și individual, iar Consiliul European, prin Memorandumul privind învățarea permanentă, sugerează statelor-membre că anume învățarea pe tot parcursul vieții trebuie să fie direcția comună de dezvoltare, care poate asigura o tranziție reușită spre societatea cunoașterii, considerând sistemele de educație și formare drept responsabile pentru promovarea și implementarea acestei concepții. Astfel, strategiile de punere în practică a conceptului „învățare pe tot parcursul vieții” asigură:

- Constituirea unei societăți incluzive, care să ofere tuturor acces la învățare și în care educația și formarea să urmărească prioritar nevoile de formare ale persoanelor.
- Adaptarea ofertei de educație și de formare în așa manieră încât aceștia să poată participa la acest proces și să-și planifice felul în care vor putea să combine învățarea cu munca și cu viața de familie.
- Dobândirea unor standarde ridicate de educație și a unei formări de calitate în toate sectoarele, astfel încât cunoștințele și deprinderile să urmărească nevoile în continuă creștere ale pieței muncii.
- Încurajarea participării active în toate sectoarele vieții publice, în special în domeniile politic, socio-psihologic, în comunitatea din care fac parte persoanele, inclusiv în cea europeană.

Printre cele mai importante evenimente ale strategiei europene privind învățarea pe tot parcursul vieții se numără:

1. Memorandumul asupra Învățării Permanente (*A Memorandum on Lifelong Learning*),
2. Raportul OECD – „Educația permanentă pentru toți” (*Lifelong Learning for All*),
3. Cartea Albă UE – „Către societatea învățării” (*Towards the Learning Society*),
4. Raportul UNESCO – „Învățarea – Comoara dinăuntru: Educație pentru secolul 21” (*Learning – the treasure within. Education for the 21 st century*),
5. Programul de învățare pe tot parcursul vieții (*Lifelong Learning Programme*) pentru perioada 2007-2013.

În Republica Moldova elaborarea strategiilor de educație/învățare pe tot parcursul vieții constituie o prioritate bazată pe cunoaștere, în care accentul la informații și cunoștințe de ultimă oră, împreună cu motivația și capacitatea de a folosi în mod inteligent resursele au devenit chei pentru stimularea ofertei pieței muncii, a competitivității și inserției sociale. Subliniind importanța învățării pe tot parcursul vieții a adulților pentru creșterea și dobândirea de competențe-cheie într-o societate în continuă schimbare, Guvernul RM a aprobat Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020” (nr. 944, din 14 noiembrie 2014).

În acest context, pentru realizarea obiectivului „Determinarea particularităților percepției fenomenului „învățarea pe tot parcursul vieții” din cadrul proiectului „Epistemologia și praxeologia asistenței

psihologice a învățării pe tot parcursul vieții”, în perioada aprilie-iulie 2015 a fost întreprins un studiu care a avut menirea de a determina *particularitățile reprezentărilor sociale despre acest fenomen*.

Metodologia cercetării a inclus elaborarea unui chestionar de către membrii sectorului Asistența Psihologică în Educație, în scopul determinării opiniei diferitor categorii de persoane, referitor la perceperea fenomenului *învățarea pe tot parcursul vieții*. Cercetarea ne-a permis să depistăm opiniile/viziunile privind impactul, importanța, influența fenomenului „*învățarea pe tot parcursul vieții*”. De asemenea, ne-a permis să determinăm opinia referitor la rolul asistenței psihologice în procesul de învățare pe tot parcursul vieții.

Chestionarul a cuprins întrebări deschise și întrebări cu alegere multiplă cu una sau mai multe variante de răspuns, fiind aplicat pe un eșantion de 180 subiecți funcționari publici din mai multe instituții: ME, primăria mun. Chișinău, Consiliul Raional Criuleni, Direcția Asistență Socială și Protecție a Familiei, Direcția de Învățământ, Criuleni, Inspectoratul fiscal Criuleni, Agenția teritorială de ocupare a forței de muncă Criuleni, Casa Națională de Asigurări Sociale Criuleni, Oficiul Stării Civile Criuleni, Ministerul justiției, Ministerul Mediului, Academia de Administrare Publică, Agenția Națională de Integritate, Ministerul Finanțelor, Direcția Generală Educație Tineret și Sport Criuleni, Academia de Științe a Moldovei, Ministerul Muncii, Ministerul Apărării, Ministerul Economiei, Departamentul Instituții Penitenciare, Agenția Relații Funciare și Cadastru, Serviciul Vamal al RM, Agenția Proprietăți Publice Agenția de Intervenție și Plăți.

Dintre ei cu studii superioare 66,1%, superioare incomplete – 23,3%, postuniversitare – 8,3%, medii de specialitate – 9,8%, nu au marcat nivelul studiilor, ci domeniul de activitate – 2,7%.

Vârsta subiecților funcționari publici participanți la studiu variază, astfel 34,4% dintre subiecți au 30-39 ani; 32,7% subiecți – de 20-29 ani, 27,7% subiecți sunt de 40-49 ani, 13,3% subiecți – de 50-59 ani, 1,6% subiecți sunt după 60 ani.

Analiza cantitativ-calitativă a rezultatelor ne-a permis formularea unor concluzii și conturarea unor direcții de perspectivă privitor la problema studiată.

Pentru început s-a propus subiecților să facă unele asocieri a expresiei *învățare pe tot parcursul vieții*. Rezultatele sunt următoarele: cei mai mulți subiecți funcționari publici (36.1%) au asociat expresia *învățare pe tot parcursul vieții* cu *învățarea*; 30.0% asociază cu cunoștințe; 29.4% – cu dezvoltarea profesională; 25,0% – cu comunicare; 20,5% – cu informare; 16,1% – cu dezvoltarea profesională; 12,2% – cu cursuri de perfecționare; 10,5% cu experiență; 10,5% – cu colaborare. Un procentaj mai mic de subiecți asociază *învățarea pe tot parcursul vieții* cu: abilitate, schimbare, carieră, înțelepciune, profesionalism, perfecțiune, inițiativă, cercetare încredere în sine, motivare. N-au dat nici un răspuns circa 3,8% dintre subiecții funcționari publici.

Rezultatele privitor la viziunea subiecților despre fenomenul *învățarea pe tot parcursul vieții* ne demonstrează că 41.6% subiecți sunt de părere că acest fenomen reprezintă procesul de cunoaștere a fenomenelor care ne ajută la dezvoltarea profesională, 12,7% subiecți și 12,2% subiecți sunt de părere că acest fenomen reprezintă dezvoltarea continuă a propriei personalități și acumularea experiențelor în condițiile dezvoltării societății; 8,3% sunt de părere că *învățarea pe tot parcursul vieții* reprezintă reflecția critică asupra experienței personale, autoperfecționarea, 7,7% subiecți – o văd ca asimilare de informație și aplicarea ei în viață; 7,2% subiecți sunt de părere că acest fenomen este ca un proces de avansare în gândire și comportamentul omului. În viziunea a 5,5% subiecți fenomenul dat este privit ca explorare a lucrurilor noi, atingerea scopurilor prin intermediul studiilor, perfecționarea comunicării, dezvoltarea capacității și calității personale, iar în viziunea a 3.3% subiecți – capacitatea de a tinde spre ceva mai bun, un procentaj mai mic de subiecți de la 2,7% până la 1,1% sunt de părere că *învățarea pe tot parcursul vieții* reprezintă: dezvoltare permanentă din punct de vedere profesional, acumulare de noi deprinderi și experiențe în diferite domenii, studiu individual, descoperire, modernizare, depășirea obstacolelor, actualizare continuă. Din numărul total de subiecți n-au răspuns circa 9,4% subiecți.

Analizând răspunsurile subiecților referitor la semnificația *învățării pe tot parcursul vieții* pentru societate (tabelul nr. 1 putem evidenția următoarele: 22.7% subiecți au constatat că acest concept semnifică *o societate dezvoltată, cu valori înalte, bine definite*; 15,0% subiecți – *factorul progresului, eficienței*; 11,1% subiecți – *menținerea și îmbunătățirea calității vieții*; 10,0% subiecți – dezvoltarea profesională; 7.7% subiecți reînnoirea sau acumularea a noilor idei pe parcursul vieții și trecerea societății la un alt nivel de dezvoltare mai avansat (social și economic). Un număr mai mic de subiecți (3.8%, 1.6%,0.5%) evidențiază următoare le: îmbunătățirea relațiilor sociale, limitarea la con-

ceptul școală, competențe valoroase pentru asigurarea integrării persoanelor cu dizabilități. Circa 10.5% subiecți n-au putut explica semnificația fenomenului *învățare pe tot parcursul vieții*.

Tabelul nr. 1

Care este, după părerea Dvs., semnificația învățării pe tot parcursul vieții pentru societate?	
Categoriile de răspunsuri	Nr. de persoane / %
	Funcționari publici
O societate cu valori înalte bine definite, mai dezvoltată	41 /22,7
Factorul progresului, eficienței	27 /15,0
A menține și îmbunătățește calitatea vieții	20 /11,1
Dezvoltare profesională	18/10,0
Reînnoirea sau acumularea noilor idei pe parcursul vieții	14 /7,7
Trecerea societății la un alt nivel de dezvoltare mai avansat (social și economic)	14 /7,7
Soluții eficiente în rezolvarea de probleme	7 /3,8
Îmbunătățirea relațiilor sociale	7 /3,8
Societatea se limitează la conceptul școală	3 /1,6
Competențe valoroase pentru asigurarea integrării persoanelor cu dizabilități	1 /0,5
Nu au răspuns	19 /10,5

O bună parte dintre subiecți – 33,3% sunt de părere că în cadrul procesului de învățare pe tot parcursul vieții pot fi dezvoltate așa capacități ca: intelectualitatea, acumulare de noi abilități de muncă; 21,1% subiecți consideră că pot fi dezvoltate capacități oratorice, de comunicare; 10,5% subiecți – capacități de autoapreciere; 8.8% subiecți – responsabilitate; 7,7% subiecți – capacitatea de colaborare; 6,6% subiecți – autodezvoltare; 3,8% subiecți – capacitatea de a lua decizii corecte; 2,7% subiecți – încredere în sine; 2,2% subiecți – profesionalism, 1,1% subiecți – adaptare socială, relații interumane, 6,6% subiecți n-au răspuns.

Majoritatea subiecților sunt de părere că la procesul de învățare pe tot parcursul vieții pot participa: societatea (53,3%), orice persoană motivată să cunoască (22,2%).

În opinia funcționarilor publici motivul ce-i face să participe la procesul învățare pe tot parcursul vieții este: necesitatea de a se dezvolta permanent, de a-și mări nivelul de profesionalism (41,1%), de a se dezvolta ca personalitate (18,3%), de a răspunde necesităților, cerințelor societății (15,5%), pentru a deveni mai inteligent, mai înțelept (10,5%), a fi la curent cu tot ce este nou, autodezvoltare (8,3%), menținerea și îmbunătățirea calității vieții (6,1%), salariul, funcția (5,0%), avansarea în carieră (2,7%), soluții pentru probleme profesionale și pentru a comunica cu diferite persoane (1,6%). Dar 0,5% subiecți au răspuns că nu sunt motivați cu nimic și 0,5% subiecți sunt motivați prin necesitatea de a fi în centrul atenției.

S-a constatat că 53,8% subiecți sunt de părere că impactul învățării pe tot parcursul vieții asupra activității profesionale în calitate de funcționar public este pozitiv, 26,1% subiecți consideră că se dezvoltă abilități profesionale dezvoltate, 6,6% subiecți consideră că contribuie la dezvoltare personală, 5,0% subiecți – progres profesional, avansare în post, 2,7% subiecți – suport real pentru luarea deciziilor corecte, 1,6% subiecți îmbunătățirea relațiilor socioumane. Din numărul total de subiecți 3,3% – sunt de părere că fenomenul acesta nare nici un impact, 1,6% subiecți consideră că are un impact negativ, iar 3,3% subiecți – n-au dat niciun răspuns.

Tabelul nr. 2

Ce impact are învățarea pe tot parcursul vieții asupra activității Dvs. profesionale?	
Categoriile de răspunsuri	Nr. de persoane / %
Pozitiv	97/53,8
Abilități profesionale dezvoltate	47/26,1
Dezvoltarea personală	12/6,6
Progres profesional, avansare în post	9/5,0
Niciun impact	6/3,3
Suport real pentru luarea deciziilor corecte	5/2,7
Impact negativ	3/1,6
Îmbunătățirea relațiilor socio-umane	3/1,6
Nu au răspuns	6/3,3

O analiză detaliată a timpului acordat în mod constant pentru pregătirea profesională scoate în evidență faptul că 20,0% și 13,8% funcționari publici alocă pentru învățarea pe tot parcursul vieții din timpul de lucru cel mult circa 30% și 20%; 10,0% funcționari publici alocă 40% din timpul de lucru; 6,1% funcționari publici alocă 50% din timpul de lucru; 7,7% funcționari alocă 70% din timpul de lucru; 7,2% funcționari publici alocă circa 80% din timpul de lucru; 3,3% funcționari publici alocă 90% din timpul de muncă; alții (8,3%) alocă doar 10% din timpul de lucru și numai 6,1% funcționari publici alocă 100% din timpul de lucru pentru învățarea pe tot parcursul vieții. Deci, putem spune că printre funcționarii publici doar un număr mic de persoane alocă 100% din timpul de lucru acestui fenomen, în majoritatea cazurilor timpul acordat este mic.

Datele colectate ne demonstrează că subiecții chestionați consideră necesară asistarea de către psiholog a persoanelor în diverse momente ale învățării pe tot parcursul vieții. 30,0% funcționari publici consideră că psihologul le-ar ajuta să depășească barierele și dificultățile personale; 23,8% funcționari publici sunt de părere că nu toate persoanele dispun de rezistență în diferite circumstanțe; 10,0% funcționari publici au nevoie de psiholog pentru a se integra în comunitate; 9,4% funcționari publici consideră că cu ajutorul psihologului ar căpăta stabilitate psihică și emoțională, încredere în sine; 6,6% funcționari publici au nevoie pentru susținere și motivare; 6,1% funcționari publici – pentru a fi înțeleși în colectiv. 3,3% funcționari publici – pentru a găsi căi de soluționare a problemelor.

Din numărul total de subiecți doar 10,0% consideră că nu au nevoie de psiholog, iar 10,5% au evitat să răspundă.

De asemenea, s-a constatat că 38,8% dintre subiecții intervievați consideră că consilierea psihologică i-ar ajuta pentru înțelegerea mai bună a unor situații, la luarea deciziilor, pe 20,5% subiecți consilierea psihologică i-ar ajuta să-și sporească gradul de motivare și încredere; 16,1% subiecți consideră că i-ar ajuta la conștientizarea barierelor și stereotipurilor; 5,0% subiecți consideră că i-ar orienta profesional. Din numărul total de subiecți 1,1% consideră că psihologul nu i-ar ajuta cu nimic; n-au nevoie de consiliere psihologică – 19,4% subiecți și n-au răspuns circa 8,8% subiecți.

De asemenea, au fost determinate barierele ce pot apărea în procesul de învățare pe tot parcursul vieții. Astfel, funcționarii publici au identificat următoarele bariere: 78,8% –financiare; 53,3% au indicat – bariere materiale; 52,7% funcționari – bariere sociale; 48,3% funcționari indică bariere psihologice; 6,1% au numit bariere familiare, lipsă de timp, n-au răspuns 6,1% din numărul total de funcționari publici.

Privitor la modul în care asistența psihologică poate contribui la facilitarea învățării pe tot parcursul vieții, funcționarii publici au scos în evidență următoarele: susținerea directă a celor care se confruntă cu dificultăți (30,0%), motivare pentru învățare (12,7%), comunicare (8,3%); ghidarea procesului de învățare (5,5%). N-au răspuns 17,2% funcționari publici.

Referitor la susținerea învățării pe tot parcursul vieții, în opinia respondenților, un psiholog trebuie să: cunoască psihologia vârstelor 30% subiecți și personalitatea individului – 15,5% subiecți; să fie un bun profesionist – 11,1% subiecți; să posedă cunoștințe și abilități în domeniu –7,7% subiecți; n-au răspuns – 12,2% subiecți.

Subiecții au fost rugați să ne indice în ce măsură învățarea pe tot parcursul vieții la moment ar satisface nevoile de formare profesională și dezvoltare personală.

Tabelul nr. 3

În ce măsură învățarea pe tot parcursul vieții la moment ar satisface nevoile de formare profesională și dezvoltare personală? (bifați un răspuns)	
Categoriile de răspunsuri	Nr. de persoane /%
	Funcționari publici
100%	35 /19,4
75%	67 /37,2
50%	59 /32,7
25%	30 /16,6
0%	1 /0,5
Nu au răspuns	4 /2,2

Din tabelul nr. 2 vedem că 19,4% funcționari publici consideră că învățarea pe tot parcursul vieții satisface nevoile de formare profesională și dezvoltare personală în 100%; 37,2% respondenți consideră că învățarea pe tot parcursul vieții satisface nevoile de formare profesională și dezvoltare personală doar 75,0%; 32,7% consideră că învățarea pe tot parcursul vieții satisface nevoile de formare profesională și dezvoltare personală doar 50,0%; 16,6% – doar 25%.

Totuși respondenții consideră că unele nevoi de dezvoltare profesională rămân neacoperite. Astfel, 12,2% consideră că rămân neacoperite cunoașterea noilor tendințe în domeniul profesional; 11,1% consideră că rămân neacoperite nevoile financiare și materiale; 8,8% – gestionarea timpului; 8,3% – practicile de interacționare; 7,7% – calitatea transmiterii informației; 2,2% consideră că nicio nevoie nu este acoperită; 1,6% consideră – elaborarea unui proiect și managementul acestuia; 1,1% – cunoașterea psihologiei. N-au răspuns 20,3% din respondenți.

La întrebarea ce cred ei că ar trebui de întreprins la nivel *național* pentru a facilita învățarea pe tot parcursul vieții în domeniul în care activează respondenții au răspuns în felul următor: 21,6% respondenți consideră că ar trebui de organizat sistematic cursuri de formare profesională; 15,5% sunt de părere că salariul să fie motivat; 6,1% consideră că trebuie să fie un program stabil motivațional, accesibil de instruire; 12,7% sunt de părere că persoanele trebuie să aibă acces la instruire, iar 16,6% consideră că este necesară reformă în domeniu și numai 10,5% n-au dat niciun răspuns.

La nivel *raional*, 32,1% consideră că sunt necesare seminare, traininguri; 16,6% sunt de părere că învățarea trebuie să fie direcționată pe diverse domenii după necesități; 8,3% respondenți funcționari publici consideră că este necesară susținerea materială; 3,8% funcționari publici sunt de părere că toți cei ce participă la formare trebuie să aibă șanse egale și accesibilitate la învățare; 13,8% – n-au răspuns.

La nivel *comunitar*, 26,1% dintre funcționarii publici n-au știut ce să răspundă; 15,5% consideră că sunt necesare ședințe de lucru, traininguri; 8,3% respondenți – comunitatea trebuie să fie responsabilă; 6,6% funcționari publici sunt de părere că persoanele trebuie să fie informate despre surse și posibilități.

La nivel *instituțional*, 14,4% funcționari publici sunt de părere că trebuie atrasă o atenție sporită la necesitățile de dezvoltare ale fiecărei persoane și motivarea acestora; 11,6%-11,1% consideră că trebuie organizate mai multe cursuri de perfecționare și de a motiva persoanele financiar; 8,8% sunt de părere că ar trebui să existe un schimb de experiență cu profesioniștii în domeniu și doar un procent mic consideră că trebuie să existe o relaționare pozitivă, să scadă gradul de corupție, să învețe a-și planifica timpul pentru învățare, etc.; n-au răspuns 15,5% din respondenți.

Totodată ne-a interesat să cunoaștem opiniile funcționarilor publici referitor la frecvența reînnoirii cunoștințelor unui profesionist. Astfel, mai mult de jumătate de respondenți sunt de părere că un profesionist trebuie să-și reînnoiască competențele în fiecare an; 26,1% consideră că la fiecare trei ani; 13,8% consideră că la fiecare 5 ani și doar un procent mic de respondenți 1,6% consideră că un profesionist are nevoie să-și reînnoiască cunoștințele fiecare șapte ani. Cu toate acestea, un procent mic de respondenți (1,6% și 1,1%) n-au răspuns sau consideră că nu este nevoie reînnoirea competențelor.

În opinia respondenților funcționari publici în procesul învățării pe tot parcursul vieții ar putea apărea un șir de probleme printre care: lipsa resurselor financiare (31,6%); timp limitat (25,5%); probleme personale, indiferență (16,1%); probleme de sănătate (15,0%); probleme familiare (13,3%); probleme psihologice (8,8%); probleme sociale (8,8%); lipsa de profesionalism (4,4%); lipsa de surse bibliografice (2,7%); învățarea nu corespunde necesităților (1,6%). Unii subiecți (2,2%) nu cred că apar probleme în procesul învățării, alții (2,2%) nu știu, iar 8,8% n-au răspuns.

37,2% de subiecți consideră că actuala modalitate de organizare și desfășurare a învățării pe tot parcursul vieții corespunde nevoilor specialiștilor doar parțial; 25,5% subiecți consideră că corespunde 100%; 21,2% subiecți consideră că nu corespunde; 27,2% subiecți n-au răspuns.

Respondenții funcționari publici ne-au oferit și unele sugestii privitor la învățarea pe tot parcursul vieții. 16,1% subiecți ne sugerează ideea că trebuie de mărit schimbul de experiență cu alte sisteme; 7,7% subiecți consideră că programele de instruire să fie diversificate și accesibile;

6,6% subiecți sunt de părere că ar trebui mai multe instruiri pentru dezvoltarea profesională; 5,5% subiecți consideră că în cadrul instituțiilor de învățământ să se implementeze activ ideea că a învăța, a fi erudit nu este o rușine, e o necesitate primordială, prin aplicarea diferitor metode eficiente; 5,0% subiecți sunt de părere că este necesară promovarea despre posibilitățile de instruire în instituțiile internaționale, fiind finanțate de instituțiile din care facem parte; 4,6% subiecți consideră că un număr mare de tineri după absolvirea instituției nu sunt specialiști calificați, ceea ce ar direcționa la modificarea procesului de învățământ; 3,3% subiecți consideră că membrii societății trebuie motivați încontinuu. 31,1% subiecți nu ne-au putut oferi nicio sugestie.

Analiza rezultatelor ne-a permis să facem următoarele concluzii:

- funcționarii publici manifestă interes față de procesul de învățare pe tot parcursul vieții;
- conceptul învățare pe tot parcursul vieții semnifică pentru ei *o societate dezvoltată, cu valori înalte, bine definite*;
- motivul de bază ce-i face să participe la procesul de învățare pe tot parcursul vieții este: necesitatea de a se dezvolta permanent, de a-și ridica nivelul de profesionalism;
- este necesară asistarea de către psiholog a persoanelor în diverse momente ale învățării pe tot parcursul vieții ce le-ar ajuta pentru înțelegerea mai bună a unor situații, la luarea deciziilor la conștientizarea barierelor și stereotipurilor;
- unele nevoi de dezvoltare personală și profesională rămân neacoperite, acestea fiind: *cunoașterea noilor tendințe în domeniul profesional, nevoi financiare și materiale, gestionarea timpului, practici de interacționare*;
- în procesul învățării pe tot parcursul vieții, subiecții au scos în evidență unele probleme: *lipsa resurselor financiare, probleme psihologice, timp limitat, probleme de sănătate, lipsa motivației*;
- subiecții ne-au oferit unele sugestii: *necesitatea schimbului de experiență cu alte sisteme, programele de instruire diversificate și accesibile, mai multe instruiri pentru dezvoltarea profesională inclusiv instruire în instituțiile internaționale*.

Datele obținute ne demonstrează încă o dată că problema învățării pe tot parcursul vieții este importantă și actuală. De aceea pentru a contribui la promovarea obiectivului Strategiei 2020 privitor la acest fenomen propunem: diseminarea informației referitor la fenomenul învățarea pe tot parcursul vieții în rândul populației; organizarea asistenței psihologice a tuturor persoanelor din perspectiva învățării pe tot parcursul vieții; organizarea unui sistem de instruire profesională diversificat și accesibil pentru toți; elaborarea unor elemente care își propun să motiveze persoanele să învețe; elaborarea unor elemente care să asigure transferul controlului asupra învățării către adulți prin facilitarea accesului la noi resurse, prin asigurarea participării sporite și prin demonstrarea dimensiunii de incluziune socială; acordarea de subvenții de funcționare pentru a acoperi anumite cheltuieli de funcționare și administrative ale instituțiilor și asociațiilor care își desfășoară activitatea în domeniul vizat de programul de învățare continuă.

Bibliografie:

1. Callo, Tatiana, Cuznețov, Larisa, Hadîrca, Maria, Afanas, Aliona, *Concepția Învățării pe tot parcursul vieții*, Chișinău, IȘE, 2012.
2. Cîrstea, Ioana-Loredana, *Oportunități de creștere a accesului și participării angajaților la programe de formare profesională continuă*, Rezumatul tezei de doctorat, Universitatea din București Facultatea de Psihologie și Științele Educației Domeniul Științe ale Educației, 2011.
3. *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020* „Educația-2020” (nr. 944, din 14 noiembrie 2014).
4. Balaisiene, Jurgita, Beck, Petra, *Motivarea adulților pentru participare susținută în procese de învățare pe tot parcursul vieții*, Metodologii de formare și tehnici de învățare în educația adulților – colecție de bune practici. Cluj-Napoca, Editura Consorțiul Internațional Lectura și Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice, România www.rwctic.org

FORMAREA COMPETENȚELOR PROFESIONALE PENTRU EDUCAȚIA INCLUZIVĂ ÎN CADRUL PROGRAMULUI DE PROFESIONALIZARE „MANAGEMENTUL EDUCAȚIEI INCLUZIVE”

Maria PERETEATCU, dr., conf. univ., Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte,
Veronica RUSOV, lector univ., Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *This article tackles the problem of preparing support teachers through the master program "Management of inclusive education". Beneficiaries of this program are graduates of all specializations Cycle I (Licenta), willing to engage in activities of inclusive education, rehabilitation and instructional design. Article content identifies jobs and functions for graduates, as well as students' specific competences formed within specialization subjects and specialization internship.*

Keywords: *general competences, specific competences, specialization internship, instructional design, purposefulness.*

Programul de master „Managementul educației incluzive” propus de catedra Științe ale educației din cadrul Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Arte a apărut ca urmare a solicitărilor venite din partea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar angajate în calitate de cadru didactic de sprijin, care, prin prisma prevederilor legislative, trebuie să acopere, în activitatea didactică, problema educării și formării copiilor cu cerințe educaționale speciale, indiferent de tipul acestora, răspunzând astfel cerințelor funcționării școlii incluzive.

Noile viziuni asupra procesului educațional, cele incluzive, trebuie să pornească de la premisa responsabilității sociale și profesionale a cadrului didactic, care trebuie format continuu și susținut pentru cunoașterea și aplicarea tehnologiilor didactice de adaptare/diferențiere curriculară, evaluare și promovare.

O altă premisă pe care se bazează programul de formare face referire la faptul că schimbul de experiență între cadrele didactice, înmatriculate la programul de master, are efecte benefice în formarea și dezvoltarea unei atitudini pozitive față de un anumit domeniu, cum ar fi cel al incluziunii educaționale. „Fiecare profesor vine cu o experiență bogată în acest sens, iar un astfel de schimb nu poate avea decât efecte pozitive atât asupra cadrelor didactice debutante, care se confruntă cu dificultăți în abordarea diferitelor aspecte pedagogice datorate lipsei de experiență, cât și celor cu experiență «la catedră» care își pot îmbunătăți demersul educativ cu ajutorul unor mijloace sau metode noi de predare” (Unianu, Henter 2008: 268).

Calitatea programului de studii propus rezultă, în primul rând, din interdisciplinaritatea domeniilor, la care se adaugă valoarea profesională excepțională a cadrelor didactice, profesioniști cu renume pe tărâm psihopedagogic și, nu în ultimul rând, rigorii cu care se realizează managementul activităților în cadrul acestor programe de către Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte. Toate acestea sînt argumente în favoarea organizării unui astfel de program de profesionalizare, de natură să asigure formarea de absolvenți care să corespundă standardelor profesionale cerute de piața muncii.

Activitatea derulată pînă în acest moment în programele coordonate de specialiștii din domeniul Științelor educației, precum și rezultatele pe care le-am obținut cu studenții din promoțiile anterioare sînt o garanție a succesului acestui program, cu atât mai mult cu cît piața are o mare putere de absorbție a unor specialiști cu competențe în acest domeniu.

Programul de studiu are ca scop fundamental formarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar, precum și cercetarea științifică în domeniul educației incluzive, corespunzătoare cerințelor spațiului european și compatibil cu instituții similare din țară.

Programul are adresabilitate largă, beneficiarii săi fiind reprezentați de profesori absolvenți ai tuturor specializărilor de licență, doritori să se implice în activitățile de educație incluzivă, de recuperare și design instrucțional, să contribuie la dezvoltarea acestui tip de activitate.

Pentru cadrele didactice din instituțiile incluzive, implicațiile majore se structurează pe cel puțin trei direcții principale:

- schimbarea atitudinii;
- perfecționarea/dezvoltarea profesională;
- modificarea practicii la clasă (Vrăjmaș: 268).

În cadrul oricărui sistem de învățământ, fie că este vorba de unul european, fie că este vorba de unul național, are loc o pregătire a cadrelor didactice care urmează să îndeplinească importantul rol de „călăuzitor” al copiilor/elevilor care se vor afla sub îndrumarea lor. Așa cum și Constantin Cuceș afirmă în lucrarea *Pedagogie*, procesul de formare a cadrelor didactice are două etape importante și anume: formarea inițială și formarea continuă. „Pregătirea inițială vizează introducerea viitorului cadru didactic, prin activități teoretice și practice specifice, în universul profesional pentru care acesta se formează. Pregătirea continuă se referă la actualizările, completările și specializările de ordin teoretic, metodic și practic, printr-o serie de activități de formare în timpul exercițiului profesional” (Cuceș 2006: 434).

La baza elaborării programului de studii la masterat **Managementul educației incluzive** a stat art. 28 din Legea învățământului nr. 547 – XIII din 21 iulie 1995, precum și următoarele acte normative *Regulamentul cu privire la organizarea studiilor superioare de masterat, ciclul II*, aprobat prin hotărârea Guvernului RM nr. 1455 din 24.12.2007, *Recomandările privind elaborarea planurilor de învățământ pentru studiile superioare de masterat*, aprobate prin ordinul Ministerului Educației și Tineretului nr. 85 din 15 februarie 2008 și *Regulamentul de organizare și funcționare a studiilor de master, ciclul II, în Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*, 20.10.2010. Masteranzilor care realizează programul de studiu, promovează cu succes probele de evaluare și susțin teza li se acordă titlul de master în domeniul de studiu respectiv, cu eliberarea Diplomei de master – MC. Diploma de master va fi însoțită de Suplimentul la Diplomă, perfectat conform reglementărilor în vigoare.

Absolventului programului de master **Managementul educației incluzive** i se conferă calificarea de master în Științe ale educației, el urmînd să ocupe următoarele funcții și posturi:

La nivel instituțional:

- cadru didactic de sprijin;
- coordonator al centrului de resurse pentru elevi cu CES;
- coordonator al educației incluzive.

La nivel raional:

- șef al serviciului de asistență psihopedagogică (SAP);
- personal specializat al SAP-ului.

La nivel republican:

- director al centrului republican de asistență psihopedagogică (CRAP);
- șef al secției de asistență psihopedagogică (CRAP);
- Coordonatorul centrului de resurse (în instituție sau Serviciul de asistență psihopedagogică).

La nivel de organizații nonguvernamentale:

- specialist în domeniul educației incluzive.

Deținătorul diplomei de master în științe ale educației trebuie să aplice la un nou nivel de performanță competențele achiziționate în ciclul I / licență, adică:

- să-și însușească cele mai actuale tipuri de abordare didactică;
- să identifice probleme de specialitate și să stabilească prioritățile cercetării în domeniul științelor educației;
- să aplice metodologia cercetării științifice la studiul didacticii fenomenelor pedagogice;
- să analizeze conceptele, tendințele și direcțiile de dezvoltare a managementului educației incluzive;
- să implementeze rezultatele cercetării în activitatea profesională;
- să evalueze de pe poziții științifice mutațiile metodologice ce intervin în câmpul cercetării didacticii fenomenelor educației incluzive;
- să adapteze realizările științifice din alte domenii la procesul de predare-învățare-evaluare în domeniul educației incluzive;
- să elaboreze o teză de master în probleme actuale de management al educației incluzive în conformitate cu exigențele pentru ciclul II de studii / master.

În cadrul practicii de specializare, la studenți se formează următoarele **competențe specifice**:

- Cunoașterea cadrului conceptual și legislativ al EI în plan național și internațional;
- Aplicarea cunoștințelor despre particularitățile specifice de dezvoltare a copiilor/elevilor cu CES;

- Realizarea proiectării, organizării, desfășurării și evaluării activităților didactice și extradiactice cu elevii din instituțiile cu practici incluzive;
- Utilizarea strategiilor de comunicare eficientă în activitățile didactice;
- Consilierea, orientarea și integrarea socio-psiho-pedagogică a copiilor din învățământul incluziv;
- Dezvoltarea profesională continuă în domeniul educației incluzive.

Finalitățile stagiului practicii de specializare

Prin studierea acestei discipline studenții vor fi capabili:

- Să identifice specificul organizării EI la nivel instituțional în baza analizei documentelor reglatorii;
- Să caracterizeze baza materială a instituției incluzive pornind de la necesitățile copiilor cu CES;
- Să adapteze metodele și tehnicile de cunoaștere a trăsăturilor psiho-morale și de activizare a elevilor cu CES;
- Să elaboreze materiale didactice necesare în asistarea copiilor/elevilor cu CES în cadrul orelor și în pregătirea temelor pentru acasă;
- Să elaboreze designul unei forme de asistență metodologică a cadrelor didactice;
- Să elaboreze designul unei forme de lucru cu părinții cu CES;
- Să elaboreze designul activităților extracurriculare și de recreere.

Conținutul practicii se axează pe câteva direcții importante de activitate: cunoașterea inițială cu instituția de învățământ; familiarizarea cu lucrul instructiv-educativ al copiilor/elevilor cu CES, acordarea asistenței psihopedagogice a copiilor cu CES integrați în instituțiile de învățământ general; colaborarea cu toți factorii implicați în procesul educațional; realizarea activităților de sprijin educațional în Centrul de resurse pentru educație incluzivă.

Programul este în măsură să asigure formarea de competențe în aria educației incluzive, de recuperare și design instrucțional, printr-o îmbinare riguroasă a disciplinelor de studiu.

Îndeplinirea acestor obiective conturează profilul absolventului acestui program universitar de specializare. Absolventul programului de specializare „Managementul educației incluzive” va dobândi acel cumul de cunoștințe, abilități și atitudini condensate în valori, care îi vor conferi o serie de competențe concretizate într-un avantaj deosebit de important pe piața muncii.

Competențele generale ale absolventului se regăsesc în nota explicativă, iar competențele specifice sînt explicit formulate în curriculumurile la disciplinele concrete.

Din această perspectivă, programul de specializare propus se adresează profesorilor care urmăresc dezvoltarea competențelor în domeniul educației incluzive, de recuperare și design instrucțional.

Misiunea și obiectivele programului sînt în concordanță cu obiectivele fundamentale ale strategiei de dezvoltare pe termen mediu și lung a colectivului Catedrei de științe ale educației și în conformitate cu cerințele Cadrului European al Calificărilor.

Programul vizează o pregătire coerentă și unitară a studenților, iar pregătirea generală și specifică în cadrul acestui program este asigurată prin intermediul Planului de învățământ modern și complex.

Prin programul propus, studenții vor dobândi o serie de competențe, manifestate în activități specifice, conform standardelor profesionale ca:

- competențe metodologice (însușirea și aplicarea teoriilor și conceptelor moderne privind formarea capacităților de cunoaștere; cunoașterea premiselor conceptualizării, adică toți copiii pot învăța, dar nu în același fel și ritm; realizarea unui curriculum în funcție de nevoile copiilor; utilizarea unor metode moderne de lucru cu copiii; adoptarea de strategii didactice care să permită utilizarea eficientă a mijloacelor și auxiliarelor didactice; utilizarea optimă a factorilor spațio-temporali, în vederea eficientizării procesului instructiv-educativ; organizarea activităților de învățare în manieră diversă și atractivă; abilitatea de a uza de cunoștințele interdisciplinare);
- competențe de comunicare și relaționare (competențe cu privire la rezolvarea de conflicte; competențe de comunicare adaptate dizabilității, competențe de relaționare cu cadrele didactice

de specialitate-logopezi, cadrul didactic de sprijin, psihologi, cu părinții, cu alte persoane care au legătură cu instituția școlară-reprezentanții autorităților locale);

- competențe psiho-sociale: capacitatea de a înțelege mecanismele de formare a trăsăturilor psihomorale, capacitatea de relaționare și consolidare a parteneriatelor, capacitatea de a iniția și organiza activități școlare și extrașcolare în vederea favorizării socializării și integrării sociale, capacitatea de a valorifica particularitățile individuale și de grup în scopul unei comunicări eficiente, manifestarea atitudinilor pozitive, a respectului de sine și acceptarea recunoașterii valorii celui-lalt, însușirea unor tehnici de autocontrol, dar și a unor acțiuni conforme normelor democratice);
- competențe de evaluare: utilizarea unor tehnici noi de evaluare, în strânsă legătură cu învățarea diferențiată, elaborarea instrumentelor de evaluare în funcție de noutățile de conținut și obiectivele din curriculum, prin respectarea concordanței cu particularitățile individuale și de grup, cunoașterea extinsă și de profunzime a criteriilor și standardelor de evaluare potrivite sarcinilor de evaluare alese;
- competențe de management al carierei (dezvoltarea capacității de autoformare, manifestarea deschiderii față de tendințele novatoare necesare dezvoltării profesionale prin informarea continuă asupra oportunităților de formare continuă și identificarea aspectelor din propria activitate care necesită înnoirea, stabilirea propriului bilanț de competențe și a propriului program de formare, prin manifestarea unei conduite autoreflexive asupra activităților didactice proprii și asimilarea cunoștințelor de tip organizațional, adoptarea de conduite eficiente pentru depășirea „situațiilor de criză”, prin valorizarea calităților umane și asumarea principiilor deontologice, profesionale, utilizarea metodelor și tehnicilor de control psihocomportamental).

În concluzie, misiunea programului „Managementul educației incluzive” este aceea de a pregăti specialiști capabili să facă față creșterii complexității și dinamismului procesului de învățământ prezent și de perspectivă, în condiții de eficiență și eficacitate economico-socială ridicate, în funcție de prioritățile de dezvoltare profesională stabilite la nivel național, de natura și tipul competențelor proprii, de traseele posibile în evoluția carierei didactice.

Astfel, complexitatea sistemului de învățământ actual impune necesitatea unei pregătiri inter și pluridisciplinare, capabile să asigure cadre didactice care să răspundă cerințelor în permanență schimbare a educației. Profesorii specialiști în organizarea activităților de recuperare educațională și design instrucțional individualizat sînt actori principali în asigurarea acestor necesități. În acest context, studiile la programe de master reprezintă pentru instituția organizatoare o modalitate de a răspunde misiunii sale didactice și de cercetare, iar pentru cei care le urmează, o etapă în formare și perfecționarea profesională.

Bibliografie:

1. Cuceș, Constantin, *Pedagogie*, Iași, Editura Polirom, 2006.
2. Unianu, Ecaterina, Henter, Ramona, *Formarea inițială și formarea continuă – o abordare din perspectivă practică*, în *Materialele conferinței științifice internaționale „Calitatea educației: teorii, principii, realizări”*, Chișinău, Editura Institutului de Științe ale Educației, 2008.
3. Vrășmaș, Traian, *Învățământul integrat și/ sau incluziv pentru copiii cu cerințe speciale*, București, Editura Aramis, 2001.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ПОСТУНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Лариса ЗОРИЛО, к. п. н., доцент, Факультет Педагогики, Психологии и Искусств,
Бэлцкый государственный университет имени Алеку Руссо*

Abstract: *The article discusses the problem of teachers' pre-university training to work in inclusive schools. The author highlights the work of the scientific project "Optimization of the inclusive training of primary school teachers and kindergarten teachers in continuing education." Also the author describes the scientific ideas involving the use of modern innovative technologies.*

Keywords: *graduate studies; inclusive education; children with special educational needs.*

После провозглашения государственной независимости Республика Молдова встала на путь демократизации, обусловившей политические, экономические, социальные и культурные изменения, что неизбежно отразилось на системе образования.

Правительство республики приняло ряд постановлений, направленных на предоставление качественных образовательных услуг, в том числе и для детей, с особыми образовательными потребностями.

Так, в правительственной программе развития инклюзивного образования на 2011-2020 годы подчеркивается необходимость обеспечения детей с особыми образовательными потребностями равными возможностями всестороннего развития, необходимого для максимальной адаптации и полноценной интеграции в общество [5].

В основу реформирования образования был положен ряд международных документов. Один из них – Конвенция о правах ребенка, ратифицированная Молдовой и касающаяся защиты социальных прав семьи, матери и ребенка. Поэтому с 1994 года обеспечение психического и физического здоровья ребенка в нашей республике гарантировано Законом «О правах детей», в котором под защиту государства взяты дети, оставшиеся без попечения родителей и попавшие в сложные жизненные ситуации. Особое внимание в этом документе уделяется детям-инвалидам, их правам в области реализации образовательных потребностей.

Молдавские ученые в своих работах высказывают мысль о том, что педагогическая деятельность с детьми и взрослыми, имеющими ограниченные возможности здоровья, требует от педагогов определенной подготовки, предусматривающей наличие особых ценностных ориентаций, профессионально-личностных качеств и профессиональных компетенций [1; 2; 3].

В настоящее время в действующих курикулах учебных дисциплин педагогических вузов предусмотрено содержание, ориентированное на педагогическое сопровождение ребенка, обучающегося в условиях инклюзивной школы. Во всех вузах республики студенты педагогических специальностей изучают курс «Инклюзивное образование», который направлен на обучение организации и включению детей с особыми образовательными потребностями в единый учебно-воспитательный процесс, реализацию ценности инклюзивного обучения на основе партнерских отношений с семьей, сообществом, со всеми субъектами, заинтересованными в качественном образовании и соблюдении прав детей.

Цель данного курса заключается в формировании специфических компетенций, касающихся основных направлений организации инклюзивного образования, а также толерантного отношения к категории граждан, имеющих особые потребности в связи с психофизическими отклонениями. Он направлен на освоение студентами комплексного подхода к инклюзивному обучению, на осознание важности преодоления и предупреждения у детей отклонений в развитии, на необходимость осуществления данного процесса с учетом современных достижений психолого-педагогических наук, а также опыта зарубежных стран.

В тоже время в системе образования республики работает большая группа педагогов, получивших профессиональную подготовку задолго до внедрения инклюзивного образования, в связи с чем становится актуальным вопрос их постуниверситетской подготовки в ракурсе рассматриваемой проблемы.

Эта проблема стала предметом исследований в рамках проекта Академии наук РМ «Оптимизация формирования инклюзивной компетентности учителей начальных классов и воспитателей детских садов в системе непрерывного образования», на базе БГУ им. А. Руссо. Команда проекта ведёт работу по повышению профессиональной компетентности педагогов, работающих с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, поиску эффективных технологий формирования профессиональных ценностей, профессионально-личностных качеств, развитию готовности к инклюзивной инновационной деятельности с учётом повышения квалификации педагогов в системе постуниверситетского образования.

Цель проекта – обеспечить за счет разработки и внедрения модели совершенствования инклюзивной компетентности педагогов в системе постуниверситетского образования повышение качества работы учителей начальной школы и воспитателей детских садов в режиме инклюзии. Для реализации данной цели планируется создание на базе Бельцкого университета им. А. Руссо ресурсного центра инклюзивного образования для предоставления образова-

тельных услуг учителям начальной школы и воспитателям детских садов на основе установления партнерских отношений со всеми структурами, задействованными в продвижении инклюзивного образования.

Исследование проводится на базе тех результатов, которые были получены в ходе участия в проектах Молдинклюд, Темпус, Лумос.

Новизна данного проекта состоит в том, что в отличие предыдущих, направленных на работу с педагогами среднего звена, мы будем целенаправленно формировать инклюзивную компетентность у воспитателей детских садов и учителей начальной школы, а также дифференцированно, с учетом функциональных обязанностей тех или иных специалистов, работающих в инклюзивном образовательном учреждении. Речь идёт о помощнике учителя, менеджере инклюзивного образовательного учреждения.

В соответствии с таким подходом каждая программа должна быть ориентирована на формирование предметно-специализированных компетенций и получение педагогами дополнительных знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения новых видов работы, которая имеет коррекционно-развивающую направленность. Сообразно каждой категории педагогических работников необходимо разрабатывать учебные планы.

Изучение литературных источников, опыта зарубежных стран, дало нам возможность сделать научное предположение о том, что инклюзивная компетентность педагогов может быть значительно улучшена при условии индивидуализации профессиональных планов для педагогов. Они должны быть составлены с учетом уровня подготовки специалистов, их интересов, а также на основе социально-культурных особенностей и потребностей детей, имеющих особые образовательные потребности, и их семей. Важным в этой связи мы считаем учет места проживания и работы педагога.

Необходимым в реализации задач постуниверситетской подготовки дидактических кадров в области инклюзивного образования мы считаем создание на базе БГУ им. А. Руссо ресурсного центра инклюзивного образования, который будет предоставлять образовательные услуги учителям и воспитателям, причем во взаимодействии с другими структурами, задействованными в инклюзивном образовании: SAP, органы публично-административного управления, междисциплинарные комиссии на уровне школы, неправительственные организации и др.

Команда проекта планирует разработку современных технологий для непрерывного повышения квалификации педагогов, которые обеспечат их качественную инклюзивную компетентность.

Также планируется издание методических материалов, необходимых для реализации модели профессионального развития педагогов в области инклюзивного образования.

Перечислим основные вопросы, которые будут предметом профессиональной подготовки дидактических кадров:

- организация целостной многоуровневой образовательной среды в соответствии с образовательными потребностями и психофизическими возможностями детей с ОВЗ;
- взаимодействие специалистов (медицинских, социальных и психолого-педагогических служб) между собой и с родителями;
- модификация образовательного процесса с учетом потребности детей с ОВЗ в индивидуально-дифференцированном обучении и воспитании;
- проектирование и мониторинг образовательного процесса, обеспечивающего освоение куррикулума;
- программно-методическое сопровождение процессов обучения и воспитания детей с ОВЗ.

Из сказанного следует, что круг проблем достаточно широк и распространяется на все сферы деятельности образовательных учреждений, касается всех участников педагогического процесса.

Наиболее продуктивным и подходящим мы посчитаем разработку блочно - модульных программ профессиональной переподготовки. Эти программы должны выстраиваться с учетом следующих принципов:

- целевого назначения (наличие цели и задач у каждого программного модуля и курса в целом);

- последовательного изложения материала в объеме модуля и курса;
- целостности и практической значимости содержания;
- интегративности в изложении и проработке теоретических и практических вопросов;
- мобильности как возможности вариативного конструирования подгрупповых и индивидуальных образовательных маршрутов (исходя из реальных проблем и запросов слушателей).

Модульный тип построения образовательных программ позволит слушателям курсов осознанно, исходя из собственных образовательных потребностей, выбрать то содержание, с которым они считают целесообразным ознакомиться наиболее всесторонне и детально.

Важным является выделение в программе для каждой категории обучаемых набора модулей, соответствующих их профессиональной компетенции, и перечня вариативных модулей для более широкой осведомленности в области методики и теории инклюзивного образования. Программа должна предполагать возможность включения ее структурных компонентов (модулей) в систему повышения квалификации педагогов инклюзивных дошкольных учреждений и учителей начальных классов.

В работе с педагогами эффективным является использование личностно – ориентированной технологии обучения, использование интерактивных форм работы, дискуссионных вариантов лекционно-семинарских занятий, тренингов, мастер-классов, посещение открытых мероприятий, проводимых непосредственно в инклюзивных образовательных учреждениях.

На протяжении всего образовательного процесса необходимо мониторизировать процесс формирования компетентности педагогов, причем формы контрольных мероприятий должны быть разнообразны. Это и зачеты, и самоконтроль, и самоанализ учебно-исследовательской деятельности слушателей, анализ педагогических ситуаций коллег, собеседование с преподавателем, подготовка обзора публикаций, разработка проекта, ролевые игры и др. В процессе оценки качества освоения курса участники образовательного процесса должны сами выбирать разные формы контроля (индивидуальная, групповая, письменная, устная), в наибольшей степени отражающие их потребности и возможности.

Мы считаем перспективной идею обеспечения индивидуального подхода к каждому слушателю и в отношении вариативности срока обучения, в зависимости от уровня его подготовки.

Таким образом, только упор на личностную самореализацию педагогов может решить задачи расширения и углубления педагогических, психологических и методических знаний, сформировать практико-ориентированные компетенции в области инклюзивного образования.

Литература:

1. Caisin, S., Tintiu, T. *Societatea incluzivă*, Chişinău, Institutul de Formare continuă, 2011.
2. Chicu, V., Cojocaru, V., Galben, S., Ivanova L. *Educația incluzivă. Repere metodologice*, Chişinău, Casa editorială poligrafică Bons Offices, 2006.
3. Danii, A., Popovici, D., Racu, A. *Intervenția psihopedagogică în școala incluzivă*, Chişinău, 2007.
4. Зорило, Л., Перетятку, М. *Формирование у студентов компетенций в составлении индивидуальных программ обучения школьников с особыми нуждами*, Problematika educației incluzive în Republica Moldova: perspective și soluții practice: Conf. Intern, șt.-practică din 19-20 oct. 2012, Ch.: IFS, 2012.
5. Постановление Правительства Республики Молдова от 11 июля 2011 года № 523 Об утверждении Программы развития инклюзивного образования в Республике Молдова на 2011-2020 годы.

FORMAREA COMPETENȚELOR PROFESIONALE LA STUDENȚII-PEDAGOGI ÎN CADRUL ACTIVITĂȚII TEATRALIZATE

Angela BEJAN, lect. univ., Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *The given article discusses the importance of professional competences of future didactic staff and the methods of theatrical activities as a way of developing these competences. It points out the basic methods used in the theatrical activity. The steps of staging a theatrical puppet show by students are briefly described.*

Keywords: *competence, theatrical activity, theatrical performance*

Exercitarea profesiei de pedagog implică formarea unor competențe generale și profesionale, profilul cărora este stabilit de *Referențialul cadrului didactic* și îmbogățit continuu prin practici educaționale, printre care și activitățile teatralizate ale studenților pedagogi.

Literatura de specialitate definește termenul *profil de competență* al cadrului didactic drept o configurație/structură materială, care cuprinde capacități/abilități și trăsături de personalitate structurate pe niveluri diferite, solicitate de standardele de formare profesională inițială și precizate în funcție de rolurile exercitate de cadrul didactic pe parcursul carierei profesionale (Dumbrăveanu 2014; Jinga 1998; Silistraru 2011).

În acest sistem *competența* este primordială. Cu toate acestea, sau tocmai din această cauză, ea este definită diferit pe parcursul anilor. Astfel, M. Mitrofan definește competența drept un sistem de deprinderi/priceperi, capacități, aptitudini și atitudini psihopedagogice. Competența înseamnă cunoștințe care au devenit operaționale, ceea ce presupune flexibilitate, adaptabilitate, deci și eficiență (Mitrofan 1988).

Alți autori însă, care i-au premer sau l-au succedat, fac o diferențiere mai scrupuloasă între termenii utilizați de M. Mitrofan în definirea competenței: aptitudinea este înăscută (Popescu-Neveanu 1978: 45), deci nu poate face parte din competență, deoarece aceasta este o valoare formată pe parcursul vieții (Pâslaru 2013: 3); în prima parte a definiției lui M. Mitrofan cunoștințele nu sunt parte definitorie a competenței, iar în partea a doua acestea sunt deja partea definitorie principală, subordonându-și capacitatea (în sens larg) de a fi flexibil, adaptabil și eficient – noțiuni care depășesc evident aria semantică a unei competențe.

J. Jinga și E. Istrate apreciază că prin *competență* se înțelege, de obicei, „capacitatea cuiva de a soluționa o problemă, de a lua decizii potrivite, de a îndeplini o misiune sau de a practica o profesie în bune condiții și cu rezultate recunoscute ca bune” (Jinja, Istrate 1998), definiție, în care doar capacitatea de a soluționa o problemă poate fi asociată competenței, celelalte capacități (a lua o decizie, a îndeplini o misiune, a practica o profesie) fiind caracteristici de personalitate.

În același an, X. Roegiers a oferit o definiție a competenței, care, datorită caracterului său generalizant și clarității formei, a fost preluată și de documentele școlare din R. Moldova: „ansamblu integrat de **cunoștințe, capacități și atitudini**, exersate în mod spontan, care permit exercitarea în mod convenabil a unui rol, a unei funcții sau a unei activități” (evid. n. – A.B.) (Roegiers 1998: 19).

Interpretări multiple a generat problema definirii competenței în raport cu obiectivele și finalitățile educaționale, cei mai mulți autori fie că nu menționează cu claritate acest raport, fie că îl tratează greșit, considerând competența o valoare pedagogică deosebită de obiective și finalități. Acest mod de înțelegere a competenței a fost impus și în curricula disciplinare la a treia ediție (Curriculum 2010); abordarea se regăsește însă și în unele publicații recente (Silistraru, Golubițchi 2011).

Unicul autor care face lumină în această chestiune este Vl. Pâslaru. Conform acestuia, competența se identifică până la un punct cu priceperea și abilitatea. Ea este concomitent valoare proiectată (obiectiv educațional) și valoare achiziționată/formată (finalitate educațională) (Dumbrăveanu *et alii* 2014: 59-61; Pâslaru 2013: 27).

Reforma învățământului din țara noastră prevede și o nouă direcție de formare profesională, care acordă un rol deosebit dezvoltării competențelor, căci doar un individ înzestrat cu competențe complexe poate asigura un ritm susținut al progresului (Jinga, Istrati 1998).

Formarea inițială de competențe profesionale are loc la facultate în cadrul diverselor discipline, într-un proces etapizat, în care formarea de cunoștințe și de convingeri și formarea/manifestarea de atitudini este definitorie, pedagogul trebuind să posede el însuși aceste valori înainte de a le putea forma și consolida educabililor.

Denumirea cursului *Managementul activităților teatralizate*, predat opțional studenților de la specialitatea *Pedagogie în Învățământul primar și Pedagogie Preșcolară*, conține termenul *activitate teatralizată*, care indică centrarea cursului pe activități preponderent practice, specifice domeniului artistic-estetic. Acest fapt, conform lui Vl. Pâslaru, cere și aplicarea unei metodologii specifice cunoașterii artistic-estetice (Pâslaru 2013: 126-129).

Prezentăm în continuare unele metodologii aplicate în cadrul cursului *Managementul activităților teatrale*.

Compilația este cea mai răspândită metodă în realizarea activităților teatralizate și constă în îmbinarea unor idei străine, în latină *a compila* având sensul de *a fura*. Dar prin compilare scenaristul poate crea o lucrare creativă, deoarece scenaristul prelucrează materialul propriu și cel străin, obținând un material original, adaptat la un public concret. Metoda solicită artistului simțul măsurii și gust artistic.

Metoda montării creative a materialelor de diferit tip solicită scenaristului competențe de montaj artistic, care includ procedee precum contrastul, paralela, retrospectiva, asociația, consecutivitatea logică etc. Urmărind conștient un scop artistic bine determinat, scenaristul „leagă” diferite materiale și episoade.

Metoda dramaturgică presupune construirea unei lucrări de autor pe principiile dramaturgiei, subiectul dezvoltându-se după anumite reguli ale activității scenice: desfășurarea, conflictul de bază, punctul culminant, deznodământul, încheierea. Metoda este una din cele mai complicate și necesită anumite aptitudini.

Înscenarea constă în reproducerea deplină a conținutului textului literar. Conținutul jocurilor este dictat de conținutul operei literare. În funcție de text, se aleg personajele, se repartizează rolurile, se pregătește și se utilizează decorul necesar. Este practică cel mai frecvent cu elevii mici, dorința acestora de a se implica în jocuri fiindu-le caracteristică, ei preferând să joace rolul personajelor îndrăgite din povești și din alte opere literare. Copiii, precum și unii adulți, consideră că este foarte simplu să înscenezi o poveste bine cunoscută, pentru aceasta fiind suficient să cunoști cuvintele și acțiunile personajelor. Însă reproducerea simplă a operei literare nu va aduce satisfacție nici copilului, nici adultului. Or, opera literară sugerează la fiecare lectură noi și noi mesaje (emoții, stări afective, gânduri, idei), care impun, la înscenare, improvizarea unor acțiuni, gesturi, replici noi, ceea ce va provoca interes și publicului. Înscenarea are o regulă de neocolit: scena cere activism și eficiență; aici se traduce textul literar din limbaj verbal în limbaj acțional; cuvântul citit de pe scenă poate fi ascultat și în afara ei, pe când reprezentarea teatrală trebuie privită.

Jocul teatral este metodă și formă principală de desfășurare a activității teatralizate. Trăsătura caracteristică a acestor jocuri constă în re-crearea imaginii artistice prin mijloacele teatrului (replici, acțiuni, mimică, muzică, costume etc.).

Jocul teatral se subdivide în *jocul de regizor* și *jocul-dramatizare* sau jocul improvizării.

În *jocul de regizor* copilul sau adultul nu este un personaj concret; el dirijează jocul, prezintă rolurile prin intermediul jucăriilor, ilustrațiilor, intonației, mimicii, vorbirii.

Există diverse tipuri de jocuri teatrale de regizor:

Teatrul de masă cu jucării: se utilizează diverse jucării, fabricate sau/și confecționate de către copii din diverse materiale din natură, hârtie sau țesături.

Teatrul de masă cu imagini: imaginile obiectelor, personajelor și decorațiilor sunt confecționate din lemn sau carton și sunt fixate pe suporturi speciale. Imaginea trebuie să fie reprezentată pe ambele fețe, ceea ce ar permite operarea liberă cu ea.

Teatrul de flanele-graf. Flanele-graful reprezintă un ecran de formă pătrată sau dreptunghiulară, cu suprafață-flanea; imaginile personajelor și decorațiile din hârtie sau carton sunt alipite pe flanea, cu ajutorul unei bucăți de hârtie abrazivă sau catifelată, încheiată pe verso-ul fiecărei imagini.

Teatrul de umbre: se utilizează un ecran din hârtie semitransparentă, personaje decupate din hârtie de culoare neagră și un izvor de iluminare după ecran, ce creează jocul umbrelor.

Prezentăm o practică de montare de către studenți a piesei teatrului de păpuși *O întâmplare în pădure*.

Alegerea piesei. Este una din etapele mai dificile, deoarece nu toate piesele se supun unei montări într-un mod interesant, atractiv și convingător. De aceea grupul de studenți trebuie să-și pună la încercare imaginația creatoare. Ei își asumă, în mod colectiv, rolul de regizor, obținând astfel libertatea de a construi subiectul piesei și posibilitatea materializării ideii propuse în personaje și în mișcarea acestora în cadrul unei acțiuni vii.

Confecționarea păpușilor. Păpușile-personaje (animale ale pădurii), înzestrate cu calitățile și aspirațiile tineretului contemporan, sunt confecționate în mod individual de persoana care o va reprezenta, fapt care îi permite studentului să îmbine, la confecționarea lor, ideile sale de creație cu trăsăturile reale sau atribuite de oameni animalelor-personaje. Un grad mare de semnificație se

obține cu ajutorul accesoriilor ce însoțesc păpușa: păpușa-veverița va avea fusta scurtă, telefon mobil și mărgelile la gât – sugestie a fetei moderne, iar păpușa-lup va avea mașină luxoasă și muzică la maximum – sugestie a băiatului modern.

Alcătuirea replicilor și selectarea muzicii este realizată în funcție de vârsta spectatorilor. În cazul copiilor de vârstă preșcolară, replicile pot reprezenta diverse ghicitori și versuri din folclorul copiilor: *Eu sunt arici-pogonici,/ Încălțat în târlci*”, iar drept fundal muzical se alege piesa *Ghiță* din repertoriul Cleopatrei Stratan. E foarte important ca spectacolul să nu fie monoton. Pentru a-i reda piesei un aspect divers, „regizorii” alternează monologul, dialogul și muzica, procedeu prin care se obține captarea atenției și declanșarea emoțiilor pozitive. Se apelează și la procedeul adresării la public cu diverse întrebări în momente când e nevoie doar de aprecieri sau afirmații.

La *distribuirea rolurilor* se ține cont de caracteristicile fiecărui interpret: temperamentul, sensibilitatea, umorul, calitățile vocale. Astfel, ursul este jucat de o persoană cu timbru jos al vocii, veverița – de o persoană cu capacități vocale. Studenții care au rămas fără rol participă la confecționarea decorului: copaci, flori, paravanul.

Repetițiile. În cadrul lor se antrenează gesturile, mimica, vocea personajelor, interpreții încercând să se transfigureze în acestea. Primele repetiții se fac în fața trupei, pentru cunoașterea temeinică a piesei și a personajului redat. Se lucrează la sincronizarea mișcării cu replica, ceea ce este destul de dificil la etapa inițială, întrucât se cere o coordonare bună a mâinii și a degetelor. Este important ca repetițiile să înceapă când sunt toate păpușile și decorurile finisate. Aceasta asigură eficiența repetițiilor, scurtează perioada de familiarizare cu mediul scenic, stimulează fantezia creatoare, duce la conturarea imaginii artistice.

Repetiția generală este ultima etapă de pregătire a spectacolului teatrului de păpuși. Se fixează toate nuanțele și detaliile, se încheagă toate elementele. Se realizează tehnica de deplasare a eroilor și a decorurilor, se stabilește sonorizarea. Se înlătură lacunele și se fac ultimele pregătiri pentru punerea în scenă a spectacolului.

Prezentarea spectacolului. Piesa *O întâmplare în pădure*, montată de grupa de studenți de la anul III, a bucurat publicul de copii de la Grădinița-creșă nr. 43 din municipiul Bălți. Efectul a fost cel așteptat. Copiii au trăit bucuria unei comedii muzicale cu animalele pădurii în rolurile principale, care au cântat, au spus ghicitori și au dansat. Este de apreciat munca asiduă a studenților la punerea în scenă a acestui spectacol. Or, acest lucru a necesitat cunoașterea mai multor aspecte ale activității teatrale, câtorva genuri de artă (literatură, muzică, coregrafie), a particularităților de vârstă ale preșcolarului, a talentelor și aptitudinilor teatrale și a modului de identificare a lor, a formelor comunicării nonverbale, a repertoriului literaturii pentru copii, a metodologiei receptării operei dramatice, precum și prezența unor abilități speciale: de proiectare a activității, observare a procesului, analiză a situației, studiere a colectivului, dirijare a colectivului, alegerii stilului adecvat de comunicare, stabilire de relații cu membrii colectivului, studiere a comportamentului, selectare a piesei, analiză a piesei, prelucrare a ținutei scenice.

Aplauzele au fost sincere și furtunoase, iar unii copii au manifestat dorința de a face cunoștință cu personajele de după cortină.

Concluzie. Competențele și abilitățile teatrale formate studenților în cadrul acestei activități sunt specifice profilului de competență al studenților pedagogi pe domeniile psiho-social, managerial, relațional, de comunicare și evaluare. Formarea lor se face în cadrul cursului *Managementul activităților teatrale*, conceput pe principiile educației artistic-estetice și desfășurat în baza unui curriculum disciplinar elaborat expres, prezentarea căruia va constitui obiectul altei comunicări/publicații.

Bibliografie:

1. Dumbrăveanu, R., Pâslaru, Vl., Cabac, V., *Competențe ale pedagogilor: Interpretări*, Chișinău, Continental Grup, 2014.
2. Jinga, I., Istrate, E., *Manual de pedagogie*, București, ALL Educational, 1998.
3. *Limba și literatura română. Curriculum pentru învățământul gimnazial. Cl. V-IX/ME*, A. Ghicov (coord.) ș.a. Chișinău, Editura Lumina, 2010.
4. Mitrofan, N., *Aptitudinile pedagogice*, București, EDP, 1988.
5. Pâslaru, Vl., *Introducere în teoria educației literar-artistice*, București, Editura Sigma, 2013.
6. Popescu-Neveanu, P., *Dicționar de psihologie*, București, Editura Albatros, 1978.

7. Roegiers, X., *Manuel scolaire de developpement de competences dans l'enseignement./ BIEF*, Departement de science de l'education de l'URL, 1998.
8. Silistraru, N., Golubițchi, S., *Impactul competențelor pedagogice în formarea cadrului didactic*, Din: *Interacțiunea metodelor în învățământul superior. Ghid metodologic*, Chișinău, 2011.

ÎNVAȚAREA PE TOT PARCURSUL VIEȚII: REPREZENTĂRI SOCIALE ȘI SEMNIFICAȚII ÎN VIZIUNEA CADRELOR DIDACTICE

Mariana BATOG, cercetător științific,
Institutul de Științe ale Educației, Chișinău

Abstract: *The lifelong learning has become a priority of the education system globally as well as a European priority. In this article, we will expose the results of experimental research effectuated with teachers from the country regarding lifelong learning.*

Keywords: *lifelong learning, teachers, social representations, questioning, adult learning.*

Dinamica majoră a schimbărilor ce se produc în mediul înconjurător a devenit actualmente o particularitate distinctivă a lumii moderne, ceea ce provoacă o perimare rapidă a cunoștințelor obținute prin educația formală. Situația actuală a accentuat necesitatea de a elimina contradicțiile din activitate și viață prin intermediul învățării adulților, care este abordată ca *Lifelong Learning* sau *învățarea pe tot parcursul vieții*.

Învățarea pe tot parcursul vieții a devenit o prioritate a sistemului de învățământ la nivel global, precum și o prioritate europeană. Procesul dat se impune ca o condiție necesară pentru adaptarea la cerințele profesionale, sociale, economice și informaționale mereu în schimbare. Printre factorii și motivele principale ce ne determină să participăm la procesul de învățare pe tot parcursul vieții, alături de schimbările economice și geopolitice, sunt și pierderea controlului uman asupra proceselor sociale, starea de incertitudine, incapacitatea omului de a planifica pe termen lung (Махиня 2014). Nevoia acută de formare în masă a adulților a apărut în legătură cu o schimbare în natura activității lor, pozițiile înaintate de societate, care necesită independență, responsabilitate socială, auto-organizare și respingerea modelelor autoritare a procesului de învățământ (Стрелкова 2010: 1). Astăzi, crește relevanța de fundamentare științifică a învățării adulților, se impune elaborarea unui model andragogic al său. În viziunea unor psihologi, omul real al secolului XXI este „condamnat” să învețe pe tot parcursul vieții sale.

Conceptualizarea *învățării pe tot parcursul vieții* se realizează în mod variat în literatura de specialitate rusă, ucraineană, cât și în cea autohtonă fiind definită ca totalitatea activităților de învățare realizate în cursul vieții, în scopul îmbunătățirii cunoștințelor, abilităților și competențelor personalității ce țin de perspectivele civice, sociale și de muncă. În altă viziune, procesul de învățare pe tot parcursul vieții nu este doar o mișcare a personalității de la învățământul preșcolar la învățământul general și preuniversitar, universitar, post universitar, dar un proces armonios de actualizare continuă a personalității, la fiecare dintre aceste etape de dezvoltare menționate anterior (Вихров 2012: 3).

Codul Educației al Republicii Moldova, articolul 123 vizează: *învățarea pe tot parcursul vieții* include activitățile de învățare realizate de o persoană pe parcursul vieții, în scopul formării sau dezvoltării competențelor din perspectivă personală, civică, socială și profesională. Învățarea pe tot parcursul vieții cuprinde învățământul general, profesional-tehnic și superior, precum și formarea profesională continuă a adulților (1). O parte componentă a procesului de învățare pe tot parcursul vieții constituie *formarea profesională continuă*. **Formarea profesională continuă** prevede ca: „Dezvoltarea profesională a personalului didactic, științifico-didactic, științific și de conducere este obligatorie pe parcursul întregii activități profesionale și se reglementează de Guvern” (art. 133).

În Republica Moldova, unul dintre obiectivele de bază stipulate în documentele de politici educaționale este extinderea și diversificarea sistemului de instruire a adulților pe parcursul întregii vieți din perspectiva formării generale și a formării profesionale continue, în corespundere cu nevoile persoanei, raportate la cerințele socioeconomice (2) și, de asemenea, compatibilizarea structurală și calitativă a învățământului național cu spațiul european al educației.

Printre categoriile de beneficiari ai procesului de învățare pe tot parcursul vieții, un rol important revine învățării adulților, pentru a le oferi șansa de a studia în continuare la orice vârstă. Cadrele didactice, în acest context, se întrevăd atât în rol de beneficiari ai procesului menționat mai sus, cât și ca participanți activi în realizarea și promovarea lui.

Sectorul „Asistența Psihologică în Educație” (IȘE) vine în întâmpinarea cerințelor moderne din sistemul educațional cu cercetări științifice de actualitate în acest domeniu. În acest context, colaboratorii sectorului au elaborat un chestionar pentru diverse categorii profesionale, întru determinarea reprezentărilor sociale, opiniilor respondenților cu privire la *procesul de învățare pe tot parcursul vieții*. Prezentăm în continuare unele rezultate experimentale obținute prin chestionarea cadrelor didactice.

În cercetare au fost implicate 124 de cadre didactice din instituțiile educaționale din republică, o bună parte fiind antrenate în cadrul cursurilor de formare, IȘE. Datele experimentale au fost colectate în formă scrisă. Respondenților li s-a acordat 45 de minute pentru a răspunde la întrebări. Chestionarul a fost aplicat în perioada aprilie – mai, 2015.

➤ **Scopul cercetării:** Determinarea particularităților reprezentărilor sociale cu privire la procesul de învățare pe tot parcursul vieții în viziunea cadrelor didactice din Republica Moldova.

În cadrul cercetării au participat cadre didactice din mai multe localități din țară și de la diverse tipuri de instituții de învățământ: în cadrul instituțiilor preșcolare din republică (37%); activează în cadrul liceelor (18,5%); în colegiile din republică (12,8%); în centre de divers tip din Chișinău (11,2%) și respondenți implicați în activitatea profesională în cadrul gimnaziilor (10,4%); în instituții superioare de învățământ (4,8%). Cea mai mică rată, de 4% respondenți a fost menționată de angajații școlilor profesionale.

Eșantionul dat a cuprins subiecți ce activează atât în mediul rural, cât și în mediul urban. Lotul experimental a inclus mai multe persoane de sex feminin. 73% respondenți dețin studii superioare, iar 27% respondenți posedă studii medii. Eșantionul de cercetare a cuprins subiecți cu vârstă între 20 ani până la 60 ani. În urma prelucrării datelor experimentale, s-a constatat că:

- cea mai mare rată de respondenți (45,6%) sunt cu vârsta cuprinsă între 34 ani până la 54 ani;
- au vârsta cuprinsă între 25 ani - 35 ani – 36%;
- vârstă mai mică de 25 ani – 10,4% respondenți,
- cea mai mică rată de 7,2% sunt respondenți cu vârsta de peste 55 ani.

Fiind rugate să găsească asocieri pentru sintagma *învățarea pe tot parcursul vieții*, cadrele didactice au menționat peste 200 variante posibile. Procesul de învățare pe tot parcursul vieții se asociază mai frecvent la cei intervievați cu: lectura, cartea, experiența, studiile, dezvoltare personală, cunoștințe, idei, lecții, cursuri, internet, TV, școală, perfecționare, formare, inteligență, practică, muncă, viață, trai etc. În măsură mai mică, cadrele didactice asociază *procesul de învățare pe tot parcursul vieții* cu: o călătorie, carte neatinsă, filosof, floare multicoloră, mereu tineri, holist, nondiscriminare etc.

Persoanele participă la diverse forme ale învățării pe tot parcursul vieții, în opinia cadrelor didactice, din următoarele considerente:

- dezvoltarea intelectuală, acumularea de cunoștințe – 26,4% respondenți;
- pentru a se forma ca personalitate, dezvoltarea personalității – 24% respondenți;
- pentru a fi informat în contextul progresului din societate – 8% respondenți;
- din nevoie, curiozitate, dorință, interes – 8% respondenți;
- avansarea în carieră – 6,4% respondenți;
- a crea condiții și a avea o viață decentă – 5,6% respondenți;
- dezvoltarea competențelor și a abilităților – 5,6% respondenți;
- oportunitatea de a câștiga mai mulți bani – 4,8% respondenți;
- a face schimb de experiență; acumularea experienței – 4% respondenți;
- suntem direcționați, obligați – 2,4% respondenți;
- a realiza anumite scopuri, obiective – 2,4% respondenți;
- a cunoaște diverse forme ale învățării – 2,4% respondenți;
- omul a fost creat să învețe – 1,6% respondenți;
- a fi mai încrezuți în sine, în forțele proprii – 1,6% respondenți.

În rată minoritară cadrele didactice au menționat și alte viziuni: pentru a dezvolta businessul; a se cunoaște pe sine însuși; pentru schimbarea modului de gândire a societății; a se descurca mai bine în viață; a dezvolta memoria, vocabularul; pentru a fi apreciat; a avea emoții pozitive; doresc să conștientizeze că au nevoie de o schimbare radicală; a veni în fața elevilor cu ceva nou; ca să construim o lume mai bună, mai sănătoasă; societatea informațională ne obligă etc.

În calitate de surse informaționale referitor la procesul de învățare pe tot parcursul vieții, în cea mai mare parte cadrele didactice utilizează:

- *internetul* – 72,4% respondenți;
- *convorbirile cu alte persoane* – 59,2% respondenți;
- *TV* – 58,4% respondenți;
- *cursurile de perfecționare* – 57,6% respondenți;
- *lecțiile* – 50,4% din cei intervievați;
- *reviste* – 36,8% respondenți;
- *ziare* – 32, 8% respondenți;
- *radio* – 21,6% respondenți;
- *conferințe, seminare, mese rotunde, studii și alte activități* – 10,4% respondenți.

O importanță mică se acorda *citirii, literaturii de specialitate* – 7,2% respondenți, ceea ce ne demonstrează că astăzi cartea este mai puțin solicitată și se acordă prioritate tehnologiilor informaționale. O sursă de informare este și *biserica, biblia* (3,2%). *Nu cunosc nimic*, referitor la *procesul de învățare pe tot parcursul vieții* – 2,4% respondenți.

În viziunea cadrelor didactice procesul de învățare pe tot parcursul vieții reprezintă:

- 22,4% respondenți, cea mai mare rată consideră procesul de învățare pe tot parcursul vieții ca fiind *proces de acumulare a cunoștințelor noi, informații, înțelepciune*;
- 12% respondenți văd acest proces ca fiind *perfecționare sistematică, continuă, autoperfecționare*;
- 11,2% respondenți invocă sintagma *cât trăiești înveți sau toata viața înveți*;
- 8% respondenți menționează *învățare continuă, neîncetată*;
- 7,2% consideră procesul de învățare pe tot parcursul vieții ca o *dezvoltare, dezvoltare continuă, dezvoltare personală*;
- 4,8% respondenți menționează că acest proces semnifică *de a fi în pas cu viața, în pas cu schimbările, cu cerințele vieții*;
- 3,2% respondenți asociază procesul de învățare pe tot parcursul vieții ca fiind *comunicare, cu toate persoanele; îmbogățirea vocabularului; dezvoltarea limbajului*.
- 3,2% respondenți reprezintă învățarea pe tot parcursul vieții ca *proces complex, continuu de acumulare a competențelor profesionale*;
- 3,2% din respondenți consideră procesul de învățare pe tot parcursul vieții ca fiind *creșterea în plan profesional și câpătarea unei profesii*;
- 3,2% respondenți menționează procesul de *autoinstruire continuă*;
- 3,2% respondenți au indicat *acces la studii la toate vârstele*;
- mai puțin de 3%, pentru fiecare, au acumulat diverse variante de răspuns cum ar fi: *cunoaștere fără limite, studii superioare, învățare din propriile greșeli; învață să înveți pe alții; o carte mereu înnoită filă cu filă; un drum spre viitor; autorealizare de sine; a menține intelectul în tonus, învățare din experiență; o forță care ajută la depășirea obstacolelor, cheia succesului etc.*

Am identificat și răspunsuri prin proverbe: *cine știe carte are 4 ochi; repetarea este mama cunoștințelor etc.*

La întrebarea ce ține de participarea la procesul de învățare pe tot parcursul vieții au răspuns în măsura de 33, 6% respondenți, optând pentru varianta *toți*. Această variantă a obținut cea mai mare rată de răspuns, fiind urmată de 25,6% respondenți cu răspunsul *întreaga societate*; 19,2% respondenți consideră importantă participarea *familiei* la procesul de învățare pe tot parcursul vieții; 12,8% respondenți susțin ideea că *profesorii* trebuie să participe la învățarea pe tot parcursul vieții; 10,4% respondenți consideră necesară participarea *instituțiilor educaționale, bibliotecilor, cursurilor de formare*; 9,6% respondenți cred că *ei personal* participă la acest proces; 5,6% respondenți au optat pentru varianta de răspuns *cei ce doresc progres, schimbare, dezvoltare profesională*; de asemenea, 5, 6% respondenți consideră că în acest proces e necesar să fie încadrați *toți cei ce doresc*.

Cu o rată mai mică de 5% respondenți, pentru fiecare variantă de răspuns au fost menționate: *specialiștii din diverse domenii, medicii, sursele de informare, cărțile, tehnologiile informaționale, prin ore metodice, traininguri, copii și elevii, mediu ambiant etc.* Cu rata de mai puțin de un procent, adică cea mai mică rată au obținut variantele: *Ministerul Educației; starea socială*. În conclu-

zie, putem constata că mai mult de jumătate din numărul total de respondenți sunt de părerea că la procesul de învățare pe tot parcursul vieții trebuie să participe toți, întreaga societate.

Cadrele didactice sunt motivate personal să participe la procesul de învățare pe tot parcursul vieții prin:

- să cunoască lucruri noi, cunoștințe noi în diferite domenii (20%);
- dorința de a fi în pas cu ceea ce este nou și a face față schimbărilor (10,4%);
- curiozitatea, interesul (7,2%);
- dorința de a avea un salariu mai bun, un trai mai decent, propriul venit (4%);
- gradul didactic (3,2%);
- dezvoltarea potențialului intelectual (3,2%);
- creșterea ca specialist, ca om, persoana binevenită în societate (3,2%).

O rată mică au acumulat următoarele variante de răspuns: *a descoperi noi metode de predare; perfecționarea rezultatelor; mediul social; interesul de autocunoaștere; învățând putem lua decizii înțelepte; de a capătă mai multă experiență; stimularea și a copiilor să învețe pe tot parcursul vieții; să cunoască, să aplice și să învețe și pe alții; de a fi un om de succes; de a ști cum să se comporte în societate; de a avea un post de lucru stabil; de a avea mai multă încredere în sine; scopurile puse etc.*

În ceea ce privește repartizarea timpului personal și a resurselor pentru învățarea pe tot parcursul vieții: 51,2% din respondenții chestionați acordă *în mare măsură*, în mod constant, timp și resurse pentru pregătirea profesională; 34,4% respondenți acordă timp și resurse pentru pregătirea profesională *într-o oarecare măsură*; *în foarte mare măsură* acordă timp și resurse 11,2% respondenți; *în mică măsură* acorda timp și resurse pentru pregătirea profesională – 2,4% respondenți. Varianta de răspuns, *în foarte mică măsură*, nu a fost menționată de niciun respondent.

În concluzie, am constatat că 62% dintre respondenți acordă *foarte mare și în mare măsură*, în mod constant timp și resurse pentru pregătirea profesională și nu au fost identificate persoane care ar neglija sau ar opta pentru varianta *în mică măsură* a acordării timpului. Se observă o atitudine de acordare a unui rol important acestui proces.

Repartizarea timpului de lucru și alocarea lui pentru procesul de învățare pe tot parcursul vieții a fost distribuit în următorul mod de către cadrele didactice:

- 25% respondenți ar alocă 50% din timpul de lucru pentru învățarea pe tot parcursul vieții;
- 19,2% respondenți ar alocă 100% din timpul de lucru pentru învățarea pe tot parcursul vieții;
- 9% din respondenți ar alocă 30% din timpul de lucru pentru învățare;
- 2,4% din respondenți au menționat că ar acorda mai mult timp sau 100% învățării, dacă ar avea un salariu decent;
- 1,6% au menționat că distribuirea timpului de lucru depinde de situație;
- 1% respondenți au menționat că au nevoie de timp pentru a le acorda copiilor.

Cea mai mică rată a fost menționată de 1,6% respondenți, ce corespunde cu 10% din timpul acordat, și același număr de respondenți – 15% din timpul de lucru alocat pentru învățarea pe tot parcursul vieții. În cele ce urmează, menționăm că 40,8% respondenți alocă de la 60%-100% din timpul său de lucru pentru învățarea pe tot parcursul vieții; 25% respondenți alocă 50% din timpul său pentru procesul de învățare, iar 29% respondenți alocă de la 10% până la 40% din timpul său de lucru; 5% respondenți au menționat alte variante de răspuns. În concluzie susținem că: 65% din respondenți ar alocă de la 50% până la 100% din timpul sau de lucru pentru învățarea pe tot parcursul vieții.

Barierile care pot apărea în cadrul *procesului de învățare pe tot parcursul vieții* sunt în rată mai mare cele *financiare* (80%), urmate de cele *materiale* (49,6%); apoi *sociale* (44,8%); în rată puțin mai mică sunt cele *psihologice* (40,8%). Alte bariere menționate, într-o rată foarte mică au fost: salariu mizer, fenomenul de „cumătrism” din țară, gruparea în colectiv a cadrelor didactice, opinii învechite, autoritare, lipsa de timp etc.

Printre *barierele financiare* un procent mai mare au acumulat versiunile: bani puțini, lipsa de bani (34,4%), cursuri costisitoare, prețul mare (13,6%); salarii mici (12%); cursurile, seminarele sunt contra plată (3,2%). În rată mai mică au fost specificate: plata pentru diferite proiecte, lipsa locului de muncă, contractul, salarii nu la timp, deplasări, timp puțin, xerox.

În opinia cadrelor didactice, *barierele materiale* menționate în cea mai mare măsură au fost: lipsa materialelor didactice, tehnologiilor informaționale (9,6%); lipsa surselor informaționale

(7,2%); lipsa cărților de specialitate (6,4%); procurarea materialelor necesare, rechizite (5,6%). În rată mai mică au fost expuse așa variante de răspuns: lipsa spațiului locativ, puțină literatură în limba rusă, biblioteci sărăcăcioase, lipsa internetului în școli, lipsa calculatoarelor etc.

Barierile sociale majore, prezentate de cadrele didactice, ce au acumulat un procent mai mare au fost: lipsa de comunicare, dificultăți de interacțiune socială (4,8%), motive familiale (4%); relații interpersonale, neînțelegerea cu unii oameni (3,2%); lipsa timpului (2,4%); o viziune îngustă (2,4%); politicienii ne duc în eroare, ducerea în eroare a societății de stat (2,4%). Cele mai mici rate au acumulat variantele: mentalitatea cetățenilor Republicii Moldova, persoane neadecvate, societate parțial degradată, necunoașterea problemei în societate, serviciul nu oferă libertatea de a învăța continuu.

În cadrul *barierelor psihologice* expuse o rată mai mare au acumulat următoarele variante de răspuns: depresie, stres, emoții negative (6,4%); lipsa de voință, nehotărâre, indecizie (3,2%); timp limitat (3,2%); lipsa interesului, dezinteres pentru asistența psihologică (2,4%); insuficiența de asistență psihologică, insuficiența de psihologi care ar acorda consilieri calitative la prețuri moldovenești (1,6%). În rată mai mică au fost menționate: oboseala, frica de necunoscut, surse de susținere insuficiente, persoane neplăcute, omul nu este înțeleș de familie, lenea, motivația rea, neaprecierea cadrelor didactice, descurajarea, suprasolicitarea cu sarcini de serviciu, incompatibilitatea cu sarcinile de serviciu.

Referitor la întrebarea ce ține de frecvența reînnoirii competențelor profesionale am obținut următoarele rezultate experimentale:

- cea mai mare parte din cadrele didactice – 47,2% consideră că reînnoirea competențelor e necesară în fiecare an;
- 24,8% respondenți susțin necesară reînnoirea competențelor la fiecare 3 ani;
- 24% menționează că ar fi binevenită reînnoirea competențelor profesionale la fiecare 5 ani;
- cea mai mică parte din respondenți menționează reînnoirea competențelor profesionale o dată la 7 ani (3,2%).

În concluzie, putem susține că aproximativ 47% respondenți estimează reînnoirea competențelor profesionale o dată pe an, 49% respondenți consideră necesară reînnoirea competențelor de la 3 ani la 5 ani. Nu au fost identificați respondenți ce ar considera inutilă reînnoirea competențelor profesionale.

În opinia cadrelor didactice, actuala modalitate de organizare și desfășurare a învățării pe tot parcursul vieții *corespunde nevoilor specialiștilor* într-o rată aproximativ de 32%. *S-au abținut* să răspundă la aceasta întrebare – 25,6% respondenți. Unele cadre didactice consideră că *nu corespunde* nevoilor specialiștilor, în rată de 16,8%. Sunt de părerea că actuala modalitate de organizare a învățării pe tot parcursul vieții *corespunde parțial, relativ, în mod satisfăcător* – 6,4% respondenți implicați în cercetare. Cadrele didactice au venit și cu propuneri: e necesar să tindem spre mai mult; mai este loc pentru noi aspirații; de multe ori nu, deoarece un specialist nu este apreciat astăzi la justa lui valoare; nu este remunerat conform muncii depuse și sunt nevoiți să-și creeze singuri modul propriu de organizare a învățării.

Sugestiile cu care vin cadrele didactice în susținerea *procesului de învățare pe tot parcursul vieții* sunt diverse și, în cele ce urmează, vom enumera unele dintre ele:

- ar trebui să se sprijine mai multe persoane după vârsta de 45 ani, referitor la inovațiile TIC;
- angajatorii să beneficieze de stimulente suficiente pentru a oferi formare profesională;
- organizarea studiilor accesibile peste hotare;
- ar fi bine dacă ar exista oferte compensatorii de către stat pentru cei cu un venit jos, pentru familii monoparentale sau cu copii cu dizabilități, pentru a putea urma studiile necesare și la alegere;
- organizarea perfecționării cu specialiști din alte state;
- cursurile să fie racordate la nevoile beneficiarilor;
- astfel de chestionare ne extind arealul vizual și cunoștințele personale spre noi tendințe civilizate;
- trebuie de creat condiții avantajoase pentru învățarea pe tot parcursul vieții nu numai la orașe și sate mari, dar și în sate mici, cu un număr mic de locuitori;
- e necesar de format un mediu bun pentru a facilita învățarea pe tot parcursul vieții în instituții, de a atrage prin organizarea diferitor seminare, traininguri, activități de promovare a acestui proces etc.;
- cât mai multe situații de practică și de lucru în grup;

- de a promova cursuri la asemenea teme în fiecare semestru la nivel național, apoi formatorii să realizeze astfel de cursuri la nivel raional, comunitar, instituțional;
- învățarea trebuie să fie din copilărie, din școală, prin metode, exemple frumoase, pentru un viitor mai bun, cu aplicarea celor mai eficiente metode și practici internaționale;
- învață să înveți pe alții, învață să cunoști noul, învață să descoperi trecutul și să accepți viitorul;
- formări din contul statului, alimentare și cazare gratuită, prețuri accesibile la literatura profesională; cursuri gratuite TIC și limbi străine;
- psihologii să viziteze școlile și să organizeze diferite treninguri cu elevii; mai multe ore și discuții cu cadrele didactice realizate de un specialist psiholog pentru a soluționa diverse probleme ce țin de serviciu, conflicte;
- chestionarul e bun, dar ar fi bine să ne încadrăm și în alte proiecte: *de a citi mai mult, de a nu oferi mita*;
- crearea unui centru ce va activa în domeniul dat, la toate categoriile de vârstă, elaborarea programelor finanțate de stat;
- asistența psihologică poate interveni cu programe pentru efectuarea cursului de dezvoltare personală în cadrul tuturor programelor de formare.

În concluzie, persoanele intervievate au formulat câteva argumente în susținerea acestui proces relevant, menționăm câteva dintre acestea: învățarea este o modalitate de a progresa pentru fiecare persoană în parte; omul informat este protejat; învățați pentru a vă simți apreciați, a avea apreciere sporită la serviciu și în societate, apreciere din partea statului a cadrelor didactice; totul e în mișcare și în secolul dezvoltării noilor tehnologii informaționale, societatea trebuie să țină piept schimbărilor produse, pentru a putea fi competent pe piață, corespunde cerințelor societății schimbătoare este necesar să te schimbi și să devii tot mai calitativ; învățarea va fi întotdeauna o metodă care nu vă face să pierdeți nimic niciodată, este știința care vă face să deveniți mai buni; învățați pentru a avea un post de muncă, noi posibilități de angajare, avansare în serviciu; învățarea îi face pe oameni plini de viață, de experiențe noi; niciodată nu este târziu să înveți chiar și la o vârstă înaintată, trebuie să cunoști ceva nou; învățarea îl face pe om mai descurecureț în viața lui cotidiană; te ajută să treci mai ușor prin viață; învățarea pe tot parcursul vieții este piatra de temelie la formarea personalității unui individ, cu cât această temelie e mai dură, cu atât și specialistul care este în formare, va fi mai bun.

Procesului de învățare pe tot parcursul vieții în viziunea cadrelor didactice este considerat semnificativ. Mai mult de jumătate din numărul total de respondenți, acordă în mare măsură timp și resurse pentru pregătirea sa profesională și ar alocă mai mult de 50% din timpul său de lucru pentru procesul de învățare pe tot parcursul vieții. Barierele ce pot apărea, în acest context, sunt, în cea mai mare parte, cele financiare, urmate de cele materiale și sociale; în rată puțin mai mică fiind menționate cele psihologice. Cadrele didactice intervievate sunt de părerea că la procesul de învățare pe tot parcursul vieții trebuie să participe toți și implicată întreaga societate.

Promovarea în societate a procesului de învățare pe tot parcursul vieții se impune prin diseminarea informației, organizarea diverselor activități și evenimente științifico-didactice, studiate nevoile beneficiarilor și racordat procesul de învățare la ele, sprijinirea persoanelor mai în vârstă pentru studierea tehnologiilor informaționale, motivarea personalului de către angajatori în dezvoltarea personală și profesională a cadrelor didactice.

Bibliografie:

1. *Codul Educației al Republicii Moldova*, Cod Nr. 152, 17.07.2014.
2. *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”*, Chișinău, 14 noiembrie, 2014.
3. Вихров, Игорь, Петрович, *Образование на протяжении всей жизни в контексте Болонского Процесса*, 2012. http://tashpmi.uz/userfiles/file_on_download/Образование%20на%20протяжении%20всей%20жизни.pdf, (Vizitat 12.09.2015).
4. Махиня, Наталья, Владимировна, *Психологические и социальные условия развития системы образования взрослых*, Серия «Гуманитарные науки», 2014, № 1-2, <http://www.vipstd.ru/nauteh/index.php/ru/--gn14-01/1113-a>, (Vizitat 02.10.2015).
5. Стрелкова, Ирина, Борисовна, *Образование на протяжении всей жизни*, http://www.gpntb.ru/ntb/ntb/2010/7-2010/ntb_7_11_2010-%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B5%D0%BB%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0.htm, (Vizitat 14.09.2015).

STRATEGII ALE ÎNVĂȚĂRII PE TOT PARCURSUL VIEȚII – TRANZACȚIE CĂTRE O SOCIETATE BAZATĂ PE CUNOAȘTERE

Veronica MIHAILOV, cercetător științific,
Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *A successful transition towards a knowledge-based society is made by developing different specific activity strategies of lifelong learning. Institutions from the EU and from other countries including the Republic of Moldova contribute to implementing action programs in the lifelong learning area.*

Keywords: *lifelong learning, strategies, objectives, programs.*

Pentru a facilita tranzația către o societate bazată pe cunoaștere sunt elaborate diferite strategii de activități specifice de *învățare pe tot parcursul vieții*.

Învățarea pe tot parcursul vieții presupune ca oportunitățile de învățare să fie disponibile tuturor cetățenilor în orice moment. Concret, aceasta înseamnă ca fiecare individ poate să-și alcătuiască propriul parcurs de educație și formare, adaptat nevoilor și intereselor personale, în orice moment al vieții. Conținutul învățării, modul în care se realizează învățarea și contextul în care aceasta se produce poate varia în funcție de cel care învață și de propriile cerințe de învățare.

Parlamentul European și Consiliul European prin decizia nr. 1720/2006/CE din 15 noiembrie 2006 [2] și decizia de modificare 1355/2008 CE [3] de stabilire a unui **program de acțiune** în domeniul *învățării pe tot parcursul vieții*.

Uniunea Europeană este în contact cu un număr semnificativ de cetățeni direct prin intermediul programelor sale de educație și formare profesională. Obiectivul general al programului de învățare pe tot parcursul vieții este de a contribui la dezvoltarea Comunității ca o societate avansată bazată pe cunoaștere, în conformitate cu obiectivele Strategiei de la Lisabona [9]. Prin susținerea și completarea acțiunilor de către statele membre, programul are ca obiectiv favorizarea schimburilor reciproce, cooperarea și mobilitatea între sistemele de educație și de formare din cadrul Comunității, astfel încât acestea să devină un model de calitate la nivel mondial.

Obiectivul programului de acțiune în domeniul învățării pe tot parcursul vieții pentru anii 2007-2013 a fost dezvoltarea și favorizarea schimburilor reciproce, cooperarea și mobilitatea, astfel încât sistemele de educație și formare profesională să devină un model de calitate la nivel mondial, în conformitate cu Strategia de la Lisabona [9]. Astfel, acesta contribuie la dezvoltarea Comunității ca o societate avansată bazată pe cunoaștere, caracterizată de o dezvoltare economică durabilă, însoțită de o creștere cantitativă și calitativă a numărului locurilor de muncă și de o mai mare coeziune socială.

Pentru a realiza acest obiectiv general, programul urmărește *obiective specifice* privind *învățarea pe tot parcursul vieții* în Uniunea Europeană, care vizează:

- să contribuie la dezvoltarea învățării pe tot parcursul vieții de calitate și să promoveze un nivel de performanță ridicat, inovarea și o dimensiune europeană a sistemelor și practicilor în domeniu;
- să sprijine realizarea unui spațiu european al învățării pe tot parcursul vieții;
- să ajute la îmbunătățirea calității, atractivității și accesibilității posibilităților de învățare pe tot parcursul vieții;
- să consolideze contribuția învățării pe tot parcursul vieții la coeziunea socială, la cetățenia activă, la dialogul intercultural, la egalitatea de șanse între bărbați și femei și la împlinirea personală;
- să ajute la promovarea creativității, competitivității, capacității de inserție profesională și a dezvoltării spiritului antreprenorial;
- să contribuie la creșterea participării la învățarea pe tot parcursul vieții a persoanelor de toate vârstele, inclusiv a celor cu nevoi speciale și a grupurilor defavorizate;
- să promoveze învățarea limbilor străine și a diversității lingvistice;
- să sprijine dezvoltarea resurselor bazate pe TIC;
- să consolideze rolul învățării pe tot parcursul vieții în crearea unui sentiment de cetățenie europeană, bazat pe respectul pentru valorile europene, precum și toleranța și respectul față de alte popoare și culturi;
- să promoveze cooperarea în ceea ce privește asigurarea calității în toate sectoarele educației și formării profesionale;

- să îmbunătățească calitatea acestora, încurajând o utilizare optimă a rezultatelor și a produselor și proceselor inovatoare, precum și schimburile de bune practici.

Punerea în aplicare a programului asigură coerența și complementaritatea cu programul de lucru „Educație și formare profesională 2020” [4], cu orientările integrate pentru creștere economică și ocuparea forței de muncă în cadrul parteneriatului pentru creștere economică și ocuparea forței de muncă și al altor politici, cum ar fi cele în domeniul culturii, tineretului sau întreprinderilor. Centrul European pentru Dezvoltarea Formării Profesionale (Cedefop), Fundația Europeană de Formare (EFT) și Comitetul consultativ pentru formarea profesională pot fi implicate și/sau informate, de asemenea, în conformitate cu domeniile lor de competență. Pentru a atinge aceste obiective, programul sprijină următoarele acțiuni [8]:

- mobilitatea persoanelor care participă la învățarea pe tot parcursul vieții;
- parteneriatele bilaterale și multilaterale;
- proiectele unilaterale, naționale sau multinaționale, inclusiv cele care au ca scop promovarea calității în sistemele de educație și formare profesională prin intermediul transferului transnațional de inovare;
- rețelele multilaterale;
- studii și reexaminări ale politicilor și sistemelor din domeniul învățării pe tot parcursul vieții și a componentelor acestora;
- subvenții de funcționare pentru acoperirea anumitor cheltuieli de funcționare și costuri administrative ale instituțiilor sau asociațiilor din domeniu;
- măsuri adiacente, și anume alte inițiative pentru promovarea obiectivelor programului;
- activități pregătitoare pentru aceste acțiuni;
- organizarea de evenimente (seminarii, colocvii, întruniri) pentru a facilita punerea în aplicare a programului, informarea, publicarea, acțiunile de sensibilizare a publicului și de diseminare, precum și monitorizarea și evaluarea programului.

Participarea la program este deschisă nu numai pentru statele membre, ci și țărilor AELS (Asociația Europeană a Liberului Schimb) țărilor care sunt membre ale Spațiului Economic European (Islanda, Liechtenstein și Norvegia), Confederației Elvețiene și țărilor candidate și potențial candidate din Balcanii de Vest, în conformitate cu normele și acordurile care reglementează participarea lor la programele comunitare.

În plus, Comisia poate, de asemenea, organiza acțiuni de cooperare cu țări terțe și organizații internaționale, cum ar fi Consiliul Europei și Organizația Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură (UNESCO). Beneficiarii programului sunt [8]:

- elevi, studenți, persoane în formare și adulți care învață;
- toate categoriile de personal didactic;
- persoanele prezente pe piața muncii;
- instituții și organizații care oferă oportunități de învățare în cadrul programului;
- persoanele și organismele responsabile pentru sisteme și politici la nivel local, regional și național;
- întreprinderi, parteneri sociali și organizațiile acestora la toate nivelurile, inclusiv organizațiile profesionale, camerele de comerț și industrie;
- organisme care oferă servicii de orientare, consiliere și informare;
- asociațiile de participanți, părinți și profesori;
- centre și organisme de cercetare;
- organizații non-profit, organizații voluntare, organizațiile neguvernamentale (ONG-uri).

Gestionarea programului este împărțită între Comisie și agențiile naționale. În acest sens, agențiile naționale pot fi responsabile cu selecția anumitor tipuri de proiecte, mobilitatea persoanelor fizice, parteneriatele bilaterale și multilaterale sau proiecte unilaterale și naționale.

Pentru punerea în aplicare a programului, Comisia este asistată de un comitet de gestionare format din reprezentanți ai statelor membre ale UE. Măsurile de punere în aplicare trebuie să fie adoptate în cadrul procedurii de comitologie, în conformitate cu procedura de gestionare. Doar deciziile privind atribuirea anumitor subvenții specifice sunt luate fără asistența comitetului. În contextul dialogului social la nivel comunitar și implicarea mai îndeaproape a partenerilor sociali în punerea

în aplicare a programului de acțiune, aceștia din urmă pot participa la lucrările comitetului în calitate de observatori în chestiuni referitoare la educație și formare profesională.

Comisia asigură monitorizarea și evaluarea cu regularitate a programului integrat, în cooperare cu statele membre. Acestea din urmă prezintă rapoarte Comisiei: unul privind punerea în aplicare a programului și altul privind efectele acestuia.

La rândul său, Comisia va prezenta un raport de evaluare intermediar cu privire la rezultatele obținute și la aspectele calitative și cantitative legate de punerea în aplicare, o comunicare cu privire la continuarea prezentului program, precum și un raport de evaluare ex-post până la 31 martie 2016.

Programul Comisiei Europene „Lifelong Learning Programme” – „Învățare pe tot parcursul vieții” permite oamenilor, în toate etapele vieții lor, să ia parte la experiențe de învățare stimulativă și să contribuie la dezvoltarea sectorului educației și formării în Europa.

Programul finanțează o serie de acțiuni care include schimburi, vizite de studii și activități de formare a rețelelor. Proiectele nu sunt destinate doar studenților și cursanților, ci și profesorilor, formatorilor și altor persoane implicate în educație și formare.

Există 4 sub-programe care finanțează proiecte la diferite nivele de educație și formare:

- *Comenius* pentru învățământul preuniversitar;
- *Erasmus* pentru învățământul superior;
- *Leonardo da Vinci* pentru formarea profesională;
- *Grundtvig* pentru educația adulților.

Alte proiecte în acest sector care sunt relevante la toate nivelele de educație, cum ar fi învățarea limbilor străine, tehnologiile de informare și comunicare, cooperarea politică și diseminarea și exploatarea rezultatelor proiectelor sunt finanțate prin partea „transversală” a programului.

Promovarea învățării pe tot parcursul vieții în R. Moldova, este esențială atât pentru dezvoltarea socială și personală, cât și pentru o mai bună corelare a cerințelor angajatorilor cu ofertele pieței muncii. De asemenea, învățarea pe tot parcursul vieții este determinantă pentru creșterea competitivității și, implicit, pentru atingerea țintelor ambițioase ale Strategiei Europa 2020 [6].

La fel R. Moldova se confruntă cu o serie de provocări privind schimbările din societate: vulnerabilitatea la factori externi, ocuparea forței de muncă, rata productivității, procentul de sărăcie, părăsirea timpurie a școlii. Trebuie rezolvate disfuncționalitățile între angajatori, angajați și furnizorii de educație și formare profesională, la fel trebuie furnizate competențele specifice necesare pe piața muncii.

De aceea importanța de dezvoltare și valorificare a procesului de *învățare pe tot parcursul vieții* capătă un caracter necesar societății noastre. În acest context, pentru eficientizarea și realizarea procesului de *învățare pe tot parcursul vieții* am putea stabili criteriile și obiectivele strategice europene [6].

Astfel, Guvernul R. Moldova a aprobat Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020” (nr. 944, din 14 noiembrie 2014) [5], evidențiind importanța procesului *învățării pe tot parcursul vieții*, la fel în *viziunea strategică context european* [5, p. 35] este subliniată importanța de abordare a educației la nivel european, atestă că educația de toate nivelurile reprezintă un pilon fundamental al succesului european. Mai mult, într-o lume în continuă schimbare, învățarea pe tot parcursul vieții devine din ce în ce mai mult o necesitate și o prioritate – este cheia pentru angajabilitate, pentru succesul economic și permite cetățenilor să participe plenar la viața socială.

În Republica Moldova elaborarea strategiilor de educație/învățare pe tot parcursul vieții poate constitui o prioritate bazată pe cunoaștere, în care accentul la informații și cunoștințe de ultimă oră, împreună cu motivația și capacitatea de a folosi în mod inteligent resursele au devenit chei pentru stimularea ofertei pieței muncii, a competitivității și inserției sociale.

Statul *promovează și susține învățarea pe tot parcursul vieții* [1, art. 9, p. 9], sunt evidențiate și modalitățile de realizare a învățării pe tot parcursul vieții [1, art. 124].

Extinderea și diversificarea sistemului de instruire a adulților pe parcursul întregii vieți din perspectiva formării generale și a formării profesionale continue, în corespundere cu nevoile persoanei raportate la necesitățile socioeconomice este unul dintre obiectivele generale ale Strategiei 2020 [5, p. 3]

Obiectivele strategice sunt: creșterea participării la învățarea pe tot parcursul vieții, precum și creșterea relevanței sistemelor de educație și formare profesională pentru piața muncii.

Pilonii strategici ai învățării pe tot parcursul vieții determină atingerea obiectivelor strategice [5, p. 2]: acces și stimulente pentru participare, calitate și relevanță, parteneriate pentru o mai bună informare.

În concluzie, consemnăm coerența și complementaritatea strategiilor cu politicile Uniunii Europene ce condiționează punerea în aplicare a programului de acțiune a învățării pe tot parcursul vieții. Acesta contribuie astfel la realizarea obiectivelor Uniunii Europene în materie de politici orizontale prin adoptarea de dispoziții pe secvențele obiectivelor specifice. Programele de acțiune ale învățării pe tot parcursul vieții asigură atât în statele Uniunii Europene, cât și în R. Moldova, o creștere economică și ocuparea forței de muncă, dar și al politicilor din domeniul culturii, tineretului sau întreprinderilor. La fel, promovarea calității în sistemele de educație și formare profesională prin intermediul transferului tranzacțional de inovare.

Bibliografie:

1. Codul Educației al Republicii Moldova <http://lex.justice.md/md/355156/>
2. Decizie n. 1720/2006/CE - EUR-Lex - Europa <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0045:0068:it:PDF> (vizitat 20.06.2015)
3. Document L:2008:350:TOC - EUR-Lex - Europa <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=OJ:L:2008:350:TOC> (vizitat 20.06.2015)
4. Educație și formare profesională 2020 <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=URISERV:ef0016> (vizitat 16.09.2015)
5. Educația 2020 – Particip.gov.md http://particip.gov.md/public/documente/137/ro_1112_STRATEGIA-EDUCATIA-2020.pdf (vizitat 20.10.2015)
6. Education and Training in Europe 2020 – EACEA – Europa http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/163EN.pdf
7. Hotărâre nr.944 din 14.11.2014 cu privire la abordarea Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2014 – 2020 „Educația – 2020” <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355494>
8. Programul de învățare pe tot parcursul vieții 2007-2013 <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=URISERV:c11082> (vizitat 16.09.2015)
9. Strategia Europa 2020 – ANPCDEFP http://www.anpcdefp.ro/userfiles/Anexa_3_TiM_Strategia_Europa_2020.pdf (vizitat 16.10.2015)

УЧЕБНЫЕ ЭКСКУРСИИ – АКТИВНАЯ ФОРМА ИЗУЧЕНИЯ ПРИРОДЫ РОДНОГО КРАЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Татьяна КОТЫЛЕВСКАЯ, конференциар, Факультет Педагогики, Психологии и Искусств, Бэлцкый государственный университет имени Алеку Руссо

Abstract: *This paper discovers the pedagogical elements of academic excursion as an active form of studying the nature of the native country in primary school. The author emphasizes the methodological requirements of the natural study and characterizes its types: illustrative, investigative and systematic. Particular attention is paid to the elaboration of the practical and research tasks during the excursions, to the methods of noting them in the field journal of a pupil.*

Keywords: *academic excursion, natural study, practical tasks, research tasks, a field journal.*

В начальной школе республики Молдова к настоящему времени возрос интерес к изучению окружающей среды. Это обусловлено рядом причин: деидеологизацией общества, гуманизацией образования, ориентацией на творческую самореализацию ученика в образовательной среде, осознанием важности краеведческого подхода в обучении, направленного на познание окружающего микромира и экологических проблем. В процессе изучения интегрированного курса «Познание мира» младший школьник должен установить тесные связи между познанием природы и социальной жизнью, понять взаимосвязи в системе «человек-природа-общество»; получить начальные навыки экологической культуры; усвоить природоведческие и экологические представления, элементарные сведения о Земле как планете Солнечной системы.

В «Стандартах эффективности изучения учебного предмета «Познание мира»» представлены образовательные стандарты, которыми должны овладеть младшие школьники:

- приём научной информации;
- изучение и исследование окружающего мира;
- устное и письменное общение, используя научный стиль;
- принятие адекватного поведения в рамках природной и социальной среды [7; с. 269].

В процессе реализации данных специфических компетенций педагоги используют многообразные формы организации обучения учащихся (уроки, игры, экскурсии, походы, работа в уголке живой природы и т. д.).

Анализ методической литературы и передового педагогического опыта свидетельствует о том, что именно учебная экскурсия характеризуется значительным образовательно-ценностным потенциалом – осознанием и интериоризацией детьми проблем природного окружения, практическим изучением видов растений и животных, местных рек и озёр, исследованием специфики почвенного покрова данного природного сообщества и т. д.

Современные методисты-естественники (Е.Ф. Козина [5], З.А. Клепинина [6], Е. Morei [1], L. Ciobanu [2-3] и др.) выделяют специфические признаки природоведческой экскурсии:

- быстрое усвоение знаний учащимися при передвижении в пространстве (вид активно-моторной проработки знаний);
- экскурсионность природоведческого объекта;
- способ синтетического изучения мира природы, преимущественно посредством анализа;
- способ предметного изучения природоведческого объекта в естественных условиях, что обеспечивает высокую степень наглядности – качество ясности, понятности, доступности содержания, убедительности изображения;
- наличие возможности широкого использования практических, исследовательских и творческих заданий, повышающие познавательную активность детей;
- эмоциональность.

В научно-методической литературе (В.П. Горощенко, З.А. Клепинина, Л.Ф. Мельчаков, Б.Е. Райков и др.) разработаны педагогические требования к проведению учебных экскурсий, а также выделены типы экскурсий по методам проведения:

- иллюстративная, когда преобладает метод готовых знаний;
- исследовательская, опирающаяся на поисковый метод;
- комбинированная, когда оба метода используются в равной мере.

В качестве основных педагогических требований, обеспечивающих применение этой активной формы в учебном процессе, учёные выделяют следующие:

- 1) осознание цели экскурсии;
- 2) организация экскурсионных наблюдений в естественной среде с использованием группы приёмов – поисковых, сопоставительных, перегруппировки заданных объектов;
- 3) руководство самостоятельной деятельностью учащихся по выполнению практических, исследовательских и творческих заданий;
- 4) использование различных видов игровой деятельности (дидактические, подвижные и др. игры);
- 5) контроль за индивидуальной работой по ведению полевого дневника, составлению схем, планов, сбору материала для гербария или коллекции.

В процессе любой экскурсии ученик не только знакомится с объектом или явлением природы, но и «добывает» знания непосредственно в тесном контакте с природой, т.к. только на практике он может познать связь между предметами и явлениями. Например, изучить зависимость кроны от местонахождения дерева, исследовать сезонные изменения объекта природы в разное время года (лиственные деревья, травянистые растения и т. д.).

В то же время изучение массового опыта учителей начальных классов северного региона Молдовы показывает, что они испытывают трудности в разработке практических и исследовательских заданий для учащихся, которые являются важным компонентом природоведческих экскурсий. В связи с этим целью нашей работы явилась ***разработка практических и исследовательских заданий учащимся, которые должны систематически использоваться в процессе проведения природоведческих экскурсий в III классе.***

Подготовка к проведению природоведческой экскурсии предусматривает следующее: - изучение и составление маршрута и плана, обозначение места остановок;

- выбор экскурсионного объекта и изучение его биологических особенностей;
- разработка практических и исследовательских заданий для учащихся;
- подготовка экскурсионного оборудования;
- материал экскурсий должен опираться на известные детям теоретические факты;
- учитывая возраст экскурсантов, учителю необходимо вовремя акцентировать их внимание на нужном объекте;
- важно точно рассчитать время экскурсии во избежание перегруженности детей;
- создание микрогрупп (3-5 уч-ся) и выбор лидера.

С учетом требований «Школьного курса» [8] (III кл.) и «Гид по внедрению модернизированного курса» [4] нами были разработаны практические и исследовательские задания для учащихся, соотносящиеся со спецификой природы северного региона Молдовы.

В **осеннее время** мы предлагаем следующий комплекс заданий для учащихся на природоведческих экскурсиях.

I задание. *Найти, рассмотреть, исследовать камни и заполнить таблицу в полевом дневнике.*

Цель: изучение свойств камней, которые встречаются на данном участке экскурсионного маршрута.

Таблица №1

Объекты неживой природы – камни	Цвет	Форма	Прочность	Твёрдость	Вес
Галька					
Кремний					
Известняк					
Гранит					

II-ое задание. *Выяснить, какие древесные и кустарниковые растения растут в данной местности и заполнить таблицу в полевом дневнике.*

Цель: изучение древесных и кустарниковых растений данной местности.

Таблица №2

Название дерева или кустарника	Цвет осенних листьев (зарисовка) (1 – 15 октября)	Наличие плодов, их созревание (зарисовка)
Берёза пушистая		
Клён остролистный		
Липа крупнолистная		
Дуб черешчатый		
Тополь серебристый		
Рябина обыкновенная		
Сирень		
Шиповник		

III-е задание. *Рассмотрите травянистые растения нашего участка, вспомните их названия и дайте характеристику внешнего вида. Заполните таблицу.*

Цель: изучение травянистых растений нашего участка.

Таблица №3

Название травянистого растения	Как выглядит осенью (описание внешнего вида)
Подорожник большой	
Одуванчик лекарственный	
Клевер розовый	
Чистотел	
Крапива	

IV-е задание. *Понаблюдайте за внешним видом и поведением птиц в осеннем парке и заполните таблицу:*

Цель: дать представление учащимся о внешнем виде и поведении птиц осенью.

Таблица №4

Название птиц	Размер	Цвет	Форма тела, клюва, хвоста	Как передвигается	Чем питается	Какие звуки издаёт осенью
Воробей						
Голубь дикий						
Ворона						
Сорока						
Синица						

Примерное содержание практических и исследовательских заданий на природоведческих экскурсиях в **зимнее время** может быть следующим.

I-е задание. *Исследуйте свойства снега и заполните таблицу.*

Цель: изучение свойств снега.

Таблица №1

Свойства снега	Наблюдения
Цвет	
Влажность	
Твёрдость	
Глубина снега (в см): - на открытом месте; - под хвойными деревьями; - под лиственными деревьями; - под кустарниками.	
Слои снега: - количество белых слоёв; - количество грязных (серых) слоёв.	
Температура снега: - у поверхности почвы; - у поверхности снежного покрова	

II-е задание. *Рассмотрите лиственные деревья парка и попробуйте узнать их по силуэту. Заполните таблицу в полевом дневнике.*

Цель: сформировать у учащихся представление о лиственных деревьях

Таблица №2

Название дерева	Силуэт дерева (зарисовать)	Толщина ствола
Берёза		
Липа		
Дуб		
Тополь		
Рябина		

III-е задание. *Рассмотрите в парке хвойные деревья (ель, сосна) и изучите их характерные признаки. Заполните таблицу в полевом дневнике*

Цель: сформировать у учащихся представление о хвойных деревьях.

Таблица №3

Название дерева	Высота	Толщина ствола	Кора	Крона	Иглы (длина, ширина, цвет)	Шишки (форма, цвет, характер поверхности)	Семена (цвет, форма)	Силуэт (зарисовать) дерева
Ель								

обыкновенная								
Сосна								
обыкновенная								

IV-е задание. Рассмотрите лиственные деревья зимнего парка и выявите их основные признаки. Заполните таблицу в полевом дневнике.

Цель: сформировать у учащихся представление о некоторых свойствах лиственных деревьев.

Таблица №4

Признаки (зарисовать)	Название дерева или кустарника								
	Клён	Липа	Тополь	Берёза	Рябина	Дуб	Каштан	Осина	Плаган
Цвет коры, наличие трещин									
Плоды и семена									
Ветка с почками									

V-е задание. Понаблюдайте за поведением птиц в зимнем парке. Заполните таблицу в полевом дневнике:

Цель: изучение поведения птиц в зимнее время.

Таблица №5

Название птиц	Признаки птиц						Кормушки		
	Размер	Цвет	Форма тела	Как передвигается по дереву, снегу	Чем питается	Рисунок следа	Количество	Типы (открытые, полузакрытые)	Наличие различного корма
Снегирь									
Воробей									
Сорока									
Синица									
Голубь									
Ворона									

В процессе выполнения практических и исследовательских заданий учащиеся изучают различные экосистемы родного края, что позволяет им установить многообразные связи живого организма со средой обитания, овладеть практическими знаниями и умениями изучения и оценки состояния природной среды, научиться не только фиксировать в полевом дневнике наблюдения и опыты, полученные в ходе выполнения заданий, но и анализировать а также хранить полученные знания.

Таким образом, природоведческую экскурсию мы рассматриваем как сложную форму учебно-воспитательного процесса, позволяющую организовать всестороннее изучение природных объектов в естественной среде с опорой на краеведческий и сезонный принципы. Учебные экскурсии в местные природные сообщества, в ходе которых активно используются практические и исследовательские задания, позволяют учащимся обнаружить взаимосвязи живого организма со средой обитания, развивают учебно-познавательные умения, способствуют формированию экологического сознания.

Библиография:

- MOREI, E., *Științele naturii în clasele 1-4*, Chișinău, Editura Lumina, 1991.
- CIOBANU, L., *Metodica predării obiectului științe în clasele primare*, Bălți: [S. n.], 2015.

3. CIOBANU, L., *Aspecte metodologice de studiere a conținuturilor curriculare la științe prin intermediul excursiilor didactice. În: Materialele Conferinței Științifico-practice internaționale consacrată jubileului de 50 de ani de la fondarea Facultății PPAS, Bălți, 2011*, pp. 46-48.
4. *Гид по внедрению модернизированного куррикулума в 1-4 классах*, К., Editura Lyceum, 2011.
5. КОЗИНА, Е.Ф., *Методика преподавания естествознания: учебное пособие для студ./ Е.Ф. Козина, Е.Н. Степанян. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2008.*
6. КЛЕПИНИНА, З.А. *Методика преподавания естествознания в начальной школе: учебное пособие для студентов / З.А. Клепинина, Г.Н. Аквилеева. – М.: Академия, 2008.*
7. *Стандарты эффективности обучения: Методическое пособие для учителей. – К.: Lyceum, 2012, сс. 267-271.*
8. *Школьный куррикулум для 1-4 классов/ МП РМ. – К.: [S.n.], 2011, 432с.*

INSTRUIREA DIFERENȚIATĂ CA IMPERATIV AL EDUCAȚIEI MODERNE

Lidia CIOLACU, doctor în pedagogie,
Liceul Teoretic „Vasile Alecsandri” din Bălți

Abstract: *Differentiated instruction is an instructional theory which is based upon the belief that students learn best when they make connections between the curriculum and their diverse interests and experiences, and that the greatest learning occurs when students are pushed slightly beyond the point where they can work without the teacher’s assistance.*

Keywords: *differentiated training, individualized learning, differentiated learning standards, differentiated learning ways, differentiated learning foreign language curriculum, language curriculum standards, professional language.*

Una dintre tendințele generale care privește structura și conținutul învățămîntului în condițiile reformei actuale se referă la adaptarea particularităților psiho-fizice de vîrstă și individuale ale elevilor în vederea dezvoltării depline a personalității acestora.

Învățămîntul modern caută să adopte structuri, conținuturi și forme de organizare care să faciliteze o dezvoltare intelectuală mai rapidă, să-l pună pe elev în situația de a se dezvolta și de a-și valorifica pe deplin posibilitățile și aptitudinile. Se urmărește ameliorarea rezultatelor școlare prin valorificarea la maximum a potențialului fiecărei vîrste. Printre modalitățile de adaptare a învățămîntului la particularitățile individuale ale elevilor se înscrie și activitatea diferențiată cu elevii.

Prin diferențierea activității se înțelege cunoașterea și folosirea particularităților individuale cu scopul de a-l ajuta pe elev să se dezvolte la nivelul la care îi permit posibilitățile sale prin eforturi progresive.

„Instruirea diferențiată nu prezintă doar o cerință care privește doar un aspect sau altul al procesului complex de instruire sau educare a elevilor, ci un principiu general care vizează activitatea de învățămînt atît ca macrosistem, cît și componentele sale, ca microsisteme. Ea constituie un imperativ al învățămîntului din vremea noastră și, ca urmare, trebuie concepută o veritabilă strategie de organizare și desfășurare a acesteia.”

„Principiul individualizării și diferențierii învățării exprimă necesitatea adaptării dinamice a încărcăturii cognitive și acționale a conținuturilor și strategiilor instructiv-educative atît la particularitățile psiho-fizice ale fiecărui elev, cît și la particularitățile diferențiate, relativ comune unor grupe de elevi în vederea dezvoltării lor integrale ca personalitate și profesionalitate.”

Principiul urmărește să asigure unitatea dintre particular și general în educație, dintre obiect și subiect al educației, dintre strategiile de educație de grup cu cele de educație individuală.

În lumina „Declarației drepturilor omului” (ONU-1948) „ființele umane au drepturi și șanse egale de dezvoltare și manifestare.” Este cunoscut faptul că ființele umane nu se nasc egal înzestrate ca posibilități psiho-fizice și că nu au condiții identice de dezvoltare și manifestare. Fiecare ființă umană se naște și se dezvoltă astfel încît ajunge să aibă unele particularități psiho-fizice relativ comune, dar și anumite particularități psiho-fizice specifice care alcătuiesc individualitatea fiecăruia. Ideea democratică și optimistă că fiecare ființă umană este destinată să ajungă un succes duce la acceptarea concepției că inegalitatea psiho-fizică nu duce în mod automat și fatal la inegalitatea de șanse în dezvoltare și că tratarea individuală și diferențiată corespunzătoare a ființei umane poate să aducă contribuții benefice la dezvoltarea personalității.

Acest principiu își găsește fundamentarea psihologică în relația ce se instituie între învățare și dezvoltare. Se știe că trecerea de la structuri cognitive superioare se face sub impulsul exersării și învățării. Informațiile noi sînt asimilate prin intermediul structurilor de cunoaștere deja existente care, la rîndul lor, suportă o acomodare permanentă în raport cu datele noi, interiorizate de subiect. Învățarea se va face în raport cu „*zona proximei dezvoltări*” în sensul că se va da elevului maximum din ceea ce el poate să asimileze la un moment dat și care îi permite dezvoltarea psihică în perspectivă.

Fiecare elev are individualitatea lui definită de o serie de aspecte dintre care menționăm:

- ✚ Un anumit specific psihologic reprezentat de anumite particularități ale proceselor sale psihice; unele însușiri psihice și structuri afectiv-emoționale distincte;
- ✚ Un anumit specific neurofiziologic reprezentat, în principal, de particularitățile funcționale ale sistemului nervos și ale analizatorilor;
- ✚ Un anumit nivel de dezvoltare intelectuală: unii memorează mai lent și gîndesc mai greu, alții mai repede, dar superficial; unii au un spirit de observație mai dezvoltat, alții mai puțin;
- ✚ Un anumit volum de cunoștințe, priceperi și deprinderi;
- ✚ O anumită experiență de viață și un anumit stil de a învăța etc.

Actualmente, este necesar ca profesorul să cunoască toate aceste particularități, să găsească și să folosească metode și procedee corespunzătoare lor pentru a asigura dezvoltarea intelectuală și succesul la învățatură al fiecărui elev.

Respectarea particularităților individuale este în consens cu cerințele unui învățămînt modern și democratic. Fiecare copil este o individualitate irepetabilă care pretinde un tratament individualizat. Educația nu are menirea de a uniformiza oamenii, „*de a-i ralia la o paradigmă unică*”. Proce-sele psihice individuale precum percepția, gîndirea, limbajul, inteligența, atenția, memoria, emotivitatea etc. capătă contururi diverse de la individ la individ. Profesorul are obligația de a ține cont și de a exploata în mod diferențiat aceste calități psihice individuale, prin tratarea lor diferențiată.

Preocuparea profesorului pentru a asigura respectarea particularităților psihice specifice fiecărei vîrste și a particularităților individuale specifice fiecărui elev nu implică, nici pe departe, eliminarea dificultăților din activitatea elevilor și a efortului de gîndire necesar pentru înlăturarea lor. „*Nu simpla potrivire a încărcăturii cognitive sau a metodelor de acțiune după particularitățile de vîrstă, ci realizarea integrală a capacităților de învățare ale copiilor în raport cu vîrsta lor, solici-tarea acestora la eforturi cît mai mari, dar obiectiv posibil constituie esența acestui principiu*”

Însă, aceste dificultăți trebuie să fie judicios dozate în raport cu posibilitățile intelectuale ale elevilor și cu volumul de cunoștințe, priceperi și deprinderi însușite de ei. Dozarea dificultății cu-noștințelor și transmiterea gradată a acestora necesită respectarea unor reguli în predare și învățare cum ar fi trecerea de la ușor la greu, trecerea de la simplu la complex, trecerea de la cunoscut la ne-cunoscut, regula unității și alternanței între concret și abstract, între particular și general.

În concluzie, clasa tradițională cu care lucrează profesorul în mod frontal este un grup neomogen, cuprinde elevi cu capacități de muncă diferite, cu aptitudini și interese diferite, cu ritm de muncă diferit. Termenul de diferențiere a activității desemnează variația de forme și metode ale activității didactice destinată să asigure respectarea trăsăturilor individuale ale elevilor. Acest termen se referă atît la structura și conținutul învățămîntului, cît mai ales la organizarea activității didactice, la metodologia aplicată și la mijloacele de învățămînt folosite.

Procesul de individualizare a activității pedagogice privește îndeosebi tehnologia didactică, tratarea adecvată a unor elevi în desfășurarea lecțiilor, nuanțarea lucrărilor de muncă independentă în clasă și pentru acasă, o modalitate adecvată de prezentare a conținutului în concordanță cu particu-laritățile însușirii acestuia de către elevi. Deosebirile individuale sînt o realitate, iar natura și gradul lor de dezvoltare sînt de multe ori ușor sesizabile astfel că „*nu ne vom găsi niciodată în fața omului în general, ci întotdeauna în fața unui om particular, a unui individ care este adesea o enigmă.*”

Tratarea diferențiată se distinge prin „*cîteva trăsături generale prin care se exprimă, de fapt, funcțiile generale ale diferențierii activității de instruire și educare a elevilor.*”

- În acest sens, întreaga concepție privind strategia diferențierii instruirii și fiecare dintre modali-tățile de realizare adoptate trebuie subordonate scopului fundamental al școlii noastre și anume dezvoltarea armonioasă a personalității elevilor, formarea omului în concordanță cu cerințele societății și aspirațiile personale.

- În corelație cu această condiție și oarecum derivat din ea, tehnicile de diferențiere a instruirii sînt menite să asigure obținerea unor rezultate mai bune în pregătirea elevilor, ridicarea nivelului general al performanțelor școlare prin metode de lucru adecvate particularităților diferitelor grupe de elevi și prin cultivarea unor motivații superioare față de învățatură. În același timp, aceste tehnici se înscriu printre mijloacele eficace de prevenire și diminuare a situațiilor de eșec în activitatea școlară.
- Aplicarea principiului diferențierii instruirii elevilor, îndeosebi în planul structurilor școlare și în stabilirea conținutului învățămîntului favorizează depistarea, la timpul potrivit, a intereselor și aptitudinilor elevilor și oferă condiții prielnice de cultivare a acestora.
- Adaptînd conținutul învățămîntului la grupe de interese, aptitudini și capacități, evident, întotdeauna în perspectiva scopurilor generale ale educației, acțiunile de diferențiere au aspecte pozitive permițînd, printre altele, realizarea unei legături organice între pregătirea științifică generală, specializarea în vederea profesiunii, între pregătirea comună, fundamentală și activitatea de aprofundare a unor domenii în raport cu interesele și aptitudinile elevilor.
- Din punct de vedere al formelor de diferențiere aplicate în organizarea și desfășurarea activității didactice, cu alte cuvinte formele de organizare, metodologia didactică, mijloacele de învățămînt folosite, diferențierea activităților urmează să se realizeze, în principal, în cadrul procesului didactic desfășurat cu întreaga clasă pentru ca, prin aceasta, să se realizeze ridicarea nivelului de pregătire și succesul tuturor elevilor clasei.
- Nu sînt mai puțin importante efectele pozitive ale instruirii diferențiate în direcția formării și dezvoltării la elevi a unor trăsături de personalitate cu un rol de necontestat în îmbunătățirea randamentului școlar.
- Valoros e să se facă distincția între capacitatea generală de învățare și cea specială manifestată la o anumită disciplină, distincție de maximă însemnătate pentru definirea unei strategii de diferențiere a instruirii.

Diferențierea instruirii prin intermediul metodologiei didactice constă în adoptarea unor modalități de lucru variate, conjugate, cu conținuturi nuanțate, toate în măsura în care se manifestau diferențe individuale între elevii aceleiași clase. În acest sens, două tehnici devin tot mai des utilizate: activitatea pe grupe de elevi și învățămîntul individualizat.

Aceste două forme au și trăsături comune care se referă la faptul că clasa este împărțită pe grupe de nivel (între 2-4 grupe). Această împărțire nu este definitivă, fixă și nu este aceeași pentru toate obiectele de studiu. **Spre exemplu, în studierea limbii franceze**, grupele trebuie să fie mobile, flexibile și permeabile. De asemenea, activitatea pe grupe alternează cu activitatea frontală, astfel încît nu sînt tulburate relațiile dintre elevi și nu este diminuată coeziunea colectivului. Astfel mobilitatea elevilor de la o grupă la alta devine un stimulent în dorința continuă de a se autodepăși și în același timp previne și efectul neplăcut al „*clasificării și etalonării elevilor*”.

Practica frecvent întîlnită în școală este de a considera clasa ca o formațiune omogenă de elevi și de a o trata în consecință uniform-modelator, luînd drept punct de reper așa-numitul „*elev mediu*” care, din punct de vedere al particularităților psiho-fizice, al ritmului de dezvoltare al proceselor cognitive, morale, afective, volitive, în realitate nu există.

Într-adevăr, întîlnim frecvent „*elevi mediocri*” din punct de vedere al pregătirii în raport cu colectivul clasei. Orientarea în desfășurarea procesului de învățămînt după această categorie ar face ca rezolvarea sarcinilor să fie ușoară pentru elevii buni și grea pentru elevii slabi. Se cere o îmbinare permanentă – realizată cu măsură și tact pedagogic – a tratării diferențiate a elevilor în contextul activității frontale cu întregul colectiv al clasei. În acest sens „*stabilirea unor sarcini diferențiate pe grupe de elevi sau individuale (concretizate în diverse procedee, forme și tehnici) prin care să se favorizeze fiecărui elev o învățare activă și temeinică desfășurată la cel mai înalt nivel al posibilităților sale, reprezintă calea cea mai eficientă de asigurare a reușitei școlare*”. În timpul lecției trebuie să se intensifice munca cu elevii care întîmpină greutăți la învățatură. Acești elevi vor fi solicitați mai frecvent fără a depăși posibilitățile de care dispun. În momentele cînd clasa efectuează exerciții de muncă independentă se va lucra individual cu elevii care manifestă rămîineri în urmă la învățatură pentru a le da explicații suplimentare și a-i ajuta să înțeleagă mai bine conținutul materiei predate cu întreaga clasă. Se vor folosi metode de învățămînt astfel încît să se determine dezvoltarea cu

prioritate a capacităților intelectuale și mecanismelor logice de învățare ale tuturor elevilor la nivelul posibilităților fiecăruia.

Esențial este că în timpul lecțiilor să se desfășoare o activitate intensă și diferențiată cu elevii pentru a nu încetini ritmul de dezvoltare al celor buni și a permite celor care uneori înregistrează insuccese să-și dezvolte în mai bune condiții capacitățile cerute de programele școlare.

Diferențierea instruirii începe cu programele școlare, sarcini subordonate unui obiectiv pedagogic care indica precis criteriile de reușită sau nivelul performanțelor de atins. Toți elevii trebuie să atingă sau să depășească acest standard al performanțelor școlare. Astfel, grupului cu ritmul cel mai lent, trebuie să-i formulăm sarcini de învățare la nivelul performanțelor acceptabile. Celorlalte grupuri li se va cere un nivel crescut de performanță. Trebuie să se urmărească deci găsirea mijloacelor potrivite pentru ca toți elevii să-și formeze capacitățile cerute de programele școlare.

Diferențierea învățămîntului ca modalitate de sprijinire a elevilor în activitatea de învățare la nivelul posibilităților individuale se realizează la lecție, mai ales în acea parte a lecției care vizează fixarea, aprofundarea și aplicarea cunoștințelor.

Ideea care trebuie să guverneze activitatea de formare a deprinderilor de muncă intelectuală în școală este aceea că ele nu sînt numai instrumente de muncă, ci și mijloace ale dezvoltării psihicului copilului.

Este important ca profesorul să organizeze conținutul lecției în așa fel încît, pentru a ajunge la o definiție, de regulă, trebuie să adreseze elevilor solicitări diferențiate în raport cu posibilitățile individuale.

Strategia diferențierii învățămîntului conduce la o gamă foarte variată de forme de lucru și modalități de organizare a activității didactice. **O lecție modernă**, mobilă se poate construi prin concursul diferențiat al elevilor, aceasta realizîndu-se prin natura solicitărilor pe care le adresăm elevilor atît în ceea ce privește conținutul învățămîntului, cît și modalitățile de realizare a activității: întrebările adresate elevilor, sarcini privind munca în grup, munca independentă (pe caiete, fișe, la tablă), sarcinile date în activitățile practice.

Solicitările intelectuale, de diferite nivele (reproducere, recunoaștere, interpretare, transfer, evaluare, creație) se concretizează în sarcinile pe care profesorul le atribuie elevilor pe parcursul lecției și în afara ei și care se gradează în raport cu capacitățile fiecăruia, realizînd cu toții sarcinile unice prevăzute de programă.

Astfel, gîndind sarcinile în raport cu efortul pe care îl solicită, adresînd fiecărui elev solicitări pe măsura posibilităților lui, pentru a-l determina la un efort sporit, va reuși sprijinirea tuturor elevilor în a da un randament optim.

Participarea activă a elevilor la propria lor formare este stînjinită din învățămîntul frontal de îndrumarea pas cu pas a cadrelor didactice. De aceea acest mod de organizare a procesului didactic trebuie să fie îmbinat permanent și cu moduri de organizare specifice activității diferențiate: învățămînt pe grupe și învățămînt individual.

În scopul obținerii unor rezultate bune, un rol deosebit îl are alegerea adecvată și la timp potrivit a modurilor de organizare a procesului de învățămînt. **Eterogenitatea** ridicată a nivelului de pregătire pentru școală a copiilor presupune intensificarea activității diferențiate. În funcție de obiectivele specifice urmărite, elevii trebuie antrenați în cele trei forme de activitate: frontală, pe grupe și individuală.

Activitatea frontală se utilizează în special în clasele primare, cînd elevii nu dispun de un fond de cunoștințe și noțiuni necesare clădirii noilor sisteme de cunoștințe, cînd profesorul trebuie să demonstreze în fața întregii clase anumite aspecte, tehnici referitoare la formarea deprinderilor de citire, scriere, vorbire etc. Diferențierea se realizează prin activități de grup și prin cele individualizate.

În școală pot fi promovate diferite forme de activitate în grup. În cadrul colectivului clasei care constituie un grup relativ constant, pentru îndeplinirea anumitor sarcini pot fi formate grupuri temporare mai mici. Sarcina principală a institutorului este aceea de a identifica grupurile de elevi de același nivel cu care lucrează diferențiat adresîndu-le sarcini, teme, solicitări la nivelul posibilităților.

Activități individualizate se pot realiza și în afara procesului de învățămînt prin prescrierea diferențiată a temelor pentru acasă, prin recomandarea unei bibliografii suplimentare. Prin observarea atentă a copiilor și prin identificarea intereselor și potențialului acestora, dascălul ajută copiii să

rezolve problemele prin metode care se potrivesc cu stilurile lor de învățare. Decît să privești un copil ca pe „*un vas gol*” pe care profesorul îl umple cu informații, modul de învățare individualizat consideră atît elevul, cît și profesorul ca fiind cei care construiesc o bază de cunoștințe împreună. În felul acesta, se oferă cadrelor didactice o cale de a ajuta copiii să-și folosească întregul lor potențial care este diferit la fiecare copil.

Profesorul poate aborda învățarea individualizată la nivel de grup și microgrup pînă la nivelul fiecărui elev. Într-o astfel de organizare, elevii cu dificultăți de învățare pot constitui una sau două grupe față de care cadrul didactic să manifeste o atenție specială. În felul acesta, planul comun de învățare fuzionează cu cel individual dînd posibilitatea subgrupeii de copii să rămînă implicată în procesul educațional, cu aceleași rezultate educaționale ca și restul copiilor din clasă.

În același timp, învățarea individualizată este necesară pentru „*anumiți*” copii din clasă, vizîndu-i în mod deosebit pe cei care au o deficiență de orice fel. Rolul profesorului în cunoașterea elevilor clasei este primordial. El are la îndemînă o paletă întregă de strategii corespunzătoare stilului de învățare și nevoilor fiecărui copil, spre exemplu:

- cerințe comune pentru toți elevii;
- cerințe diferențiate: sarcini identice în timp diferit, sarcini diferite și timp diferit, sarcini diferite după posibilitățile copilului, fișe identice cu sarcini progresive;
- activități individuale cu teme diferite.

Aceste strategii impun utilizarea unui material didactic variat, elevii fiind familiarizați cu tehnici de muncă independentă, stimulează originalitatea și creativitatea elevilor, valorifică experiența anterioară, sînt adaptate la stilurile proprii de învățare, respectă ritmul individual al copilului, stimulează spiritul de echipă, asigură corelarea intereselor copilului cu obiectivele curriculare, fiecărui copil i se acordă încredere în forțele proprii, profesorul permite copilului să participe la evaluarea propriei lor munci, copilul este evaluat și comparat cu el însuși.

O tehnică de muncă independentă eficientă o constituie lucrul cu fișele. Fișele de lucru individualizate, inițiate de Robert Dottrens în lucrarea „*A educa și a instrui*” constituie soluții adecvate pentru rezolvarea următoarelor probleme majore: „*Cum să facem ca elevii buni să nu-și piardă vremea așteptîndu-i pe ceilalți? Pe de altă parte, cum să acționăm pentru a-i încuraja pe cei mai înceți și pe cei mai slabi ca să nu renunțe la orice efort văzînd cît trebuie să se străduiască să-i ajungă pe colegii lor?*”

După funcțiile îndeplinite, fișele de muncă independentă sînt de mai multe categorii: de recuperare (pentru elevii rămași în urmă la învățatură), de dezvoltare (pentru elevii buni și foarte buni), de exerciții (pentru formarea priceperilor și deprinderilor), de autoinstruire (pentru însușirea tehnicilor de învățare individuală și independentă), fișe de evaluare (pentru constatarea nivelului de pregătire și asigurare a feed-back-ului).

Temele și lucrările indicate în fișe pot fi rezolvate de elevi în clasă (în mod dirijat sau independent) și acasă. În ambele cazuri institutorul le va prezenta elevilor informațiile minimale necesare rezolvării lor conștiente și corecte, indicații privind metodele și tehnicile de lucru, bibliografia necesară. Lucrul cu fișele este una din metodele activizante și constituie o cale eficientă de modernizare a lecției tradiționale.

Profesorul trebuie să-și adapteze demersul: acest lucru nu înseamnă „*refacerea lecției*” sau reluarea unei explicații, ci conceperea unei situații sau explicații noi, capabile de a mobiliza mai bine posibilitățile elevilor, prin caracterul lor motivant sau prin crearea unui context familiar care să-l ghideze pe elev în zona concretului.

Prin aceste modalități de lucru, profesorul trebuie să-și propună atingerea acelor obiective care i se par prioritare: este vorba îndeosebi de situațiile aflate la „*pragul*” dincolo de care achizițiile ulterioare sînt imposibile.

Astăzi, în toate țările se pune tot mai mult problema rentabilității învățămîntului. Școala trebuie să pregătească oameni care să lucreze cu maximum de randament social. Dar asemenea rezultate nu se pot obține decît dacă școala ține seama de aptitudinile elevilor, de interesele lor, de ritmul lor de dezvoltare. Din aceste motive s-au căutat căi pentru individualizarea învățămîntului, adică procesul de învățămînt să fie adaptat pe măsura fiecărui elev, ținîndu-se cont de nivelul de inteligență, aptitudinile lui, de ritmul lui de muncă, de reacțiile lui afective.

Ținând cont de deosebirile dintre elevi manifestate prin capacitatea generală de învățare și cea specializată, de-a lungul timpului au fost experimentate numeroase modalități de diferențiere a activității instructiv-educative. Jean-Jacques Rousseau argumenta în lucrările sale avantajele instruirii individualizate care se baza pe relația „*un educator pentru un elev*”. Deși acest mod de instruire este ușor de aplicat, în cadrul școlii nu este posibil de realizat decât în situații speciale (copii excepționali sau elevi cu handicap), pentru puțin timp.

În unele sisteme de învățământ baza individualizării a constituit-o nivelul intelectual al elevilor sau nivelul de cunoștințe. În acest caz, se consideră că individualizarea învățământului se face pe grupe omogene. Pedagogii care susțin acest tip de organizare a învățământului propun un alt criteriu de formare a claselor: nivelul intelectual al elevilor sau rezultatele intelectuale obținute în anul precedent. Astfel se formează clasele paralele care nu sînt unități școlare închise, deoarece dacă un elev face progrese deosebite poate trece într-o clasă paralelă superioară. Odată realizată împărțirea pe grupe omogene, în aceste școli se păstra organizarea învățământului pe clase și pe lecții. Numai programa școlară și metodele de predare erau diferite. Programele școlare obișnuite erau folosite pentru elevii normali. Pentru elevii supradotați programele școlare erau mai bogate, iar în clasele de întîrziată se studia după o programă redusă. În ceea ce privește metoda de predare, în clasele de supradotați se foloseau mai mult metodele verbale, iar la cei întîrziată metode intuitive și active.

Obiecțiile ridicate față de acest sistem sînt multe. În primul rînd criteriul de alcătuire al claselor nu este concludent. S-a ținut seama de diferențele intelectuale, neglijîndu-se alte aspecte ale personalității.

Creatorii învățământului individualizat pe grupe neomogene (după aptitudinile elevilor) au pornit de la ideea ca dezvoltarea fiecărui elev poate fi asigurată numai dacă se respectă ritmul lui de muncă, aptitudinile lui. În acest sens trebuia să se schimbe structura claselor tradiționale și să se creeze o organizare școlară elastică încît să se permită fiecărui elev care și-a însușit anumite conținuturi să meargă mai departe fără a mai aștepta pînă cînd și colegii lui și-au însușit acele lecții.

Ținând cont că fiecare elev are un nivel propriu de învățare, că are aptitudini mai pronunțate pentru anumite obiecte de învățămînt și mai reduse pentru altele, cei ce pledează pentru individualizarea învățământului au realizat sisteme educative care să fie cît mai mult pe măsura fiecărui elev.

Alături de aceste modalități și mijloace de diferențiere a activității pe care profesorul le are oricînd la îndemîna și pe care trebuie să le îmbine astfel încît să obțină eficiența maximă în activitatea sa, actuala reformă a învățământului deschide noi porți, aduce posibilități nenumărate pentru realizarea activității de diferențiere astfel încît acesta să aibă o contribuție importantă la obținerea succesului școlar.

Reforma actuală a învățământului a renovat structurile școlare existente pentru ca aceasta să permită ameliorarea rezultatelor școlare, valorificînd mai bine potențialul fiecărei generații. Renovarea reclamă în mod imperios o instruire diferențiată pentru ca deosebirile dintre nivelul motivațional și intelectual al elevilor să le corespundă o anumită diferențiere a activității școlare. Planurile de învățămînt și curriculum școlar nu mai solicită acum elevilor aceleași capacități și același randament. Aplicarea diferențierii în cadrul structurilor școlare permite acum depistarea și cultivarea intereselor, aptitudinilor, aspirațiilor elevilor, orientarea lor spre studiu și activități în care pot obține maximum de randament.

În întreaga activitate cu clasa, trebuie să se urmărească să se găsească mijloacele cele mai potrivite ca toți copiii să-și formeze capacitățile corespunzătoare căci „*a instrui*”, „*a educa*” nu înseamnă „*a selecționa*”, ci dimpotrivă, a ne strădui ca toți să reușească.

Fiecare copil este unic în felul lui, este o minune irepetabilă și ar fi păcat ca prin acțiunea noastră să uniformizăm aceste individualități. Prin urmare, tratarea diferențiată trebuie să capete o accepțiune mai generoasă, ea devenind o calitate a managementului educațional, o abilitate a profesorului în dezvoltarea personalității fiecărui elev.

Bibliografie:

1. Bontaș, Ioan, *Pedagogie*, Editura All, 1995.
2. Cucuș, Constantin, *Pedagogie*, Editura Polirom, 2000.
3. Dottrens, Robert, *A educa și a instrui*, București, EDP, 1978.
4. Postelnicu, Constantin, *Fundamente ale didacticii școlare*, Editura Aramiș, 2000.

5. Radu, T. Ion, *Învățămînt diferențiat. Concepții și strategii*, EDP, București, 1978.
6. Rizescu I, Filipescu V., Serdean I., *Diferențierea activității cu elevii în ciclul primar, în cadrul lecției*, EDP, București, 1976.
7. Tarcovnicu, Victor, *Învățămînt frontal, învățămînt individual, învățămînt pe grupe*, București, EDP, 1981.
8. Tarcovnicu, Victor, *Învățămînt frontal, învățămînt individual, învățămînt pe grupe*, București, EDP, 1981.

ABILITĂȚILE SOCIO-EMOȚIONALE ȘI POTENȚIALUL LOR FORMATIV LA VÂRSTA PREȘCOLARĂ

Efrosinia HAHEU-MUNTEANU, dr., conf. univ., Facultatea de Pedagogie,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Résumé: *Le thème "Les compétences socio-émotionnelles et leur potentiel formative préscolaire" est pertinent et d'actualité pour la théorie de l'éducation préscolaire et à l'enseignement préscolaire. Des nombreuses études scientifiques ont identifié les connaissances et les compétences des adultes dans la vie de l'enfant qui sont nécessaires pour l'enfant peut se développer en bonne santé du point de vue physique, cognitif, moral. En Moldavie moins d'études ont été réalisés en vue de l'optimisation du développement socio-affectif des enfants d'âge préscolaire compétences pour la réussite scolaire et l'intégration sociale, de faciliter les relations saines et fonctionnelles entre les éducateurs et les enfants, les éducateurs et les parents, et les parents - enfants.*

Mots-clés: *compétences sociales et de l'intelligence sociale émotionnelle, l'intelligence émotionnelle, l'intelligence, la conscience de soi inter/intra potentiellement formative, la gestion des émotions, la motivation, la capacité d'établir des relations, influence sur les autres, communication, gestion des conflits, capacité d'être le leader, la qualité d'être un catalyseur de changement, capacité à construire des relations, la capacité à collaborer et à coopérer avec les autres et la capacité à travailler en équipe.*

Abilitățile sociale și emoționale dezvoltate până la vârsta de 6-7 ani sunt principalul predictor pentru performanța și adaptarea școlară până la 10 ani. Astăzi, persistă în sistemul științelor educației și în psihologie întrebarea dacă inteligența este capacitatea generală de achiziție a cunoștințelor, de rațiune și rezolvare de probleme sau ea implică diferite tipuri de abilități.

În realitate mulți psihologi mai consideră că IQ este singura care poate garanta succesul. Dacă ești o persoană deșteaptă, dacă ai un înalt coeficient de inteligență, dacă ai absolvit o universitate recunoscută sau ai o calificare superioară, poți să nu-ți mai faci griji. IQ este foarte importantă, însă, pentru a-ți crește competitivitatea, trebuie să îți construiești planurile de dezvoltare ulterioară cuprinzând și propria inteligență emoțională.

IE își are rădăcinile în conceptul „inteligența socială”, pentru prima dată identificată de E. L. Thorndike în 1920. Psihologii au descoperit și alte forme de inteligență și le-au grupat în trei categorii principale: inteligența abstractă (abilitatea de a înțelege și de a te folosi de verbe și simboluri matematice), inteligența concretă (abilitatea de a înțelege și de a manipula obiecte) și inteligența socială (abilitatea de a înțelege și a relaționa cu oamenii) (Ruisel 1990: 72).

Thorndike (1920) definea inteligența socială ca fiind „abilitatea de a te înțelege și de a conduce bărbații și femeile, băieții și fetele – de a acționa înțelept în relațiile umane”. În 1983 va include în teoria sa referitoare la inteligențe multiple termenul de inteligență inter- și intrapersonală. Aceste două inteligențe sunt văzute a compune inteligența socială.

Definiția conceptului este următoarea: „Inteligența interpersonală este abilitatea de a înțelege alți oameni: ce îi motivează, cum lucrează, cum să lucrezi în echipă cu ei. Agenții de vânzări de succes, politicienii, profesorii și liderii religioși este foarte probabil să fie indivizi cu un grad înalt de inteligență interpersonală. Inteligența intrapersonală este o abilitate corelativă, îndreptată înspre interiorul persoanei. Este capacitatea de a-ți forma modele veridice și corecte despre cineva și de a folosi acele modele eficient în viață.” (Ruisel 1990: 97).

Pe de altă parte, inteligența emoțională este „un tip de inteligență socială care include abilitatea de a monitoriza propriile emoții și cele ale altor persoane, de a face distincție între ele și de a folosi informațiile pentru a ghida modul de gândire și de acțiune a unei alte persoane” (Mayer & Salovey 1993: 185).

După Salovey și Mayer, IE însumează conceptele folosite de Gardner de inteligență inter- și intrapersonală și include abilități ce pot fi categorisite în cinci domenii:

- **Conștiința de sine:** autoobservarea și conștientizarea sentimentelor pe măsură ce acestea apar.
- **Controlul emoțiilor:** controlul emoțiilor astfel încât ele să fie adaptate situației; conștientizarea cauzei care a generat un anumit sentiment; găsirea de metode de a controla temerile și neliștile, mânia și tristețea.
- **Automotivarea:** canalizarea emoțiilor înspre atingerea unui anume scop; autocontrolul emoțiilor.
- **Empatia:** sensibilitate față de sentimentele și problemele celorlalți și capacitatea de a privi din punctul lor de vedere; conștientizarea faptului că oamenii simt diferit față de diferite lucruri.
- **Capacitatea de a crea relații:** controlul emoțiilor celorlalte persoane; competența socială și abilitățile sociale.

Plecând de la rolul adaptiv al afectivității s-a constatat că persoanele care au un coeficient intelectual (IQ – indice al nivelului de dezvoltare a inteligenței, stabilit prin raportarea vârstei mentale la vârsta cronologică) înalt sau o inteligență academică foarte bine dezvoltată se descurcă mult mai puțin în viața de zi cu zi, în timp ce altă categorie de subiecți, deși au un IQ mai redus în comparație cu primii, au rezultate deosebite în practică. De unde a apărut întrebarea: „Cum reușesc aceștia să aibă succese în situații critice, să facă față oricând în împrejurări de viață?”. Sternberg a rugat oamenii de pe stradă să arate ce înțeleg ei printr-o persoană inteligentă. În urma analizei răspunsurilor la acest sondaj a ajuns la concluzia că ei dispun de o altă abilitate decât inteligența academică, datorită căreia reușesc să depășească obstacolele vieții de zi cu zi. Această abilitate a fost raportată inițial la inteligența socială, care desemnează capacitatea de a înțelege și de a stabili relații cu oamenii (Williams, W.M., Sternberg, R.J. 1988: 344).

În literatura de specialitate, abilitatea socială e definită ca priceperea de a induce răspunsurile dorite de la ceilalți. Cele opt competențe țin de: influența asupra celorlalți, comunicare, gestionarea conflictelor, capacitatea de a fi lider, calitatea de a fi un catalizator pentru schimbare, capacitatea de a construi relații, capacitatea de a colabora și coopera cu ceilalți și capacitatea de a lucra în echipă – în sensul de a crea o sinergie a grupului în urmărirea țelurilor colective.

Dacă primele trei componente ale IE țin de propria persoană, abilitatea socială, alături de empatie, se referă la priceperea de a trata în relațiile cu ceilalți. Și nu înseamnă doar să fii prietenos, ci să fii prietenos cu un scop: de a mișca oamenii în direcția dorită, fie că este acordul asupra unei noi strategii de marketing sau entuziasmul pentru un produs nou. Oamenii care au această abilitate au un cerc larg de cunoștințe și au darul de a găsi un teren comun cu oameni de toate felurile. Ei sunt conștienți că niciun lucru important nu se face singur și au o rețea gata construită atunci când e vremea să acționeze.

De fapt, abilitatea socială este rezultatul celorlalte dimensiuni ale IE. Dar această abilitate se vede și în moduri diferite de alte componente ale IE. Oamenii pricepuți în relații cu alții par adesea că nu muncesc: stau de povești cu colegii pe hol sau stau la glume cu oameni care nu au legătură cu slujba lor „adevărată”. Dar ei creează legături sociale fiindcă știu că în vremurile noastre s-ar putea să aibă nevoie de ajutor de la oameni cu care azi de-abia fac cunoștință.

Tema „Abilitățile socio-emoționale și potențialul lor formativ la vârsta preșcolară” este relevantă și de actualitate atât pentru teoria educației preșcolare, cât și pentru didactica preșcolară. Numeroase studii științifice au identificat acele cunoștințe și abilități ale adulților din viața copilului care sunt necesare pentru ca copilul să se poată dezvolta sănătos din punct de vedere fizic, cognitiv, moral. În Republica Moldova mai puține cercetări au fost realizate în direcția de optimizare a dezvoltării abilităților socio-emoționale a preșcolarilor pentru integrarea lor socială și școlară reușită, pentru facilitarea unor relații sănătoase și funcționale între educatori-copii, educatori-părinți și părinți-copii.

Cu privire la acest aspect, în comparație cu regulile explicite date de părinți copiilor, referirile la sentimente și emoții sunt un predictor mult mai important pentru dezvoltarea timpurie a conștiinței la copii. Educatorii și părinții care discută mai frecvent și mai elaborat despre emoții au copii care pot conceptualiza emoțiile mult mai exact și mai variat. (Laible 2000: 1038).

Stimulate adecvat, înțelegerea și exprimarea emoțiilor cunosc o dezvoltare rapidă la vârsta de 3-4 ani, autoreglarea emoțională la 4-5 ani și abia după ce aceste abilități emoționale s-au consolidat, se transpun la 5-7 ani în competențe bine dezvoltate social (compliance la reguli, relaționare socială și comportament prosocial) și se transferă și în alte contexte decât în cel în care a fost învățat comportamentul (mediul familial). Există o serie de elemente de elaborare a conversațiilor care

oferă copilului baza pentru înțelegerea emoțiilor, cum ar fi: descrierile făcute de adulți, explicațiile date de către adulți cu privire la cauzele emoțiilor și la consecințele acestora, întrebările cu privire la modul în care au înțeles emoțiile, transmiterea/explicarea și învățarea strategiilor de management ale emoțiilor (Botiș 2007: 21). Toate aceste cercetări ne arată că experiențele emoționale și sociale se dezvoltă simultan cu mecanismele cognitive care devin mai complexe în perioada preșcolară și, pentru o înțelegere completă, dezvoltarea copilului trebuie să fie privită atât din perspectiva dezvoltării socio-emoționale, cât și a celei cognitive.

Studiile realizate în domeniul dat au demonstrat în esență următoarele:

1. Există o dinamică a dezvoltării competențelor socio-emoționale pe etape de vârstă în preșcolăritate, cu accent pe recunoașterea emoțiilor la vârste mai mici și, odată cu înaintarea în vârstă și dezvoltarea limbajului și a atenției se maturează și capacitatea de exprimare emoțională și de autoreglare emoțională (această componentă este ultima care se dezvoltă);
2. Există diferențe pe sexe (de gen) doar în exprimarea emoțiilor, acestea probabil având corespicient în dezvoltarea mai bună a abilităților lingvistice la fete;
3. Nu statutul ocupațional sau nivelul de studii al părinților este relevant în dezvoltarea inteligenței emoționale, ci inteligența emoțională a părinților, modelarea și practicile de socializare prin care sunt exersate aceste abilități, fapt dovedit și de multe programe de intervenție;
4. Dezvoltarea programelor de intervenție în mediul educațional privind formarea abilităților socio-emoționale, cu generalizarea comportamentului și în mediul familial sunt oportune și merită introduse în curricula grădinițelor.

Recomandarea specialiștilor este de a realiza evaluări frecvente ale dezvoltării copiilor, strict cu scopul de a observa care e nivelul de dezvoltare și ce ar trebui ameliorat. Această evaluare nu se referă, în primul rând, la testarea de cunoștințe, ci, dimpotrivă, la evaluarea funcțiilor cognitive și socio-emoționale care pot deveni predictorii pentru traseul de dezvoltare al copilului. În consecință, evaluarea la vârsta preșcolară trebuie să cuprindă mai ales observații periodice pe baza unor criterii precise și care să evidențieze punctele forte și punctele slabe din dezvoltarea copilului.

Despre emoții și despre dezvoltarea competențelor emoționale ale copiilor. Emoția este o trăire a unei persoane față de un eveniment important pentru aceasta. Emoțiile pot fi pozitive și negative. Emoțiile pozitive apar atunci când ceea ce o persoană își dorește corespunde cu ceea ce i se întâmplă. Ex.: bucurie, mulțumire etc. Emoțiile negative apar atunci când există o contradicție între ceea ce i se întâmplă sau ceea ce obține o persoană și așteptările ei. Ex.: tristețe, nemulțumire, dezamăgire, îngrijorare, furie etc. (Botiș 2007: 11).

Emoțiile unei persoane apar ca urmare a modului în care interpretează un anumit eveniment. În viața noastră emoțiile îndeplinesc două funcții:

1. De comunicare a unei nevoi. Copiii își exprimă emoțiile pentru a-i determina pe ceilalți să răspundă la stresul și nevoile lor. Ex.: când un copil nu reușește să facă un desen, el plânge pentru că are nevoie de ajutorul educatoarei.

2. De ghidare a comportamentului Ex.: un copil va aborda un nou fenomen dacă nu îl interpretează ca fiind amenințător, dacă în schimb interpretarea este asociată cu amenințarea, copilul va evita situația.

- Emoția unei persoane este însoțită de schimbări: biologice / fiziologice (ex. creșterea ritmului cardiac, accentuarea respirației); cognitive („Colegul meu m-a lovit intenționat!”); comportamentale (modul în care se comportă ca urmare a emoției resimțite, cu alte cuvinte expresivitatea emoțională. În cazul exemplului anterior, îl lovește și el pe coleg). Pentru a recunoaște și înțelege emoțiile, copiii trebuie să le experimenteze în mediul lor social. Dezvoltarea abilităților emoționale ale copiilor înseamnă: a-i învăța să înțeleagă; să exprime; să regleze emoțiile. Dezvoltarea abilităților emoționale ale copiilor este importantă din următoarele motive:

- Pentru că ajută la formarea și menținerea relațiilor cu ceilalți. Ex.: Interacțiunea de succes a copilului cu celelalte persoane depinde atât de abilitatea lui de a înțelege ce se întâmplă, cât și de abilitatea de a reacționa adecvat la aceasta.

- Pentru că ajută copiii să se adapteze la grădiniță și la școală. Ex.: Copiii care înțeleg emoțiile și modul în care acestea sunt exprimate vor fi capabili să empatizeze cu ceilalți copii și să-i

sprijine. Apoi, copiii care înțeleg emoțiile celorlalți sunt priviți de colegi ca fiind parteneri de joc mai buni și mai distractivi, sunt capabili să utilizeze expresivitatea lor pentru a atinge scopuri sociale, să răspundă adecvat emoțiilor colegilor în timpul jocului și să se adapteze mai ușor la mediul preșcolar.

- Pentru că previne apariția problemelor emoționale și de comportament. Problemele în dezvoltarea emoțională a copiilor pot conduce către dificultăți de comportament, în copilăria timpurie și cea mijlocie. Cum își dezvoltă copiii abilitățile emoționale? Adulții (părinți, educatori) sunt cei care contribuie la dezvoltarea abilităților emoționale ale copiilor prin trei modalități:
 1. prin reacțiile avute la emoțiile exprimate de copii;
 2. prin discuțiile despre emoții;
 3. prin exprimarea propriilor emoții.

În perioada preșcolară, copiii parcurg câteva etape specifice în achiziționarea competențelor emoționale:

Înainte de 2 ani. Copiii exprimă încă de la naștere emoții, de exemplu, un zâmbet spontan care la 3-6 săptămâni se transformă în zâmbet social. În această perioadă exprimarea emoțională se realizează cel mai frecvent prin plâns. Principala achiziție din punct de vedere emoțional în primele 6 luni de viață este sentimentul de frică; aceasta se manifestă prin frica de persoane străine. La 5-6 luni, copilul e capabil să distingă persoanele cunoscute de cele necunoscute și pe acestea din urmă le respinge întorcând privirea sau refuzând să fie luat în brațe. În primele 24 de luni, reglarea emoțională se realizează prin comportamente de genul suptul degetului sau căutarea suportului din partea adultului (ex. privire, suport fizic).

De la 2 la 4 ani. Între 2 și 4 ani, copiii încep să vorbească despre propriile emoții. La această vârstă identifică și diferențiază expresiile faciale ale emoțiilor de bază (furie, tristețe, frică și bucurie). Tot acum copiii manifestă frecvent accese violente de furie și teama de separare. Copiii de 2-4 ani se angajează în „lupte pentru putere”, ceea ce duce, de cele mai multe ori, la apariția acceselor violente de furie. În această perioadă, copiii încep să înțeleagă cauzele emoțiilor de bază. La vârsta de 2-4 ani, copiii nu reușesc să înțeleagă că ceea ce cauzează o emoție este interpretarea și evaluarea unui eveniment sau situații de către persoană și nu situația în sine. Ei pot înțelege doar că evenimentele sunt cele care cauzează emoții. De asemenea, copiii pot face inferențe de genul „dacă...atunci”. Tot în această perioadă, copiii apelează și la strategii comportamentale de autoreglaj emoțional precum căutarea suportului adulților și căutarea proximității (apropierii) fizice a adulților.

De la 4 la 5 ani. Identifică și diferențiază expresiile faciale ale mai multor emoții, precum furie, tristețe, frică, bucurie, rușine, mândrie, vină. La această vârstă identifică și diferențiază emoțiile și pe baza altor indici decât expresiile faciale (ex. tonul vocii). După vârsta de 3 ani, copiii încep să se simtă din ce în ce mai confortabil când sunt separați de persoane, locuri sau lucruri familiare. În această perioadă pot categoriza emoțiile în emoții pozitive („bune”) și emoții negative („rele”). Între 4 și 5 ani, copiii manifestă interes în explorarea emoțiilor celorlalți („Mamă, de ce plângi?” sau „De ce ești trist, tată?”).

Copiii utilizează etichete verbale pentru diverse trăiri emoționale care se diferențiază mai greu între ele (ex. „Nu sunt supărat, sunt îngrijorat”). Evaluează corect majoritatea emoțiilor, însă atribuie cauza emoțiilor unor factori externi mai degrabă decât unor factori interni (de exemplu, gândurilor unei persoane); nu înțeleg încă faptul că emoțiile sunt cauzate nu de situațiile de viață, ci de interpretarea cognitivă a situațiilor de viață. La această vârstă nu pot înțelege faptul că o persoană poate simți două emoții în același timp (de exemplu, o persoană poate fi tristă și furioasă). Între 4 și 5 ani, copiii încep să înțeleagă impactul pozitiv și/sau negativ al exprimării diverselor emoții. Acum încep să înțeleagă și că același eveniment poate fi o sursă de emoții diferite pentru persoane diferite (de exemplu, câștigătorul concursului e fericit, iar cel care a pierdut e trist); Sunt capabili să amâne o recompensă imediată, dar mică, pentru o recompensă ulterioară unei activități, dar mai substanțială (de exemplu, „decât o bomboană acum, mai bine o felie de tort după ce aranjez toate jucăriile la locul lor”).

Copiii de 4-5 ani tolerează trăirile de frustrare care nu au o soluție imediată (de exemplu, dacă sunt în autobuz și le este foame pot aștepta fără să se enerveze până la oprirea autobuzului). E perioada în care interiorizează regulile (regulile de comportament în diverse situații sociale sau pe cele legate de ritualuri în familie) și se supun cu ușurință lor, ceea ce înseamnă că reglarea emoțională se

realizează mai ușor. Copiii încep să aplice singuri strategii eficiente de reglare emoțională precum: identificarea de soluții adecvate la problemele cu care se confruntă, raționalizarea sau minimizarea.

De la 5 la 7 ani. În identificarea emoțiilor, copiii de 5-7 ani pot lua în calcul și factorii situaționali, nu doar expresiile faciale pentru a descifra un „zâmbet amar”; datorită dezvoltării intense a limbajului, în jurul vârstei de 5-7 ani, copiii pot identifica și denumi majoritatea emoțiilor.

Copiii de 5-7 ani nu le plac eșecurile și devin critici cu ei înșiși; este recomandată stimularea competitivității cu ei înșiși și nu cu alți copii. Copiii de această vârstă pot manifesta teama de separare când sunt separați de persoanele semnificative din viața lor în situații critice (de exemplu când schimbă grădinița sau când dorm în altă parte decât acasă).

Cea mai importantă achiziție în această perioadă este dezvoltarea empatiei, adică a abilității de a fi interesat și de a înțelege emoțiile celorlalți. Copiii de 5-7 ani încep să își formeze simțul moralității și înțeleg termeni abstracți ca: onestitate, corectitudine, moralitate. În această perioadă înțeleg că emoțiile sunt cauzate NU de evenimentele externe sau de situații în sine, ci de interpretarea cognitivă a acestora, adică de ceea ce gândim noi despre ele. Copiii de 5-7 ani sunt capabili să își elaboreze propriile reguli de reglaj emoțional în diverse situații de joc, de interacțiuni sociale și uneori aceste reguli sunt complexe. Deși la această vârstă copiii apreciază prietenii de aceeași vârstă cu ei, continuă să apeleze la adulți (mai ales la părinți) pentru ajutor și ghidaj emoțional.

Un obiectiv important de realizat la vârsta preșcolară ar fi abilitatea în exprimarea adecvată a emoțiilor. Exprimarea adecvată a emoțiilor este foarte importantă în cadrul interacțiunilor sociale, deoarece contribuie la menținerea lor. Exprimarea neadecvată de către copii a emoțiilor negative (ex. furie, frică, tristețe), prin agresivitate fizică sau verbală, determină apariția unui comportament de izolare a acestora.

Dacă acei copii care manifestă frecvent emoții pozitive au mai mulți prieteni și sunt mai îndrăgiți de ceilalți, copiii care se comportă agresiv au dificultăți în a recunoaște și a înțelege emoțiile exprimate de ceilalți într-o situație specifică.

În ceea ce privește practicile parentale asociate cu exprimarea emoțională a copiilor, cercetările indică faptul că de cele mai multe ori copiii se simt mai liberi să își exprime emoțiile ca reacție la emoțiile celorlalți, mai ales emoțiile negative, dacă părinții sunt mai calzi, receptivi și expresivi. Deoarece discutarea emoțiilor de către părinți îi ajută pe copii să înțeleagă emoțiile celorlalți și dezvoltă abilitățile sociale, este de așteptat ca acestea să fie asociate cu niveluri scăzute de comportamente insensibile și periculoase față de ceilalți. De asemenea, aceste discuții cu părinții pot spori înțelegerea perspectivelor celorlalți, pot promova empatia și recunoașterea stărilor emoționale exprimate de ceilalți. Discuțiile despre emoții pot fi benefice copiilor preșcolari dacă părinții utilizează tehnici adecvate vârstei lor.

Bibliografie:

1. Botiș, Adina; Mihalca, Loredana, *Despre dezvoltarea abilităților emoționale și sociale ale copiilor, fete și băieți, cu vârsta până la 7 ani*, Buzău, Alpha MDN, 2007.
2. Petrovai, Domnica; Petrică, Sorina, *Ghid de dezvoltare a abilităților de viață ale copiilor*.
3. Brown, J. & Dunn, J., *Continuities in emotional understanding from 3 to 6 years. Child Development*, 1996, 789-802.
4. Dunn, J., Brown, J., & Beardsall, L., *Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions. Developmental Psychology*, 1991, 448-455.
5. Laible, J. D., Thompson, A. R., *Attachment and Emotional Understanding in Preschool Children. Developmental Psychology*, 1998, Vol. 34, No. 5, 1038-1045.
6. Salovey, P., Mayer, J.D., *Emotional Intelligence. Imagination, Cognition, and Personality*. 1990. 185-211.
7. R. L. Thorndike & S. Stein, *An evaluation of the attempts to measure social intelligence – Psychological Bulletin*, 1937.
8. Russell, J. A., *The preschooler's understanding of the causes and consequences of emotion. Child Development*, 1990.
9. Russell, A. J., Widen, C. S., *Words versus faces in evoking preschool children's knowledge of the causes of emotions. International Journal of Behavioral Development*, 2002, 97-103.
10. W. M. Williams, R. J. Sternberg, *Group Intelligence. How Some Groups are Better than Others*, 1988.

FENOMENUL ÎNVĂȚĂMÎNTULUI FINLANDEZ: ELEMENTELE-CHEIE

Abstract: In his article "The phenomenon of the Finnish Education – the Key Elements" the author Ilie Nasu describes the basic elements of the educational system in Finland, which according to the international rating is presented as one of the most efficient educational systems in the world.

For the most part the Finnish school excludes / ignores the traditionalism of the European schools, proposing instead a strictly individualized / differentiated educational process, combined with high level of responsibility of the student's teacher for the destiny of the future citizen of the country.

Paradoxically, the results achieved by the students of the Finnish school seem incredible when one realizes that the evaluation process is practically excluded in the course of the school life; there is only an exam at the age of 16, and even then it is conducted peacefully, without stress and negative emotions ... without surveillance cameras, checks and enhanced security - which, unfortunately, is practiced in the Republic of Moldova.

Keywords: education, schools, educational process, students, evaluation, responsibility.

1. Cuvînt introductiv

Corespunzător reitingului mondial efectuat de Economist Intelligence Unit sistemul de învățămînt finlandez este recunoscut ca cel mai efektiv sistem din lume: elevii din Finlanda au demonstrat cel mai înalt nivel de cunoștințe în cercetarea internațională PISA: ei au demonstrat că sînt cei mai intensivi cititori ai planetei, dețin locul 2 la științe și locul 5 la matematică.

Incredibil, dar, demonstrînd așa rezultate înalte, elevii finlandezi sînt preocupați de studii cel mai puțin timp, statul finlandez cheltuie sume mult mai modeste comparativ cu alte țări.

2. Țara Finlanda

Una din cele mai nordice țări din lume (după Islandia). Suprafața – 337 032 km². Lungimea Sud – Nord: 1160 km. Lățimea Est – Vest: 540 km. Densitatea populației: 16 persoane la km². Populația: mai mult de 5 000 000 de locuitori. O treime din suprafața țării se află după Cercul Polar de Nord.

Mai mult de 9% din suprafața țării (în unele raioane – 50%) este acoperită cu apă 60 000 de lacuri. La Sud vara soarele luminează – 17 ore, după Cercul Polar – 24 ore (73 zile). Zăpada se menține: la Sud – 5 luni, la Nord – 7 luni. Temperatura medie: februarie – (-3, -14), iunie – (+13, +17).

3. Structura sistemului de învățămînt (Conform clasificării ISCED, 1997):

Educația preșcolară 0 – 5 ani;

Instruirea preșcolară 6 ani;

Școala generală obligatorie 7 – 16 ani;

Școala medie (liceu) sau învățămîntul profesional 17– 19 ani;

Studiile superioare (I treaptă) – Bacalavr 20 – 24 ani;

Studii superioare (II treaptă) – Magistru 25 – 26 ani;

Doctorat.

4. Principiile de bază:

1. Egalitatea:

Toate școlile se bucură de același respect. Toate obiectele sînt de aceeași importanță. Toți părinții sînt egali. Toți elevii sînt egali – nu se admite clasificarea, divizarea elevilor în elevi „buni”, „puternici”... „slabi”... – fiecare elev cu potențialul său este respectat și este important pentru școală, societate. Toți profesorii sînt, de asemenea, egali – fiecare contribuie la formarea viitorilor membri ai societății. Toți actorii școlii: elevi, părinți, profesori sînt egali în drepturi, se bucură de autoritate și respect.

2. Statul asigură totul:

Elevii primesc gratuit de la stat toate cele necesare pentru a învăța: rechizitele școlare, inclusiv Laptop, tablete, ciupici, prosop pentru duș după educația fizică...

Prînzul cu meniu individualizat îl așteaptă la masa sa în cantină pentru ora stabilită. Toate excursiile, activitățile extrașcolare sînt finanțate de către stat.

Elevii care locuiesc mai departe de 2 km de la școală sînt asigurați cu transport gratis, inclusiv taxi.

3. Elevul – personalitatea centrală:

Fiecare elev studiază și se dezvoltă în ritm individual – practic fiecare elev *învață în mod* individualizat. Profesorul este persoana de susținere, de motivare a elevilor în acest proces. După necesitate pot fi organizate activități adăugătoare de repetare, corecție în grupe mici sau individuale.

Lucrul adăugător cu repetitori în afara școlii nu se practică – totul este asigurat de către profesorii școlii în cadrul lecțiilor.

4. Pragmatic

Absolvenții școlii pot fi pregătiți pentru viață sau pentru examene! Sistemul finlandez de învățămînt a ales – pentru VIAȚĂ!!! Elevii claselor a I-a – a VI-a nu sînt notați. Elevii claselor a VII-a – IX-a se bucură de note verbale: f. bine, bine....

Elevii școlii finlandeze nu susțin examene – un singur examen – la finele școlii medii! Rezultatele nu sînt importante! Nimeni nu raportează nimănui rezultatele! Lucrări de control – foarte rar – decide profesorul. Elevii studiază de ce vor avea nevoie în viață! (logaritm, sincrofazatron.. Nu! Procentul impozitului, site – internet, prețul mărfii după reducere... – DA!

5. Încredere

Programa de studii este unică! Fiecare pedagog decide individual ce metodă, principiu va folosi. Nimeni nu controlează. Inspectori, direcții de învățămînt nu există. Elevul decide singur cu ce se va ocupa, profesorul consultă. Timpul este utilizat rațional.

6. Învață cel ce dorește să învețe.

Pedagogul doar stimulează, orientează, susține. Orientarea de bază – practica vieții (... nu toți vor construi avioane, cineva trebuie să conducă și autobuze). Lucrul cel mai important este de a „găsi” locul viitor al elevului în viață. Prin discuții, testări elevii sînt selectați în cei ce vor pleca în liceu sau la profesie. Un specialist aparte – „profesorul viitorului” – contribuie esențial la această orientare a elevilor pe cîmpul de viață. Regimul școlar este obligatoriu pentru toți elevii – toate orele vor fi asistate. Nu înveți – vei fi repetent. Repetențierea nu afectează pe nimeni: nici pe profesor, nici pe elev, nici pe părinte, nici școala... Clasa a 10-a un an suplimentar, nu obligatoriu, pentru a se pregăti mai bine pentru etapa următoare de studii.

7. *Independența*

Crezul finilor – școala pregătește elevul pentru o viață de succes! Profesorul nu povestește materialul nou – totul este în manual. El consultă, stimulează elevul la învățare. Fiecare elev de sine stătător acumulează cunoștințe. Elevul este orientat să știe a folosi cele necesare pentru a căuta/găsi informația de care are nevoie. Conflictul elevii le rezolvă singuri – o pregătire către o activitate practică în societate.

5. **Generalități:**

1. **Organizarea**

Școala finlandeză este UNICĂ!, dar organizată DIFERIT. Primul sunet – prima zi de studii a anului școlar, organizată tradițional în diferite țări, în Finlanda nu există. Începutul anului de studiu – 6-8 august. Sfârșitul anului de studii – finele lunii mai. Vacanțe: 3-4 zile toamna, 2 săptămâni la Crăciun. Februarie – 1 săptămână – toți pe schiuri, 1 săptămână – la Paște. Săptămâna de lucru de 5 zile. Vinerea – zi scurtă. Cea mai mare școală are 960 elevi. Cea mai mică – 11 elevi.

2. **Conținuturi**

Clasele I-a și a II-a: limba (finlandeză), citirea, matematica, științele naturii, religia (după credința sa) sau „Despre viață” pentru cei indiferenți față de religie, muzica, desenul, munca și cultura fizică. **Concomitent pot fi studiate câteva discipline.**

Casele a III-a și a IV-a: Încep a studia l. engleză, în cl. a IV-a, la alegere, adăugător se studiază: franceza, suedeza, germana sau rusa. La alegere: utilizarea computerului, lucrul cu lemnul, activitatea corală, instrumentele muzicale – în 9 ani de studii elevul practică toate instrumentele muzicale.

Clasa a V-a: biologia, geografia, fizica, chimia, istoria. **Toate lecțiile sînt promovate de aceiași profesor!** Cultura fizică: 1-3 ori în săptămână. Dușul după lecția de cultură fizică este obligatoriu! Profesorii specialiști pentru fiecare obiect școlar – începînd cu clasa a VII-a.

Clasele a VII-a – a IX-a: Limba și lit. finlandeză, suedeza, engleza, matematica, biologia, geografia, fizica, chimia, bazele sănătății, religia sau „Despre viață”, muzica, desenul și artele, cultura fizică. La alegere: munca (fără divizare: băieți, fete) – bucătărie, menaj, prelucrarea lemnului, în cl. a IX-a, 2 săptămâni la locul de muncă – practica la întreprinderi.

3. **Evaluarea**

Sistemul de evaluare este de 10 puncte. Elevii claselor I-a – a III-a nu sînt notați. Elevii claselor a IV-a – a VI-a se notează doar cu note verbale: f. bine, bine, suficient, slab. Notele nu influențează reputația profesorului, școlii, elevului. Notele verbale sînt un indicator pentru elev de a tinde la mai mult. Toate școlile sînt conectate la sistemul electronic de stat „Wilma”, care permite ca părinții, personalizat, să aibă acces la agenda elevului. Se scriu notele, absențele, descrierea vieții elevului. În această agendă, pedagogul, medicul, lucrătorul social, „profesorul viitorului” scriu informație pentru părinți.

6. **Totul într-o frază!**

- Învățămîntul finlandez este asigurat de stat la 100%;
- Planul național de studii – doar recomandări generale pentru profesor;
- Toți profesorii în mod obligatoriu au calificativul MAGISTRU;
- 66% din absolvenții școlii de bază urmează studiile în colegiu;
- 93% din finlandezi absolvesc școala medie;
- Toți copiii: mai inteligenți, mai puțin inteligenți, studiază în aceeași clasă;
- Orientarea de bază – dezvoltarea la maxim posibil a potențialului copilului. Însușirea maximă a materialului – la dorința și posibilitatea elevului, doar pentru pretenții de studii liceale;
- 30% din elevii școlii profită de ajutor suplimentar în cei 9 ani de studii;
- Diferența dintre elevii „puternici” și cei „slabi” – cea mai mică în lume;
- Statutul profesorului este echivalent cu cel al juristului sau al medicului în societate.
- Salariul profesorului – aproximativ 5000 euro lunar cu impozit (30%);
- Plată adăugătoare pentru munca pedagogică nu există;
- Profesorul se află în școală 4 ore și 2 ore săptămînal sînt consacrate pentru perfecționare.

7. **Pînă la mici detalii!**

- Uniforma școlară nu este. Încălțăminte de schimb – Da!
- La lecții elevii se așază unde le este comod: jos, divan, covor...

- Lucrul „la tablă”, interogarea elevilor – nu se practică!
- Lucrul pentru acasă – foarte rar!
- Lecția poate fi în curtea școlii, la iarbă verde... – profesorul decide de sine stătător.
- Elevul primește totul de la școală! Inclusiv ștergar, ciupici pentru bazin.
- În cantina școlii elevul se așază ca și în clasă – la locul său!!!
- Meniul – personalizat! Elevul alege din timp bucatele pe Internet.
- Școala este fără gard, fără pază. Intrarea conform orarului. Lacăt electronic.

8. Avem părerea că:

- Școala finlandeză asigură elevilor o viață fără stres, liberă, plăcută, interesantă.
- Evaluarea, examenele nu mai prezintă stres pentru elev, părinte, societate. Copilul este responsabil de destinul său.
- Liniștiți, fericiți, înțelegători, copiii finlandezi citesc cărți, privesc filme fără traducere în limba finlandeză, se joacă la calculator, călătoresc, compun muzică, piese teatrale, cântă, se bucură de viață! și dovedesc să învețe și să devină cetățeni destoinici ai țării Finlanda!

Sursă informativă:

1. Site-ul Ministerului Educației și Culturii Finlandei: <http://www.minedu.fi/OPM/?lang=en>

FORME SPECIFICE DE EVALUARE A SUBCOMPETENȚELOR LA DISCIPLINA „EDUCAȚIA FIZICĂ”

Alexandru MORARI, lect. sup. univ., Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Abstract: *The assessment system for the discipline Physical Education is a part of the educational process; it has an important role both for student education and for improving teaching strategies. Due to the decentralization and autonomy of higher education, thanks to the experience accumulated over the years, the chair of Physical Education has elaborated some specific assessment forms for Physical Education in Alecu Russo State University of Balti.*

Keywords: *formative assessment, summative assessment, evaluation tests, skills.*

Evaluarea definește eficiența învățământului prin prisma raportului dintre competențele-cheie și specifice proiectate și rezultatele obținute de către studenți în activitatea de învățare, menite să reflecte nivelul, volumul și calitatea reală a competențelor cognitive și psihomotorice.

La disciplina „Educația fizică” profesorul utilizează următoarele tipuri de evaluare a subcompetențelor (Sava, 2010: 17):

1. Cunoștințe – pregătirea teoretică

- *Competențe cognitive generale* – se vor realiza conform temelor de prelegeri la *Educația fizică* pentru fiecare an de studiu. Pregătirea teoretică a studenților are funcție de formare a orizontului cognitiv;
- *Competențe cognitive speciale* – prevede cunoașterea tehnicii și a tacticii exercițiilor. Se va evalua concomitent cu însușirea practică a acțiunilor motrice (în cadrul evaluării curente) individual și pe echipe;
- *Evaluarea prin teste de aptitudini* – un set de probe practice cu întrebări teoretice cu ajutorul cărora se verifică și se evaluează nivelul asimilării competențelor și capacitatea de a opera cu ele, prin raportarea răspunsurilor la o scară de apreciere etalon, elaborată în prealabil.

2. Competențe psihomotorice

- *Pregătirea tehnică* se evaluează performanțele pregătirii tehnice a studenților. Evaluarea competenței motrice înseamnă rezultatele aplicării cunoștințelor teoretice speciale în practică;
- *Pregătirea fizică* se evaluează capacitățile fizice conform testării indicatorilor progresului studențesc de la testarea inițială din luna septembrie până la sfârșitul anului de învățământ. Evaluarea rezultatelor pregătirii fizice și a competențelor se va realiza în diverse tipuri de lecții: de instruire; de antrenament; de control; de pregătire fizică specială; de laborator; demonstrativă; de concurs; de competiție, de totalizare etc.; *Evaluarea nivelului de pregătire fizică și funcțională* (septembrie, mai): alergare 2000m (F), alergare 3000 m (B), sărituri în lungime de pe loc; ridicarea trunchiului din culcat dorsal (F); tracțiuni la bara fixă (B);

Evaluări pe parcursul anului de studii:

1. *Evaluarea continuă (sau formativă)* – desfășurată pe tot parcursul procesului de învățare în cadrul lecțiilor și la încheierea compartimentelor – atletism, gimnastică, jocuri etc. pentru fiecare activitate motrică;
2. *Evaluarea sumativă* – efectuată de profesor periodic prin lucrări de sondaj și tehnico-tactice de verificare la încheierea unui semestru;
3. *Evaluarea finală* – desfășurată la sfârșitul anului de studiu (mai), se finalizează în conformitate cu normele de învățământ și cu standardele de competență.

Pentru a asigura evaluarea performanțelor vor fi utilizate diverse tipuri de activități (Bizim, 1994: 33):

- evaluarea independentă a competențelor;
- evaluarea colectivă (a echipei, a grupei de specializare);
- evaluarea în cadrul activităților practice de instruire organizate în procesul instructiv-educativ în universitate și în cel extraauditiv. Participarea activă la concursuri și competiții sportive, alte activități de valoare.

Profesorii de educație fizică vor pregăti echipe sportive în condițiile Universității pentru participarea la diverse competiții universitare, conform regulamentelor aprobate. Studenții obțin un anumit grad de pregătire sportivă, un anumit nivel de dezvoltare a forței, vitezei, rezistenței, a mobilității în articulații, a capacității coordinative, în același rând, un nivel de pregătire tehnică, tactică, moral-volitivă, estetică și intelectuală.

La orele de educație fizică studenții sunt notați cu note diferențiate pentru însușirea cunoștințelor conceptuale/și speciale, precum și pentru competențele formate în scopul:

- a) executării tehnic corecte a acțiunilor motrice și a combinațiilor de evidență;
- b) demonstrării performanțelor în unele acțiuni motrice (incluse în sistemul de norme motrice de învățământ), precum și în asemenea activități ca jocul bilateral la volei, baschet, handbal, fotbal etc.;
- c) îndeplinirii sistematice a sarcinilor programelor pentru activitatea la domiciliu.

Evaluările studenților prevăd bareme echivalente calificativelor: suficient; bine; foarte bine. Studenții din grupele special-medicale sunt atestați similar ca cei din grupele de bază, însă ținându-se cont de limitele posibilităților psihofiziologice individuale și după caracterul bolii (Rotari, Plîngău, 1991: 23).

Având în vedere condițiile de activitate a Catedrei de educație fizică în prezent, studenților li se propun următoarele **probe de evaluare**:

- Ridicări de trunchi din culcat dorsal (F); sărituri în lungime de pe loc; alergări de viteză (30m, 60m, 100m; alergări de rezistență 2000 m (F); 3000 m (B); tracțiuni din atârnat (B); sărituri la coardă (F); procedee tehnico-tactice din jocuri sportive; compartimentul „jocuri dinamice”; compartimentul teoretic.

Evaluarea finală la sfârșitul fiecărui semestru este apreciată cu calificativul „admis”, „respins” atât în catalogul profesorului, cât și în listele de examinare ale facultăților.

Bibliografie:

1. *Programa de cultură fizică pentru învățământul național superior* (sub redacția Rotaru, A., Plîngău, V.), Chișinău, Editura Universitas, 1991.
2. SAVA, P.; *Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta liceală*, Chișinău, Editura Cartier, 2010.
3. BIZIM, A. et alii, *Metodica educației fizice în învățământul superior*, București, Editura Universității București, 1994.

EFICIENȚA APLICĂRII TIC ÎN PREDAREA ȘTIINȚELOR BIOLOGICE

Ala CUȚULAB, lect. univ., Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *Information and Communication Technologies (ICT) is a set of tools and resources which uses digital technologies for communication, creation, transmission, storage and informational management. The*

technologies are based on computers, peripherals digital, broadband data transmission, Internet. Application of ICT in biological sciences has proven its functional diversity yielding outstanding performance in this area.

Keywords: *internet, new technologies, ICT, SOFT, critical thinking, digital competences.*

Tehnologiile informaționale și comunicaționale utilizate în procesul educațional reprezintă un imperativ al timpului. Deprinderea zilnică de utilizare a internetului prin intermediul calculatorului pentru comunicare, informare și instruire permite noii generații de a obține competențe digitale posibile de aplicat în procesul de predare-învățare-evaluare a științelor biologice, având ca scop crearea condițiilor pentru o colaborare eficientă dintre profesor – elev/student asigurând o educație de calitate [8].

Integrarea instrumentelor TIC în domeniul biologiei urmărește acumularea unor cunoștințe și formarea unor deprinderi care permit elevului/studentului să se adapteze cerințelor unei societăți aflate într-o permanentă evoluție, însă aceasta depinde de:

- a) gradul de pregătire a profesorului în utilizarea TIC;
- b) stilul de predare practicat pentru științele biologice;
- c) numărul de elevi/studenți cointeresați de procesele ce se petrec la nivel de organism viu;
- d) domeniile de interes relativ asemănătoare;
- e) cunoștințele și abilitățile pe care le posedă din studiile anterioare;
- f) metodele de evaluare cât mai diverse prin aplicarea competențelor digitale;
- g) fișele de lucru cu specific biologic [5].

Astfel, profesorului de biologie îi revine principala sarcină de acomodare și perfecționare continuă. În baza celor de mai sus, desprindem funcțiile TIC în procesul de predare a științelor biologice. **Funcția:**

- **Formativ-educativă** – prin îmbinarea competențelor specifice științelor biologice cu cele tehnologice se asigură creșterea gradului de organizare a informațiilor;
- **Ilustrativ-demonstrativă** – asigură perceperea unor structuri sau procese biologice;
- **Stimulativă** – stimulează spiritul de observație, creativitatea și inițiativa elevilor/ studenților;
- **Estetică** – dezvoltă capacități de recunoaștere, apreciere și înțelegere a frumuseții naturii;
- **De evaluare** – evidențiază progresele elevilor/studenților;
- **Substitutivă** – fiind dovedit faptul că instrumentele TIC facilitează învățarea compartimentelor biologiei, ele nu înlocuiesc profesorul [4, 9].

Printre disciplinele ce utilizează instrumentele TIC, științele biologice se plasează printre primele locuri.

Aplicarea TIC în predarea științelor biologice prin intermediul SOFT-urilor educaționale a devenit eficientă prin faptul că:

- Stimulează capacitatea de învățare inovatoare în domeniul biotehnologiilor moderne;
- Consolidează abilități de investigare științifică în domeniul evoluționismului;
- Crește randamentul însușirii coerente a cunoștințelor din biofizică;
- Sporește motivația elevilor în procesul de învățare continuă;
- Stimulează imaginația și gândirea logică în studierea proceselor fiziologice din organism;
- Introduce stilul de muncă independent la astfel de discipline ca histologia și genetica;
- Instalează climatul de competitivitate la studierea antropologiei;
- Perfecționează funcțiile psihomotorii și dezvoltă cultura vizuală la studierea anatomiei;
- Formează deprinderi practice la orele de laborator prin intermediul tehnologiilor noi;
- Asigură un feed-back permanent la toate științele biologice;
- Facilitează procesul de prelucrare a datelor în urma realizării experiențelor;
- Ajută elevii cu deficiențe să se integreze în societate și în procesul educațional;
- Stimulează procese și fenomene complexe legate de neurofiziologie, endocrinologie;
- Oferă elevilor modelări ce se referă la structura scheletului uman;
- Realizează experimente și reduce timpul necesar prelucrării datelor experimentale;
- Permite verificarea soluțiilor unor probleme de genetică;
- Dezvoltă capacitatea de comunicare a informațiilor obținute în procesul de cunoaștere;
- Dezvoltă gândirea critică în cadrul orelor de biologie;
- Permite crearea de situații problemă referitoare la ecologia mediului înconjurător;
- Dezvoltă conștiința de sine și dorința de a reuși să implementeze teoria în practică;

- Permite autoevaluarea rezultatelor teoretico-practice;
- Reduce emoțiile și starea de stres în timpul formulării/exprimării unor gânduri;
- Realizează recapitularea prin scheme ce reprezintă sinteze ale temelor biologice;
- Reține mai rapid informația din domeniul electrofiziologiei sistemului nervos;
- Realizează jocuri didactice, proiecte, portofolii la disciplinele biologice;
- Creează pagini web cu material biologic ilustrativ, ce concentrează la maxim atenția;
- Integrează elevii/studentii în munca în echipă, transformându-i în subiecți activi ai procesului de instruire [1, 3, 7].

SOFT-ul didactic, mai poate organiza oferte de informații în corelare cu etapele lecției.

În acest scop, se are în atenție crearea motivației elevului prin formulări ca:

- „dacă vei însuși secvența respectivă, vei ști să rezolvi însărcinarea, vei putea să concepi ideea, vei putea să recunoști procesul” etc.

Se atrage atenția elevului asupra fondului de cunoștințe necesar pentru însușirea lecției noi:

- „ca să înțelegi esența, este necesar să rezolvi itemul, să compari structurile, să identifici deosebiri”.

Se indică și care sînt noile cunoștințe, deprinderi, priceperi, pe care trebuie să le însușească în etapa dată:

- „deduceți formula, rețineți imaginea, selectați organele, determinați în ce condiții pot supraviețui”.

După parcurgerea acestor etape, programul propune o recapitulare și sistematizare a noilor cunoștințe, după care se oferă un test de verificare. În funcție de rezultatele testului, se propun informații suplimentare și noi întrebări sau se indică nota la test [1, 6, 7].

Deși eficiența utilizării TIC în predarea științelor biologice este enormă, trebuie prevenită transformarea elevului/studentului într-un „robot” care va ști doar să folosească calculatorul, dar după posibilitate să realizeze experimente reale, deoarece capacitatea de concentrare și spiritul de observație se dezvoltă cel mai bine astfel.

Se cunoaște că SOFT-ul educațional nu poate răspunde multitudinii întrebărilor de la adresa elevilor/studentilor, deci rolul cel mai important în educație totuși îi revine profesorului.

Realizarea legăturii directe între experiența practică și ideile teoretice în studiul științelor biologice contribuie la formarea competențelor necesare dezvoltării personale a elevului/studentului și a societății în care trăiește.

Expresia „o imagine face mai mult decît o mie de cuvinte” nu întotdeauna este adevărată, deoarece în procesul de predare-învățare se recunoaște o limită a inteligenței artificiale, datorate caracterului complex al limbajului natural, cu încărcătură metaforică și contextuală (care la comunicarea orală este însoțită și de gesticulare, ton etc.) și care nu se poate prelua integral prin intermediul TIC [2, 4, 9].

În concluzie, putem spune că pentru a realiza un învățămînt de calitate și pentru a obține cele mai bune rezultate în predarea științelor biologice trebuie să folosim atît metode clasice de predare-învățare-evaluare, cît și metode moderne, astfel încît să fie dovedită eficiența aplicării TIC, iar procesul învățării să continue pe tot parcursul vieții.

Bibliografie:

1. Andrej Šorgo, Tatjana Verčkovnik, Slavko Kocijančič, *Information and Communication Technologies (ICT) in Biology Teaching in Slovenian Secondary Schools* în *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology*, 2010, 6(1), p. 37-46.
2. Cucoș, C., *Educație. Dimensiuni culturale și interculturale*, Iași, Editura Polirom, 2000.
3. Moraru, Dana Elena, *Modalități de optimizare a procesului de predare/învățare la disciplina biologie prin utilizarea tehnologiei informației*. sc1bistrita.scoli.edu.ro/materiale/profesorii/moraru/dana.doc
4. *Evaluarea Curriculumului Școlar – perspective de modernizare*. Ministerul Educației al Republicii Moldova, Academia de Științe a Moldovei, Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, 2009.
5. Duca, Maria, *Instruire prin Cercetare* în *Akademios*, 2010, 4, p. 71-73.
6. Logofătu, Michaela, Garabet, Mihaela, Voicu, Anca, Păușan, Emilia, *Tehnologia Informației și a Comunicațiilor în școala modernă*, București, Editura Credis, 2003.
7. Milan Kubiatio, Zuzana Halakova. *Slovak high school students' attitudes to ICT using in biology lesson in Computers in Human Behavior*, 2009, 25, p. 743-748.
8. Ionescu, Miron, Radu, Ioan, *Didactica modernă*, Cluj Napoca, Editura Dacia, 2004.
9. Iucu, Romiță, Manolescu, Marin, *Elemente de pedagogie*, București, Editura Credis, 2004.

PROBLEME CE ȚIN DE FORMAREA COMPETENȚEI DE PROTECȚIE A MEDIULUI LA ORELE DE FIZICĂ

Viorel BOCANCEA, dr., conf. univ.,
Adela CIRIMPEI, doctorandă,
Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău

Abstract: *This article describes the educational reforms from the Republic of Moldova requiring an upgrading of the education through greening. A survey, addressing the issue of training the students' environmental competence during classes of Physics, is also presented. These competences are formed by teachers who encounter different issues while using teaching techniques and methods, and the topics during which these skills can be formed. The survey questions are described and analyzed. The results of the survey are statistically interpreted.*

Keywords: *Physics, environmental education, environmental protection, competence, surveys.*

În Republica Moldova, la fel ca și în țările europene, schimbările esențiale asupra conceptului de educație sînt în plin proces de reformă educațională, reformă care impune reorganizarea și racordarea sistemului de învățămînt a noi valori sociale, culturale și educaționale.

Protecția mediului înconjurător și folosirea rațională a resurselor naturale a devenit o problemă de primă actualitate, cu toată certitudinea putîndu-se confirma faptul că există largi perspective pentru îmbunătățirea calității lui și, dacă omul poate influența procesele ce au loc în mediul înconjurător, înseamnă că tot omul poate să îmbunătățească, să protejeze mediul înconjurător. Pentru ca omul să înțeleagă fenomenele din natură și din societate și să știe cum să acționeze asupra lor, este necesar să le cunoască. S-a spus, pe bună dreptate, că știința este putere, că ea îl ajută pe om să utilizeze natura conform scopurilor și intereselor sale. Școala stimulează dezvoltarea intereselor de cunoaștere și sprijină continua îmbogățire a cunoștințelor, dar se ocupă și de formarea și dezvoltarea unor deprinderi sociale. O sarcină foarte importantă a școlii se referă la formarea unei viziuni corecte asupra mediului înconjurător și asupra protejării lui, la dezvoltarea interesului elevilor și la formarea unei conduite adecvate.

Sănătatea, siguranța socială și stabilitatea economică a societății sînt esențiale în definirea calității vieții. Din acest punct de vedere, urmează restructurarea învățămîntului prin ecologizarea și integralizarea tuturor cunoștințelor.

Actualitatea temei investigate este determinată la nivelul mondial de criza ecologică, de îmbunătățirea stării mediului ambiant prin elaborarea concepției Strategiei Naționale pentru Dezvoltarea Durabilă în modernizarea prin ecologizarea învățămîntului din Republica Moldova.

Ecologizarea și educația elevilor este un proces complex. În cele din urmă, ar trebui să ofere o înțelegere a importanței de comportament corect în natură, capacitatea de a anticipa și de a evalua impactul activității sale, gradul de conștientizare a naturii ca un domeniu public național, care trebuie să fie – de datoria fiecărui cetățean. În sistemul de învățămînt școlar ar trebui să fie incluse cunoștințe despre interacțiunea dintre natură și societate, orientarea ecologică corectă, sistemul de reguli și reglementări pentru formarea abilităților de studiu față de natură. Pentru că poziția socială a elevilor să apară în mod activ, aceștia ar trebui să aibă posibilitatea de a participa la lucrări simple de protecție a mediului.

Fizica – știința a naturii, prin urmare odată cu dezvoltarea procesului tehnologic și a tehnologiei, care aduc cu sine catastrofa ecologică, este necesar să se abordeze problema protecției mediului la lecțiile de fizică. Cu toate acestea, conținutul cursului de fizică oferă posibilitatea de a familiariza elevii cu o serie de idei care dezvoltă aspectul fizic și tehnic al crizei ecologice actuale și modalitățile de depășire. Acest lucru se datorează faptului că fizica studiază legile cele mai generale și fundamentale ale naturii care stau la baza înțelegerii corecte a întregii naturi.

Educația ecologică – încercarea transferării unor moduri de gîndire pragmatică privitor la ecosisteme, specii, populații, inclusiv umane, înțelese în contextul lor evolutiv, în transformările petrecute în plan spațial și temporal (Balaceanu 2013: 324).

Planul-cadru pentru învățămîntul primar, gimnazial și liceal pentru anul de studii 2012-2013 a fost aprobat prin Ordinul Ministrului educației nr. 179 din 29 martie 2012, este actul normativ oficial care reglementează organizarea procesului educațional din țară și este obligatoriu pentru toate structurile din cadrul Ministerului Educației.

Planul-cadru prevede disciplinele opționale „Omul și mediul ambiant” (pentru clasele 1-9) și „Protecția mediului înconjurător” (10-12), iar disciplinele Științe, Educația Civică, Chimie, Biolo-

gie, Geografie și Fizică includ ore, în dependentă de clasa de studii, dedicate tematicii ecologice sau de protecție a mediului. Disciplinele opționale sînt orientate spre formarea la elevi a unor competențe, care nu pot fi atinse prin intermediul unei singure discipline de studiu, trebuie să răspundă intereselor elevilor, să sporească cunoștințele în cadrul ariei curriculare și să contribuie la implementarea principiilor interdisciplinarității (Păgînu 2011: 18).

Descrierea chestionarului împreună cu interpretarea statistică a acestuia

Chestionarul a fost aplicat unui eșantion alcătuit din 43 de profesori care își desfășoară activitatea pe teritoriul Republicii Moldova, incluzînd atît raioanele de nord, centru, cît și cele de sud. Profesorii au fost aleși astfel încît să reunească o gamă cît mai largă de domenii de activitate din zonele de interes. Chestionarul aplicat profesorilor, care predau în școli din mediul urban și rural, din învățămîntul gimnazial sau liceal, este alcătuit din 6 itemi distribuiți în așa fel încît să ofere informații atît despre opiniile acestora, cît și despre acțiunile lor concrete pe care le întreprind vizavi de tematica propusă. În acest sens, s-au formulat 4 întrebări închise – cu variante prestabilite de răspuns; restul – de 2 întrebări deschise, oferind respondenților posibilitatea de a-și exprima liber părerea sau să-și expună cunoștințele, în special în legătură cu formarea competențelor de protecție a mediului la orele de fizică. Întrebările chestionarului împreună cu varianta de răspuns:

1. *Considerați importantă problema formării la elevi a competenței de protecție a mediului la orele de fizică:*

VARIANTA DE RĂSPUNS	NR. RĂSPUNSURI	VALOAREA PROCENTUALĂ
a) importantă	42	98%
b) nu este importantă	0	0
c) indecis	1	2%

2. *În practica Dvs. educațională formați competență de protecție a mediului la elevi?*

VARIANTA DE RĂSPUNS	NR. RĂSPUNSURI	VALOAREA PROCENTUALĂ
a) da	41	95%
b) nu	2	5%

3. *Vă confrunțați cu dificultăți la formarea competenței de protecție a mediului la elevi?*

VARIANTA DE RĂSPUNS	NR. RĂSPUNSURI	VALOAREA PROCENTUALĂ
a) da	23	53%
b) nu	20	47%

4. *Dacă la întrebarea nr. 3 ați ales răspunsul (a) vă rugăm să precizați cauzele dificultăților (încercuiți numerele răspunsurilor alese):*

VARIANTA DE RĂSPUNS	NR. RĂSPUNSURI	VALOAREA PROCENTUALĂ
a) în literatura de specialitate problematica formării competenței de protecție a mediului la elevi la orele de fizică nu este reflectată	10	23%
b) nu dispun de experiență necesară	13	30%
c) număr mic de ore la disciplina școlară „Fizică”	4	9,5%
d) în manualul de fizică și în ghidul profesorului tematica ce ține de formarea competenței de protecție a mediului nu este elucidată	4	9,5%
e) la ședințele metodice în școală/ raion/ municipiu temele respective nu se discută	2	5%
f) alte cauze (specificați)	10	23%

5. *La care teme considerați că s-ar putea de format competențe de protecție a mediului (enumerați temele):*

VARIANTA DE RĂSPUNS	NR. RĂSPUNSURI	VALOAREA PROCENTUALĂ
Non-răspunsuri/răspunsuri negative	6	14%
Răspunsuri formulate	37	86%

6. Ce tehnici și metode utilizați la orele de fizică pentru formarea competenței de protecție a mediului (enumerați)?

VARIANTA DE RASPUNS	NR. RASPUNSURI	VALOAREA PROCENTUALĂ
Non-răspunsuri/răspunsuri negative	8	19%
Răspunsuri formulate	35	81%

Secțiunea finală a chestionarului a vizat aspecte referitoare la lotul de subiecți (vechimea în muncă; localizarea școlii; treapta la care predăți).

Analiza rezultatelor și concluzii

Majoritatea profesorilor au susținut importanța formării la elevi a competenței de protecție a mediului la orele de fizică, circa 98% și numai o persoană a fost indecisă. Faptul că cea mai mare parte a profesorilor împărtășesc această idee de a educa un elev ce ar proteja mediul înconjurător poate fi un avantaj în procesul de ecologizare, întrucât cunoștințele aplicate vor crea posibilități ridicate de adaptare sau schimbare rapidă a atitudinilor și acțiunilor în raport cu protejarea mediului.

Chiar dacă 95% din profesori au răspuns că formează competență de protecție a mediului la orele de fizică, în prezent s-a constatat că acest lucru nu este cunoscut de elevi. Deoarece mai bine de jumătate de profesori, circa 5% se întâlnesc cu dificultăți la crearea acestor competențe. Pentru a avea o imagine mai exactă asupra informației deja obținute, profesorilor li s-a solicitat să arate care sînt cauzele apariției acestor dificultăți. Părerile la această întrebare s-au împărțit. Doar 23% consideră că în literatura de specialitate problematica formării competenței de protecție a mediului la elevi la orele de fizică nu este reflectată; 30% nu dispun de experiență necesară; cu un număr egal 9,5% au fost împărtășite părerile despre numărul mic de ore la disciplina școlară „Fizică” și că în manualul de fizică și în ghidul profesorului tematica ce ține de formarea competenței de protecție a mediului nu este elucidată; și cu același 9,5% au fost specificate alte cauze, ceea ce arată o lipsă îngrijorătoare de cunoaștere și înțelegere corectă a avantajelor în procesul de ecologizare.

Cu un procent foarte mare de răspunsuri formulate (86%) ne-am confruntat și atunci cînd profesorilor li s-a solicitat să enumere din perspectivă proprie la care teme s-ar putea de format competențe de protecție a mediului la orele de fizică. Chiar dacă cadrele didactice au încercat să enumere temele, totuși am observat cu surprindere că nu toți cunosc acest lucru. În majoritatea cazurilor au fost specificate cel mult două teme: „Motoare termice” și „Undele electromagnetice”.

În completarea acestei constatări vom menționa că 81% din profesori folosesc tehnici și metode în formarea competenței de protecție a mediului, faptul dat fiind îmbucurător. Am identificat și câteva cadre didactice ce nu cunosc acest lucru. Răspunsurile primite la această întrebare sînt relativ diferite, dar în majoritatea cazurilor predomină: „Braistormingul”, „Studiul de caz”, „Experimentul”, „Demonstrația”, „Dezbateri” ș.a.

Rezultatele obținute în urma sondajului efectuat ne permit să ajungem la următoarele **concluzii**:

1. Profesorii implicați în acest sondaj, în marea lor majoritate, posedă cunoștințe sumare, superficiale, uneori inexacte despre formarea competenței de protecție a mediului la orele de fizică. Din acest motiv, formarea acestei competențe la orele de fizică are loc ocazional, haotic și la discreția profesorului.
2. Dificultățile cu care se confruntă profesorii de fizică au la bază lipsa unui sistem de cunoștințe, abilități și atitudini, care alcătuiesc competența profesională respectivă a cadrului didactic.
3. Problema de formare a competenței de protecție a mediului merită o atenție deosebită și necesită multă străduință pentru a fi soluționată. Ca soluție, în acest sens, ar servi crearea modelului didactic de formare a competenței de protecție a mediului la orele de fizică și elaborarea metodelor respective.

Bibliografie:

1. Balaceanu, Oana-Andra. *Educația ecologică formală și importanța ei pentru dezvoltarea durabilă*, București, Editura Columna, nr. 2, 2013.
2. Bălan, Călin, *Educația ecologică în perspectiva noilor educații*, București, Simpozionul Național „Școala – moment zero pentru o societate a cunoașterii”, 30 mai 2009.
3. Botgros, Ion, Frantuzan, Ludmila, *Epistemologia conceptului de competență școlară*, în Revista Univers Pedagogic, 2006, nr. 2 (10), p. 3-7.

4. Păgînu, Victor, Botgros, Ion, Bocancea, Viorel, Gordienco, Angela, *Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta gimnazială de învățămînt*, Chișinău, 2011.

MANAGEMENTUL FORMĂRII COMPETENȚELOR PEDAGOGICE LA CADRELE DIDACTICE DIN CICLUL PRIMAR

Nina SACALIUC, dr., conf. univ., Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *The article „Formation of Future Teachers’ Professional Competences’ deals with current problems of teacher training. The author emphasizes the professional competence together with cognitive, emotional, motivational, and managerial capacities. These competences are thoroughly studied, and thus we can say, that the idea of professional competence brings a significant transition from „what” to „how”. It contributes to the realization of a formative training and also requires an effort of duration and systematic educational actions.*

Keywords: *skills, pedagogical competence, professionalism, knowledge, abilities, skills, attitudes.*

Contemporaneitatea formulează pentru pedagogie una din cele mai dificile cerințe de a crește, de a educa și a forma personalitatea, în contextul valorilor naționale și a celor universale.

Dezideratele învățămîntului modern, în care accentul se deplasează pe aspectele de ordin formativ, pe elementele calitative ale formării generațiilor tinere, presupun existența unor cadre didactice bine pregătite.

Activitatea pedagogică solicită un ansamblu complex de calități, de capacități din partea cadrelor didactice. Astfel de calități pot fi obținute de profesioniști și specialiști veritabili, dar, cum se poate totuși dobândi profesionalismul și competența pedagogică? Un adevărat profesionalism pedagogic presupune măiestria pedagogică, adică o înaltă competență în specialitate; o pregătire înalt apreciată în teoria și arta instruirii și educație și în domeniul aplicativ al pedagogiei și psihologiei. Acest nivel are prezența unor aptitudini generale, inteligență superioară ce asigură performanță și creativitate în stimularea potențialului spiritual și creativ al elevilor. Un astfel de profesionalism nu se naște și nu se dezvoltă în afara pedagogiei, în calitatea ei de știință, artă și tehnologie. De faptul ce însușiri ale „Eu”-lui său învățătorul le transmite elevilor, ce strune ale sufletului lor el poate să atingă, în multe privințe depinde de viitorul societății noastre. Este înțeles faptul că poate face acest lucru numai acel cadru didactic care singur dispune de competență pedagogică, care este capabil și poate să transmită creator bogăția culturii educaților săi.

Cadrele didactice din ciclul primar trebuie să fie foarte bine pregătite din punct de vedere profesional. Înarmați cu principiile generale ale pedagogiei, cunoscând specificul instruirii elevilor mici, învățătorii vor putea să dirijeze sistematic procesul didactic.

Literatura psihopedagogică a demonstrat că în urma actului de cunoaștere se formează competențe, atitudini. Competențele sunt abordate ca niște dimensiuni de personalitate dobândite după un proces de formare (I. Jinga, M. Călin, N. Mitrofan, E. Istrate). Competența este și o capacitate intelectuală cu posibilități de transfer și care se asociază cu componente afective și atitudinale, de motivare a acțiunii (Potolea 2005).

VI. Pâslaru reprezintă competența ca pe niște „ansambluri structurate de cunoștințe și deprinderi dobândite ce permit identificarea la rezolvarea în diverse contexte ale unor probleme caracteristice unui anumit domeniu (Pîslaru 2005).

Competența pedagogică reprezintă modalitățile de stabilire a nivelului de aplicare a capacităților și talentului pedagogului, când acestuia i se asigură condiții de activitate productivă și creatoare înaltă. Deci, competența pedagogică poate sugera condiția moral-civică, însușirile profesionale, alte însușiri și capacități care ar asigura cadrului didactic un randament opțional operativ în munca de instruire și educație.

Un profesionist, un pedagog dotat trebuie să fie înzestrat mai întâi de toate cu calități moral-spirituale (conștiință națională, spiritualitate, responsabilitate civică și morală), individual-profesionale (erudiție, vocație, pregătire profesională), posedând cunoștințe speciale și practicând metode moderne de instruire (tehnică pedagogică, tehnologii pedagogice, eleganță a comunicării, cultură a vorbirii etc.) și, desigur, inteligență, creativitate (Diaconu 2002).

Prin competența profesională a cadrului didactic am putea înțelege acel ansamblu de capacități cognitive, afective, motivaționale și manageriale care interacționează cu trăsăturile sale de personali-

tate. Competența profesională a cadrului didactic derivă și din rolurile pe care aceștia le îndeplinesc în cadrul actului educațional. Învățătorul transmite cunoștințe elevilor săi, concomitent el creează situații de învățare cât mai favorabile pentru atingerea obiectivelor pedagogice proiectate. El dirijează apoi învățarea, o verifică și o evaluează, îndeplinind însă și rolul de consilier (Socoliuc, Cojocaru 2007).

Analiza prealabilă de formare a competențelor pedagogice la cadrele didactice din ciclul primar ne-a permis să constatăm că la etapa actuală acestei probleme trebuie să i se acorde o atenție deosebită.

În scopul determinării condițiilor de formare a competențelor pedagogice la cadrele didactice din ciclul primar, examinării cauzelor ce duc la dificultăți în formarea competențelor pedagogice, am luat interviu de la cadrele didactice cuprinse în experiment conform următoarelor întrebări.

- 1) Simțiți necesitatea de a vă forma competențele pedagogice în procesul activității profesionale?
- 2) Ce condiții sunt create în școală în direcția respectivă?
- 3) Enumerați modalitățile de lucru în această direcție?
- 4) Aveți o programă individuală orientată la autoinstruirea continuă?

În rezultatul interviului cadrelor didactice supuse experimentului am constatat următoarele: toți simt mereu necesitatea de a-și forma competențele pedagogice, deoarece prezintă calitatea de bază a cadrului didactic. Profesionalismul lui se poate determina prin acțiuni de stabilire și verificare a gradului de curiozitate al elevilor, nivelul educației lor, de care depinde soarta la celelalte etape de vârstă.

Enumerând condițiile create în școală pentru a-și forma competențele pedagogice, cadrele didactice au indicat faptul că sunt atestate la gradele didactice doi, întâi. Astfel, aceasta necesită o pregătire profesională serioasă, au frecventat cursurile de formare continuă, unde și-au îmbogățit cunoștințele în domeniul pedagogiei, psihologiei, metodicilor de predare. De asemenea, s-au familiarizat cu noile tehnici de predare-evaluare, cu tehnologiile educaționale moderne.

O condiție optimă, în opinia lor, este dezvoltarea surselor de informare; schimbul de experiență, seminarele metodologice, orele metodice ce se desfășoară în incinta unității de învățământ.

O bună parte din cadrele didactice au pus accent pe studiul individual, ce asigură soluționarea cu succes a obiectivelor educaționale. Anume aceste cunoștințe alcătuiesc latura specifică a erudiției pedagogului, a competențelor profesionale.

În scopul stabilirii cauzelor ce duc la dificultăți în activitatea profesională a cadrelor didactice, am pus accent pe autoapreciere ca una dintre calitățile esențiale ale personalității pedagogului, ce reprezintă estimarea propriilor posibilități și tendințe spre considerabilitate.

Datele colectate în urma autoaprecierii abilităților profesionale ne-au dat posibilitate să ne convingem că persoanele supuse experimentului autoapreciază competențele și profesionalismul pedagogic cu notele 5, 6, 7, 8; foarte rar cu 9 puncte și nici unul din ele cu 10 puncte.

Meditând asupra acestor rezultate, am concluzionat că pentru a îndeplini lucrul intern, adică autoeducația personalității sale, profesorul trebuie să-și creeze un ideal concret, adică modelul spre care tinde pentru ca să devină un profesionist de înaltă competență.

Analizând rezultatele autoaprecierii de către cadrele didactice cuprinse în experiment, am observat un șir de dificultăți în activitatea profesională. În deosebi, ei au accentuat elementele care afectează activitatea lor practică. În continuare vom indica următoarele elemente:

- Lipsa competenței în domeniul cunoștințelor fundamentale teoretice (6 persoane).
- Lipsa deprinderilor de a aplica cunoștințele teoretice în activitatea practică (2 persoane).
- Lipsa deprinderilor de a comunica cu elevii (2 persoane).
- Lipsa capacităților de improvizare, de a vorbi frumos și a avea maniere frumoase (7 persoane).
- Lipsa capacităților de dezvoltare potențialul creativ al elevilor (5 persoane).
- Lipsa deprinderilor de educație spirituală (7 persoane).

Un criteriu important în aprecierea competenței și a nivelului măiestriei pedagogice prezintă capacitatea și deprinderea de a se autoeduca. Prima problemă cu care se confruntă învățătorul este problema motivației, necesitatea de a-și mobiliza voința, memoria, intelectul, încrederea în sine, necesitatea de a simți. Pentru a-și pune în valoare resursele și calitățile sale creatoare, pedagogul are nevoie de o motivație puternică, atât de natură internă, cât și externă. Având o motivație slabă sau, în genere, neavând motivație, cadrul didactic este silit să renunțe la autoeducație.

Care este imboldul învățătorului de a continua instruirea și educația sa? Aceste necesități pot fi exprimate prin dorințe de a deveni maestru, și nu pur și simplu învățător, prin dorința de a obține

anumite succese ce să corespundă idealului dinainte schițat. Astfel, necesitatea de autoinstruire îl mobilizează pe pedagog să-și conștientizeze deprinderea, voința, caracterul, memoria, intelectul, înțreaga activitate creativă. Din cele menționate reiese că cadrul didactic trebuie să-și creeze și să respecte condițiile pedagogice, cum ar fi:

- Autoinstruirea, autoeducația, autoaprecierea, autocontrolul.
- Organizarea și dirijarea cu activitățile pedagogice conform tehnologiilor educaționale moderne, ce presupun formarea măiestriei pedagogice.
- Orientarea conținutului, modalităților, metodelor și procedeele de influență pedagogică.
- Corelația dintre calitățile personale și exigența față de activitatea profesională.

Luând în considerare condițiile pedagogice enumerate, s-a elaborat tematica activităților formative orientate la formarea competențelor pedagogice la cadrele didactice.

În continuare vom descrie unele activități formative cu subiectele puse în discuție.

În cadrul activității formative cu subiectul ***Esența competențelor pedagogice în activitatea profesională a cadrelor didactice*** s-au discutat ideile de bază: competență, competențe pedagogice. Discutând definițiile ce țin de competență s-au accentuat reflecțiile teoretice în tratarea conceptelor.

Subiecții au tratat definiția de competență drept o capacitate intelectuală ce dispune de variate posibilități de transfer, capacitate care-și asociază competențe afective și atitudinale de motivare a acțiunii.

- Competența prezintă un amestec de cunoștințe, aptitudini, priceperi, deprinderi ce se exteriorizează ca fapt, fiind direct utile pentru realizarea contextului particular al unei situații care solicită rezolvarea unei probleme.
- Competențele sunt considerate drept cunoștințe care au devenit operaționale.
- Competența este o capacitate intelectuală cu posibilități de transfer și care se asociază cu componente afective și atitudinale, de motivare a acțiunii.

Descifrând definiția competenței pedagogice s-a accentuat că constă în rolurile, responsabilitățile și funcțiile pedagogului. Competențele pedagogice sunt într-un proces continuu de restructurare, transformare și diversificare datorită faptului că societatea are nevoie permanent de oameni care dispun de capacități.

La activitatea cu subiectul ***Profesionalismul cadrului didactic*** au luat cuvântul învățătorii cu experiență, subliniind faptul că profesionalismul ține de competența pedagogică, care este îmbinarea și utilizarea armonioasă a cunoștințelor, deprinderilor și atitudinilor în vederea obținerii rezultatelor așteptate la locul de muncă. Astfel, s-a subliniat că pentru îndeplinirea la un înalt nivel de performanță și eficiență a activității sale complexe, învățătorul trebuie să-și formeze și să manifeste o gamă variată de calități sau competențe ale personalității sale, care să-l determine ca specialist. Au fost scoase în evidență *calitățile principale* ale personalității pedagogului ce țin de formarea competențelor la cadrele didactice:

- Pregătirea de specialitate, care îl face să fie specialist de înaltă calificare și competență.
- Capacitatea de creație științifică, orizont cultural larg.
- Pregătire, competență, tact și măiestrie pedagogică.
- Capacitate de perfecționare profesională continuă.
- Profil moral-civic demn și capacitate managerială.

S-a subliniat faptul că pregătirea de specialitate constituie calitatea esențială pentru exercitarea cu competență și eficiență a muncii de pedagog, fiindcă cere responsabilitate, eforturi, pasiune, iubire de adevăr, erudiție. S-a ajuns la concluzia că cultura de specialitate înseamnă stăpânirea la cel mai înalt nivel a conținutului procesului educațional în așa fel, încât competența profesională să nu aibă nicio fisură. S-a accentuat că cultura pedagogică, la rândul ei, presupune o temeinică pregătire psihologică, pedagogică și metodică, ce se impune cu cea de specialitate, ridicând astfel valoarea pregătirii profesionale.

În discuții s-a ajuns la un numitor comun cu referire la pedagogii contemporani: cadrul didactic trebuie să fie un bun cunoscător al tehnologiei didactice și un participant de succes al profesiei pedagogice, dar în același timp și unul care manifestă inițiativă, este creativ, flexibil, atent și sensibil la nevoile și aspirațiile elevilor.

La ședința cu subiectul ***Caracteristicile competențelor pedagogice*** s-a evidențiat faptul că competența este complexă, fiindcă ea integrează cunoștințele, strategiile, abilitățile, atitudinile într-un

proces bazat pe manifestări. S-a accentuat faptul că competența este relativă, se dezvoltă pe parcurs, trecând de la un nivel inferior spre unul mai superior.

Competența este potențială, deoarece ea poate fi proiectată și evaluată, se bazează pe procesele care permit să genereze rezultate. Competența este exercitată într-o anumită situație, fiindcă se manifestă prin capacitatea de a administra cu eficiență o situație sau prin modificarea situației în care această competență este utilizată.

Competența este transferabilă, dat fiind faptul că ea trebuie să genereze o diversitate de performanță într-o diversitate de contexte.

Competența este conștientă și asociată necesităților și intențiilor dar cadrul didactic în cazul dat trebuie să posede capacitatea de a gestiona competența pe care o deține.

Conform caracteristicilor competențelor respective s-au discutat ideile ce țin de dezvoltarea lor în activitatea pedagogică. S-a subliniat faptul că competențele pedagogice se dezvoltă în cursul formării inițiale și pentru dezvoltarea lor este necesar un curriculum obligatoriu. Ele sunt conexe aptitudinilor pedagogice: comunicativitate, empatie, învățare, conducere, analiza, diagnoza și prognoza, proiectarea, organizarea, îndrumarea, dirijarea, evaluarea și decizia.

În concluzie la acest subiect s-au subliniat următoarele momente: a fi competent înseamnă a fi performant într-o multitudine de contexte. Un învățător preocupat de cariera sa dorește să fie capabil să mobilizeze și să integreze resursele disponibile pentru a acționa eficient într-un spectru larg de contexte profesionale. Un cadru didactic preocupat de activitatea sa profesională și pe propriul progres dorește să fie capabil să motiveze și să integreze resursele disponibile pentru a face față cerințelor contemporane.

Activitatea cu subiectul *Expresivitatea și tehnica vorbirii învățătorului* a fost orientată la discuția ideilor de bază: bogăția vorbirii, laconismul, claritatea vorbirii, emoționalitatea, folosirea mijloacelor lexicale.

Vorbind despre comunicarea pedagogului s-a accentuat faptul că ea este chemată să asigure o interacțiune productivă dintre învățător și elevi; o influență pozitivă a învățătorului asupra conștiinței, sentimentelor elevilor în scopul formării și corijării convingerilor și motivelor activității, percepției depline și aprofundării cunoștințelor în procesul instruirii; organizării raționale a activității instructive și practice a elevilor.

Cu un viu interes au fost discutate de către învățători funcțiile comunicării: asigurarea transmiterii depline a cunoștințelor; asigurarea unei activități instructive a elevilor; asigurarea atitudinii reciproce productive dintre învățător și elevi. Funcția ce asigură transmiterea cunoștințelor a fost evidențiată ca primordială. Cadrele didactice au menționat faptul că sarcina pedagogică a vorbirii învățătorului în timpul expunerii materialului nou este de a contribui nu numai la transmiterea cunoștințelor, dar și la formarea la elevi a atitudinii emoționale față de el.

Profund a fost dezvoltată funcția ce asigură activitatea instructiv efectivă, ce duce la un tempou optimal al vorbirii, la un stil al conduitei comunicative al învățătorului la lecție. Aici unii învățători au pus accent pe corectitudine, cerințe înalte față de sine și elevi. O bună parte din învățători (îndeosebi cei cu experiență) au indicat faptul că funcția ce ține de asigurarea atitudinilor reciproce productive dintre învățători și elevi este de frunte, deoarece în baza ei se realizează instruirea și educația. Vorbirea învățătorului în acest caz îndeplinește rolul de reglator al acestor relații și mijloacelor de atingere. Unii din ei au menționat că depinde mult de stilul individual al comunicării învățătorului, de caracterul pozițiilor sociale în sfera comunicării.

Cuvântul de încheiere la subiectul propus în discuție l-a prezentat un învățător cu experiență, unde a pus accent la următoarele momente: conduita comunicativă a învățătorului prezintă nu numai un proces simplu de a vorbi, de a transmite informație, dar și o astfel de organizare a valorii și a conduitei verbale a învățătorului care influențează la crearea atmosferei emoțional-psihologice a comunicării pedagogului cu elevii; la caracterul atitudinilor reciproce dintre ei, la stilul de lucru.

Activitatea cu subiectul *Personalitatea învățătorului și creativitatea* a fost desfășurată sub formă de lecție-conversație și a urmărit scopul de a-i face pe învățători să conștientizeze rolul potențialului creativ în formarea competențelor pedagogice. Au fost puse în discuție următoarele subiecte:

- 1) Aptitudinea pedagogică.
- 2) Capacitățile pedagogului capabile să asigure eficiența acțiunii educative.

3) Cum ar trebui să arate pedagogul-model.

4) Etapele creativității.

Învățătorii au participat activ în discuție. Ei au prezentat informație unde au descris aptitudinea pedagogică ce se înscrie la nivelul personalității, în șirul aptitudinilor individuale, situându-se alături de alte componente, cum sunt inteligența, agerimea minții, tenacitatea etc. Pe măsura exercitării profesiei de pedagog, paralel cu dezvoltarea aptitudinii pedagogice, se produce o plenitudine a personalității, calitățile mai desăvârșite ținând de specificul profesiei.

În timpul discuției cadrele didactice cuprinse în experiment au făcut analiza capacităților capabile să asigure eficiența acțiunii educative. S-au evidențiat două grupe de capacități: *psihopedagogice* și *psihosociale*.

În urma analizei capacităților ce fac parte din prima grupă, învățătorii au pus accent pe următoarele:

- Capacitatea de a determina gradul de dificultate a materialului.
 - Capacitatea de a face materialul accesibil.
 - Capacitatea de a înțelege, de a pătrunde în lumea interioară.
 - Capacitatea de a crea noi modele instructiv-educative, conform cerințelor situației educative.
- S-au discutat cu un viu interes și capacitățile ce întrunesc a doua grupă:
- Capacitatea de a adapta.
 - Capacitatea de a stabili cu ușurință relații.
 - Capacitatea de a influența elevii.
 - Capacitatea de a fi comunicativ.
 - Capacitatea de a practica diferite modalități de conducere.

Discutând pe marginea întrebării „Cum ar trebui să arate un pedagog competent?“, învățătorii au pus accent pe creativitatea pedagogică, care cere o inteligență specifică, și corelează direct cu inteligența verbală, cu cea comunicativă, de proiectare a interacțiunii, de improvizare a metodelor. Un învățător cu experiență a vorbit despre etapele creativității, ce au fost discutate cu un viu interes. Au fost evidențiate următoarele etape:

1) De *pregătire*: pedagogul acumulează informație, formulează ipoteze.

2) De *incubare*: pedagogul acumulează și creează date, idei, modele de soluționare a noilor sarcini educaționale.

3) De *inspirație și creare a noului*: pedagogul creează teorii, sisteme, metode, tehnologii noi.

4) De *verificare*, în care pedagogul verifică autenticitatea, eficiența practică și teoretică a valorii produsului creativ.

În încheiere cadrele didactice au expus unele opinii cu privire la nivelul creativității, pe care îl atinge învățătorul la fiecare etapă. Astfel, la etapa întâi predomină *nivelul expresiv*. În etapa a doua se manifestă *nivelul productiv*. În etapa a treia se face remarcant *nivelul inovativ*, ce sporește productivitatea educațională. La etapa a patra predomină *nivelul inventiv*, de realizare și verificare a unor teorii, idei, tehnologii productive și inovative în baza unor gânduri și restructurări noi.

În concluzie vom menționa faptul că devenirea unui cadru didactic competent prezintă un proces complicat, în care factorul decisiv este însușirea cunoștințelor, formarea abilităților, capacităților, aptitudinilor pedagogice.

Deci pentru a fi un cadru didactic în ciclul primar trebuie să ai și să demonstrezi competențe de specialist și competențe de pedagog. Este necesar ca profesia de dascăl să fie învățată ca oricare altă profesie care implică însușirea unei temeinice și competente pregătiri profesionale.

Bibliografie:

1. Socoliuc, N., Cojocaru V., *Formarea competențelor pedagogice pentru cadrele didactice din învățământul universitar*, Chișinău, Editura Cartea Moldovei, 2007.
2. Diaconu, M., *Competența pedagogică și performanțele profesionale. Standarde profesionale pentru profesia didactică*. Coord. Lucia Gliga, București, Consiliul național pentru pregătirea profesorilor, 2002.
3. Jinga, I., Istrate, E., *Manual de pedagogie*, București, ALL Educațional, 1998.
4. Potolea, D., *Teoria curriculumului*. Note de curs, București, 1991.
5. Păslaru, Vl., Papuc L., *Construcția și dezvoltarea curriculară. Cadru teoretic*, Centrul de resurse curriculare, Moldova, UPS „Ion Creangă”, 2005.

PSIHOLOG – PROFESIA MILENIULUI TREI: RELEVANȚĂ ȘI CALITATE ÎN FORMAREA LUI

PREGĂTIREA STUDENȚILOR PSIHOLOGI PENTRU ACTIVITATEA DE CERCETARE

Igor RACU, *dr. hab., prof. univ., prorector pentru știință, relații internaționale și integrare europeană, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

Abstract: *In this article we analyzed some aspects in preparing students of psychology for scientific research. We present the basic stages of research, observation and experiment.*

Keywords: *Scientific research, research stages, observation, experiment, statistical processing.*

În acest articol sunt prezentate unele probleme ce țin de pregătirea studenților psihologi pentru realizarea cercetărilor teoretico-experimentale, prelucrarea datelor obținute. Cercetarea științifică universitară este o componentă fundamentală în formarea viitorilor specialiști psihologi, având o contribuție majoră în activitatea de învățământ a studenților Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice. Cercetarea științifică universitară este o activitate complexă și cuprinde următoarele aspecte: formarea viitorilor cercetători, cunoașterea științifică, dezvoltarea aptitudinilor creative, promovarea excelenței în cercetare și cunoaștere, comunicarea și informarea, autoevaluarea și competiția, activitatea în echipă, formarea deprinderilor practice în organizarea, realizarea cercetării, prelucrarea datelor experimentale, interpretarea cantitativă și calitativă, administrarea testelor statistice etc. Activitatea de cercetare științifică universitară a studenților psihologi creează deprinderi, valori și atitudini necesare profesioniștilor în domeniul psihologiei practice cu accent deosebit în cadrul psihologiei dezvoltării, psihologiei pedagogice, psihologiei personalității. Formarea specialiștilor psihologi la Ciclul I de studii (de licență) în spiritul cercetării – dezvoltării – inovării este realizată așa încât viitorii specialiști să posede abilități atât pentru activitatea practică, cât și pentru cercetarea științifică.

Cum în cadrul facultății este realizat procesul de pregătire a studentului de la Ciclul I de studii pentru cercetarea științifică? Ce anume trebuie să cunoască studentul în acest sens? Care este materia necesară care trebuie să fie însușită în aspect practic și teoretic pentru organizarea și realizarea cercetărilor teoretico-experimentale în domeniul psihologiei? Ce deprinderi trebuie să formăm la studenți?

Pregătirea studenților în acest domeniu trebuie să fie una care are în bază următoarele componente și componente:

1. Etapele cercetării științifice;
2. Observația și experimentul în cercetarea științifică;
3. Prelucrarea statistică a rezultatelor experimentale.

În cele ce urmează vom expune conținutul fiecărei componente a procesului de formare a abilităților de cercetare.

1. Etapele cercetării științifice.

Cercetarea științifică se organizează și se realizează în conformitate cu o schemă tradițională, urmând mai multe etape (Chelcea 2002; Dincă 2003; Racu 1997; Racu 2014).

Enunțarea problemei. Aici studentul trebuie să formuleze problema de studiu care sugerează o linie de cercetare. De cele mai multe ori, este vorba de o primă încercare de formulare care, progresiv, va deveni din ce în ce mai precisă.

Elaborarea ipotezelor. O ipoteză teoretică este o afirmație, o sugestie de răspuns la o problemă teoretică pe care o pune cercetarea. Această ipoteză este un răspuns condiționat. În unele cercetări se enunță mai multe ipoteze. Ipoteza se formulează sub o formă condiționată. Formularea ipotezelor trebuie să aibă în vedere consecințele empirice într-un plan de cercetare care va fi definit ulterior. Ipotezele sunt formulate și modificate în funcție de ceea ce este valabil pentru traducerea lor în termeni observabili sau măsurabili.

Planul de cercetare trebuie să-i permită studentului transpunerea în universul variabilelor empirice, a conceptelor teoretice și ipotezelor generale care se degajă și care specifică existența relațiilor dintre variabile. Studentul trebuie să aleagă o metodă de achiziționare a cunoștințelor. Alegerea unei metode particulare se face, în primul rând, pe baza unor rațiuni deontologice și din motive tehnice, istorice, unele probleme neputând face obiectul unei cercetări experimentale. În al doilea rând, alte subiecte studiate ar putea fi denaturate. În unele cazuri alegerea obiectului de studiu determină ale-

gereea metodelor și tehnicilor științifice la care putem avea acces. Planul de cercetare structurează punerea în practică a ipotezelor formulate.

În continuare, studentul poate trece la *etapa producerii de observații*. Observatorul trebuie să aplice riguros ceea ce și-a propus în planul de cercetare. Aceasta nu-l va împiedica să evalueze continuu planul și să revizuiască întrebările puse.

Următoarea etapă este *analiza și interpretarea rezultatelor*. Studentul-cercetător va utiliza procedee care furnizează o imagine globală și sintetică a observațiilor și măsurărilor sale. Observațiile și măsurările sunt astfel transformate în date.

Utilizarea *testelor statistice* poate ajuta studentul să decidă dacă aceste date ilustrează efecte sistematice, sau au fost obținute la întâmplare. *Faza de interpretare* constă în confruntarea relațiilor dintre variabile cu relațiile prevăzute de ipoteze. Este posibil să nu avem ipoteze într-o cercetare experimentală. În acest tip de cercetare este necesar să se formuleze ipoteze ilicite, variabile controlate și variabile măsurate.

Analiza și interpretarea datelor, reîntoarcerea la ipoteze și stabilirea dacă ele sunt confirmate sau infirmate de observații și măsurări. Faza numită *reformularea modelului sau a teoriei* corespunde momentului în care cercetătorul evaluează ansamblul silogismului construit prin aplicațiile metodei științifice la întrebările de origine ale cercetării.

2. *Observația și experimentul în cercetarea psihologică*

Cercetările psihologice își au originea într-un proces de observare. Observatorul are șansa de a descoperi un fapt numai dacă inspectează realul, fiind înzestrat cu un fond amplu de cunoștințe, fond de ipoteze latente. Observația are ca scop înțelegerea. Observând, cercetătorul își propune să denumească într-o manieră cât mai precisă ceea ce vede și adoptă o atitudine particulară – căutarea sensului. Observând, realizăm simultan două acțiuni – analizăm, disecăm fapte sau situații, apoi le reconstruim, le caracterizăm, le atribuim un anume sens. Observația științifică are la bază anumite ipoteze și întrebări. Acest fapt asigură caracterul organizat și sistematic al observației științifice. Se deosebesc: observația curentă și observația sistematică ce restrânge câmpul studiat și impune selectarea datelor relevante. De asemenea, vorbim despre observația directă și indirectă.

În baza documentării prealabile și a unei anchete preliminare studentul trebuie să schițeze o *grilă de observație* (o listă de rubrici care oferă cadrul de clasificare a datelor brute). O grilă de observație nu este indicat să cuprindă mai mult de 10 categorii. În caz contrar, este destul de problematic de a opera simultan cu mai multe rubrici de clasificare. Categoriile incluse în grila de observație trebuie să epuizeze aspectele principale ale fenomenului studiat, care se stabilește pe baza unui material empiric preliminar. Cu cât comportamentul observat este mai complex, cu atât utilizarea unei grile de observație ridică în fața studentului mai multe probleme. Din aceste considerente se recomandă ca definițiile să fie însoțite și de exemple concrete.

Studentul trebuie să cunoască că cercetarea care utilizează observația ca metodă principală presupune respectarea unor etape bine definite:

- selectarea și formularea temei de cercetare presupune fixarea și explicarea scopurilor, ca și a structurii activităților care urmează a se efectua;
- selectarea eșantionului necesar desfășurării activității de cercetare;
- selectarea observatorilor. Observația este o metodă dificilă, care nu poate fi utilizată decât de persoane care dispun de o serie de calități (inteligentă și experiență, informații multiple și concrete asupra temei, flexibilitate și capacitate de adaptare, abilitate de a colabora cu alții și de a urma planul de cercetare în amănunt, obiectivitate, onestitate și deschidere față de ceilalți. Este important ca persoanele care lucrează cu metoda observației să fie informate de la început asupra caracteristicilor specifice populației pe care se face cercetarea;
- colectarea datelor. În acest moment al studiului este foarte important să se asigure o relație corectă cu subiecții observației, conformă cu scopurile studiului și cu metoda aleasă;
- analiza datelor și raportul de cercetare este etapa finală. Prelucrarea informațiilor culese se face prin metode fie cantitativ-statistice, fie calitativ-interpretative. Raportul are structura determinată de cerințele beneficiarilor cercetării.

Datele acumulate în cadrul observării conduc la anumite ipoteze cu privire la anumite relații cauză – efect.

Experimentul

Ceea ce se numește experiment este, de fapt, un procedeu de verificare a relațiilor dintre mai multe variabile.

Experimentul se organizează în baza unei idei, a unei ipoteze care este o întrebare adresată unei zone, unui domeniu precis din realitate. În ipoteza anunțată cauza fenomenului studiat este postulată.

În formularea ipotezelor se deosebesc trei grade de specificitate:

- *Ipoteze generale* sunt enunțuri preliminare care se formulează atunci când nu există suficiente informații despre studiul respectiv.
- *Ipoteze de cercetare* care descriu un concept general utilizat în cercetare, fără să fie făcută referința la formele particulare pe care le pot avea la nivelul populației cercetate.
- *Ipotezele statistice* sunt enunțuri corespunzător modelului care descrie distribuția statistică probabilă a unor parametri. Sunt utilizate în contextul calculului referitoare la ipoteza nulă și ipoteza alternativă.

Enunțarea unei ipoteze cu privire la evoluția a două sau mai multe variabile psihologice obligă la o bună cunoaștere a conceptelor cu care se lucrează. Ipotezele se referă în cele mai multe cazuri la verificarea unor relații care se stabilesc între două variabile. Ipoteza descrie o soluție posibilă la problema aflată în studiu.

În cadrul experimentului se modifică sistematic un factor – numit factor experimental, care și este variabila independentă. Se consideră a fi variabilă independentă tot ceea ce variază, și numai ceea ce variază, într-un experiment dat. Studentul cercetător trebuie să deosebească variabilele independente modificate, „manipulate” și variabile independente „etichete” sau clasificatori care sunt caracteristici naturale ce permit descrierea subiecților. Datele de clasificare – sexul, vârsta, IQ etc. au statutul de variabile-etichetă.

O problemă importantă este selecția și repartizarea subiecților.

Orice experiment presupune selectarea unei mulțimi de subiecți. De multe ori ea se face pe bază de voluntariat din subiecții pe care psihologul îi are la dispoziție. Repartizarea subiecților în grupul de control și în grupul experimental se face aleatoriu (randomizat).

Validitatea datelor obținute prin analiza rezultatelor unui eșantion este dată de măsura în care aceste date sunt reprezentative pentru întreaga populație. Scopul unei cercetări este descrierea caracteristicilor populației generale și nu ale eșantionului pe care se face cercetarea. Posibilitatea de a generaliza rezultatele obținute pe un eșantion asupra întregii populații depinde de *gradul de reprezentativitate al eșantionului*. Caracteristicile elementelor (persoanelor) care alcătuiesc populația sunt distribuite diferit. Frecvența cu care ele sunt prezente la populație este relativă și variabilă. Un eșantion este reprezentativ atunci când repartiția caracteristicilor lui corespunde repartiției caracteristicilor populației. În cadrul desfășurării experimentului, studentul cercetător trebuie să controleze variabilele nerelevante, trebuie să utilizeze grupul de control. Existența a cel puțin unui grup de control este reclamat de cerința validității datelor obținute. În lipsa acestui grup, chiar dacă toate celelalte cerințe a realizării experimentului psihologic sunt satisfăcute, datele obținute pot fi interpretate eronat.

Cercetarea experimentală poate fi organizată după anumite planuri experimentale.

Schema tradițională pentru realizarea cercetării în psihologie include în sine trei experimente: de constatare, de formare și de control.

Construirea reușită a planului de cercetare contribuie la realizarea efectivă a cercetării. Funcția de bază a unui plan experimental este controlul variabilelor necontrolate a căror intervenție trebuie să fie anulată. Planul experimental garantează manipularea optimă a variabilei independente și identificarea optimă a relației de covariație între două variabile. Planul experimental constituie scheletul tuturor cercetărilor empirice, definind în esență modul în care subiecții sunt confrunțați cu diferite grade de intensitate a variabilelor independente cu scopul stabilirii fără echivoc a impactului acestor variabile. Studenții trebuie să cunoască următoarele planuri experimentale: planuri experimentale de bază; planuri factoriale (bi- și tri- factoriale); planuri experimentale mixte; planuri experimentale defectuoase.

3. Prelucrarea statistică a rezultatelor experimentale

Pentru un psiholog statistica este un set de metode și tehnici matematice de organizare și prelucrare a datelor care sunt folosite în scopul de a răspunde la anumite întrebări și de a testa anumite ipoteze.

În statistică sunt folosite metode matematice de la cele mai simple la cele mai complexe. Tehnicile statistice pot fi divizate în două grupe mari: 1. statistici descriptive și 2. statistici inferențiale.

Determinarea „valorii centrale” sau a „tendenței centrale”.

În cadrul experimentelor psihologice datele tind să se concentreze parcă în jurul unei valori centrale. Indicii prin care se determină în mod curent „tendența centrală” a rezultatelor sunt media, mediana și modul. Fiecare din aceste mărimi rezumă o întreagă distribuție de scoruri, descriind cea mai tipică sau centrală valoare a distribuției respective sub forma unui singur număr sau a unei singure categorii.

Media (m sau X) nu este altceva decât suma valorilor, a datelor numerice, împărțită la numărul acestora. Formula ei de definiție este: $m = \sum x / N$, în care \sum înseamnă „suma de”, x reprezintă valorile sau rezultatele individuale, iar N constituie efectivul grupei studiate. Media pune în evidență tendința centrală a rezultatelor constatate într-un experiment. Prin calcularea mediei obținem o măsură a nivelului mediu relativ la un eșantion studiat, fapt care permite apoi comparații între grupe.

Mediana este un alt indice al tendinței centrale. Ea se utilizează mai ales în cazurile distribuțiilor asimetrice.

Pentru a găsi mediana (med) trebuie să aranjăm, în cazuri mai simple, toate datele în ordine crescândă sau descrescândă. Mediana este acea valoare care împarte șirul ordonat în două grupe egale ca număr. Cu alte cuvinte, mediana se găsește la mijlocul șirului: jumătate de valori se află deasupra, iar cealaltă jumătate dedesubt. Locul sau rangul pe care-l ocupă mediana în șirul ordonat se determină cu ajutorul formulei $(N+1)/2$ (care nu este formula de definiție pentru mediană).

Modul (Mo) este valoarea care se repetă mai des într-un șir de rezultate, adică valoarea care prezintă frecvența cea mai mare. Când datele sunt grupate, modul este clasa care reunește cei mai mulți subiecți, mai precis – valoarea centrală a acestei clase. Modul poate fi determinat prin simpla examinare a datelor, fără să fie necesare operații de calcul.

Determinarea indicilor de dispersie.

Media, mediana și modul caracterizează un singur aspect al distribuției statistice: tendința generală a datelor. Este important să cunoaștem și modul în care se repartizează diferite rezultate în jurul „valorii centrale”, adică organizarea interioară a distribuției. Dispersia și abaterea standard sunt indicatori cu ajutorul cărora se obțin informații asupra eterogenității sau variabilității grupului studiat.

Dispersia se notează cu σ^2 sau cu s^2 și are ca formulă de definiție: $\sigma^2 = s^2 = \frac{\sum (x-m)^2}{N-1}$, în care $(x-m)$ reprezintă abaterea fiecărei valori de la media calculată, iar N este efectivul grupei experimentale.

Abaterea standard, se notează cu σ sau s , este rădăcina pătrată din valoarea dispersiei: $\delta = \sqrt{\delta^2}$.

Indicele de dispersie cel mai exact și mai des utilizat este, de fapt, abaterea standard, având avantajul de a fi exprimat în aceleași unități ca și datele inițiale pe care le prelucrăm.

Semnificația unei medii.

Semnificația unei medii depinde, pe de o parte, de volumul eșantionului studiat (N), iar pe de altă parte, de variabilitatea populației (δ) din care s-a extras grupul dat. Cu cât volumul datelor crește, cu atât media devine mai stabilă și deci mai reprezentativă. S-a numit eroarea standard a mediei cantitatea δ/\sqrt{N} care se notează cu E . Aceasta ne oferă un etalon pentru a evalua eroarea ce o comitem luând drept bază media eșantionului \bar{m} în locul mediei adevărate m a colectivității generale. Pe baza erorii standard a mediei E se stabilesc limitele între care se găsește, cu o probabilitate dată, adevărata valoare m a colectivității generale. Aceste limite se numesc limite de încredere, iar intervalul delimitat de ele este intervalul de încredere. Întrucât mediile prezintă distribuție normală, se stabilesc drept limite de siguranță: $m - 1,96E$ și $m + 1,96E$. Se obișnuiește să se noteze și riscul pe care ni-l asumăm de a greși făcând o aserțiune sau alta. Aceasta a căpătat denumirea de prag sau nivel de semnificație. Astfel, intervalul $(m-1,96E; m+1,96E)$ se numește interval de încredere la pragul de $p=0,05$, ceea ce înseamnă că există riscul ca în 5% din cazuri adevărata medie să cadă în afara intervalului ales. În practică, se ia adeseori pragul $p=0,01$, ceea ce indică riscul de a greși în 1% din cazuri. Limitele de încredere vor fi atunci $L1=2,58E$ și $L2=m+2,58E$.

Probele de semnificație diferentă între două medii în cazul eșantioanelor independente.

Probleme de semnificație diferă în funcție de două situații:

- când numărul de subiecți (N) în fiecare eșantion este destul de mare (mai mare ca 30),
- când numărul de subiecți este mai mic decât 30.

Pentru a vedea dacă cele două medii constatate diferă semnificativ, trebuie să procedăm în felul următor.

Admitem ipoteza nulă și stabilim care este șansa de a fi verificată. Cu alte cuvinte, presupunem că diferențele între cele două medii m_1 și m_2 se datorează întâmplării și că nu există diferențe reale între eșantioanele studiate. În limbajul statistic, înseamnă că cele două grupe constituie eșantioane extrase la întâmplare din aceeași populație. Pentru a testa ipoteza nulă se folosește următorul criteriu:

$$|z| = \frac{\bar{m}_1 - \bar{m}_2}{\sqrt{\frac{\bar{\sigma}_1^2}{N_1} + \frac{\bar{\sigma}_2^2}{N_2}}}$$

Calculând valoarea raportului de mai sus, notat cu z , ne vom referi la proprietățile curbei normale, schițând valorile calculate (z cal) în raport cu valorile critice (1,96 și 2,58). Dacă probabilitatea ce va corespunde indicelui z cal este mai mare de 1,96, atunci diferența dintre cele două medii este semnificativă la pragul de $p < 0,05$, iar dacă z cal $> 2,58$ atunci diferența este semnificativă la pragul de $p < 0,01$. Bineînțeles, dacă vom avea z cal $< 1,96$, atunci ipoteza nulă nu va fi infirmată, iar diferența obținută în cadrul experimentului nu va fi considerată concludentă pentru a proba justetea ipotezei specifice (vom suspenda decizia).

Când volumul datelor în fiecare eșantion este mai mic decât 30 se utilizează un alt procedeu.

Se enunță la fel ipoteza nulă: presupunem că cele două grupe de date sunt două eșantioane întâmplătoare ce provin din aceeași colectivitate generală. Verificăm apoi șansa acestei ipoteze în baza criteriului t :

$$|t| = \frac{\bar{m}_1 - \bar{m}_2}{\sqrt{s^2 \left(\frac{1}{N_1} + \frac{1}{N_2} \right)}}$$

Pentru a obține o estimare a dispersiei colectivității, care este notată în formulă cu s , se combină datele celor două eșantioane:

$$s^2 = \frac{\sum (x - \bar{m}_1)^2 + \sum (x - \bar{m}_2)^2}{N_1 + N_2 - 2}$$

Există un tabel special întocmit de Student în care figurează probabilitățile raportului t corespunzător numărului „gradelor de libertate” care depinde de volumul eșantioanelor. În general, dacă valoarea găsită prin calcul este mai mică decât valoarea $|t|$ indicată în tabel la pragul $p = 0,05$, atunci considerăm că ipoteza nulă nu este infirmată, iar diferențele obținute în experiment ca ne semnificative. Dacă valoarea calculată de noi este mai mare decât valoarea $|t|$ la pragul 0,05, dar mai mică decât valoarea lui $|t|$ la pragul de 0,01, vom spune că diferența este semnificativă la pragul de 0,05. În caz dacă valoarea găsită de noi este mai mare decât valoarea $|t|$ indicată în tabel pentru $p = 0,01$, atunci vom spune că diferența este semnificativă la pragul de 0,01.

Semnificația diferenței între două medii în cazul eșantioanelor perechi.

Când elementele celor două eșantioane sunt asociate într-un anumit mod două câte două procedeu cel mai simplu constă în a raționa asupra diferențelor pe care le prezintă fiecare pereche de date asociate, corelate.

Se utilizează criteriu: $|t| = \frac{\bar{m}_d}{\frac{\bar{\sigma}_d}{\sqrt{N}}}$, valoarea calculată de noi se compară cu valoarea din tabelul

întocmit de Student. Când N este destul de mare (> 60), putem raporta valoarea găsită prin calcul la valorile z (1,96 și 2,58) fără să mai facem apel la tabelul lui Student.

Metode neparametrice

Metodele statistice aplicate în mod curent în cercetarea psihologică presupun că mulțimea datelor obținute într-o experiență se organizează după curba lui Gauss, urmând deci o lege normală de distribuție. Valorile celor doi parametri se determină plecând de la eșantionul experimental. Această cerință a normalității variabilelor nu poate fi realizată întotdeauna. Când se lucrează cu grupe mai mici, graficul sau histograma întocmită nu ne sugerează de multe ori ipoteza unei distribuții normale în colectivitatea mai largă. În asemenea cazuri, trebuie să facem apel – în prelucrarea și interpretarea

datelor – la metodele sau probele care nu depind de forma distribuției. Este vorba de o serie de procedee cunoscute sub numele de „metode statistice neparametrice”.

Metodele neparametrice intervin ca tehnici de prelucrare în probele de comparație, când vrem să apreciem efectul unei experiențe sau, în general, influența unui factor bine precizat. Și în acest tip de probleme pot să apară două situații:

- când lucrăm cu grupe sau clase separate, independente;
- când avem de-a face cu grupe sau eșantioane perechi.

În prima situație, se lucrează, de regulă, cu grupe sau clase paralele: grupe de experiență și de control, luate în compoziția lor dată la întâmplare. În a doua situație este vorba de multe ori de aceeași grupă considerată înainte și după acțiunea unui factor determinant, comparându-se datele înregistrate în pre-test și post-test. Evident, rezultatele aceluiași subiect în pre- și posttest formează perechi. Vorbim despre eșantioane perechi și în cazul a două eșantioane diferite a căror compoziție este astfel reglementată încât fiecărui subiect dintr-o grupă să îi corespundă un subiect din grupa paralelă. Identificarea acestor două situații este esențială pentru procedura de urmat. Pentru compararea a două grupe independente ne folosim de proba medianei, proba secvențelor și de testul U - Mann-Whitney, iar pentru compararea a două eșantioane perechi aplicăm proba semnelor și proba Wilcoxon.

Studiul corelației.

Determinarea corelației se face luând în considerație de fiecare dată câte două variabile. Spre exemplu, dacă avem 3 variabile x , y și z , vom calcula succesiv rx , rxz , ryz . Rezultatele pot fi exprimate în date cantitative – pe care le putem numi „note” – ori sub formă de ranguri sau poziții într-o clasificare. Protocolul brut sau tabelul de corespondență de la care plecăm cuprinde indivizi pe linii și însușirile sau variabilele pe coloane. În fișierul de date trebuie să avem bine repartizați subiecții, pentru că se iau în calcule perechi de valori ale aceluiași subiecți.

Având o distribuție de două variabile, în legătură cu care ne punem problema legăturii sau relației dintre aceste variabile, începem prin a întocmi diagrama de corelație și de a aproxima pe baza aceasta aspectul norului de puncte rezultat. Dacă putem ajusta norul de puncte printr-o dreaptă, vorbim de o relație liniară. În particular, acesta este tipul de relație mai frecvent postulat. Coeficientul de corelație poate lua valori între -1 și $+1$ trecând prin zero. Când $r > 0$ vorbim despre o corelație pozitivă; când $r < 0$ vorbim despre o corelație negativă; când $r = 0$ vorbim despre corelația nulă.

Se cunosc două categorii de indici de corelație: coeficienții de corelație parametrici și coeficienții de corelație neparametrici. În cazurile normalității distribuției avem coeficienții de corelație parametrici, iar în celelalte (distribuții asimetrice etc.) avem coeficienții de corelație neparametrici.

Bibliografie:

1. Albu, M., *Construirea și utilizarea testelor psihologice*, Cluj Napoca, 1998.
2. Chelcea, S., *Metodologia cercetării sociale*, București, 2002.
3. Clocotici, V, Stan, A., *Statistică aplicată în psihologie*, Iași, Polirom, 2000.
4. Dincă, M., *Metode de cercetare în psihologie*, București, 2003.
5. Minulescu, M., *Teorie și practică în psihodiagnoză*, București, 2003.
6. Racu, I., *Psihodiagnoza. Statistica psihologică*, Chișinău, 1997.
7. Racu, I., *Psihodiagnoza. Teste psihologice*, Chișinău, 2014.
8. Racu, I., *Psihodiagnostica*, Chișinău, 2014.
9. Анастази, А. *Психологическое тестирование*. В 2-х томах. Москва, 1982.

ANALIZA DE SIMILITUDINE ȘI ROLUL EI ÎN STUDIAREA FENOMENULUI DE REPREZENTARE SOCIALĂ

Mihai ȘLEAHTIȚHI, dr. în psih., dr. în ped., conf. univ.,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *The analysis of similarity conveys a technique of analyzing data aimed at revealing the underlying structures from the perimeter of a representational field. It is the investigational tool that offers the possibility to highlight the strong links existing between the items of the free association, the answers to a questionnaire of characterization, or the counting units clipped during a content analysis. When applying it, the specialists can observe that the higher the number of subjects who interpret two conceptual constructions in the same manner, the closer the two conceptual constructions are to each other. Without being, in J.-C. Abric's words, "a measure or a centrality control", this investigational tool allows, at the same time, the advancing of some challenging hypotheses as to the essential components of what is called "theories of the common sense".*

Keywords: *social representation, structural analysis of social representation, similarity analysis*

Este știut că orice studiu consacrat analizei structurale a reprezentărilor sociale trebuie, în mod necesar, să parcurgă *trei etape consecutive*.¹

Astfel, în cadrul *primei etape* urmează să se producă *delimitarea conținutului*. La acest moment, trei instrumente de cercetare pot fi considerate ca fiind „cele mai pertinente”: „pe de o parte, *discuția*, apoi cel numit „*metoda de evocare liberă*” (care constă în a-i cere interviueatului să facă asocieri în mod independent, pornind de la unul sau mai multe cuvinte inductoare) și, în cele din urmă, un tip aparte de chestionare – „*chestionarul de caracterizare*”.

Cea de-a *doua etapă* este etapa *identificării nucleului central și a organizării reprezentării*. Acum, „asupra conținutului obținut în faza precedentă se vor aplica instrumente care să permită re-perarea legăturilor, a relațiilor și a ierarhiei dintre elemente”. În vederea atingerii obiectivului enunțat, pot fi antrenate, din nou, „*evocările libere*” sau „*chestionarele de caracterizare*”. În același timp, mai poate fi utilizată și tehnica „*schemelor cognitive de bază*” [TSCB] sau tehnica de *analiză a similitudinii* [TAS].

Ultima, cea de-a *treia etapă*, are drept scop *controlul centralității*. Punerea în evidență, pe parcursul etapei premergătoare, a modului în care este organizată reprezentarea asigură, în fond, o cunoaștere mai mult ipotetică a nucleului central. De aceea, după cum ține să menționeze J.-C. Abric [24, p. 452; 25, p. 32], rămâne de văzut dacă „elementele fundamentale” depistate anterior se referă cu adevărat la nucleul central. Și de această dată, în vederea obținerii rezultatului scontat, va fi utilizată o gamă variată de instrumente investigaționale: tehnica „*schemelor cognitive de bază*” [TSCB], la care am făcut deja trimitere, dar și tehnica de „*punere în discuție*” [TPD], cea a „*scenariului ambiguu*” [TSA] sau/și cea a „*recunoașterii obiectului*” [TRO].

Cele trei etape, afirmă specialiștii, sunt esențiale și de neocolit. Respectarea cu strictețe a principiilor care stau la baza lor și a consecutivității în care ele trebuie să-și facă apariția garantează în deplinătate valoarea rezultatelor și a analizelor.

Așa cum, prin mijlocirea unor studii publicate anterior², ne-am referit deja la *evocarea liberă* și, respectiv, la *chestionarul de caracterizare*, să urmărim în continuare cum se prezintă *analiza similitudinii*, metoda care, în optica lui J.-C. Abric³, a fost „special creată în vederea obținerii unei informații foarte exacte și foarte bogate despre organizarea internă a reprezentării”.

Ce reprezintă, așadar, *analiza similitudinii*?

Potrivit lui J.-C. Abric [1], ea înfățișează o „*tehnică de analizare a datelor care vizează revelarea structurii subiacente într-un câmp reprezentational*”. Dintr-o altă perspectivă, cea pe care o împărtășește, bunăoară, L. Radu [2], aceeași varietate de analiză exprimă o tehnică investigațională care „permite evidențierea legăturilor puternice existente între unele elemente ale unei mulțimi și a unei eventuale organizări a acestora”. O a treia luare de atitudine, care, pentru a da și câteva nume con-

¹Vezi, la acest subiect, *Abric J.-C. Analiza structurală a reprezentărilor sociale // S. Moscovici, F. Buschini (coord.). Metodologia științelor socioumane / Traducere de V. Savin. – Iași: Editura Polirom, 2007. – P. 451- 452 sau/și M. Șleahțișchi. Analiza structurală a spațiului reprezentational: semnificații, principii, etape // Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială: Revista Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”. – 2013. – Nr. 1 (30). – P. 14-25.*

²Vezi, în acest sens, *M. Șleahțișchi. Analiza structurală a spațiului reprezentational: semnificații, principii, etape // Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială: Revista Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”. – 2013. – Nr. 1 (30). – P. 14-25; M. Șleahțișchi. Instrumentele de analiză structurală a spațiului reprezentational: evocarea liberă // Psihologie.: Revista științifico-practică a Asociației psihologilor-practicieni din Republica Moldova. – 2013. – Nr. 2. – P. 87-91; M. Șleahțișchi. Instrumentele de analiză structurală a spațiului reprezentational: evocarea liberă, harta asociativă și rețeaua de asociații // Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială: Revista Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”. – 2013. – Nr. 2 (31). – P. 27-39 și M. Șleahțișchi. Instrumentele de analiză structurală a spațiului reprezentational: chestionarul de caracterizare // Studia Universitatis Moldavia: Revistă științifică a Universității de Stat din Moldova. – Seria Pedagogie, Psihologie, Didactica științei. – 2013. – Nr. 5 (65). – P. 102-109.*

³Vezi *Abric J.-C. Analiza structurală a reprezentărilor sociale // S. Moscovici, F. Buschini (coord.). Metodologia științelor socioumane / Traducere de V. Savin. – Iași: Editura Polirom, 2007. – P. 452.*

crete de exploratori ai universului psihosocial, se întâlnește la D.I. Dascălu [3] sau T. Sima [4], stipulează că tehnicile vizate îi revine însușirea de a „vorbi cel mai bine despre structura reprezentării sociale, despre muchiile care leagă componentele unei astfel de reprezentări și despre modul în care toate aceste componente sunt amplasate spațial”.

În fond, indiferent de forma în care este tălmăcită, entitatea *analizei de similitudine* rezidă în capacitatea ei de a formula ipoteze pertinente cu referire la „arhitectonica” reprezentării sociale, de a „pune în lumină” relația de asemănare dintre părțile constituante ale genului vizat de construcție psihică și de a oferi prilejul evidențierii unor indicatori concreți apti să asigure măsurarea „intensității distanței” observate între aceste părți constituante. Regăsindu-se în cercetările experimentale ale unui număr impunător de adepți ai teoriei reprezentărilor sociale – cum ar fi, de pildă, A. Degenne [5], J.-C. Abric [6; 7], J.-C. Abric și P. Vergés [8] sau P. Vergés, luat separat [9; 10] –, *analiza de similitudine* a făcut mereu dovada faptului că poate oferi o viziune explicită asupra *schemelor care organizează raporturile simbolice dintre indivizi*, că poate surprinde foarte ușor prezența, în cadrul acestor scheme, a ceea ce poartă numele de *nod central* și *sistem periferic* și că poate întruchipa cea mai operațională modalitate de stabilire a relațiilor existente între elementele *nodului central* și cele ale *sistemului periferic*.

Principiul *analizei de similitudine*, potrivit specialiștilor, este relativ simplu. Iată ce afirmă, spre exemplu, J.-C. Abric [11]:

„(...) După o culegere de date, *analiza de similitudine* este aplicată pentru a permite (...) apariția relațiilor puternice dintre unitățile analizelor de conținut, dintre itemii asocierilor libere sau a răspunsurilor la un chestionar de caracterizare. Ne vom interesa de relația de asemănare sau de proximitate dintre elementele reprezentării. Se va considera că doi itemi sunt cu atât mai apropiați cu cât un mare număr de subiecți îi vor trata în același mod (alegându-i pe ambii ca fiind importanți, respingându-i pe ambii sau asociindu-i liber). Prin urmare, putem asocia fiecărei perechi de elemente un scor calculat pornind de la concurența lor într-un grup dat. Acest scor constituie *indicele similitudinii* și variază de la 0 (nicio similitudine între itemi) la 1 (similitudine maximă). Dacă, bunăoară, în cazul unei asocieri libere privind studiul referitor la bancă, 70 de persoane din 100 răspund simultan cu itemii „*Împrumut acordat*” și „*Rezolvă problemele financiare*”, se va considera că indicele de similitudine între cele două elemente este de 70/100, adică egal cu 0,7. De altfel, numeroși alți indici sunt utilizați cu aceeași finalitate”.⁴

În cazul *analizei de similitudine*, relațiile existente între elementele corpusului reprezentational pot fi prezentate grafic, prin așa-numitul *arbore maxim*. Acesta din urmă, arată specialiștii [13; 14], redă un *graf finit, conex și fără cicluri*. În vârful lui, se situează itemii care dispun de cei mai înalți indici de similitudine, adică itemii despre care se poate spune că sunt cei mai „conexați”. Totodată, în interiorul grafului se disting *muchi* și *lanțuri de muchii*. *Muchiile* constituie elementele de graf cărora le revin valorile concrete ale indicilor de similitudine. Se ia în considerare ansamblul muchiilor în ordine descrescătoare, reținându-se, pe rând, doar acele muchii care nu formează un ciclu cu cele precedente. Întrucât fiecare muchie, precum am menționat mai sus, este afectată de valori concrete ale indicilor de similitudine, este evident că *arborele maxim* exprimă graful a cărui valoare de similitudine globală (= suma valorilor ansamblului muchiilor) este cea mai ridicată. Dacă, repetăm, *muchia* constituie elementul de arbore căruia îi revine o valoare concretă a indicelui de similitudine, atunci *lanțul de muchii* redă o succesiune de muchii în care extremitatea terminală a unei muchii coincide cu extremitatea terminală a altei muchii, a celei care vine în continuare. Esențialmente, un ciclu poate fi luat drept un lanț de muchii închis, adică drept un lanț în care extremitatea finală coincide cu extremitatea inițială.

După cum se poate vedea, edificarea *arborelui maxim* al reprezentării sociale ia forma unui proces în care se regăsesc mai multe faze consecutive, a unui proces despre care nu se poate spune în niciun caz că are o construcție simplă sau este de extracție unidimensională.

⁴Inspirându-se din raționamentele lui J.-C. Abric, mai mulți autori – printre care, în mod special, M. L. Rouquette și P. Rateau [12] propun ca stabilirea indicelui de similitudine să se producă în baza unei formule matematice. Formula în cauză, potrivit lor, ar putea să se prezinte astfel:

$$i = n(I, J) / N,$$

unde: i = indicele de similitudine; $n(I, J)$ = numărul de apariții simultane ale cuplului de itemi I, J; N = numărul total al subiecților.

Ce întreprinde, bunăoară, D.I. Dascălu [15] atunci când își propune să stabilească cum arăta structura reprezentării sociale a „omului nou” în perioada comunistă? *Pentru început*, el pornește de la premisa că în acea perioadă de tristă amintire „(...) pentru a caracteriza pe candidații la intrarea în partid, cei care veneau cu recomandările de rigoare utilizau, ca grilă de evaluare, o reprezentare socială a „omului nou”, o reprezentare care apărea, în felul acesta, ca fundament al unei teorii implicite a personalității”. Recomandările trebuiau să convingă că „(...) respectivul candidat are „calitățile” necesare pentru a fi membru de partid, ca, prin comportamentele sale, prin modul în care gândește, prin valorile la care aderă, îndeplinește criteriile apartenenței la partidul unic”. Se presupunea, pe atunci, că „(...) cel care dădea o asemenea recomandare, de obicei, un coleg de muncă, cunoștea personalitatea candidatului, o aprecia „partinic” și își asuma responsabilitatea asupra comportamentelor viitoare ale celui recomandat”. Având certitudinea, așadar, că, în descrierea personalității recomandatului, cei care elaborau recomandările făceau apel nu doar la ceea ce știau despre acesta, la experiența relațiilor lor interpersonale, ci și la modelul „omului nou”, D.I. Dascălu recurge, *mai apoi*, la o analiză de conținut pe un eșantion de documente sociale existente în arhiva fostului Comitet Orășenesc Fălticeni al Partidului Comunist din România. Examinarea a cuprins 85 de dosare de primire în partid. Din aceste dosare au fost preluate doar recomandările date candidaților la primirea în partid de către alți membri de partid (în cazul în care pretendentul făcea parte din Uniunea Tineretului Comunist, în dosarul acestuia trebuiau să se regăsească două recomandări – una semnată de un membru de partid, și alta venită din partea organizației de tineret). În cele din urmă, au fost supuse analizei 100 de recomandări elaborate și semnate de către membrii de partid, recomandările organizațiilor U.T.C. fiind date deoparte. Pentru analiza conținutului recomandărilor, s-a recurs la 16 categorii, utilizându-se, ca unitate de înregistrare, *tema*. A fost luată în considerare o singură apariție a temei într-o recomandare, chiar dacă, uneori, ea putea să apară de două sau trei ori. Cele 16 categorii, însemnate, convențional, cu litere, au fost:

- A. Buna pregătire profesională** (au fost incluse aici formulări ca: *are o buna pregătire profesională, este preocupat de ridicarea pregătirii profesionale, cunoaște bine tehnologia de producție, este bun meseriaș*).
- B. Realizează sarcinile de producție** (au fost incluse formulări de tipul: *se achită conștiincios cu sarcinile de producție, îndeplinește planul, obține rezultate deosebite la locul de muncă, participă la realizarea normelor*).
- C. Realizează produse de bună calitate** (au fost incluse formulări de genul: *se preocupă de calitatea produselor, iar pentru cei din domenii neeconomice se făcea trimitere la buna calitate a muncii*).
- D. Respectă disciplina muncii** (au fost incluse formulări de tipul: *respectă programul de lucru, nu absentează și nu lipsește de la program, folosește în mod util timpul de lucru, respectă disciplina de producție*).
- E. Preocupat de economisirea materiilor prime, a materialelor, a combustibililor și energiei, de recuperarea și refolosirea materiilor prime și materialelor** (era perioada în care asemenea construcții atitudinale erau pe placul puterii politice, ele fiind intens mediatizate și „dezbătute” cu ardoare în organizațiile de partid).
- F. Răspunde la chemările întreprinderii/instituției** (se indica atât atașamentul față de întreprindere, cât și receptivitatea necondiționată față de comenzile «factorilor de conducere»).
- G. Apară avutul obștesc.**
- H. Contribuie la îmbunătățirea activității din întreprindere/instituție** (au fost incluse aici atât referiri la persoanele care au atribuții în coordonarea activității din întreprindere sau instituția respectivă, cât și referiri care luau în vizor posibilitățile de îmbunătățire a activităților din cadrul acestora).
- I. Membru activ în organizația politică a tineretului sau în organizațiile „de masă”** (au fost incluse referiri la activitatea din cadrul organizațiilor U.T.C., a structurilor sindicale, a O.D.U.S. – participarea la ședințe, participarea la discuții etc.).
- J. Participă la activități de masă și obștești** (au fost incluse referiri legate de participarea la acțiunile organizate de aceste organizații, „sub conducerea organizațiilor de partid”).
- K. Buna pregătire politico-ideologică.**
- L. Bine informat în legătura cu politica partidului** (citește în mod sistematic presa, este la curent cu evenimentele politice interne și internaționale, cunoaște bine documentele partidului, cunoaște bine legile țării).

M. Militează pentru transpunerea în practică a politicii partidului (este combativ, revoluționar, are o concepție politică sănătoasă, mobilizează colegii, oamenii muncii în vederea realizării obiectivelor trasate de partid).

N. Exemplu în cadrul colectivului și în societate.

O. Relații bune cu colegii de muncă (au fost incluse aici formulări de tipul: este bun coleg, își ajută colegii, este bine integrat în colectiv).

P. Comportare demnă în familie și în societate (în strictă conformitate cu Codul eticii și echității socialiste).

Cel de-al treilea pas, în cercetarea lui D.I. Dascălu, l-a constituit calcularea frecvenței cu care fiecare din cele 16 teme și-a făcut apariția în dosarele de recomandare. Tabloul final la care s-a ajuns a arătat astfel:

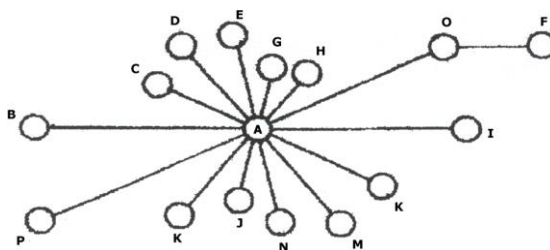
Categorii/Teme	A	B	C	D	E	F	G	H
Frecvențe	80	67	32	37	26	27	18	24
%(N=100)	80	67	32	37	26	27	18	24

Categorii/Teme	I	J	K	L	M	N	O	P
Frecvențe	59	20	37	33	36	31	63	70
%(N=100)	59	20	37	33	36	31	63	70

În continuare, prin intermediul celui de-al patrulea pas, cunoscându-se frecvența cu care categoriile/temele și-au făcut apariția în recomandările pentru primirea în partid, s-a recurs la metoda analizei de similitudine. Cu această ocazie, pentru a putea spune mai multe despre structura reprezentării sociale a „omului nou”, pentru a scoate în evidență legăturile dintre componentele sale, elementele centrale și cele periferice, s-a recurs, mai întâi de toate, la calcularea indicelui de similitudine (i) pentru fiecare cuplu de itemi, conform formulei: $i = n(I/J)/N$, unde, precum am arătat deja, $n(I/J)$ este numărul de apariții simultane ale cuplului (I, J), iar N numărul total al subiecților. A fost calculată, așadar, proporția apariției simultane a celor doi itemi. Indicele, după cum și era de așteptat, a luat valori cuprinse între „0” și „1”, „0” semnificând *absenta de similitudine*, iar „1” *similitudinea maximă*. În rezultatul calculului efectuate, a devenit posibilă reliefația matricei indicilor de similitudine. Pentru frecvențele indicate mai sus și pentru $N = 100$, ea s-a prezentat în felul următor:

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
A		0,52	0,26	0,28	0,25	0,21	0,16	0,19	0,49	0,19	0,33	0,29	0,31	0,25	0,49	0,56
B			0,23	0,22	0,18	0,16	0,14	0,14	0,43	0,15	0,28	0,24	0,33	0,18	0,44	0,41
C				0,13	0,1	0,1	0,18	0,04	0,1	0,1	0,09	0,11	0,07	0,15	0,18	0,25
D					0,10	0,10	0,15	0,05	0,2	0,09	0,1	0,11	0,14	0,13	0,20	0,2
H						0,0	0,14	0,09	0,2	0,07	0,1	0,14	0,11	0,08	0,17	0,16
F							0,06	0,02	0,13	0,03	0,08	0,07	0,05	0,12	0,22	0,18
G								0,01	0,14	0,05	0,10	0,11	0,05	0,06	0,13	0,08
H									0,10	0,05	0,1	0,08	0,1	0,05	0,14	0,19
I										0,13	0,26	0,25	0,21	0,14	0,36	0,37
J											0,08	0,09	0,06	0,07	0,10	0,17
K												0,19	0,18	0,08	0,22	0,26
L													0,14	0,09	0,21	0,19
M														0,09	0,1	0,2
N															0,22	0,2
O																0,46
P																

Cel de-al cincilea pas al cercetării efectuate de către D.I. Dascălu, ultimul ca număr, nu și ca importanță, bineînțeles, a prevăzut punerea în evidență a structurii reprezentării sociale a „omului nou” prin construirea arborelui maxim al acesteia, adică a unui „graf finit, conex și fără cicluri”. Au fost considerați ca vârfuri itemii **A, B, C, ..., P**. Cu luarea în considerare a acestora, a fost, pentru început, figurată muchia **A-P**, având valoarea 0,56, s-a continuat cu muchia **A-B** (0,52), apoi cu muchiile **A-I** și **A-O** (0,49). Muchia **O-P** (0,46) nu a fost figurată pe grafic pentru că forma un ciclu (**O-A-P**). Arborele maxim obținut a avut următoarea configurație:

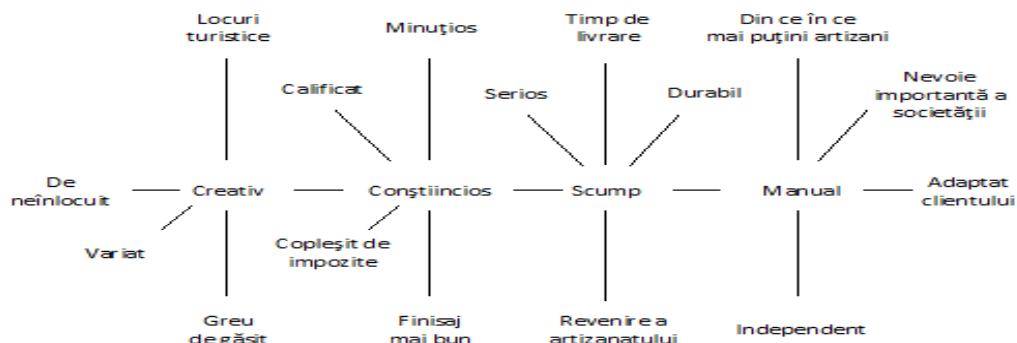


Din matricea indicilor de similitudine se vede ca cel mai „conexat” item este **A**, urmat de **B**, **P**, **I** și **O**. Putem presupune că aceștia se situează în zona centrată a reprezentării sociale a „omului nou”. De remarcat că trei dintre ei, **A**, **B** și **O**, definesc „*bunul muncitor*”, unul, **P**, „*bunul cetățean*” și unul, **I**, „*militantul*”. Arborele maxim ne arată că imaginea socială a „omului nou” orbitează în jurul itemului **A**, deci a *bunei pregătiri profesionale*. Lanțurile cele mai semnificative, în raport cu indicii de similitudine, sunt **B-A-P** (la un nivel mai mare de 0,50) și apoi **P-A-I** și **B-A-I**, la un nivel cuprins între 0,41 și 0,50.

Dacă încercăm să traducem aceste lanțuri în „caracterizări”, ele ar avea forma: „*Bine pregătit profesional, realizează sarcinile de producție și are o comportare demnă în familie și societate*”, „*Este bine pregătit profesional, cu o comportare demnă în familie și societate, membru activ al organizației de tineret (sindicat, O.D.U.S)*” sau „*Bine pregătit profesional, realizează sarcinile de producție, face parte din organizația de tineret (sindicat, O.D.U.S)*”.

Putem considera că modelul de personalitate la care se raportează subiecții atunci când scriu recomandările nu este „*soldatul ideologic*”, „*militantul*”, ci „*bunul muncitor*”. Se constată o anumită îndepărtare, chiar indiferentă, față de ideologie. Pe primele locuri, din punct de vedere al frecvenței de apariție, se situează teme referitoare la calitățile profesionale și la relațiile cu membrii colectivului, în timp ce calitățile „*militantului*” apar cu o frecvență mult mai mică. Referirile la activismul în organizațiile controlate de partid, la participarea la activitățile politizate și politizante organizate în cadrul acestora, la cunoașterea și punerea în practică a politicii partidului, sunt mai puține și totodată par să aibă un caracter formal mai pronunțat. Sunt elemente ale unui ritual pe care puterea îl impunea la acea vreme tuturor membrilor societății. Locul al doilea, din perspectiva frecvenței de apariție, îl ocupă „*comportarea demnă în familie și societate*”. Pare să fie vorba, la acest moment, de respectarea codului moral impus de către regim, de ralierea comportamentului individual la cerințele acestuia. „*Omul nou*”, așa cum se poate deduce din recomandările analizate, pare a fi *individul disciplinat, care realizează sarcinile de la locul de muncă, se comportă cum i se cere de către putere, îndeplinește ritualul ideologic al organizațiilor în care este înregimentat*. Principala caracteristică este *acceptarea autorității puterii politice*. Convingerile ideologice au mai puțină importanță, în măsura în care ritualul ideologic impus de putere este respectat. „*Omul nou*” pare adaptat la aceasta situație de dominare în care este plasat, încearcă chiar să contureze limitele unei anumite „*normalități*” pentru cadrul social în care își duce existența.

Un alt exemplu concludent de aplicabilitate a *arborelui maxim* este adus de J.-C. Abric [16], cu ocazia unei cercetări referitoare la reprezentarea socială a artizanului. Conținutul acesteia din urmă fusese în prealabil obținut printr-un chestionar de caracterizare. *Categoriile de fundamentare* sau – în alți termeni – *dimensiunile asociate la obiect* au fost, în cazul dat, următoarele: caracteristicile proprii artizanului, tipul de muncă pe care el o face, conveniențele și inconveniențele produsului artizanal. Arborele maxim obținut din ansamblul populației studiate a arătat în felul următor:



Din figura prezentată mai sus se vede că reprezentarea artizanului se organizează în jurul a patru elemente, care alcătuiesc, după toate probabilitățile, nucleul central al reprezentării. Se profilează două caracteristici ale artizanului („creativ” și „conștiincios”), una a muncii sale („manuală”) și una a produsului său („scump”). În calitate de elemente periferice apar: „locuri turistice”, „variant”, „greu de găsit”, „de neînlocuit” (raliate elementului central „creativ”), „minuțios”, „calificat”, „copleșit de impozite”, „finisaj mai bun” (raliate elementului central „conștiincios”), „serios”, „durabil”, „revenire a artizanatului”, „timp de livrare” (raliate elementului central „scump”) și „independent”, „nevoie importantă a societății”, „din ce în ce mai puțini artizani”, „adaptat clientului” (raliate elementului central „manual”).

Rezumând, analiza de similitudine redă o tehnică de analizare a datelor care vizează revelarea structurilor subiacente din perimetrul unui câmp reprezentational. Ea este instrumentul investigațional care oferă posibilitatea evidențierii legăturilor puternice existente între itemii asocierilor libere, între răspunsurile la un chestionar de caracterizare sau între unitățile de numărare extrase în procesul unei analize de conținut. Punând-o în aplicare, specialiștii pot observa că două constructe ideatice sunt cu atât mai aproape una de alta cu cât un număr tot mai mare de subiecți le vor aborda de aceeași manieră. Nefiind, expresia lui J.-C. Abric, „o măsură sau un control al centralității”, instrumentul investigațional nominalizat permite, totodată, formularea unor ipoteze incitative cu referire la componentele esențiale a ceea ce poartă numele de „teorii ale simțului comun”.

Repere bibliografice:

1. Abric J.-C. Analiza structurală a reprezentărilor sociale // S. Moscovici, F. Buschini (coord.). Metodologia științelor socioumane / Traducere de V. Savin. – Iași: Editura Polirom, 2007. – P. 458.
2. Radu L. Progrese în studiul reprezentărilor sociale // C. Constantinescu (coord.). Stereotipuri, reprezentări și identitate socială. – Pitești: Editura Universității din Pitești, 2000. – P. 69.
3. Dascălu D.I. „Limba de lemn” și ritualul politic în societățile comuniste // Revista Română de Studii Culturale. – 2003. – Nr.1. – P. 20 – 34.
4. Sima T. Nivelul de aspirație: definire și elementele componente // <http://xa.yimg.com/kg/groups/71002038/207296926/name/PS>.
5. Degenne A. L'analyse similitude et les représentations sociales // J.-P. Courtial (ed). Science cognitive et sociologie des sciences. – Paris: Presses Universitaires de France, 1994. – P. 109-123.
6. Abric J.-C. L'artisan et l'artisanat: analyse du contenu et de la structure d'une représentation sociale // Bulletin de Psychologie. – 1984. – Nr. 37 (366). – P. 861-875.
7. Abric J.-C. L'étude des représentations sociales de la banque en France: une nouvelle approche méthodologique // V. Rigas (ed.). Social representations and contemporary social problems. – Atena: Ellinika Grammata, 1998. – P. 3-10.
8. Abric J.-C., Vergés P. La représentations sociales de la banque // Etudes et Recherches du Gijresh. – 1994. – Nr. 26. – P. 7-15.
9. Vergés P. Approche du noyan central: propriétés quantitatives et structurales // C. Guimelli (ed.). Structures et transformations des représentations sociales. – Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1994. – P. 233-253.
10. Vergés P. Représentations sociales partagées, périphériques, indifférentes d'une minorité: méthodes d'approche // Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale. – 1995. – Nr. 28. – P. 77-96.
11. Abric J.-C. Analiza structurală a reprezentărilor sociale // S. Moscovici, F. Buschini (coord.). Metodologia științelor socioumane / Traducere de V. Savin. – Iași: Editura Polirom, 2007. – P. 458-459.
12. Rouquette M.L., Rateau P. Introduction à l'étude de représentations sociales. – Grenoble: P.U.G., 1998.
13. Abric J.-C. Analiza structurală a reprezentărilor sociale // S. Moscovici, F. Buschini (coord.). Metodologia științelor socioumane / Traducere de V. Savin. – Iași: Editura Polirom, 2007. – P. 459.
14. Dascălu D.I. „Limba de lemn” și ritualul politic în societățile comuniste // Revista Română de Studii Culturale. – 2003. – Nr.1. – P. 31.
15. Ibidem, p. 23 – 34.
16. Abric J.-C. L'artisan et l'artisanat: analyse du contenu et de la structure d'une représentation sociale // Bulletin de Psychologie. – 1984. – Nr. 37 (366). – P. 861-875.

ANXIETATEA ȘI STATUTUL SOCIAL LA PREADOLESCENȚI

Julia RACU, dr., conf. univ.,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Abstract: The psychological research demonstrated that the preadolescent social status is involved in anxiety. It was established that anxiety is related to the communicative experience of preadolescents in class. Rejection, disapproval, and unfriendly attitude towards a preadolescent leads to insecurity, susceptibility and anxiety.

Keywords: anxiety, social status, preadolescents.

Sinteza literaturii științifice de ultimă oră reflectă că anxietatea reprezintă un fenomen complex și dinamic de neliniște, agitație, tensiune, frică, nesiguranță, îngrijorare nejustificată, care este trăită ca disconfort psihologic. Anxietatea face parte din viața fiecăruia din noi, la nivel scăzut este bună, chiar necesară, acționând ca un motivator pentru acțiunile noastre. Dincolo de acest nivel, când anxietatea depășește un anumit grad de intensitate și durată ducând la limitarea comportamentului adaptativ, individul devine incapabil de a realiza sarcinile propuse.

Anxietatea este o problemă acută a timpurilor în care trăim și se întâlnește la toate vârstele, însă preadolescenții sunt în mod „natural” mai înclinați către anxietate decât adulții.

Dintre toate categoriile de vârstă, preadolescenții în mod special constituie categoria cea mai vulnerabilă din punct de vedere psihologic și social, datorită profundelor schimbări fiziologice și psihologice cu o puternică influență asupra ființei umane și asupra evoluției sale ulterioare (Racu).

După cum menționează A. Prihojan, cea mai stringentă problemă a preadolescenților este anxietatea. Conform autoarei, preadolescența este considerată „vârsta anxietăților” [2, 3, 4].

În contextul celor expuse, am realizat un demers experimental al anxietății și al statutului social la preadolescenți.

Pentru evaluarea anxietății și statutului social la preadolescenți, am aplicat, am utilizat următoarele metode și instrumente: Scala de manifestare a anxietății la copii, Scala de manifestare a anxietății Taylor și Testul sociometric.

Eșantionul de cercetare a fost constituit din 378 de preadolescenți din clasele a V-a – a IX-a cu vârsta cuprinsă între 10 și 15 ani.

Rezultatele obținute, privind nivelul de manifestare a anxietății la preadolescenții din lotul experimental, sunt prezentate în figura 1.

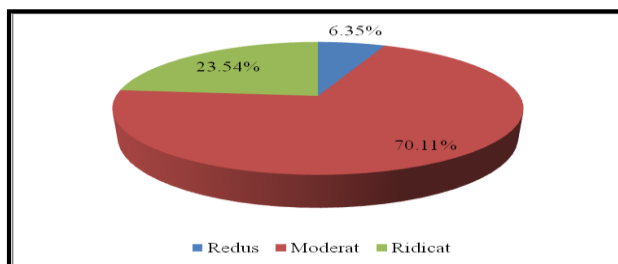


Fig. 1. Distribuția rezultatelor privind nivelul anxietății la preadolescenții suptși experimentului.

Datele prezentate în figura 1. ne arată că 23,54% din preadolescenți sunt cei care manifestă un nivel ridicat de anxietate. Pentru acești elevi sunt specifice stări de anxietate care sunt puternic asociate cu manifestări fiziologice și psihosomatie. Pe acești copii îi caracterizăm ca persoane anxioase, neliniștite, crispate fizic și încordate psihic. Înaintea unei confruntări simt o epuizare interioară și o dorință de a termina ceva care, de fapt, nici nu a început. Este posibil ca starea neplăcută pe care o resimt să fie însoțită uneori de stări fiziologice deranjante ca cefalee, vomă, micțiune. Preadolescenții acestui grup trăiesc acut o stare de neputință cu atât mai accentuată, cu cât solicitările sunt mai complexe și mai intense (Racu).

Un element nou caracteristic preadolescenței este schimbarea sistemului de referință: dacă pentru perioada precedentă de dezvoltare părinții reprezentau centrul de referință în stabilirea comportamentului propriu, familia oferindu-i copilului primele modele de înțelegere a lumii, precum și norme și reguli de conduită morală, atunci pentru preadolescent situația se modifică. Valorile de referință sunt oferite acum de grupul de aceeași vârstă. Un rol însemnat la această vârstă îl ocupă viața social-relațională. Trebuința de apartenență la grupul de aceeași vârstă, nevoia de relaționare cu ceilalți și de dobândire a unui statut în interiorul grupului de semenii devine din ce în ce mai pregnantă [2, 3, 4].

În contextul celor expuse, ne-am propus să investigăm cum influențează locul pe care îl ocupă preadolescentul în relațiile sociale asupra anxietății acestuia.

Pentru stabilirea amplasamentului și a statutului preadolescenților în contextul relațiilor interpersonale, cât și pentru stabilirea structurii psihologice globale a grupului și a subgrupurilor, am utilizat Testul sociometric în clasele în care sunt incluși preadolescenții. Conform datelor obținute în test, statutele preadolescenților în interiorul clasei pot varia între subiecți respinși, acceptați și chiar lideri ai grupului.

În clasele de elevi putem diferenția două structuri fundamentale: o structură formală și o structură informală.

Structura formală a clasei de preadolescenți se caracterizează prin relații instituționalizate, în care interacțiunile elevilor sunt guvernate de un număr mare de reguli și norme explicite și impuse în prealabil și nu de preferințele interpersonale, simpatii sau antipatii. Structura formală apare ca rezultat al investiției oficiale a preadolescenților în diferite roluri (de exemplu: șef de clasă). În urma acestor investiții făcute de diriginte, apar în mod firesc diverși lideri oficiali/formali. Aceștia formează un sistem de conducere ce are ca sarcini să urmărească, să îndeplinească și să atingă anumite obiective comune. Forma și conținutul unei astfel de structuri sunt condiționate de autoritatea și de modul în care se iau deciziile și se îndeplinesc sarcinile. Prezența dirigintelui determină un anumit specific de relaționare a preadolescenților în cadrul colectivului de elevi.

În grupele de semeni cu structură organizațională dată, pe baza rezultatelor cuprinse în matricea sociometrică, se prezintă următoarele relații interpersonale în interiorul colectivului sub formă grafică.

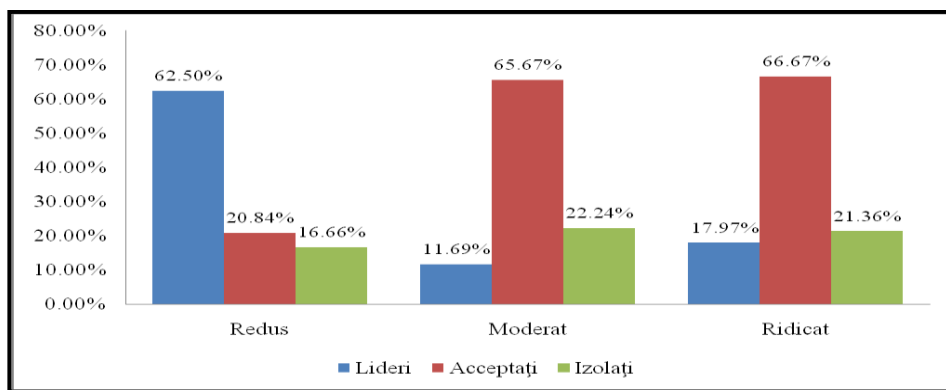


Fig. 2. Frecvența indicilor sociometrici la preadolescenții supuși experimentului cu diferite niveluri de anxietate (situația formală)

Din 24 de preadolescenți cu nivel redus de anxietate, 62,50% (15) sunt lideri formali, 20,84% (5) sunt acceptați și 16,66% (4) sunt izolați. Atât la preadolescenții lideri formali, cât și la preadolescenții acceptați se creează sentimentul de „membru al clasei”. Considerăm că apartenența preadolescenților la un anumit grup, precum și inițierea și participarea la activitățile comune sunt generatoare de sentimente valorizatoare de satisfacție personală și de securitate afectivă. La preadolescenții cu nivel moderat și ridicat de anxietate, am obținut următoarele rezultate: din 265 de preadolescenți cu nivel moderat de anxietate, 11,69% (31) sunt lideri, 65,67% (174) sunt acceptați și 22,64% (60) sunt izolați; din 89 de preadolescenți cu nivel ridicat de anxietate 17,97% (16) sunt lideri, 66,67% (54) sunt acceptați și 21,36% (19) sunt izolați.

Conform datelor prezentate considerăm că există un număr mare de preadolescenți respinși și izolați de către liderii formali, profesori și de ceilalți colegi de clasă. Preadolescenții au nevoie de apartenență și de recunoaștere în clasa în care învață, iar când acestea lipsesc, poate interveni un spectru larg de efecte negative cum ar fi: scăderea interesului pentru asimilarea cunoștințelor, căutarea altor căi de afirmare a personalității (agresivitate, criticism violent) sau frustrare, devalorizare, vulnerabilitate și anxietate accentuată.

Structura informală se caracterizează prin faptul că relația dintre membrii colectivului de elevi nu este impusă sau reglementată din exterior, ci este rezultatul firesc, natural și spontan al relațiilor intersubiective, psihologice ce se stabilesc între preadolescenți. Acestea reprezintă relații interpersonale ale diferitor personalități, care se influențează mutual, prin care elevii se percep, comunică, acționează și reacționează unii în raport cu alții, se cunosc, se apropie, se asociază, se îndrăgesc, se ajută, se împrietenesc sau dimpotrivă se suspectează, devin geloși, se resping. Structura informală a grupului are un caracter afectiv bazat pe legături sociometrice de afinități, simpatie, antipatie și de indiferență față de membrii săi.

Pentru configurarea informală a grupului s-au înregistrat următoarele rezultate în formă grafică:

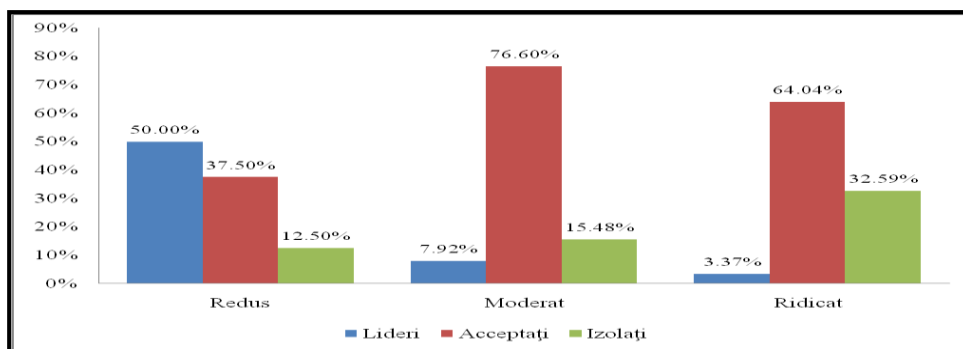


Fig. 3. Frecvența indicilor sociometrici la preadolescenții supuși experimentului cu diferite niveluri de anxietate (situația informală)

Datele testului sociometric pentru situația informală ne permit să surprindem următoarea distribuție: din 24 de preadolescenți cu nivel redus de anxietate 50,00% (12) sunt lideri, 37,50% (9) sunt acceptați și 12,50% (3) sunt izolați. Pentru preadolescenții cu nivel moderat de anxietate, cât și pentru preadolescenții cu nivel ridicat de anxietate este caracteristic statutul de elev acceptat și izolat în câmpul relațiilor interpersonale (din 265 de preadolescenți cu nivel moderat de anxietate: 7,92% (21) sunt lideri, 76,60% (203) sunt acceptați și 15,48% (41) sunt izolați; din 89 de preadolescenți cu nivel ridicat de anxietate: 3,37% (3) sunt lideri, 64,04% (57) sunt acceptați și 32,59% (29) sunt izolați.

Remarcăm că atitudinea rece, de indiferență și antipatică a colegilor față de preadolescent nu creează premisele necesare formării emoțiilor pozitive. Respingerea preadolescenților de către grupul de semeni, deficitul de interrelații, de comunicare interpersonală și lipsa „afinității sufletești” se identifică cu instabilitatea emoțională, iritabilitatea, închiderea în sine, cu sentimentele devalorizante, cu stima de sine scăzută, indiferența și dezinteresul față de anumite activități. Statornicirea unei astfel de poziții în grupul de semeni duce la apariția stărilor persistente de frustrare, neliniște, depresie și anxietate.

Rezultatele prezentate sunt probate și prin coeficienții de corelație. Astfel, există corelație semnificativă pozitivă între anxietate și statutul social pe care îl ocupă preadolescentul în grupul de semeni (clasa), atât în cazul situației formale ($r=0,561$, $p=0,01$) cât și al celei informale ($r=0,647$, $p=0,01$).

Tabelul 1. Corelația anxietății cu statutul social al preadolescentului în grupul de semeni (clasă) (Pearson Correlation)

Statutul social	Coeficientul de corelație (r)	Pragul de semnificație (p)
Anxietate / Situația formală	0,561	$p=0,01$
Anxietate / Situația informală	0,647	$p=0,01$

Unul din grupurile cele mai importante din viața preadolescentului este clasa de elevi ca structură formală și informală, ea îndeplinind cel mai bine câteva dintre motivele fundamentale ale conduitei umane: nevoia de afiliere, de participare, de recunoaștere, de afirmare, de status, de protecție și de securitate. În momentul în care preadolescentul este respins și exclus din această colectivitate, el poate să fie dominat de anxietate. Aici încă o dată este cazul să menționăm faptul că numai luând în ansamblu SSD cu toate sferile de bază – „copil – matur”, „copil – alt copil”, „copil – anturaj maternal” și „copil – El însuși” – putem vorbi despre contextul social care determină anxietatea.

Generalizând rezultatele obținute, remarcăm că anxietatea este un fenomen răspândit printre preadolescenți – 23,54% din ei manifestând un nivel ridicat de anxietate.

În preadolescență, factorii cauzali ai anxietății țin de experiența de comunicare a preadolescentului în grupul de referință (clasă) și de transformările în conținutul conștiinței de sine. Respingerea și dezaprobarea preadolescentului, interrelaționarea distantă, rezervată și neprietenoasă dintre colegi, limitarea sau lipsa comunicării în colectivul de elevi duc la închiderea, retragerea și însingurarea preadolescentului. Izolarea preadolescentului statornicește trăirea sentimentelor de sensibilitate, neliniște, susceptibilitate, neîncredere, insecuritate și anxietate evidentă.

Bibliografie:

1. Racu, Iu., *Anxietatea la preadolescenții contemporani și modalități de diminuare*. Teză de doctor, Chișinău, 328 p.

2. Прихожан А. *Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика*. Москва: МОДЭК МПСИ, 2000, 304 с.
3. Прихожан, А. *Этот волнующий пубертат – из записок практического психолога*, В: Семья и школа. 1997, №4, с. 7-9.
4. Прихожан, А., Толстых, Н., *Подросток в учебнике и в жизни*, Москва, Знание, 1990, 80 с.

STRATEGII DE GESTIONARE A STRESULUI ORGANIZAȚIONAL PRIN ANTRENAREA INTELIGENȚEI EMOȚIONALE

Silvia BRICEAG, dr., conf. univ., Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *The study allows us to affirm that emotional intelligence can and should be developed and applied in educational situations to reduce organizational stress levels as well as to establish and maintain appropriate relationship with students and their parents. The emotional intelligence has a direct impact on organizational culture. It provides a better adaptation to difficult situations and it can be useful for the teachers' well-being improvement.*

Keywords: *organizational stress, mental health, emotional intelligence, organizational culture.*

Stresul profesional este din ce în ce mai mult recunoscut a fi unul dintre cele mai serioase riscuri pentru sănătate și adesea factor ce determină insatisfacția profesională, productivitatea scăzută, absenteismul crescut al angajaților (Cummins 1990, Spielberger & Reheiser 1995). Un sondaj național realizat în SUA a indicat că 11 milioane de muncitori raportează nivele periculoase de stres profesional, 25% din ei prezintă stări de boală determinate de stres, la 69% s-a produs scăderea productivității; din cei chestionați 53% au declarat că sursa principală de stres este munca (Spielberger & Reheiser 1995). Investigațiile lui M. Frone și D. McFarlin relevă importanța în stresul ocupațional a unui factor subiectiv – nivelul conștiinței de sine (private self-consciousness), care presupune capacitatea persoanei de a-și percepe adecvat reacțiile la diferite influențe ale mediului, detectând consecințele negative. Rezultatele investigației arată că persoanele cu un nivel înalt de conștientizare a propriilor reacții reacționează mai rapid la devierile echilibrului emoțional, orientându-se spre detectarea stresorilor și ajustarea la ei (corespunde și cu datele lui Mullen & Suls 1982; Suls & Fletcher 1985). Autorii consideră că eficiența în stres a unui nivel înalt al conștiinței de sine, care e influențată mult de expectanța pozitivă sau de cea negativă a persoanei față de rezultatele ajustării. În cazul expectanței pozitive, conștientizarea înaltă a propriilor reacții contribuie la ajustarea eficientă și stabilirea echilibrului emoțional al subiectului, pe când expectanța nefavorabilă accentuează distresul emoțional perceput de către persoană, (Fodor 2009).

Altă investigație, cea a lui P. Cnen și P. Spector (1991), arată că afectivitatea negativă (predispoziția de a trăi emoții negative, precum tensiunea și nervozitatea, tristețea, sentimentul de vină, insatisfacția de sine) este un mediator al relației dintre stresori și consecințele negative ale stresului asupra sănătății.

În mai multe studii privind activitatea cadrelor didactice este menționat caracterul stresogen al acesteia. Dacă la multe profesii putem constata prezența a numeroși stresori (caracteristici ale mediului care cauzează stres) acuti, în munca profesorilor și educatorilor evenimentele stresogene nu au o intensitate atât de mare. Ele sînt însă permanent prezente. Or, după afirmațiile mai multor cercetători, stresorii cronici de intensitate medie au un efect negativ mai mare asupra sănătății persoanei, *asupra echilibrului ei emoțional* și relațiilor sociale (Russel et al. 1987; Cacha 1981; Farber & Miller 1981 etc.).

Poate oare fi manageriat stresul organizațional (în instituția de învățămînt) prin implicarea/ antrenarea inteligenței emoționale? Pot fi predate/ învățate competențele emoționale? Cu siguranță, cadrele didactice pot învăța cum să se cunoască mai bine pe sine și pe ceilalți, cum să-și managerieze emoțiile în așa fel ca ele să nu conducă la tensiuni psihoemoționale. Inteligența emoțională, credem, este una din acele capacități ale individului care îl ajută să facă față mai ușor diferitelor situații stresante.

Ce este inteligența? Termenul de *inteligență* provine de la latinescul *intelligere*, care înseamnă a relaționa, a organiza sau de la *interlegere*, care presupune stabilirea de relații între oameni (Cosmovici 2005: 187).

Chiar terminologia sugerează faptul că inteligența depășește gîndirea care se limitează la stabilirea relațiilor dintre însușirile esențiale ale obiectelor și fenomenelor și nu a relațiilor între oameni. Cît de complexă este această latură a personalității reiese din modul ei de abordare în istoria filozofiei

și psihologiei. Opiniile cu referință la acest subiect au oscilat de la acceptarea și sublinierea rolului ei în cunoaștere, pînă la diminuarea semnificației ei sau chiar pînă la eliminarea ei din existența umană.

Au fost foarte controversate și funcțiile inteligenței. Unii autori și-au manifestat încrederea aproape nemărginită în puterea inteligenței, iar alții au minimalizat-o. Pentru Hegel, inteligența era un gardian al întregii vieți psihice (el spune că „adevărul și raționalitatea inimii și voinței se pot găsi numai în universalitatea inteligenței și nu în singularitatea sentimentului”), pentru Montaigne inteligența era forma imaginii eronate despre Dumnezeu, oameni și lume (Mayer & Salovey 2001: 23).

Termenul de inteligență are o accepțiune dublă: pe de o parte, de proces de asimilare și prelucrare a informațiilor variabile, în scopul unei adaptări optime, iar pe de altă parte, de aptitudine rezidind în structuri operaționale dotate cu anumite calități (complexitate, fluiditate, flexibilitate, productivitate), prin care se asigură eficiența conduitei (Piaget 1998: 33).

J. Piaget, promotorul psihologiei genetice, confirmă punctul de vedere cum ca inteligența ar fi o aptitudine generală cu o anume bază nativă (Piaget 1998: 42). Echilibrul pe care J. Piaget îl identifică cu inteligență se produce în baza acomodărilor, a restructurărilor sau reorganizărilor mentale.

„**Inteligența emoțională** este abilitatea de a încuraja oamenii, de a-i face să lucreze împreună și de a-i motiva să dea tot ce au mai bun pentru realizarea unui anumit scop. De aceea mai multe studii au clasificat inteligența emoțională ca fiind cea mai importantă competență care determină succesul unei instituții.

Inteligența emoțională este un fel de istețime. Este puterea de a acționa sub presiune, tendința de a construi relații fructuoase, curajul de a lua decizii și viziunea de a crea viitorul. Inteligența emoțională corelează cu leadership-ul și creativitatea și este o abilitate care poate fi învățată. Constă în puterea de a conștientiza sentimentele și de a identifica sursa lor”. (Dănăiță *et al.* 2002).

Atrași fiind de nouitatea acestui subiect și de faptul că inteligența emoțională este un concept extrem de mediatizat în occident, supus unor numeroase controverse între recunoscuți specialiști din diverse domenii: management organizațional, leadership, psihologie, sociologie, considerăm că subiectul pus în discuție este unul destul de interesant și actual și pentru specialiștii din Moldova, care sînt încă la stadiul de familiarizare cu aceste concepte, puține fiind instituțiile, organizațiile care cu adevărat se interesează de climatul psihosocial, și mai puține la număr fiind organizațiile din țara noastră care conștientizează impactul inteligenței emoționale asupra nivelului de stres în organizație, dar și asupra productivității instituției lor.

Ne dorim ca această investigație să aducă un plus de valoare informațiilor pînă acum cunoscute, efortul depus constînd în mare parte în îmbinarea și așezarea într-o formă cît mai cuprinzătoare și mai clară a opiniilor și cercetărilor unor specialiști recunoscuți în domeniu IE și a stresului organizațional. Intenționăm a demonstra că a) IE poate influența nivelul tensiunii psihoemoționale a angajaților din mediul didactic b) nivelul adecvat al IE favorizează nivel adecvat de stres, dar și succesul în activitatea pedagogică; c) nivelul scăzut al IE predispune la instaurarea unui nivel sporit de stres, creează probleme relaționale atît cu colegii, cît și cu discipolii; d) nivelul tensiunii neuropsihice poate fi minimizat prin ședințe de antrenament a IE.

La investigația experimentală au participat 31 cadre didactice, care au diferit stagiul de muncă, sînt antrenați în predare la diferite vârste și predau diferite obiecte. Pentru a investiga inteligența emoțională la cadrele didactice am aplicat Scala Multifactorială de măsurare a Inteligenței Emoționale (SMIE™), metodă recunoscută de specialiștii în domeniu, ca una adecvată care reprezintă un test de abilitate conceput pentru măsurarea următoarelor patru ramuri ale modelului de abilități ale inteligenței emoționale descris de Mayer și Salovey:

- 1) Identificarea Emoțiilor – abilitatea de a recunoaște cum te simți tu și cei din jurul tău.
- 2) Folosirea Emoțiilor – abilitatea de a genera emoții, și apoi motive pentru aceste emoții.
- 3) Înțelegerea Emoțiilor – abilitatea de a înțelege emoțiile complexe precum și „lanțurile” emoționale, cum evoluează emoțiile de la un stadiu la altul.
- 4) Controlul emoțiilor – abilitate ce îți permite să lucrezi cu emoțiile atît interne, cît și ale altor persoane.

După aplicarea acestei metode am obținut rezultate, care ne-au permis să formăm 2 loturi experimentale: Primul lot format din cadre didactice care în mare măsură au demonstrat existența indicilor sporiți ai IE (58%). Acești pedagogi pot fi caracterizați astfel:

- a) Își exprimă sentimentele clar și direct utilizînd fraze care încep cu: „Eu simt...”;
- b) Nu le este teamă să-și exprime sentimentele;
- c) Nu sînt dominați de sentimente negative precum: teamă, griji, rușine, jenă, dezamăgire, lipsă de speranță, lipsă de putere, dependență, victimizare, descurajare;
- d) Sînt capabili să distingă elementele non-verbale ale comunicării;
- e) Lasă sentimentele să-i conducă spre alegeri „sănătoase” și fericire;
- f) Contrabalansează sentimentele cu rațiune, logică și realitate;
- g) Acționează din dorință, nu din sentimentul de datorie, vină, forță sau obligație;
- h) Sînt independenți, încrezători în propriile forțe și au un moral puternic;
- i) Sînt motivați intrinsec;
- j) Nu sînt motivați de putere, bunăstare, poziție, faimă sau aprobare;
- k) Sînt în majoritatea timpului optimiști, dar totodată realiști, și pot să fie și pesimiști cînd este cazul;
- l) Nu internalizează eșecurile;
- m) Țin cont de sentimentele celor din jurul său;
- n) Vorbesc cu nonșalanță despre sentimente;
- o) Nu se blochează în caz de frică sau îngrijorare;
- p) Sînt capabili să identifice sentimente concurente multiple.

Al 2-lea lot experimental format din pedagogi care au demonstrat un nivel de inteligență emoțională mediocră. (42%). Așa pedagogi:

- a) Nu-și asumă responsabilitatea propriilor sentimente, ci dau vina pe cei din jur pentru ele;
- b) Au dificultăți în formularea propozițiilor care încep cu „Eu simt...”;
- c) Nu pot spune de ce se simt într-un anumit fel sau nu pot spune fără să arunce vina pe altcineva;
- d) Atacă, dau vina, comandă, critică, întrerup, țin prelegeri, dau sfaturi în stînga și dreapta, emit judecăți de valoare despre cei din jur;
- e) Încearcă să-i analizeze, de exemplu, cînd cineva își exprima sentimentele;
- f) Încep deseori propoziții cu „Cred că tu...”;
- g) Dau vina pe ceilalți;
- h) Ascund informații sau chiar mint în legătură cu sentimentele proprii;
- i) Exagerează sau minimalizează propriile sentimente;
- j) Le lipsește integritatea și simțul conștiinței;
- k) Poartă ură, nu iartă;
- l) Se simt inconfortabil „să fie prin preajmă”;
- m) Acționează în funcție de sentimente, mai degrabă decît vorbesc despre ele;
- n) Sînt indirecti și evazivi;
- o) Sînt insensibili la sentimentele celor din jur;
- p) Nu sînt empatici, nu simt compasiune.

Cu scopul determinării gradului tensiunii neuro-psihe (stresului), a fost elaborat un chestionar care avea ca scop descrierea următorilor parametri: ascensiune a puterilor fizice, fon emotiv, dispoziție, capacitate de înfruntare a obstacolelor, productivitatea gîndirii logice, calitățile voinței, atenției, memoria de scurtă durată, de lungă durată, precizia mișcărilor, confort psihic, stare de anxietate, agitație, senzații de neîncredere, perspicacitatea, dinamismul vorbirii, performanțe fiziologice (ritm cardiac, respirații, transpir, hipertensiune).

Cadrele didactice care au demonstrat un coeficient de IE înalt (58%) erau rugate să-și autoevalueze starea proprie și să răspundă la întrebările propuse. Timp de o săptămînă în fiecare zi ei îndeplineau formularul de autoevaluare a stării neuro-psihe personale. Chestionarul era completat la sfîrșitul zilei de muncă.

Ca rezultat am obținut următoarele date:

Tabelul nr.1.

Indicii gradului de tensiune neuro-psihică la cadrele didactice cu QIE înalt (%)

Stări neuro-psihe	0	11	22	33	44	55
1. Ascensiune a puterilor fizice				20	70	10
2. Fon emotiv pozitiv				22	63	15
3. Dispoziția				10	80	10
4. Capacitatea de învingere a obstacolului				10	78	12

5. Productivitatea gândirii logice				3	89	8
6. Calitățile atenției				2	92	6
7. Memoria de scurtă durată					98	2
8. Memoria de lungă durată			40	30	20	10
9. Precizia mișcărilor					5	95
10. Confort psihic					98	2
11. Stare de anxietate	60	40				
12. Agitația	95	5				
13. Senzații de neîncredere						
14. Perspicacitate					98	2
15. Dinamismul vorbirii	40	60				
16. Performanțe fiziologice negative	100					

Deci, după o analiză minuțioasă a datelor prezentate în tabelul dat putem constata că la cadrele didactice cu QIE înalt, 70% din pedagogi sesizează o ascensiune marcantă a puterilor fizice (70%-„4”), au o dispoziție bună (80%-„4”) se simt capabili să învingă obstacole (78%-4) calitățile atenției sînt remarcate la 92% cu indicele „4” – un indice destul de înalt.

Este semnificativ faptul, că 98% din pedagogi denotă un confort psihic evident (indicele „4”), perspicacitatea fiind apreciată tot cu indicele „4” la 98% din cadre didactice. 60% din profesori nu marchează stare de anxietate, 40% marchează o stare de anxietate ne semnificativă. Stare de agitație se înscrie doar la nivelul indicelui „1” – 5%. Practic, nu se înregistrează performanțe fiziologice negative, doar dinamismul vorbirii la 60% din pedagogi se înscrie la nivel ne semnificativ („1”).

Datele relatate anterior ne oferă posibilitatea de a conchide, că majoritatea cadrelor didactice din acest lot experimental se află la stadiul tensiunii neuro-psihice ușoare și moderate.

Similar am procedat și cu lotul experimental alcătuit din cadre didactice cu QIE mediu. Au fost rugați să-și autoevalueze starea proprie și să răspundă la întrebările propuse. Timp de o săptămână în fiecare zi ei îndeplineau formularul de autoevaluare a stării neuro-psihice personale. Chestionarul era completat la sfîrșitul zilei de muncă.

Tabelul nr.2.

Indicii gradului de tensiune neuro-psihică la cadrele didactice cu QIE mediu(%)

Stări neuro-psihice	0	11	22	33	44	55
1. Ascensiune a puterilor fizice			15	40	35	10
2. Fon emotiv pozitiv			40	55	5	
3. Dispoziția			35	57	13	10
4. Capacitatea de învingere a obstacolului			20	69	11	
5. Productivitatea gândirii logice			10	12	73	5
6. Calitățile atenției			36	14	35	15
7. Memoria de scurtă durată				5	95	
8. Memoria de lungă durată		30	20	12	27	11
9. Precizia mișcărilor				28	72	
10. Confort psihic			40	15	35	10
11. Stare de anxietate	40	20	30	10		
12. Agitația	60	10	30			
13. Senzații de neîncredere	90	10				
14. Perspicacitate			56	21	12	11
15. Dinamismul vorbirii	40	20	30	10		
16. Performanțe fiziologice negative	33	10	50	5	2	

Doar o privire superficială denotă prezența unor date deosebite de cele prezentate anterior. Ce e mai semnificativ – s-au înscris la 33% din pedagogi performanțe fiziologice negative ne semnificative, iar la 50% cu indicele 2, aceasta de acum fiind situația cînd este necesară intervenția specialistului.

Deci, rezultatele obținute ne permit să afirmăm că un nivel sporit al inteligenței emoționale:

- determină o adaptare mai bună într-un mediu profesional solicitant, cum este activitatea didactică.
- influențează pozitiv asupra stării de bine, modalităților de coping și de rezolvare a conflictelor;
- favorizează autocunoașterea, comunicarea, înțelegerea celorlalți și a propriului rol profesional;

- d. favorizează înțelegerea valorilor grupului de apartenență și adaptarea propriilor valori și scopuri la cele ale grupului;
- e. favorizează integrarea la locul de muncă ceea ce înseamnă conflicte mai puține și rezolvate fără apariția tensiunilor și stresului;
- f. favorizează performanțe crescute, dar și satisfacție profesională prin minimizarea distresului organizațional;

Concluzii

Sistemul educațional, prin activitățile pe care le propagă, pune accentul pe antrenarea masivă a caracteristicilor emisferei stîngi (dominată de raționalitate), excluzînd aproape educarea facultăților emisferei drepte care este sediul imaginației, orientării spațiale, decodării muzicii, culorii, ritmului, creativității (dominanta sa fiind intuiția). Cercetările din ultimul deceniu acceptă alături de IQ (coeficientul de inteligență) și EQ (coeficientul emoțional). Aceștia se află într-o relație de interdependență, fiind incompleți și ineficienți unul fără celalalt. EQ ridicat face să trăim intens ceea ce ni se întîmplă și să ne cunoaștem mai bine, pe noi și pe ceilalți. Mai mult, dacă IQ este oarecum limitat de premisele genetice, EQ este infinit ca posibilități de dezvoltare și de creștere (Goleman 2008).

Inteligența noastră emoțională determină potențialul pe care-l avem pentru a învăța abilitățile practice bazate pe cele cinci elemente ale inteligenței emoționale: autocunoașterea, automotivarea, autoreglarea, conștiința socială și abilitățile sociale. Fiecare element are o contribuție unică la performanța obținută la locul de muncă dar, în același timp, se „trage” într-o anumită măsură din celelalte (Goleman 1998).

Competența emoțională – care combină gîndirea cu simțirea – arată cît din acel potențial am translatat în abilitățile pe care le avem la serviciu.

Celor cinci dimensiuni ale inteligenței emoționale le corespund 25 de competențe emoționale, dar nimeni nu le are pe toate. Însă pentru a atinge performanțe remarcabile e nevoie să fim tari doar în cîteva din aceste competențe – în jur de șase – și ca acestea să fie „împrăștiate” în toate cele cinci domenii ale inteligenței emoționale.

După Daniel Goleman, pentru ca o organizație să meargă bine este necesar să se acorde atenție abilităților emoționale ale membrilor săi, asigurîndu-se o compatibilitate între aceștia sub raport emoțional-afectiv. În ultimii zece ani s-a conturat un nou tip de management, cel al inteligenței emoționale într-o organizație. Cercetările de psihologie organizațională au ajuns la concluzia că managerii, ca și angajații cu un coeficient emoțional ridicat au mai mult succes decît cei care au doar o bună calificare profesională. Aceștia sînt mai bine priviți în cadrul organizațiilor, sînt mai cooperanți, mai puternic motivați intrinsec și mai optimiști. (Goleman 2008)

Concluzia care se poate extrage este că, inteligența „profesională” este incontestabilă pentru carieră, dar și pentru afirmare în profesie, însă capacitatea de fi inteligent emoțional este acel colorit care îi diferențiază pe profesioniștii dintr-un domeniu. Prezența într-un colectiv a unui cadru didactic inteligent emoțional aduce un plus de valoare atît cadrului didactic, cît și instituției de învățămînt.

Studiul efectuat de noi ne permite să afirmăm că inteligența emoțională poate și trebuie să fie dezvoltată și aplicată/antrenată într-o instituție de învățămînt pentru a diminua nivelul de stres organizațional, pentru a stabili și păstra relații adecvate cu colegii, discipolii și părinții acestora. Inteligența emoțională are un impact direct asupra culturii organizaționale, oferă o mai bună adaptare la situații dificile, poate fi utilă pentru îmbunătățirea stării de bine și a calității vieții cadrelor didactice.

Bibliografie:

1. Cosmovici, A. *Psihologie generală*, Iași, Editura Polirom, 2005.
2. Dănăiță, Ion, Aurelian, NIC. *Management – bazele teoretice*, București, Editura Mirton, 2002.
3. Fodor, Iulia Daniela. *Inteligența emoțională și stilurile de conducere*, Iași, Editura Lumen, 2009.
4. Goleman, Daniel. *Inteligența emoțională*, București, Editura Cartea Veche, 2008.
5. Goleman, Daniel. *Să muncești cu inteligență emoțională*, București, Editura Cartea Veche, 1998.
6. Mayer, John D., Peter SALOVEY. *Teoria inteligenței emoționale*, București, 2001.
7. Piaget, Jean. *Psihologia inteligenței*, București, Editura Științifică, 1998.
8. *The Impact of Organizational Stress and Burnout on Client Engagement* [on line] [acesat 22 martie 2016]. Disponibil:<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3268890/>

VIZIUNI ASUPRA DEZVOLTĂRII COMPETENȚELOR SOCIALE DIN PERSPECTIVA ÎNVĂȚĂRII PE TOT PARCURSUL VIEȚII

Lilia PAVLENKO, dr. în psih.,
Institutul de Științe ale Educației

Résumé: *Cet article envisage l'accent sur l'étude et l'avis des médecins spécialistes sur le rôle des compétences sociales dans le contexte de la réalisation de l'apprentissage tout au long de la vie.*

Mots-clés: *l'intégration européenne, l'apprentissage tout au long de la vie, le développement personnel, le développement professionnel, les compétences sociales, médecins spécialistes.*

Procesul de învățare pe tot parcursul vieții sau altfel numit Lifelong Learning, în esență, implică toate persoanele în căutarea permanentă și voluntară a noilor cunoștințe, indiferent de vârstă, activitate și prevede posibilitatea de a le oferi oportunități de dezvoltare și punerea în aplicare a absolut orice interese educaționale.

Cea mai des întâlnită definiție a sintagmei de învățare pe tot parcursul vieții este următoarea: învățarea reprezintă dobândirea de către individ a unei achiziții, a unei experiențe în sfera comportamentului, a unei noi forme de comportare ca urmare a repetării situațiilor sau exersării [14]. În viața membrilor UE conținutul învățării pe parcursul întregii vieți constituie: „Învățarea pe tot parcursul vieții cuprinde toate activitățile orientate spre un anumit scop, fie formale sau informale, întreprinse în mod continuu, având ca scop îmbunătățirea cunoștințelor, aptitudinilor și competenței” [1, p. 7]. Potrivit unei alte opinii învățarea pe tot parcursul vieții prezintă un sistem de măsuri orientate spre obținerea de către individ a posibilității de a învăța pe parcursul întregii vieți pentru a îmbunătăți cunoștințele, abilitățile și competențele în dezvoltarea personală, civică, socială și/sau realizarea perspectivelor de angajare în câmpul muncii [7]. Deci, să înțelegem că învățarea pe parcursul vieții prezintă activități, măsuri continue cu scopul de a ajuta toate persoanele să capete noi achiziții în vederea dezvoltării personale. De altfel, atingerea acestui scop devine și o modalitate de a promova dezvoltarea întregii societăți [4], fapt prevăzut în mai multe documente de politici elaborate atât la nivel internațional, cât și național, precum: Strategia de la Lisabona [13], Declarația Conferinței Mondiale a UNESCO de la Hamburg (1997), documentele Conferinței europene de la Sofia (2002) [3], Strategia sectorială de dezvoltare „Educația 2020” din Republica Moldova [2] etc.

Procesul de învățare pe tot parcursul vieții – experiențe internaționale. În realizarea procesului de învățare pe tot parcursul vieții țările implicate în acest program au căpătat o anumită experiență. Astfel, membrii Asociației centrelor de instruire a adulților din Austria, organizată încă în anii 50, consideră învățarea pe parcursul întregii vieți un proces ce implică schimbări cognitive, emoționale și fizice. Învățarea este orientată spre satisfacerea nevoilor celui ce învață [11].

Experiența Franței demonstrează că aceasta este prima dintre țările europene ce a promovat instruirea nonformală; prima care a elaborat sistemul de înregistrare a competențelor (1985); a înființat sistemul național de învățământ profesional și de formare a competențelor, ceea ce de fapt a dus la recunoașterea învățării adulților la nivel de sistem [11].

În Finlanda tot învățământul formal începând cu vârsta preșcolară și inclusiv universitățile tehnice (indiferent de vârsta studenților) este numit învățământ pentru persoane tinere. În mod deosebit se bucură de succese experiența universității deschise, așa numita *Universitatea Vârstei a Treia*. Aici numărul adulților implicați în procesul de învățare pe tot parcursul vieții depășește numărul tinerilor ce-și fac studiile în aspirantura tradițională: 200 mii de adulți față de 150 mii de tineri. În această țară succesul reușitelor la nivel universitar se datorează testării permanente a nevoilor beneficiarilor [11].

Unele studii din Lituania, Polonia, Spania, la fel ca și în țările enumerate mai sus, în realizarea procesului de învățare pe tot parcursul vieții pe lângă importanța dezvoltării responsabilității, comunicativității, capacității de soluționare a problemelor etc. prevăd și rolul manifestării inițiativei în câmpul muncii, relațiilor de grup, lucru în echipă etc. [10].

Cercetările asupra învățării pe parcursul vieții în SUA au scos în evidență creșterea solicitărilor programelor scurte de instruire și programelor individuale, dorința de a căpăta studii superioare de bază în cadrul unui sistem adăugător, complementar de învățământ, schimbarea permanentă a standardelor de învățământ și cerințelor față de acreditare etc. [11].

Autorii străini menționează că la planificarea programelor de învățare pe tot parcursul vieții ar trebui să se țină cont de caracteristicile sociale și psihologice ale adulților ce presupun consimțământ

mântul liber al acestora. Aplicarea diferitelor programe, la fel, necesită schimbări mari în metodologia de predare [3].

Practica dovedește că tensiunea socială în toate țările are loc din cauza nepregătirii psihologice a persoanelor de a face o alegere (în special, social-politică): lipsa formării direcționate a calităților psihologice care ar asigura adaptarea către mediul social (comunicativitatea, toleranța, mobilitatea, rezistența la stres) [5]. Fără bunăstarea psihologică a persoanei (satisfacția emoțională de situație, poziția socială pe care o ocupă persoana în această situație) calitatea vieții umane va avea de suferit. Astfel, printre factorii ce influențează apariția fenomenului de învățare pe parcursul vieții sunt nu miți pierderea de către individ a controlului asupra proceselor sociale, starea de nedeterminare, incapacitatea de proiectare în perspectivă.

Cu certitudine, învățarea pe tot parcursul vieții dovedește un șir de **beneficii** ce au un impact pozitiv asupra dezvoltării personalității celor implicați, cum ar fi: dezvoltarea completă a abilităților fi-rești care duc la crearea unui spirit curios, creșterea înțelegerii întrebărilor legate de succesele și insuccesele anterioare, fapt ce sporește nivelul înțelepciunii și permite să se vadă viața în perspectivă, facilitarea procesului de adaptare la schimbare, menținerea implicării în rol de contribuabili activi ai societății, întărirea convingerii conform căreia capacitatea persoanelor de a învăța nu scade o dată cu vârsta [1]. Pe lângă acestea se enumeră sporirea competențelor sociale, parte integră a competențelor-cheie pe care se axează procesul vizat, cum ar fi: facilitarea procesului de adaptare la schimbare, stabilirea relațiilor trainice, construirea relațiilor noi, păstrarea legăturilor de prietenie, dezvoltarea responsabilității sociale, comunicabilității, spiritului de inițiativă etc. [1]. În lumea contemporană, competențele sociale devin tot mai necesare, important este nu numai de a le căpăta, ci permanent de a le înnoi.

Competențele sociale în contextul învățării pe tot parcursul vieții. În acest sens, în mai multe țări studiile dezvoltării competențelor sociale prezintă interes pentru cercetători. Rolul acestora în incluziunea socială, în manifestarea personalității în relațiile cu cei din jur, în cadrul grupurilor este incostentabil. Succesul, autorealizarea, satisfacția personală, depind în mare măsură de performanțele dobândite, rezultate, realizări care, cu timpul, devin din ce în ce mai valoroase pentru individ.

Experiența cercetătorilor ruși în realizarea procesului de învățare pe tot parcursul vieții dovedește necesitatea modernizării substanțiale a suportului psihologic al activității subiecților în procesul educațional cu luarea în considerare a noilor cerințe sociale, în special, față de dezvoltarea competențelor sociale la psihologi, cadre didactice, lucrători ai sistemului de învățământ. Prezintă interes cercetările efectuate în Smolensk care au dovedit necesitatea elaborării *programei gerontologice* [5]. Programele de învățământ de acest fel oferă posibilitate pentru o implicare mai deplină a persoanelor în etate în viața de zi cu zi, susțin un nivel înalt al autoreglării trăirilor emoționale, asigură o stare pozitivă stabilă, de reevaluare a sensului vieții, împiedică nivelarea esenței vieții.

În Belorusia, Ucraina se pledează pentru introducerea profesiei de *andragog* – pedagogul ce lucrează cu adulții (*andragogie* – știința și practica educației adulților), în contextul învățării pe tot parcursul vieții, îndeosebi de actuală [9], [12]. Aceasta diferă de instruirea universitară: ea se bazează pe specificul dialogului dintre pedagog și adult unde ambii decid asupra soluțiilor constructive ce prevăd dezvoltarea competențelor profesionale, de personalitate [6].

În Republica Kazahstan asigurarea psihologică a realizării procesului de învățare pe tot parcursul vieții este orientată spre dezvoltarea abilităților de a putea rezista incompetenței, monopolismului, lipsei de inițiativă. O atenție deosebită este acordată nu numai creșterii nivelului de competență, ci pregătirii viitorilor specialiști în cazul schimbării repetate a nivelului de activitate profesională pentru a putea cât mai curând posibil cu un minim de efort psihofizic să se adapteze. Viitorul civilizației moderne tot mai mult este determinat nu de nivelul progresului tehnologic și a creșterii economice, ci de Persoană. Anume Persoana soluționează problemele socio-economice majore în numele omenirii [8].

Drept sinteză, menționăm că creșterea și dobândirea competențelor sociale în procesul de învățare pe tot parcursul vieții rămâne o prioritate educațională actuală și capătă semnificație pentru fiecare perioadă de vârstă. Interes prezintă, spre exemplu, viziunea adulților pentru care implicarea în învățarea pe tot parcursul vieții devine o provocare, deoarece majoritatea consideră că obiceiurile și experiențele de învățare pot fi dobândite la o vârstă mai tânără. Studiile însă relevă că capacitatea de învățare nu scade o dată cu vârsta, ci cu lipsa de practică. Respectiv, achiziționarea și actualizarea permanentă a abilităților și competențelor se consideră o condiție prealabilă pentru dezvoltarea personală a tuturor cetățenilor și pentru încadrarea lor în toate domeniile vieții.

Studiu experimental. În cadrul unei cercetări efectuate de către colaboratorii sectorului *Asistența Psihologică în Educație*, IȘE referitor la reprezentările specialiștilor din sfera medicală despre învățarea pe tot parcursul vieții au fost colectate date ce reflectă opiniile acestora față de diverse aspecte ale procesului studiat. Spre exemplu, subiecții și-au expus părerea referitor la asocierile care apar în raport cu fenomenul studiat, ce semnifică acesta pentru societate, cine poate participa la acest proces, ce beneficii acordă persoanelor participante activitățile de învățare pe tot parcursul vieții, cum poate fi eficientizată organizarea activităților de realizare a procesului cercetat etc.

Pentru a deduce locul competențelor sociale în procesul de învățare pe parcursul întregii vieți în viziunea lucrătorilor medicali, am desprins din răspunsurile acestora cele în care se menționează competențele sociale. Astfel, eșantionul de cercetare l-a constituit 151 de specialiști din sfera medicală din diferite instituții din mun. Chișinău, din ei 36 medici și 111 asistente medicale cu vârsta cuprinsă între 25 și 54 ani.

Datele obținute din răspunsurile subiecților constată următoarele:

- esența procesului vizat în afară de faptul că prezintă „cunoștințe acumulate să servească pentru binele oamenilor, să fie de folos societății” (26% subiecți), „formare continuă” (11% subiecți), „îmbunătățirea bugetului” (6% subiecți), mai constituie și „comunicarea între persoane, schimbul de experiență, înțelegere utilă și posibilă, adaptarea în societate, pregătirea pentru câmpul muncii” (15% subiecți);
- în cadrul procesului de învățare pe tot parcursul vieții pot fi dezvoltate pe lângă capacitățile cognitive („capacitatea de a asculta, de a auzi, a vorbi, de memorizare și gândire logică, capacitatea de autocunoaștere, a medita, a analiza; de a cunoaște mai multe în viață” – 36% subiecți) și unele trăsături de personalitate ce favorizează dezvoltarea competențelor sociale, precum „încrederea în sine, responsabilitatea” (17% subiecți);
- motivele care-i fac pe subiecți să dorească să învețe pe tot parcursul vieții reflectă caracteristici ale competențelor sociale, și anume: nevoia de a înțelege și a comunica cu pacienții (9% din răspunsuri);
- lucrătorii medicali consideră că impactul procesului studiat asupra dezvoltării personale constă în dezvoltarea abilităților de a comunica (16% subiecți – „*mă face mai comunicativă*”), ce iarăși indică la componenta comunicativă a competenței sociale;
- peste jumătate din respondenți numesc drept beneficii ale procesului studiat creșterea încrederii în sine, capacitatea de a soluționa probleme de serviciu, construirea unor noi relații, căutarea unor noi posibilități de a se angaja în câmpul muncii;
- drept argumente în susținerea învățării pe tot parcursul vieții subiecții au enumerat pe lângă „cunoștințe mai ample” (8% subiecți), „dezvoltare profesională, personală, intelectuală” (5% subiecți), „salarii mai mari” (3% subiecți), „mai multă susținere și curaj” (2% subiecți), „orice vârstă are nevoie de cunoștințe” (2% subiecți), „se dezvoltă inteligența și simțul moral” (1% subiecți), „orice instituție are nevoie de specialiști calificați” (1% subiecți) și „încrederea în sine” (3% subiecți), „permite de a face față în soluționarea diverselor probleme” (1% subiecți).

Un alt aspect studiat a fost viziunea intervievaților referitor la rolul asistenței psihologice în realizarea învățării pe tot parcursul vieții. Astfel, în cadrul serviciilor psihologice care pot fi oferite de specialiști în susținerea procesului în cauză s-a constatat că:

- numai 12% subiecți au indicat la solicitarea de către beneficiari a ajutorului psihologic în soluționarea problemelor, 14% subiecți susțin că pot fi ajutați prin încurajare din partea psihologului, un singur % necesită ajutor în ridicarea (susținerea) încrederii în sine, pentru a putea „accepta realitatea așa cum este”;
- respondenții consideră că pentru a realiza calitativ suportul psihologic specialiștii trebuie să *poată comunica* (13% subiecți);
- printre sugestiile înaintate (schimbarea procesului de învățământ (5% subiecți), a sistemului în formare, emisiuni TV, traininguri, mai multe seminare (5% subiecți), participanții au propus și convorbiri cu psihologul (7% subiecți).

Observăm că în răspunsurile lor subiecții deseori indică la nevoia dezvoltării competențelor sociale, considerându-le necesare pentru dezvoltarea personală și profesională.

Sintetizând cele analizate, concluzionăm:

- Conceptul de învățare pe parcursul întregii vieți prezintă o activitate voluntară a individului ce răspunde nevoilor lui imediate, bazată pe experiența anterioară a acestuia, este un proces continuu, implică o metodologie orientată spre susținerea dezvoltării personale a individului.
- Experiența pozitivă a țărilor participante la procesul de învățare pe tot parcursul vieții constată că: învățarea adulților invocă ideea de a fi recunoscută la nivel de sistem (Franța); succesul reușitelor la nivel universitar se datorează testării permanente a nevoilor beneficiarilor; în învățarea adulților eficiente s-au dovedit a fi universitățile deschise, altfel numite *Universitățile Vârstei a Treia* (Finlanda); procesul cercetat este orientat spre satisfacerea nevoilor celui ce învață, bazându-se pe schimbări cognitive, emoționale și fizice (Austria); realizarea procesului de învățare pe tot parcursul vieții remarcă rolul manifestării inițiativei în câmpul muncii, relațiilor de grup, lucru în echipă etc. (Lituania, Polonia, Spania).
- În contextul învățării pe tot parcursul vieții semnificație prezintă competențele sociale din perspectiva încadrării în câmpul muncii, a integrării în societate. De remarcat, importanța acestora în învățarea adulților care se va axa pe achiziționarea și actualizarea permanentă și voluntară a abilităților și competențelor.
- Rezultatele experimentale efectuate asupra adulților (în studiul de față a specialiștilor din sfera medicală) relevă rolul competențelor sociale atât la nivel de concept al fenomenului de învățare pe tot parcursul vieții, cât și la nivel de proces.
- Realizarea învățării pe tot parcursul vieții necesită asistență psihologică solicitând dezvoltarea competențelor sociale (în special, comunicabilitatea) atât la beneficiari, cât și la ofertanți.

În final, menționăm că reieșind din practicile pozitive ale altor țări participante la procesul de învățare pe tot parcursul vieții, în țara noastră este nevoie de informarea mai largă despre procesul descris a tuturor persoanelor indiferent de vârstă. Din perspectivă psihologică, este necesară și argumentarea științifică a beneficiilor fenomenului în cauză, importanța implicării active a tuturor persoanelor la acest proces, în special a celor adulte. Organizarea eficientă a asistenței psihologice din partea specialiștilor a procesului vizat ar permite fiecăruia să se încadreze cât mai activ în învățarea proprie de-a lungul întregii vieți. Toate acestea împreună ar crește valoarea și calitatea vieții umane.

Bibliografie:

1. *Învatarea pe tot parcursul vieții*. www.keycompetenceskit.eu/kck/.../m5unit1.ht.
2. Strategia sectorială de dezvoltare „Educația 2020” pentru anii 2014-2020 a ministerului educației. www.edu.md.
3. Вихров И. *Образование на протяжении всей жизни в контексте Болонского Процесса*. http://tashpmi.uz/userfiles/file_on_.pdf
4. Духнич Ю. *Lifelong Learning – целая жизнь в обучении* smart-edu. com/lifelong-learning....
5. Намазбаева Ж.И. *Психологическое сопровождение непрерывного образования*. <http://cyberleninka.ru>
6. *Образование на протяжении всей жизни: модельная программа подготовки андрагогов*. do.gendocs.ru/docs/index-353367....копия.
7. *Понятие Обучение на протяжении всей жизни*. rudocs.exdat.com/notion/
8. Садыков Т.С., Намазбаева Ж.И. *Психологические проблемы современного высшего образования*. Алматы, 2006, 180 стр.
9. Стрелкова И. Б. *Образование на протяжении всей жизни*. (Аналитический обзор литературы последнего десятилетия) <http://www.gpntb.ru / htm.pdf>
10. European report on quality indicators of lifelong learning www.aic.lv/bolona/.../report_qual%20LLL.pdf
11. *A Survival Kit for European Project Management/* Holger Bienzle. – Vienna: Buro fur Europaische Bildungskoooperation. Coordinator H. Bienzle. 2001, 105 p.
12. *Life Long Learning или Образование на протяжении всей жизни в Украине набирает силу*. dvv-international.org.ua/
13. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content>
14. <https://ro.scribd.com/doc/.../conceptul-de-invatare>

IMPACTUL ANGAJAMENTULUI ÎN ANALIZA MESAJULUI PERSUASIV

Luminița SECRIERU, dr., lect. sup. univ., Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți

Résumé: *Cette experience, à l'intersection de deux champs de recherché traditionnellement disjoints (engagement vs. modèles persuasifs à deux voies), avait pour but d'établir une articulation entre la théorie de*

l'engagement et un modèles de la persuasion. L'engagement permet de comprendre les effets d'un comportement réalisé sur l'attitude. Les modèles persuasifs rendent compte du changement d'attitude suite à un message persuasif. Le modèle de Probabilité d'Elaboration fait une distinction entre deux types de traitement (central vs périphérique) dont découlerait un changement d'attitude plus ou moins important. La question qui a alimenté ce travail était d'étudier l'impact de l'engagement dans un acte préalable sur le traitement et sur le changement d'attitude consécutive à la réception d'un message persuasif.

Mots-clés: engagement, persuasion, modèles persuasifs, implication, message persuasif, changement, attitude.

Viața de zi cu zi ne implică pe toți într-un proces de schimbare a atitudinilor. Acest proces a devenit un fel de a fi: părinții sînt angajați într-un demers de socializare a copiilor, politicienii vor să convingă electoratul de justetea programelor sau deciziilor lor și diverse grupuri religioase doresc să atragă cît mai mulți adepți. Acest mod de a proceda, destinat a modifica gîndurile și/ sau comportamentele, se referă la persuasiune. Inevitabil, persuasiunea, ca proces de schimbare a atitudinilor, face parte din viața noastră.

Persuasiunea este utilizată în domenii foarte diferite, cum ar fi domeniul comercial sau în domeniul sănătății. De asemenea, numeroase organizații (companii) de prevenire, punînd în avans problemele sănătății publice (SIDA etc.), sînt ilustrate prin spoturi utilizînd persuasiunea.

Care sînt caracteristicile esențiale ale unui mesaj persuasiv? Forma mesajului are o influență? Care sînt mecanismele care îl influențează pe individ? Cum o persoană tratează un mesaj persuasiv? Putem rezista la persuasiune? Iată cîteva întrebări esențiale pentru a înțelege acest domeniu al persuasiunii.

Dar, a influența pe celălalt se poate nu numai prin persuasiune, dar și prin angajament. În opinia lui Kiesler (1971), angajamentul ar fi legătura care-l unește pe individ cu actele sale. Deci cu cît subiectul este mai angajat în actele sale, cu atît cresc probabilitățile ca el să emită comportamente legate de angajamentul inițial. De fapt, angajîndu-ne, chiar și verbal, ni se activează o presiune de natură psihologică ce ne va face să încercăm a îndeplini lucrul pentru care ne-am angajat (Joule; Beauvois, 2002: 74).

La fel se întîmplă și cu actele pe care am început să le îndeplinim. „Cum îți așterni, așa vei dormi”, „Terminăm întotdeauna ceea ce am început”, „Cum ți-i vorba, așa ți-i fapta”: aceste zicale sînt expresii consacrate, ce rezumă ele singure elementele pe care se bazează angajamentul: promisiunea de a face; faptul de a fi început să facem. Oricît de banale ar putea părea aceste afirmații și oricît de simplist poate părea angajamentul, dacă analizăm și respectăm întocmai determinanții care facilitează angajamentul, dispunem de una dintre cele mai puternice metode de influențare psihosocială ce determină un individ să emită comportamentul pe care-l așteptăm de la el (Gueguen, 2007: 142).

Teoria angajamentului a fost propusă ca explicație la cîteva din cele mai cunoscute manipulări curente, cotidiene ale comportamentului: *piciorul în ușă, ușa în nas și amorsarea (low-ball)*. Anticipată de Kurt Lewin după cel de-al doilea război mondial, teoria a fost formulată de Charles Kiesler în 1971, sub denumirea de psihologia angajamentului.

Cu mult înainte să apară primele aplicații ale angajamentului și să fie elaborate tehnicile de influențare bazate pe angajament, anumite condiții (principii) ce-l favorizează fuseseră deja definite de către Kiesler și Sakumura (1966). Ele sînt următoarele:

- *caracterul explicit (public, lipsit de ambiguitate) al comportamentului:* un comportament e cu atît mai angajant cu cît este emis în public, iar semnificația lui este clară atît pentru cel care-l produce, cît și pentru cel care-l observă.
- *importanța comportamentului pentru subiect:* un comportament este cu atît mai angajant cu cît are o însemnătate pentru subiect, deoarece vizează un lucru în care subiectul crede ori îi permite acestuia să obțină unele avantaje (bani, valorizare socială, întărirea stimei de sine etc.);
- *numărul de comportamente ale subiectului:* probabilitatea de a emite un comportament este cu atît mai mare cu cît același comportament a mai fost produs înainte. Ne va veni deci greu să dăm înapoi ori să nu facem ceea ce am făcut în trecut. Pentru a angaja o persoană, trebuie deci s-o determinăm să emită mai multe comportamente;
- *caracterul irevocabil al comportamentului:* aici emiterea comportamentului face dificilă posibilitatea de a da înapoi. Principiul implică și imposibilitatea de a contesta angajamentul.
- *perceperea libertății de producere a comportamentului:* pentru ca subiectul să perceapă legătura dintre sine și actul său, trebuie ca realizarea acestui act să fie însoțită de perceperea libertății de

alegere sau de luare a deciziei. Astfel, dacă un comportament este obținut în urma unei presiuni externe (de exemplu, o remunerare), subiectul își va explica actul prin această presiune și nu printr-o cauză internă, ce ține de propriul său interes, de motivația personală (Gueguen 2007: 168).

Respectând principiile care favorizează angajamentul putem ajunge să influențăm în mod eficient comportamentul semenilor.

Angajamentul există odată ce subiectul percepe legătura dintre sine și actul său. Kiesler și Sakumura consideră că pentru ca subiectul să se simtă angajat în actul său, trebuie ca cererea pregătitoare să aibă un grad suficient de implicare. Se știe, de asemenea, că gradul de angajare al individului va fi cu atât mai ridicat cu cât numărul comportamentelor produse este mai mare.

Referindu-ne la persuasiune, în literatura de specialitate sînt prezentate două modele pentru a explica tratarea unui mesaj persuasiv și, în final, schimbarea de atitudine: *modelul probabilității de elaborare* și *modelul euristic-sistematic*. Petty și Cacioppo sînt autorii *modelului probabilității de elaborare*, propus de ei în 1986, care susțin că se poate ajunge la formarea unei atitudini valide pe două căi: *ruta centrală* și *cea periferică*.

Persuasiunea care se realizează prin ruta centrală presupune adoptarea unei atitudini care rezultă dintr-un examen atent al argumentelor disponibile pro sau contra unei poziții. Oamenii creează noi argumente și integrează unele dintre argumentele nou-prezentate într-o structură de credințe relative la obiectul atitudinii (el elaborează mesajul). Aceasta presupune ca persoanele să fie foarte motivate și să posede capacitățile cognitive necesare. Atitudinile formate sau modificate pe această cale sînt stabile în timp și rezistente la tentative de persuasiune.

Persuasiunea pe ruta periferică presupune formarea sau modificarea unei atitudini fără un tratament prea aprofundat al informației prezentate. Autorii plasează aici toate schimbările de atitudine obținute fără elaborarea mesajului persuasiv, aceasta incluzîndu-le atît pe cele achiziționate prin condiționare clasică, cît și pe cele care au la bază identificarea sau tratamentul euristic descris de Chaiken. Acest tip de tratare a mesajului apare cînd oamenii nu sînt suficient de motivați pentru a trata argumentele într-o manieră aprofundată sau nu dispun de resursele cognitive necesare.

Conform acestui model, un factor important în schimbarea de atitudine privește cunoștințele integrate sau nu pe care persoana le posedă în legătură cu obiectul atitudinii. Cu cît acestea sînt mai structurate, cu atît sînt mai puțin sensibile la persuasiune.

Modelul euristic-semantic propus de Chaiken în 1987 susține că subiecții își pot forma sau schimba o atitudine, tratînd mesajul persuasiv într-o manieră *sistematică* sau *euristică*. Tratarea sistematică este concepută ca și tratamentul prin ruta centrală, prezentat anterior în cadrul modelului probabilității de elaborare. Tratamentul euristic este definit ca un mod de tratament al informației mai limitat și care necesită mai puțin efort decît tratarea sistematică. În acest caz, oamenii își concentrează atenția asupra unei părți a informației disponibile care le permite utilizarea unor reguli inferențiale simple, a schemelor cognitive pentru a formula judecăți. Potrivit autorului acestui model, oamenii utilizează mai curînd tratamentul euristic pentru a ajunge la o atitudine validă cu minimum de efort cognitiv. Doar atunci cînd nu sînt siguri de judecățile lor oamenii apelează la tratamentul sistematic. Tratamentul euristic și cel sistematic se pot completa reciproc (Neculau 2003: 140).

Pornind de la aspectele teoretice analizate, noi propunem în studiul nostru să stabilim o legătură între angajament și persuasiune. Strategiile angajamentului nu sînt tehnici persuasive, dar țintele lor sînt identice: atitudinile și comportamentul persoanei.

Ideea pusă în discuție în acest studiu constă în testarea impactului angajamentului asupra unei comunicări persuasive. Aceasta va permite să înțelegem în ce cadru angajamentul inhibă sau favorizează persuasiunea. Pentru aceasta au fost manipulate două variabile independente: *angajamentul și implicarea*. Variabila *implicare* conține două modalități: implicare puternică *versus* implicare slabă. Subiecții slab implicați nu consideră importantă tema făcînd obiectul unei tentative de persuasiune, spre deosebire de subiecții puternic implicați, care o consideră importantă (cf. Petty, Cacioppo 1986). De exemplu, pentru studenți, creșterea taxei de înscriere începînd cu anul următor, presupune o implicare puternică, dar o creștere a taxei de înscriere peste cinci ani presupune o implicare slabă. Sau, în studiul nostru, introducerea unui regulament cu privire la evaluarea rezultatelor academice începînd cu anul următor presupune o implicare puternică, dar introducerea unui regulament cu privire la evaluarea rezultatelor academice peste cinci ani presupune o implicare slabă.

Operaționalizarea variabilei *angajament* a fost inițiată prin realizarea unui *act pregătitor* și anume acela de a redacta un eseu pro-atitudinal (opinii cu care subiecții sînt de acord) sau contra-atitudinal (opinii cu care subiecții nu sînt de acord). *Variabila dependentă* constă în a măsura schimbarea de atitudine post-experimental. Planul experimental este prezentat în tabelul următor:

		Mesaj persuasiv cu implicare:	
		Puternică	Slabă
Cu eseu pro-atitudinal	Cu angajament	15	15
	Fără angajament	15	15
Fără eseu		15	15

Tabel: Planul experimental și subiecții implicați în condițiile experimentale

Pentru a vedea impactul angajamentului în analiza mesajului persuasiv, ne-am inspirat din experimentul realizat de Petty, Cacioppo și Goldman (1981). Acesta ne arată în ce condiții subiecții tratează mai corect un mesaj persuasiv.

Ipoteze generale:

1. Variabila *implicare* exercită un impact în tratarea cognitivă a informației persuasive. Mai exact, subiecții puternic implicați vor da dovadă de o mai mică rezistență la persuasiune decît subiecții slab implicați.
2. Variabila *angajament* exercită un impact în tratarea cognitivă a informației persuasive. Mai exact, subiecții care au redactat un eseu pro-atitudinal în situația de angajament puternic vor da dovadă de o mai mare rezistență la o tentativă de persuasiune decît subiecții care au redactat un eseu pro-atitudinal în situația de angajament slab sau fără eseu.

O implicare puternică motivează subiecții să trateze mesajul persuasiv corect, obiectiv, referindu-se la indicii centrali. Ca și în studiul lui Petty, Cacioppo și Goldman (1981), ne așteptam la un efect de implicare puternică în grupul de subiecți care nu au redactat un eseu pro-atitudinal, deci *ipotezele specifice* studiului sînt:

1. Pentru grupul care nu au redactat eseu, argumentul textului persuasiv era puternic, deci subiecții puternic implicați vor avea o atitudine mai favorabilă cu privire la regulamentul de evaluare a rezultatelor academice decît subiecții slab implicați, după lectura mesajului persuasiv.
2. Subiecții care au redactat un eseu pro-atitudinal cu angajament vor fi mai puțin de acord cu privire la regulamentul de evaluare a rezultatelor academice decît subiecții care au scris un eseu pro-atitudinal fără angajament sau cei care nu au redactat un eseu pro-atitudinal, după lectura mesajului persuasiv.

Subiecții care nu au redactat eseu pro-atitudinal vor fi mai favorabili cu privire la regulamentul de evaluare a rezultatelor academice decît subiecții care au redactat eseu pro-atitudinal *cu/sau fără angajament*, după lectura mesajului persuasiv.

Metodologia cercetării:

Lotul de subiecți a fost reprezentat din 105 studenți de la Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, studenții au fost aleși aleator de la diverse facultăți, 90 de studenți compuneau grupele experimentale, a cîte 15 studenți în fiecare din cele 6 grupe, și 15 studenți în condiția de control. Studiul a fost realizat în anul 2011.

Procedura de realizare a experimentului pornea cu recrutarea subiecților pentru actul pregătitor (*cu sau fără angajament*) – **etapa 1**.

Dacă subiectul accepta să participe la studiu, li se explica care este scopul și li se cerea să realizeze un act pro-atitudinal, și anume el trebuia să caute argumente contra noului regulament (evaluarea rezultatelor academice ale studenților în universitate).

Consemnul diferea în funcție de condiția actului pregătitor *cu sau fără angajament*.

În condiția *act pregătitor cu angajament*, subiecții erau avertizați de caracterul public al sarcinii, de importanța actului și libera alegere⁵, apoi timp de 4 minute subiecții notau contra-argumentele cu privire la regulament⁶.

⁵După Kiesler și Sakumura (1966) acestea reprezintă principiile ce favorizează angajamentul (Gueguen 2007: 168).

În condiția *act pregătitor fără angajament*, nu li se cerea subiecților numele și prenumele (*caracterul public al actului*), ei nu aveau libera alegere de realizare a sarcinii (*libera alegere*). De asemenea, nu se puneau accentul pe importanța părerii subiecților (*importanța actului*). Experimentatoarea spunea doar: „*Iată foaia unde vă rog să scrieți argumentele contra noului regulament. Aveți 4 minute*”.

Recrutarea subiecților fără realizarea actului pregătitor: în această condiție nu exista etapa 1, subiecților li se cerea doar să verifice înțelegerea materialului video prezentat.

etapa 2: Mesaj persuasiv

Mesajul care urma să fie audiat de subiecți era format în special din argumente pentru noul regulament, scotea în lumină laturile pozitive, favorabile ale acestui regulament. Informația în baza căreia a fost compus mesajul aparținea studenților și profesorilor.

Pentru cele 6 condiții experimentale consemnul era identic. În condiția de *implicare puternică*, înregistrarea indică faptul că noul regulament va intra în vigoare din 2011. În condiția de *implicare slabă*, înregistrarea indică faptul că noul regulament va intra în vigoare peste 4 ani.

etapa 3:

Subiecții din cele 6 condiții experimentale completau apoi un chestionar post-experimental.⁷

Subiecții din *condiția de control* trebuiau doar să-și spună părerea lor față de noul regulament. Ei nu au redactat eseu pro-atitudinal și nici nu au ascultat mesajul persuasiv. Pentru acest grup de subiecți am utilizat ancheta pe bază de chestionar sub forma unei scale de atitudine de tip Likert care cuprindea 5 itemi (dintre care 2 itemi inversați), cu nouă trepte de răspuns.

În analiza statistică a datelor a fost utilizat testul *t* de semnificație a diferențelor dintre medii pentru eșantioane independente (*Independent Sample t Test*) și analiza de varianță (*ANOVA*).

Rezultatele obținute și interpretarea lor:

Mai întâi, am analizat ipoteza specifică *variabilei implicare*. Ca și în experiența lui Petty, Cacioppo și Goldman (1981), ne așteptam la un efect de implicare puternică în grupul de subiecți care nu au redactat un eseu pro-atitudinal, dar ipoteza specifică *variabilei implicare* nu a fost confirmată. Rezultatele obținute ne-au arătat un efect invers decât cel așteptat: o implicare slabă îi făcea pe subiecți mai receptivi la mesaj decât o implicare puternică ($M=4,15$ vs. $M=3,12^8$). Subiecții slab implicați au atitudini mai pozitive față de regulamentul cu privire la evaluarea rezultatelor academice decât subiecții puternic implicați.

Pentru analiza rezultatelor între grupul de control și grupele experimentale a fost utilizat *testul t Student*. Rezultatele obținute ne-au arătat, pentru toate scalele, diferențe semnificative între grupul de control și grupele slab implicate. Astfel, atunci când subiecții sînt slab implicați, ei au o atitudine mai favorabilă cu privire la regulamentul de evaluare a rezultatelor academice decât subiecții din grupul de control ($M=6,25$ vs. $M=4,65$, $t(28)=2,349$, $p<0,03$).

Atunci când am analizat răspunsurile cognitive ale subiecților, rezultatele ne-au arătat că subiecții slab implicați au tendința de a produce mai multe gânduri negative ($M=4,762$ vs. $M=1,895$, $t(28)=2,598$, $p<0,02$) și pozitive ($M=3,143$ vs. $M=1,895$, $t(28)=1,943$, $p<0,05$) decât subiecții puternic implicați⁹.

⁶„De asemenea, trebuie să vă spun că am nevoie să puneți numele și prenumele dvs. (caracterul public al actului) și că această foaie cu argumentele dvs. va ajunge la Rectorat, pentru că studiul meu îi interesează (importanța actului). Trebuie să cunoașteți că aceasta este foarte important, așa cum părerea dvs. va fi luată în considerare la elaborarea prevederilor acestui regulament. De aceasta în viitor va depinde funcționarea universității și, respectiv, vă va influența în mod direct. Eu m-am angajat să le comunic argumentele care le voi aduna de la voi. Iată că acum cunoașteți cum se va desfășura, sunteți liberi să participați sau nu la studiul meu, dvs. decideți (libera alegere). Mulțumesc că ați acceptat. În legătură cu aceasta, vă rog, timp de 4 minute să scrieți contra-argumentele noului regulament.”

⁷Pentru aceasta am utilizat metoda diferențiatorului semantic (Osgood, Suci, Tennenbaum, 1957), care constă în faptul că studenții au evaluat obiectul atitudinii pe o serie de scale în 10 puncte, mergînd de la -5 la 5 și care conțineau perechi de adjective antonime (sursa deloc credibilă/credibilă; deloc demnă de încredere/demnă de încredere etc.).

⁸Analiza unui efect simplu a fost analizată pentru scalele în ansamblu. Valorile scalelor au fost sumate pentru a obține un indice general.

⁹Aceste rezultate au fost obținute atunci când am analizat itemul: „Aveți 4 minute pentru a scrie gândurile care vă vin atunci când ascultați mesajul”.

Modelul probabilității de elaborare prezicea o schimbare de atitudine mai mare pentru grupurile puternic implicate decât pentru grupurile slab implicate. Această predicție nu a fost împărtășită de către autorii *modelului euristic-semantic*. Chaiken și Liberman au realizat o serie de cercetări demonstrând contrariul.

În studiul nostru, subiecții care nu au redactat eseu sînt plasați într-o situație clasică de persuasiune. Dar, conform modelului lui Chaiken, ei sînt mai influențați prin modalitatea implicație slabă decât prin implicația puternică. Propoziția în favoarea regulamentului de evaluare a studenților începînd cu anul următor (implicare puternică) a făcut marcate consecințele negative acestei creșteri. Aceasta nu le-a permis poate să se intereseze de argumentul-tare. O abordare centrală a mesajului, esențială pentru obținerea schimbării de atitudine, nu a putut avea loc.

Ipoteza specifică *variabilei angajament* ne-a arătat că studenții care au redactat un eseu în condiția *cu angajament* nu sînt mai nesupuși temei evaluării studenților decât subiecții care au redactat un eseu în condiția *fără angajament* sau cei din condiția care nu au redactat eseu (condiția *fără eseu*). Totuși, chiar dacă nu am obținut efecte semnificative ale acestei variabile asupra schimbării atitudinilor, datele ne-au permis să observăm următoarele aspecte.

Atunci cînd am comparat grupul de control și grupele experimentale am observat diferențe semnificative: cele trei grupe *slab implicate* au o atitudine mai pozitivă pentru evaluarea studenților decât *grupul de control*. De asemenea, am constatat în grupele care nu au redactat eseu că o implicare slabă are un efect de creștere a părerilor favorabile față de noul regulament. Subiecții slab implicați, realizînd *actul pregătitor fără angajament*, au tendința de a fi favorabili regulamentului. Dar, nici o diferență nu a fost observată între *puternica* și *slaba implicare* atunci cînd subiecții au realizat în prealabil *un act pregătitor cu angajament*.

Atunci cînd am analizat răspunsurile cognitive¹⁰ (*analiza de varianță* ne-a indicat un efect aproape de semnificație al variabilei *angajament*: $F(2, 84) = 2,596, p = 0,078$), am observat că subiecții care au realizat un *act pregătitor cu angajament* ($M = 1,6$) produc mai puține gînduri pozitive decât subiecții care au realizat un *act pregătitor fără angajament* ($M = 2,55$). Aceștia din urmă produc, la rîndul lor, mai puține gînduri pozitive decât subiecții care nu au realizat un *act pregătitor* ($M = 2,6$).

Elaborarea gîndurilor pozitive este legată de o schimbare de atitudine mergînd în sensul comunicării persuasive. Astfel, grupele care au redactat un text (*cu angajament sau fără*) sînt aceia care mai puțin au elaborat idei pozitive. Aceasta explică absența schimbării.

Subiecții care au realizat un *act pregătitor cu angajament* judecă sursa mai puțin credibilă decât subiecții care au realizat un *act pregătitor fără angajament*. Aceștia din urmă judecă sursa mai puțin credibilă decât subiecții care nu au realizat actul pregătitor. Cu cît mai mult subiecții sînt angajați în actul pro-atitudinal, cu atît mai mult ei judecă negativ sursa. Acest act prealabil, are deci efecte asupra modului de percepere a sursei și, de asemenea, asupra comunicării persuasive. Realizarea actului pregătitor, cu angajament sau fără angajament, inhibă evaluarea pozitivă a sursei. Subiecții discreditează sursa și acest act e consistent cu absența schimbării lor de atitudine.

Bibliografie:

1. Dafinoiu, Ion, *Mecanisme și strategii ale persuasiunii*, în *Psihologie socială. Aspecte contemporane*, Iași, Editura Polirom, 1996, p. 297-307.
2. Girandola, Fabien, *Psychologie de la persuasion et de l'engagement*, Presses Universitaires de Franche-Comte, 2003.
3. Guéguen, Nicolas; trad. de Marius Roman, *Psihologia manipulării și a supunerii*, Iași, Editura Polirom, 2007.
4. Joule, Robert-Vincent; Beauvois, Jean-Leon, *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 1987, p. 73-96.
5. Mugny, Gabriel; Perez, Juan Antonio, *Strategii de influență socială și de persuasiune: teoria elaborării conflictului*, în *Psihologie socială. Aspecte contemporane*, Iași, 1996, p. 248-261.
6. Neculau, Adrian (coord.), *Manual de psihologie socială*, Iași; Editura Polirom, 2003, p. 137-140.
7. Osgood, C.E., Suci, G.J., Tennenbaum, P.H., *The Measurement of Meaning*, Urbana, IL, University of Illinois Press, 1957.

¹⁰După răspunsul la *Variabila Dependentă*, subiecții trebuiau să noteze gîndurile sale pe durata ascultării mesajului audio (răspunsuri cognitive). Doi experți au diferențiat gîndurile urmînd trei categorii: pozitive, negative și neutre.

8. Petty, R. E., Cacioppo, J. E., Goldman, R., *Personal involvement as a determinant of argument-based persuasion*, în *Journal of Personality and Social Psychology*, 1981, 41, p. 847-855.
9. Petty, R. E., Cacioppo, J. E., *The elaboration likelihood model of persuasion*, în L. Berkowitz (Ed.), *Advance in experimental social psychology* (vol. 19, 123-205). San Siego, CA: Academic Press., 1986.

COMPETENȚELE DE COMUNICARE ȘI RELAȚIONARE A EDUCATORILOR DIN GRĂDINIȚE

Elena LOSÎI, dr., conf. univ., Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie Specială, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Abstract: *Organizing the learning situation in early childhood is an obvious requirement. The interaction with children's and children harmonious development (cognitive, relational, character, moral) depend on the teacher's communicative and relational skills. We intend to investigate the peculiarities of communicative and relational skills of staff from kindergartens. In our research we established that the communicative teachers are more resistant in conflict situations, they are more assertive, more flexible and more satisfied with their work.*

Keyword: *preschool children, teaching communication, communicative skills, relational skills, assertiveness, conflict resistance.*

Educația preșcolară a devenit o treaptă ce intră, în mod necesar, în componenta educației continue în procesul complex al formării individului. Grădinița întotdeauna și-a afirmat funcția socială de sprijinire a familiei în creșterea și educarea copiilor. Copiii sunt viitorul omenirii. Organizarea adecvată a situațiilor de învățare în copilăria mică reprezintă o cerință evidentă, implicând atât instituțiile specializate, cât și familia și întreaga comunitate. Procesul activităților cu caracter instructiv-educativ din grădiniță constituie un proces de învățare în care strategiile didactice sunt determinate de modul specific preșcolarului de a percepe lumea.

Știm prea bine că, din nefericire, de cele mai multe ori, comunicarea la grădiniță nu este tocmai eficientă, cu atât mai mult cu cât educatorul nu reușește să stăpânească grupa pe care trebuie să o educe, respectiv de care trebuie să aibă grijă. Aici, nu este neapărat vorba despre faptul că educatorul este prost pregătit, ci, mai degrabă, este vorba de o lacună în pregătirea lui din punct de vedere psihologic, pentru a face față mediului preșcolar. Mulți dintre educatori nu mai fac față grupelor, întrucât acestea sunt foarte aglomerate, din cauza faptului că sunt puține alternative pentru părinți, aceștia făcând tot posibilul să-și înscrie copiii într-o anumită grupă, respectiv grădiniță. Pe umerii educatorilor atârna cea mai mare responsabilitate, întrucât aceștia trebuie să se descurce câteodată cu o grupă ce însumează chiar și 30 de copii. În sfârșit, referindu-ne la comunicarea la grădiniță, vom încerca să cuprindem aspecte importante ce țin de atitudinea educatorului față de munca sa, nivelul de comunicativitate și flexibilitatea în comunicare, nivelul de asertivitate și rezistența la conflict.

Pentru unii educatori, chiar dacă dispun de abilități foarte bune de comunicare cu cei mici, este destul de dificil să-i stimuleze pe copii, în așa manieră încât aceștia, odată ajunși în mediul școlar, să nu aibă probleme de comunicare, cu atât mai mult cu cât unii părinți mizează tocmai pe acest mediu ce-i pregătește pentru școală să le dezvolte copiilor abilitățile necesare. De fapt, cele două aspecte importante despre care am vorbit mai sus sunt în relație de interdependență, întrucât comunicarea la grădiniță, din ambele perspective alese, este condiționată de mai mulți factori, unii comuni, alții nu. Este absolut necesar ca educatorul modern să posede competențe de comunicare și relaționare (comportament empatic, utilizarea de concepte și teorii moderne de comunicare, proiectarea, conducerea și realizarea procesului instructiv-educativ ca act de comunicare, utilizarea creativă și expresivă a limbajului oral etc.). Cineva spunea că a fi educator înseamnă un risc asumat. Și asta deoarece pregătirea pentru a preda, pentru a-i învăța pe alții cum să învețe este o operă niciodată încheiată și care implică multă răbdare, multe momente de incertitudine, de descurajare și multe ore de studiu, iar rezultatele nu pot fi măsurate nici cantitativ și nici imediat. Comunicarea este prezentă în tot ceea ce facem în viață și este esențială pentru a putea munci și trăi. Comunicarea reprezintă, pe de o parte, o formă de manifestare a relațiilor și a atitudinilor interpersonale. Pe de altă parte, ea constituie o formă specifică de activitate, în procesul căreia se formează relațiile și atitudinile umane determinând calitatea acestora.

Comunicarea didactică stă la baza oricărei intervenții educative. Conținutul cognitiv predat-învățat în procesul didactic și influențarea formativă (asupra capacităților operaționale, formării morale, estetice etc.) presupun o interacțiune permanentă între educator și educat. În cercetările tradiți-

onale s-au tratat, de regulă, separat cele două roluri: educatorul a fost mereu considerat ca emițător, transmițător de informații, iar educatul ca receptor al acestora. Orientările actuale pun accentul pe interacțiunea locutorilor (Abric 2002, Anghel 2003, Bolboceanu 2007, Gonciar 2009, Faber 2002). Chiar dacă în momente reale comunicarea pare unidimensională, de la educator spre elev în predare și de la elev spre educator în verificarea cunoștințelor, aceasta se referă la un flux informațional principal. În același timp însă funcționează o conexiune inversă prin care emițătorul este informat permanent despre efectele comunicării asupra partenerului: învățătorul „citește” reacțiile elevilor, iar elevii „citesc” atitudinea învățătorului cu privire la reacția lui (a elevului) și fiecare dintre locutori își adaptează conduita comunicațională ulterioară în funcție de ceea ce receptează. Astfel, comunicarea didactică este bilaterală.

Deci, activitatea educatorului contemporan nu este o activitate de predare, ci, mai degrabă, o continuă provocare a copilului la acțiune, intervențiile acestuia fiind calme, blânde, îngăduitoare, precise, direcționale. Educatorul stimulează potențialul intelectual, afectiv și artistic al copiilor, identifică potențialele probleme medicale sau comportamentale ale copiilor pentru a preveni instalarea problemelor de durată sau direcționează părinții către profesioniști specializați. Competența comunicativă reprezintă nivelul de performanță care asigură eficiența transiterii și receptării mesajului.

Organizarea adecvată a situațiilor de învățare în copilăria mică reprezintă o cerință evidentă. Este absolut necesar ca educatorul modern să posede competențe de comunicare și relaționare, deoarece de acestea depinde modul în care interacționează cu copilul și contribuie la dezvoltarea armonioasă a personalității lui (a aspectelor cognitive, relaționale, caracteriale, morale etc.). În acest scop, ne-am propus să elucidăm particularitățile comunicative și de relaționare ale personalului din grădinițe. Am presupus că educatorii comunicativi sunt mai rezistenți la conflicte, mai asertivi, mai flexibili în comunicare și mai satisfăcuți de munca lor spre deosebire de cei mai puțin comunicativi. Pentru a verifica experimental această ipoteză am întreprins un studiu, în care au participat 60 de educatori, cu vârsta cuprinsă în limitele 22-60 de ani (fig. 1), de la diferite grădinițe din municipiul Chișinău. Au fost aplicate următoarele teste: aprecierea nivelului de comunicativitate (B. Ряховский), test „Comunicativitate” (Boiko V.), studiarea flexibilității în comunicare (Boiko V.), atitudinea față de activitatea de muncă (Гуменюк Н.), test de asertivitate (Karelin A.), diagnosticarea rezistenței la conflict (Boiko V.)

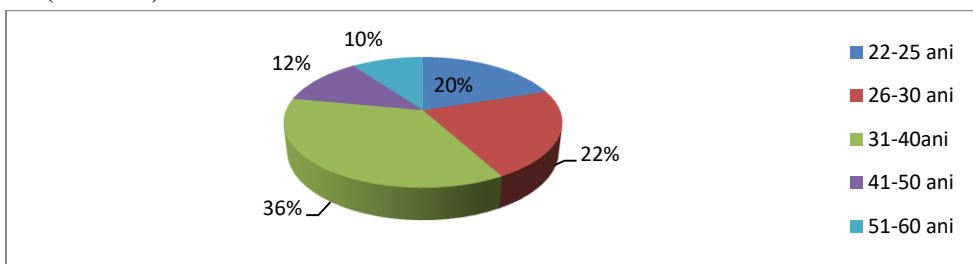


Fig. 1. Frecvențele pe categorii de vârstă a participanților la studiu

Ponderea o dețin persoanele cu vârsta cuprinsă între 31 și 40 de ani – 36%, 20% se includ în limitele de vârsta 26-30 de ani, 1/5 dintre educatori au 22-25 ani, cei trecuți de 40 de ani constituind în jur de 1/5 dintre participanții la studiu. Experiența de muncă a educatorilor testați variază între 11 luni și 45 de ani. Distribuția este prezentată în figura 2.

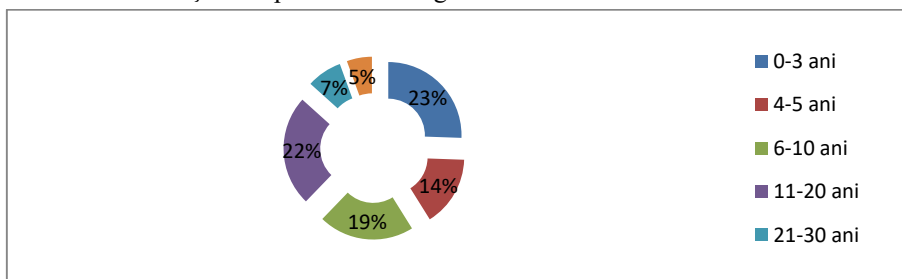


Fig. 2. Frecvențele în funcție de durata experienței de muncă a participanților la studiu

Cei mai numeroși (23%) sunt tinerii specialiști ce au o experiență de muncă de până la 3 ani, 22% – au o experiență de muncă cuprinsă între 11 și 20 de ani, de la 4 la 10 ani au lucrat în instituția preșcolară 33%, iar 12% educatori au deja o experiență de peste 20 de ani.

Rezultatele obținute în urma aplicării testelor sunt următoarele:

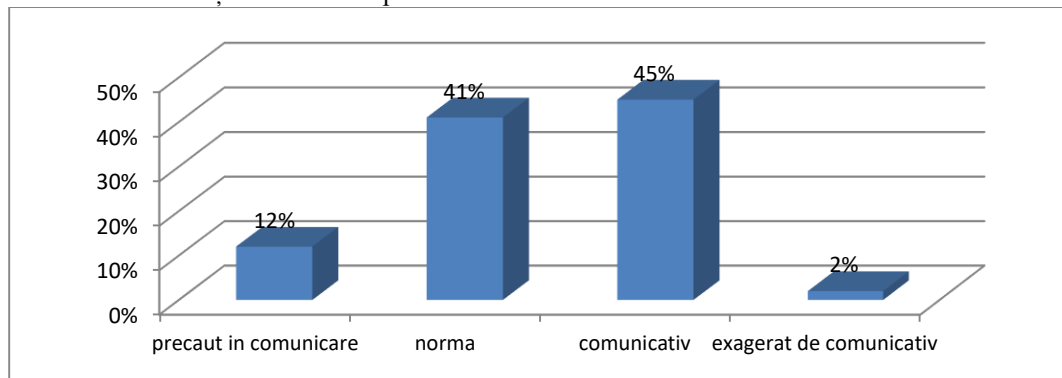


Fig. 3. Distribuția pe nivele a rezultatelor testului „Aprecierea nivelului de comunicare”

12% dintre educatoarele testate sunt relativ comunicative, se simt confortabil în situații noi, totuși, sunt prudente în relație cu oamenii necunoscuți, nu se prea implică în discuții și dezbateri. Deseori pot fi sarcastice fără un motiv anume. 41% se caracterizează prin comunicativitate normală, aceste persoane manifestă interes și ascultă cu plăcere interlocutorul, sunt destul de tolerante în comunicare, își apără punctul de vedere fără irascibilitate, fac noi cunoștințe fără temeri. Totodată, nu prea agreează companii mari și gălăgioase, exuberanța și vorbăria multă le irită. 45% dintre educatoarele participante la studiu sunt persoane destul de comunicative, curioase, vorbărețe, preferă să se pronunțe pe marginea oricărei teme, fapt prin care îi irită pe cei din jur. Le place să fie în centrul atenției, nimănui nu refuză, chiar dacă nu pot îndeplini rugămintea. Sunt irascibile, dar repede se temperează, nu le ajunge asiduitate, răbdare și curaj când se confruntă cu probleme serioase. 2% subiecți testați sunt persoane exagerat de comunicative, întotdeauna sunt la curent cu toate, le place să participe la discuții, dar discuțiile serioase le provoacă migrene sau ipohondrie. Se implică în orice discuție, chiar dacă cunosc superficial subiectul, oriunde se simt în apele lor, se implică în orice activitate, chiar dacă nu o pot duce la bun sfârșit, din care cauză colegii și conducerea au o atitudine rezervată față de ele.

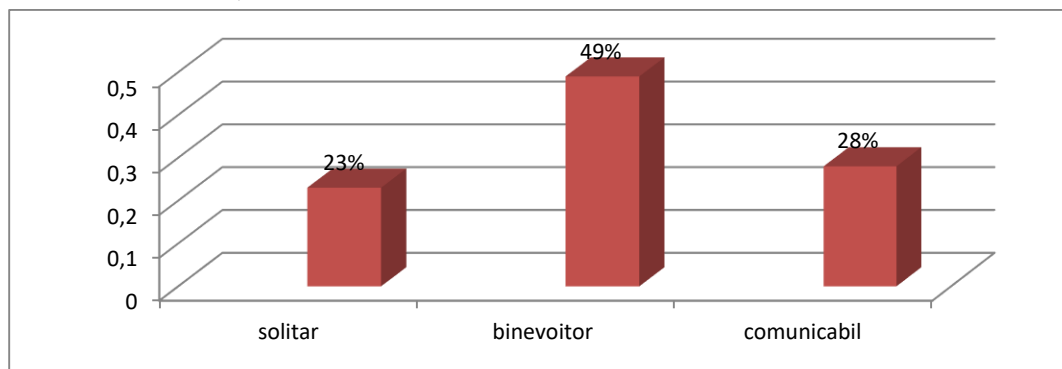


Fig. 4. Distribuția pe nivele a rezultatelor testului „Comunicativitatea”

Aproape 1/5 dintre educatoarele participante la studiu sunt mai degrabă persoane solitare, se străduie să nu depindă de nimeni, nu au încredere în colegi, considerând că nu pot miza pe ei, văd în ei concurenți, dar nu colegi. Aceste persoane sunt văzute ca fiind persoane închise, nesociabile, reci, care nu țin cont de părerea celorlalți. 49% educatoare sunt binevoitoare, au relații pozitive cu ceilalți. Din cauza manifestării rezervate nu sunt bine cunoscute de către colegi, nu destăinuie lucruri personale și nici nu manifestă interes față de viața personală a celor din jur. Cântăresc orice cuvânt când sunt rugate să-și spună părerea. 28% sunt foarte comunicative. Sunt persoane apreciate de către colegi datorită faptului că reușesc să aplaneze conflictele, pot împăca, consola, încuraja. De

obicei, sunt persoane binevoitoare, pașnice, receptive, iar disponibilitatea de a-și asuma responsabilități le fac de neînlocuit într-un colectiv. Poate găsi limbă comună cu conducerea și cu colegii. Riscă să fie „exploatate”, dacă nu se învață a refuza rugămințile ce ies din limitele bunului simț.

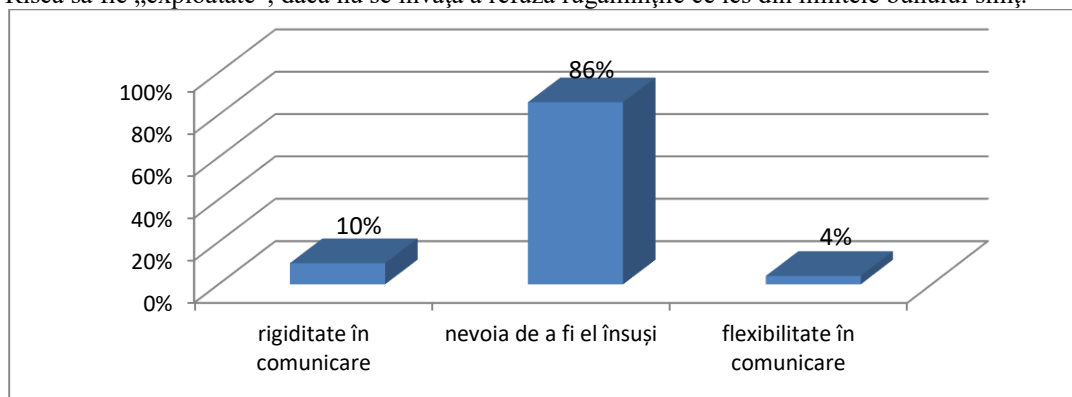


Fig. 5. Distribuția pe nivele a rezultatelor testului „Flexibilitatea comunicării”

10% subiecți experimentați manifestă un patern stabil al comunicării și rigiditate. Sunt persoane ce-i abordează în comunicare pe toți la fel, neținând cont de particularitățile interlocutorului. Considerăm că acest fapt nu este unul binevenit, când e vorba de lucrul cu copiii, deoarece aceștia au nevoie de abordare individualizată. Majoritatea educatoarelor (86%) simt nevoia de a fi ele însele, ele se orientează, în funcție de situație, către partenerul de discuție, manifestă tendința către parteneriat. Doar 4% dau dovadă de flexibilitate în discuție, abilitate de a se adapta la comportamentul partenerului, disponibilitate pentru dialog, capacitate de a modifica stilul comunicării în funcție de situație.

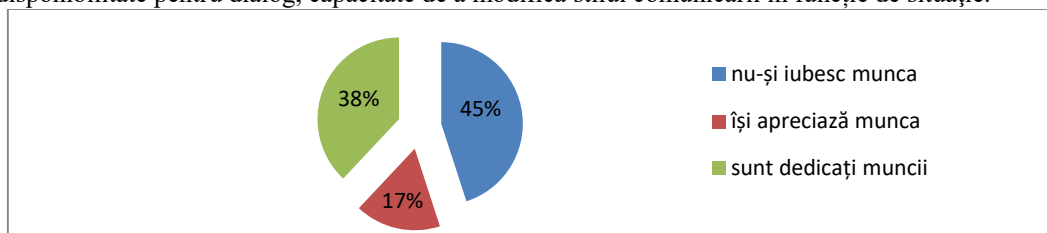


Fig. 6. Distribuția pe nivele a rezultatelor testului „Atitudinea față de muncă”

45% dintre educatoare nu-și iubesc munca și caută momentul potrivit pentru a se odihni sau a face lucru de mântuială. Întâmpină dificultăți în a se concentra, din care cauză comit erori și nu-și îndeplinesc calitativ obligațiile. 17% își iubesc munca, aceasta le aduce satisfacție și le asigură nevoile materiale. Iar aproape $\frac{2}{3}$ dintre educatoare își iubesc și apreciază munca până într-atât, încât sunt gata să investească timp nu doar cât e necesar, dar și din cont propriu, fapt ce poate fi un indicator al nereușitelor în viața personală. Dragostea față de muncă este o calitate valoroasă, dar în absența relațiilor bune cu persoanele apropiate, ar putea scoate în evidență dependența de muncă.

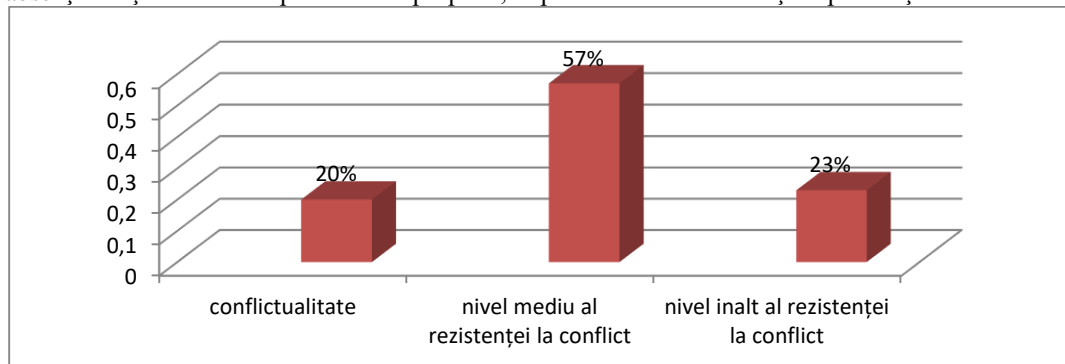


Fig. 7. Distribuția pe nivele a rezultatelor testului „Rezistența la conflict”

O cincime dintre educatoare denotă un nivel moderat al conflictualității, ceea ce înseamnă că pot fi provocate pentru a se implica într-un conflict sau chiar ar putea ele să-l provoace. Mai mult de jumătate (57%) dintre participantele la studiu au obținut valori corespunzătoare nivelului mediu al rezistenței la conflicte, respectiv aceste educatoare nu se lasă prea ușor implicate în situații conflictuale. Peste ¼ dintre educatoare pot rezista conflictelor, acestea au obținut valori corespunzătoare nivelului înalt al rezistenței la conflicte.

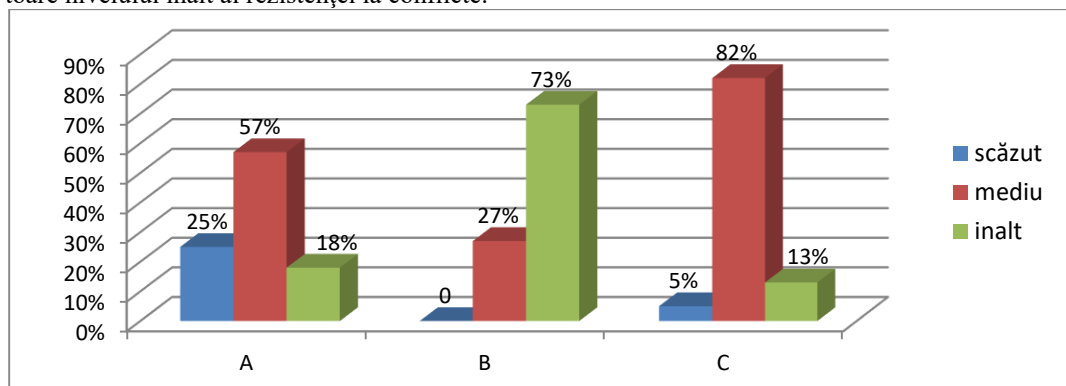


Fig. 8. Distribuția pe nivele a rezultatelor testului „Test la asertivitate”

18% educatoare au reprezentări despre asertivitate, dar nu prea fac uz de ea în viața cotidiană. Deseori aceste persoane sunt nemulțumite de sine și de cei din jur. 73% participante la studiu au toate șansele să posedă această calitate – asertivitatea. Aceste persoane deja fac încercări de a se manifesta asertiv, dar acestea deseori pot trece în agresivitate. Doar 13% deja au propria părere despre sine și comportamentul său, se apreciază realist, aceste calități servind drept bază pentru asimilarea deprinderilor necesare pentru a contacta cu oamenii.

Corelarea rezultatelor obținute pune în evidență următoarele relații statistice semnificative:

Nivelul comunicativității corelează cu „comunicativitatea” ($r = -0,328$, la $p = 0,041$), acest fapt confirmă că testele, într-adevăr, studiază ceea ce și-au propus să studieze – comunicativitatea. Nivelul comunicativității mai corelează și cu „flexibilitatea comunicării” ($r = -0,252$, la $p = 0,05$), deci, putem afirma că persoanele care sunt mai flexibile în discuție și sunt capabile să-și modifice stilul de comunicare în funcție de situație sunt și mai comunicative, mai binevoitoare și mai bine reușesc să aplaneze conflictele, să împace, să consoleze, să încurajeze.

Comunicativitatea corelează cu „atitudinea față de serviciu” ($r = -0,271$, la $p = 0,048$), remarcăm următoarea tendință: cu cât persoana este mai comunicativă, mai binevoitoare, pașnică, receptivă, și mai apreciată de către colegi datorită faptului că reușește să aplaneze conflictele, poate găsi limbă comună cu conducerea și cu colegii (riscând să fie „exploatăată”), cu atât aceasta are tendința să-și aprecieze mai mult serviciul și să investească nu doar cât timp e necesar, dar și timpul personal. Rezistența la conflict corelează cu „flexibilitatea comunicării” ($r = 0,359$, la $p = 0,039$) și „asertivitatea de tip C” ($r = 0,373$, la $p = 0,031$). Prin urmare, reușesc mai bine să reziste la conflicte persoanele care sunt mai flexibile în discuție, mai abile în a se adapta la comportamentul partenerului și mai capabile de a-și modifica stilul comunicării în funcție de situație, precum și cele care au deja propria părere despre sine și comportamentul său și se apreciază realist. Datele analizate anterior vin să confirme ideea precum că *educatorii comunicativi sunt mai rezistenți la conflicte, mai asertivi, mai flexibili în comunicare și mai satisfăcuți de munca lor spre deosebire de cei mai puțin comunicativi.*

Pentru a răspunde la întrebarea *Depind oare capacitățile comunicative ale educatoarelor de vârsta pe care o au acestea?*, am comparat rezultatele diferitor grupuri constituite în baza criteriului de vârstă. Am constatat că: persoanele de 22-25 ani își iubesc munca și o apreciază mai mult (media 42) decât cele de 26-30 de ani (media 34,3) ($U=41,5$ la $p = 0,045$) și decât cele de 31-40 de ani (media 35,8) ($U=71$ la $p = 0,027$). Și persoanele peste 41 de ani își iubesc munca și o apreciază mai mult (media 41,6) decât cele de 26-30 de ani (media 423) ($U=41,5$ la $p = 0,029$) și decât cele de 31-40 de ani (media 35,8) ($U=73,5$ la $p = 0,017$). În concluzie, putem afirma că sunt mai dedicate muncii și au o satisfacție mai mare de la ceea ce fac persoanele mai tinere și cele mai în vârstă. Una din

explicații ar putea fi faptul că cele tinere, fiind la început de carieră, sunt mulțumite de faptul că au un serviciu și sunt mai pasionate de muncă, cu timpul pasiunea scade, persoanele sunt mai preocupate de propriile familii, la serviciu venind mai mult din datorie. Astfel stând lucrurile, rămân o perioadă mai îndelungată să activeze în instituțiile preșcolare doar persoanele cărora le place această muncă și primesc plăcere lucrând cu copiii.

Persoanele de 22-25 ani sunt mai flexibile în discuții (media 13,75), tind spre parteneriat mai mult decât cele de 26-30 de ani (media 11,38) ($U=40$ la $p=0,038$). Așadar, educatoarele tinere manifesta într-o măsură mai mare tendința de a se orienta către partenerul discuției și de a se adapta la comportamentul acestuia. Cu vârsta devine mai manifestă tendința persoanelor de a fi ele înseși. Persoanele de 22-25 ani sunt mai asertive (media 4,8) decât cele cu vârsta cuprinsă în limitele 31-40 (media 36,4) ($U=78$ la $p=0,005$). Constatăm că, odată cu vârsta, educatoarele au tendința de a acționa în favoarea propriilor interese, încălcând uneori drepturile altora.

Am urmărit să determinăm dacă există diferențe în manifestarea aptitudinilor comunicative în dependență de *experiența de muncă* pe care o au educatoarele implicate în studiu. Am constatat că: au o rezistență mai mare la conflicte educatoarele începătoare (media 36,9) și cele cu o experiență de peste 21 de ani (media 35,7), cele mai puțin rezistente la conflicte sunt educatoarele ce au lucrat 4-5 ani (media 28,8). Valorile lui U sunt prezentate în tabelul de mai jos.

	<i>0-3 ani</i>	<i>4-5 ani</i>	<i>6-10 ani</i>	<i>11-20 ani</i>	<i>Peste 21 ani</i>
<i>0-3 ani</i>		$U=13, p=0,003$			
<i>4-5 ani</i>			$U=17, p=0,016$	$U=29, p=0,012$	$U=8, p=0,02$
<i>Mediile</i>	36,9	28,8	34,2	34,7	35,7

Diferențele valorilor obținute la rezistența la stres pot fi explicate atât prin particularitățile personalității educatoarelor, cât și prin faptul că este posibilă instalarea arderii profesionale după câțiva ani de lucru, cât și prin faptul că este aproximativ perioada de vârstă la care preocuparea de bază devine propria familie. Cadrele tinere (0-3 ani) sunt mai asertive (media 4,8) decât cele ce au lucrat 11-20 ani (media 4) ($U=70$ la $p=0,016$). Își iubesc mai mult munca și o apreciază ca fiind o sursă de satisfacție care le mai asigură și nevoile materiale cadrele tinere (0-3 ani) și cele cu o experiență de mai mult de 21 ani. Valorile medii și ale lui U sunt în tabelul ce urmează:

	<i>0-3 ani</i>	<i>4-5 ani</i>	<i>6-10 ani</i>	<i>11-20 ani</i>	<i>Peste 21 ani</i>
<i>0-3 ani</i>			$U=32, p=0,007$		
<i>6-10 ani</i>				$U=66, p=0,05$	$U=9, p=0,005$
<i>Mediile</i>	40,6	38,4	32	37,7	43,1

Menționăm că media cea mai mică o au educatoarele ce lucrează în grădiniță de 6-10 ani, spre deosebire de celelalte grupuri, fapt ce poate fi explicat prin survenirea saturației, arderii profesionale. Presupunem că aceasta ar putea fi perioada de răscruce, când educatorul decide dacă mai continuă să lucreze în instituția preșcolară sau caută un alt serviciu, astfel rămânând în continuare să lucreze acele persoane care apreciază munca.

În *concluzie*, am putea menționa că chiar dacă majoritatea educatorilor au un nivel normal al comunicării, 12% din ele sunt relativ comunicative, prudente în relație cu oameni necunoscuți, nu se prea implică în discuții și dezbateri, iar alte 2% de educatoare sunt persoane exagerat de comunicative, întotdeauna sunt la curent cu toate, le place să participe la discuții, chiar dacă cunosc superficial subiectul, oriunde se simt în apele lor, se implică în orice activitate, chiar dacă nu o pot duce la bun sfârșit, din care cauză colegii și conducerea au o atitudine rezervată față de ele. Jumătate din participantele la studiu sunt binevoitoare, relaționează pozitiv cu colegii, totuși 23% nu au încredere în colegi, sunt închise, nesociabile, reci, nu țin cont de părerea celorlalți. Alte 28% sunt foarte comunicative. Surprinzător a fost să constatăm că $\frac{2}{3}$ dintre educatoare își iubesc și apreciază munca până într-atât, încât sunt gata să investească timp nu doar cât e necesar, dar și din cont propriu, iar 45% dintre educatoare nu-și iubesc munca și caută momentul potrivit pentru a se odihni sau a face lucru de mântuială. O cincime dintre educatoare denotă un nivel moderat al conflictualității, ceea ce înseamnă că pot fi provocate pentru a se implica într-un conflict sau chiar ar putea ele să-l provoace, peste $\frac{1}{4}$ dintre educatoare pot rezista conflictelor, acestea au obținut valori corespunzătoare nivelului înalt al rezistenței la conflicte. Cadrele tinere (0-3 ani) sunt mai asertive decât cele ce au

lucrat 11-20 ani. Își iubesc mai mult munca și o apreciază ca fiind o sursă de satisfacție care le mai asigură și nevoile materiale cadrelor tinere (0-3 ani) și cele cu o experiență de mai mult de 21 ani. La fel, rezistență mai mare la conflicte o au educatoarele începătoare și cele cu o experiență de peste 21 de ani, cele mai puțin rezistente la conflicte sunt educatoarele ce au lucrat 4-5 ani.

Bibliografie:

1. Abric, Jean-Claude, *Psihologia comunicării*, Iași, Editura Polirom, 2002.
2. Anghel, Petre, *Stiluri și metode de comunicare*, București, Editura Aramis, 2003.
3. Baylan, Christian, *Comunicarea*, Iași, Editura Universității „Al. I. Cuza”, 2000.
4. Bolboceanu, Aglaida, *Psihologia comunicării*, Chișinău, Editura Univers Pedagogic, 2007.
5. Chiru, Irena, *Comunicarea interpersonală*, București, Editura Tritonic, 2003.
6. Dinu, Mihai, *Comunicarea*, București, Editura Științifică, 1999.
7. Dumitru, Gheorghe, *Comunicare și învățare*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1998.
8. Gonciar, Valeria, *Impactul stilului de comunicare pedagogică asupra relației „profesor-elev”*, Chișinău, Editura Sirius SRL, 2009.
9. Pănișoară, Ion-Ovidiu, *Comunicarea eficientă. Ediția a II-a revizuită și adăugată*, Iași, Editura Polirom, 2004.
10. Faber, Adele, Elaine, Mazlish, *Comunicarea eficientă cu copiii. Acasă și la școală*, București, Editura Curtea Veche, 2002.

TRANSFORMAREA PERSOANEI CONTEMPORANE PRIN DEZVOLTAREA INTELIGENȚEI SPIRITUALE

Lucia SAVCA, dr., conf. univ.,
Institutul de Științe ale Educației

Abstract: *The article discusses the need for spiritual education. Spiritual intelligence is linked to human need to find the sense of life. Spiritual intelligence contributes to the formation of moral values. It forms a responsible, creative, persevering and honest personality. It also teaches people to have a greater responsibility for their own behavior.*

Keywords: *spiritual intelligence, personal transformation, critical attitude, responsibility, willpower, self-education.*

„Secolul al XXI-lea va fi religios sau nu va fi deloc”
a profetit Malraux

1. Introducere. Trăim într-o societate cu diverse provocări pentru tână generație, dominantă de conflicte interetnice, interstatale, materialism, carierism, invidie, ură, cu o cultură săracă din punct de vedere spiritual. Dezvoltarea inteligenței spirituale este ceea de ce avem nevoie pentru crearea unei bunăstări mai bune, rezolvarea multor probleme sociale. Educația spirituală este ceea ce lipsește contemporanilor noștri, în scopul depășirii dificultăților tot mai mari cu care se confruntă societatea. Viața spirituală eliberează ființa umană de rânduiala necesităților și tocmai aceasta o transformă în persoană.

Potrivit cercetărilor realizate de Danah Zohar, „inteligența spirituală activează undele cerebrale, permițând ca fiecare zonă specializată a creierului să tindă spre un întreg funcțional” (Torralba 2012: 36). Persoanele care cultivă această formă de inteligență sunt mai deschise spre diversitate, sunt în căutarea unor răspunsuri credibile și raționale în existența sa și existența lucrurilor din jur, sunt capabile de a înfrunta greutățile vieții, dând dovadă de curaj.

2. Definirea inteligenței spirituale. La sfârșitul secolului XX și începutul secolului XXI (1997-2000), reprezentanții psihologiei transpersonale Danah Zohar, Ian Marshall, au elaborat noțiunea de „*inteligență spirituală*”. *Inteligența spirituală* este inteligența care ne face întregi, care ne dă integritatea, inteligența sufletului, inteligența de sine profundă. Este inteligența grație căreia ne punem întrebări fundamentale, existențiale, cu care putem să trecem peste limitele cu care am fost învățați, ne face responsabili de ceea ce facem.

Danah Zohar și Ian Marshall (1997), creatorii acestui termen, consideră că inteligența spirituală completează inteligența emoțională și cea logico-rațională și oferă capacitatea de a înfrunta și de a transcende suferința și durerea și de a crea valori. Ea ne oferă posibilități de a găsi semnificația și sensul acțiunilor noastre. În opinia autorilor Zohar și Marshall *inteligența spirituală*, este cea inteligență care ne ajută să abordăm și să rezolvăm problemele legate de semnificație și valori, acea inte-

ligență care ne permite să ne plasăm acțiunile și viețile într-un context mai larg, mai bogat, dătător de sensuri, acea inteligență care ne permite să evaluăm de ce o cale de urmat în viață este mai semnificativă decât alta” (Zohar *et alii* 2011: 16).

Robert E. Emmons a descris inteligența spirituală ca acea „capacitate care include transcendența omului, semnificația lucrurilor sfinte și comportamentele pline de virtuți” (Torralba 2012: 36). După părerea lui, inteligența spirituală ne ajută să folosim adecvat informația spirituală cu scopul de a ne ușura viața, de a obține realizarea țelurilor noastre, de a avea o percepție mai relevantă despre noi înșine, precum și despre lumea înconjurătoare. Ea ne oferă capacitatea de a intra în stări de conștiință iluminate, de a da activității și întâmplărilor un sens sfânt, ne dă capacitatea de a ne comporta într-un mod virtuos și de a ne asuma responsabilitățile vieții.

Kathleen Nobl (2000/2001) concepe inteligența spirituală ca pe o putere înăscută a ființei umane (Torralba 2012: 37). Spiritualitatea stimulează persoana spre o transformare și în acest lucru necesită o muncă asupra propriei persoane, o muncă asupra propriului Eu.

Tony Buzan (2000) punctează în cartea sa *The Power of Spiritual Intelligence* că inteligența spirituală ajută persoanele mai ușor să interacționeze cu cei din jur, să dezvolte o atitudine solidară cu ei și să intensifice randamentul în afaceri, să rezolve mai ușor problemele afective și de serviciu de zi cu zi.

Dagmar Dasha Nasel consideră că inteligența spirituală este capacitatea de a recurge la abilitățile și resursele spirituale ale cuiva pentru a identifica mai bine, a rezolva și a găsi un sens pentru chestiuni existențiale, spirituale și practice. Nasel, în cercetările sale, a identificat asemenea resurse și abilități ca pe unele potrivite pentru a facilita capacitatea de a găsi semnificație în experiențe, a înlesni rezolvarea de probleme și pentru a îmbunătăți capacitatea de luare a deciziilor într-o manieră adaptativă.

O persoană cu un nivel ridicat al inteligenței spirituale este, de asemenea, susceptibilă de a fi un lider în serviciul celorlalți: o persoană responsabilă de prezentarea valorilor și a viziunilor superioare celorlalți și cu prezentarea modului lor de utilizare, cu alte cuvinte, o persoană care îi inspiră pe ceilalți.

3. Spiritualul în combaterea pseudovalorilor umane. Cultivarea inteligenței spirituale este o armă împotriva *sectarismului*, viziunea ermetică și închisă a realității și fanatismului. Sectarismul este consecință a atrofiei inteligenței spirituale, deoarece spiritualității îi sunt caracteristice deschiderea și căutarea sentimentală de comuniune cu întregul și experiența propriei relativități. Sectarismul este o expresie de teamă, de frică în fața lumii și a pluralității. Această închistare distruge viața spirituală. *Fanatismul* răsare atunci când se adoptă o atitudine de superioritate morală care împiedică ajungerea la o înțelegere. Esența fanatismului constă în dorința de a-i obliga pe ceilalți să se schimbe. Inteligența spirituală ne oferă capacitatea de discriminare. Ne conferă sensul moral, abilitatea de a tempera rigiditatea unor reguli prin înțelegere și compasiune și o capacitate la fel de mare de a remarca limitele înțelegerii și a compasiunii. Ne folosim de inteligența spirituală pentru a lupta cu întrebările despre bine și rău și pentru a întrezări posibilități nerealizate încă – pentru a visa, a aspira, a crea.

4. Dezvoltarea inteligenței spirituale. Dezvoltarea ei este însăși garanția sănătății psihice, spun psihologii care au descoperit-o. Numai o persoană educată spiritual din fragedă copilărie se deprinde să reziste provocărilor mediului, gândește singură ce trebuie să aleagă, să inventeze ceva nou în fiecare situație.

Inteligență spirituală este ceea ce folosim pentru a ne satisface setea de a găsi sensuri, de a dezvolta viziuni și de a aprecia valoarea. Ea pune accentul pe lucrurile în care credem și pe rolul jucat de credințe și de valori în conturarea comportamentului și a vieții noastre. Ea pune într-o lumină cu totul nouă adevărata natură a inteligenței și ne arată cum o putem folosi în reinventarea organizațiilor noastre și în retrasarea granițelor cu care eram obișnuiți.

Educația bazată pe inteligența spirituală pornește de la faptul că spiritualitatea este o transformare a persoanei și acest lucru necesită o muncă asupra propriei persoane, o muncă asupra propriului Eu. Ea este un proces de interiorizare și o mișcare de autodepășire a Ego-ului care se deschide spre ceilalți. Dar ca tot ce este înăscut necesită o dezvoltare și o exercitare sistematică. La fel ca majoritatea lucrurilor care dau un sens vieții noastre și ne aduc satisfacție, educația inteligenței spirituale este un proces extrem de complex și de profund.

Francesc Torralba a menționat că inteligența spirituală ne stimulează mintea să primim răspuns la un șir de întrebări care depășesc posibilitățile celorlalte tipuri de inteligență și nu au un răspuns definitiv din partea științei. Ea exprimă dorința de a transcende, de a traversa pragurile și limitele cunoașterii. Aceste întrebări îi frământă pe majoritatea persoanelor inteligente spiritual. (Torralba 2012: 57):

- a) întrebări despre propriul Eu, despre realitatea lui, despre proveniența sa. Toate acestea se limitează la întrebarea: „Cine sunt eu?”
- b) întrebări despre destinul viitor, nemurirea personală și propriul fel de a fi după moarte: „Ce se va întâmpla cu mine?”
- c) întrebări despre propria origine, enigma nașterii și propria rațiune de a exista: „De unde vin?”
- d) întrebări despre sensul vieții, despre existența lucrurilor, enigma universului și secretul vieții: „Care este sensul vieții?”
- e) întrebări despre scopul vieții umane și al întregului univers, despre scopul caracterului radical al tuturor lucrurilor; despre originea lumii, despre sensul trecutului sau al istoriei omenirii „De ce este nevoie de toate acestea?”
- f) întrebări despre existența lui Dumnezeu, despre misterul răului în lume, despre presupusa noastră relație cu Dumnezeu. „există Dumnezeu? Unde este El?”

Totodată, inteligența spirituală nu se reduce doar prin cunoașterea propriului Eu, a trăsăturilor sale psihologice, a limitelor și predispozițiilor naturale. Ea nu presupune închistare, izolare, ci este deschidere, mișcare, dinamism spre infinit. O persoană inteligentă spiritual are capacitatea de a intra în legătură cu tot ce există sau care au un sens latent, ceea ce este invizibil ochilor, căci are capacitatea de a intui toate elementele care se contopesc. Viața spirituală înseamnă profunzime, mișcare spre necunoscut.

Ființele umane, prin însăși esența lor, sunt creaturi spirituale prin excelență deoarece sunt conduși de necesitatea de a pune întrebări „fundamentale” sau „supreme”. De ce m-am născut? Care este scopul vieții mele? De ce să merg mai departe atunci când sunt obosit, deprimat sau mă simt învins? Ce face ca efortul să merite? Suntem conduși, ba chiar suntem definiți de o dorință arzătoare specific umană de a găsi semnificația și valoarea actelor sau a experiențelor noastre.

Educația spirituală, după părerea lui David King (2007), ne face capabili pentru:

- a înțelege gândirea existențială și critică;
- a contempla în mod critic specificul existenței, realitatea, universal, timpul;
- a răspunde la întrebarea referitor la sensul existenței sale și căutarea acestuia.

Pentru a dezvolta inteligența spirituală e necesar mai frecvent să ne punem întrebare „de ce?”, de a căuta legăturile dintre lucruri, de a aduce la suprafață supozițiile referitoare la semnificația din spațele și din interiorul lucrurilor, de a deveni mai chibzuit, de a ne depăși limitele la răstimpuri, de a ne asuma responsabilități, de a fi mai sinceri cu noi înșine și mai curajoși. Persoanele inteligente spiritual sunt mai deschise spre diversitate, au o vădită tendință de a se întreba de ce și pentru ce există lucrurile, caută răspunsuri fundamentale și sunt capabile de a înfrunta greutățile vieții dând dovadă de curaj. Ele sunt în căutarea unei concepții asupra lumii, tind să-și evalueze acțiunile și opțiunile lor de viață.

Inteligența spirituală implică existența unei capacități pentru o înțelegere profundă a întrebărilor existențiale și o bună cunoaștere a multiplelor niveluri de conștiință. Inteligența spirituală implică, de asemenea, conștientizarea spiritului ca și temelie a ființei sau ca forță de evoluție a vieții creative. Inteligența spirituală este, astfel, mai mult decât o abilitate mentală individuală. Ea pare să conecteze personalul la transpersonal și eul la spirit. Inteligența spirituală depășește dezvoltarea psihologică convențională. Educația spirituală necesită efort și perseverență la fel ca dezvoltarea oricărei capacități umane. Ea se poate învăța, exersa de timpuriu, din fragedă copilărie, cu laptele mamei, în special, în familia în care părinții au avut o educație spirituală. Părinții sunt modelul primar în formarea valorilor spirituale. Perioada preșcolară este cea mai potrivită pentru inițierea cultivării inteligenței spirituale, deoarece atunci copiii învață să distingă binele de rău, începe să cunoască permisiunile și interdicțiile, se dezvoltă voluntaritatea proceselor cognitive și voința. La vârsta de 6 ani copilul poate să-și aprecieze propriul comportament, să îndeplinească unele activități necesare pentru sănătate, achiziționează cunoștințele necesare pentru perioada școlară, unii copii în această vârstă au deja vișuri de viitor. Vârsta pubertară însă este cea mai controversată, plină de contradicții și transformări radicale, în care sunt puse bazele viitoarei educații, se cimentează concepția despre relațiile interpersonale, se formează convingerile religioase. Preadolescența este o perioadă sensibilă, care necesită o

formare specifică. Puberul ușor poate fi influențat de diverse provocări sau implicat în diverse acțiuni care au loc în societate. În această vârstă, preadolescenții își formează planuri de viață, idealuri. Educarea conștiință în a-și pune întrebarea „de ce?”, de a înțelege sensul vieții, de a căuta legăturile dintre lucruri este direcție de orientare corectă a puberului. Inteligența spirituală are o influență semnificativă asupra calității vieții preadolescentului, oferind informații cu privire la cunoașterea intrapersonală și interpersonală, la semnificația lucrurilor înconjurătoare pentru acesta, precum și asupra demonstrării aplicării comportamentelor de compasiune, recunoștință sau iertare. Astfel, conchidem că inteligența spirituală oferă o bază generală pentru ca preadolescentul să fie capabil să se miște în direcția obiectivelor pozitive și să evite comportamentele antisociale.

Zohar și Marshall (2005) au propus o listă cu 12 calități pe care ar trebui să le îndeplinească o persoană despre care s-ar putea spune că are un nivel ridicat al inteligenței spirituale (Zohar *et alii* 2005):

1. Conștiința de sine (cunoașterea credinței, a valorilor și motivațiilor personale).
2. Spontaneitatea.
3. Calitatea de a se lăsa inspirat de valori.
4. Compasiunea.
5. Smerenia (înțeasă de autori drept o cunoaștere a propriului loc în lume).
6. Viziune integratoare (referitoare la realizarea unor conexiuni între diverse lucruri sau aspecte ale vieții).
7. O anumită tendință de a formula întrebarea: „De ce?” (înțeasă ca expresie a unei nevoi de a înțelege lucrurile).
8. Acceptarea și aprecierea diversității.
9. Independența de context (capacitatea de a lucra împotriva convențiilor).
10. Capacitatea de reîncadrare (care vizează puțința de a schimba perspectiva asupra lucrurilor).
11. Capacitatea de a răbda și resemnifica suferința.
12. Sentimentul vocației.

Totodată, pentru dezvoltarea inteligenței spirituale, conform lui D. Zohar, este necesar inițial de format *motivația* care orientează persoana spre acțiuni concrete. În acest sens, autoarea propune șase căi către o inteligența spirituală superioară prin:

- a) dezvoltarea datoriei;
- b) cunoașterea de sine;
- c) dezvoltarea iubirii ocrotitoare;
- d) transformarea personală;
- e) educarea fraternității;
- f) ajutorul acordat altora.

Toate acestea presupun respectarea îndatoririlor și realizarea fiecărui aspect al vieții noastre ca un act sacru, receptivitate, dragoste ocrotitoare și răbdătoare, căutarea filosofică a adevărului până la cea mai profundă căutare a lui Dumnezeu și a tuturor căilor Lui și până la unirea finală cu El.

Viața spirituală nu este patrimoniu al persoanelor religioase. Orice ființă umană este capabilă de viață spirituală, de o cultură interioară și în afara contextului religiilor. Grație inteligenței sale spirituale, ființa umană simte nevoia de a da un sens existenței sale și lumii în care trăiește. Spiritualul este o emergență umană, aspectul cel mai nobil care există în ființa umană. Persoana inteligentă din punct de vedere spiritual își trăiește toate relațiile, senzațiile, cunoștințele și experiențele din perspectivă spirituală. Pentru unii, inteligența spirituală își poate găsi o modalitate de expresie în religia formală, dar credința religioasă nu garantează un coeficient înalt al inteligenței spirituale ridicat.

Bernard Besret, în cartea sa *Du bon usage de la vie* (1996), propune tuturor, credincioșilor și necredincioșilor, o artă de a trăi pornind de la elementele fundamentale ale condiției umane: sănătatea și boala, cuvântul și tăcerea, moartea și suferința. Inteligența spirituală permite ființelor umane să fie creative, să schimbe regulile și să modifice situațiile.

Augustin din Hippona, cu multe secole în urmă, spunea că ființa umană este ființă deschisă spre infinit, ființă efemeră deschisă spre eternitate, ființă relativă deschisă spre Absolut. Această deschidere este consecința inteligenței spirituale. Cercetările contemporane propun utilizarea inteligenței spirituale ca pilon în dezvoltarea celorlalte tipuri de inteligență, utilizarea ei cu scopul de a ne ușura viața de toate zilele, de a rezolva problemele zilnice și de a obține realizarea țelurilor noastre.

Concluzii:

Societatea în care trăim este cu o cultură săracă din punct de vedere spiritual. La o bună parte din tinerii contemporani domină interesul față de valorile materiale, responsabilitatea scăzută față de propriile acțiuni, lipsa sensului și sărăcia angajamentelor. Inteligența spirituală ne ajută să rezolvăm problemele existențiale, dificile, probleme de sănătate sau de necazuri. Ea ne ajută să ne dăm seama de prezența problemelor, cauza apariției lor, ne ajută să le rezolvăm sau măcar să ne împăcăm cu ele. Inteligența spirituală este o inteligență exclusiv umană. Ca tot ce este uman înăscut, necesită să fie dezvoltat.

Dezvoltarea inteligenței spirituale îndrumă copiii să fie mai ingenioși, creativi, mai cumpătați, mai echilibrați în luarea deciziilor, de a-și asuma responsabilități de propria sănătate și propriile acțiuni. Elevii cu interes se includ în propria cunoaștere, în dezvoltarea voinței, devin mai sinceri, empatici, smeriți.

Bibliografie:

1. Goleman, Daniel, *Inteligența socială*, București, Editura Curtea veche, 2007.
2. Savca, Lucia, *Psihologia personalității în dezvoltare*, Chișinău, Tipografia „Sirius”, 2003.
3. Torralba, Francisc, *Inteligența spirituală*, București, Editura Curtea veche, 2012.
4. Zohar, Danah, Marshall, Ian, *Inteligența spirituală*, București, Editura Vellant, 2011.
5. Zohar, D., Marshall, I., *Spiritually Intelligent Leadership*, 2005.
6. <http://www.lavi-enrose.com/ce-este-sq-inteligenta-spirituala/>

COMPETENȚELE ANTREPRENORIALE ȘI FORMAREA LOR LA STUDENȚII PSIHOLOGI

Petru JELESCU, *dr. hab., prof. univ., UPS „Ion Creangă”*
Olga ELPUIAN, *drd., UPS „Ion Creangă”*

Abstract: *Entrepreneurship education is a dimension that practically was not taken into account at any of the levels of education, including higher education. The present paper discusses the need for entrepreneurship education and the way entrepreneurial skills would facilitate students' efforts to find a job.*

Keywords: *competence, key-competence, enterprise competencies, formation, development, enterprise competencies of prospective psychologists.*

Educația pentru antreprenoriat reprezintă un domeniu care tradițional, nu a fost luat în calcul la nici o treaptă de învățământ. Abia acum, la etapa trecerii la economia de piață, democrație și libertate acest compartiment al educației este inclus de către Parlamentul European și Consiliul Europei printre cele opt competențe-cheie transversale: comunicare în limba maternă; comunicare în limbi străine; competențe în matematică, competențe fundamentale în științe și tehnologii; competențe digitale; capacitatea de a „învăța să înveți”; competențe sociale și civice; *inițiativă și antreprenoriat*; sensibilitate și expresie culturală (CE 2012: 7).

Competențele-cheie sunt esențiale într-o societate axată pe cunoaștere, fiind un factor major în inovație, productivitate și competitivitate, cetățenie activă, ocuparea forței de muncă. Ele reprezintă un „pachet transferabil și multifuncțional de cunoștințe, abilități și atitudini de care toată lumea are nevoie pentru dezvoltarea și împlinirea personală, incluziune și angajare. Acestea ar trebui să fie dezvoltate până la terminarea/finalizarea educației sau formării obligatorii și ar trebui să constituie fundația procesului viitor de învățare, ca parte a învățării pe tot parcursul vieții. Competențele-cheie trebuie să fie transferabile și multifuncționale” (Mîndruț *et alii*: 6). Termenul competențe-cheie ne sugerează ideea că anume ele sunt elementul de temelie pentru alte tipuri de competențe mai concrete: profesionale, personale, academice.

Pentru depășirea actualelor provocări globale ale secolului XXI, depășirea actualei crize economice, inovația, abordările creative și spiritul antreprenorial sunt posibilele răspunsuri. Astfel, cultura antreprenorială, educația antreprenorială, competențele antreprenoriale reprezintă un subiect de maxim interes în toate țările membre ale Uniunii Europene.

Una dintre inițiativele importante la nivelul Uniunii Europene „*Noi competențe pentru noi locuri de muncă*” își propune: să promoveze o mai bună anticipare a cererii de competențe; să apropie mediul educațional de cel profesional; să obțină o mai bună corelare a competențelor cu nevoile de

pe piața muncii. Forumul Nisa/Sophia Antipolis (octombrie, 2000), organizat de Comisia Europeană și având ca subiect „*Training pentru antreprenoriat*”, a tratat problema antreprenoriatului din trei perspective: a sistemului educațional (de la ciclul primar până la cel superior); a sistemului de instruire vocațională; a stagiilor la companii (*PPMBP 2014*: 12). În „*Raportul asupra viitoarelor obiective din sistemul educațional*” (aprobat de Consiliul Educației, februarie 2001) identificăm următoarele domenii de interes: legăturile dintre instituțiile de educație și mediul de afaceri, formarea/dezvoltarea spiritului antreprenorial prin educație și training (*ibidem*). În Carta verde cu privire la antreprenoriat în Europa (2003) unul dintre obiectivele prioritare este specificat: „abordarea educației antreprenoriale în învățământul secundar și includerea acesteia în programa învățământului superior” (*PEAOF*: 12). În Planul de acțiune „Antreprenoriat 2020” referitor la relansarea spiritului antreprenorial în Europa (comunicarea Comisiei Europene către Parlamentul European, Comitetul Economic și Social European și Comitetul Regiunilor din 09.01.2013, Bruxelles), se menționează că „**antreprenoriatul este considerat un vector esențial al creșterii economice și al creării de locuri de muncă**: acesta creează noi întreprinderi și locuri de muncă, deschide noi piețe și stimulează noi aptitudini și capacități” (PAA 2020: 6). Planul propune trei domenii de intervenție imediată:

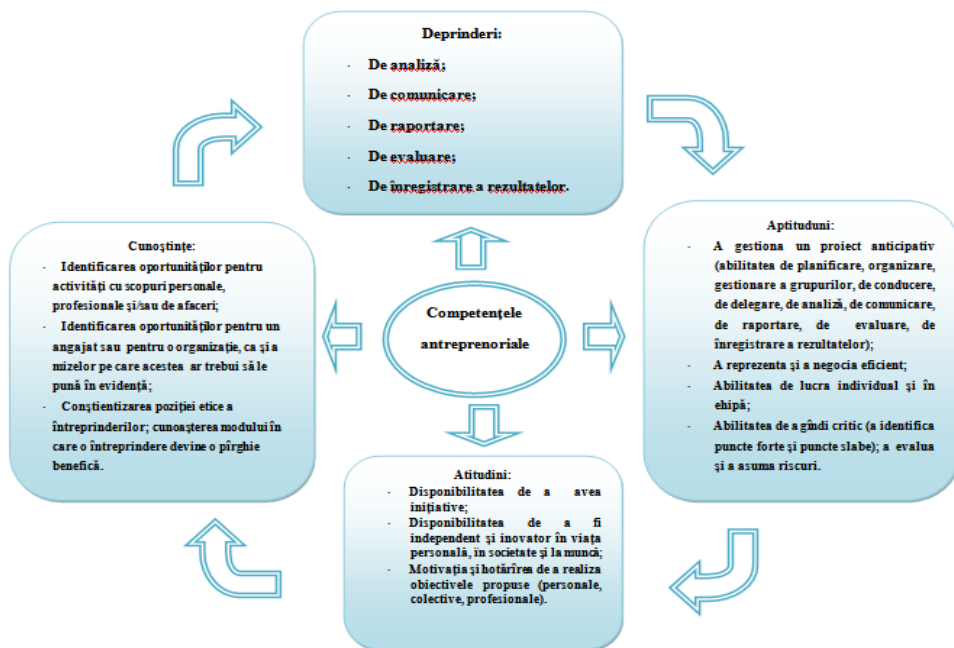
- învățământul și formarea antreprenorială pentru sprijinirea creșterii și creării de întreprinderi;
- întărirea condițiilor-cadru pentru antreprenori prin înlăturarea barierelor structural existente și prin sprijinirea antreprenorilor în activitate;
- dinamizarea culturii antreprenoriale în Europa: formarea noii generații de antreprenori (*ibidem*).

În conformitate cu cele menționate anterior, accentuăm: antreprenoriatul este o competență-cheie din Cadru European, dar și o acțiune concretă propusă de Comisia Europeană în scopul reconceptualizării educației. În acest context, o serie de state membre ale Uniunii Europene au elaborat strategii naționale ce țin de formarea competențelor antreprenoriale, au introdus obligatoriu în curriculumul școlar învățământul antreprenorial.

Ca factor de producție propriu sistemelor economice bazate pe concurență și liberă inițiativă, antreprenoriatul se referă la *capacitatea* unei persoane de a-și pune în practică ideile. (PAA 2020: 4). În viziunea specialiștilor, antreprenorii pot aparține oricărui grup profesional. Ar fi incorect să afirmăm că există meserii „predestinate” pentru a pregăti întreprinzători. Antreprenorii cu vocație pot avea orice meserie, dar au nevoie, în mod obligatoriu, de competențe antreprenoriale. Este esențial să se facă distincție între competențele antreprenoriale generale, pe care toate persoanele ar trebui să le dobândească, și competențele specifice pentru antreprenoriatul comercial ori social.

Competențele antreprenoriale (transversale) pot fi definite ca „*un sistem de cunoștințe de afaceri, aptitudini și atitudini esențiale, printre care se regăsește creativitatea, spiritul de inițiativă, tenacitatea, spiritul de echipă, capacitatea de înțelegere și asumare a riscului, simțul responsabilității, care ajută indivizii să transforme ideile în acțiuni și care mărește în mod radical capacitatea de inserție profesională*” (PAA 2020: 6). Componentele competențelor antreprenoriale, descrise de către Comisia Europeană (Mîndruț *et alii*: 13) și legăturile dintre ele am putea, în viziunea noastră, să le reprezentăm grafic în felul următor (v. figura de mai jos, care înseamnă că toate componentele se condiționează reciproc, formează un tot unic și constituie un sistem dinamic concentric de/pe spirală, adică în dezvoltare și perfectare continuă.

În conformitate cu politicile educaționale autohtone, perspectiva de a deveni antreprenor, spiritul de inițiativă și antreprenoriatul pot fi formate și dezvoltate prin intermediul programelor școlare la toate treptele de învățământ, întrucât *Codul Educației al Republicii Moldova* (art. 6) reorientează finalitățile educației spre formarea unui sistem de competențe ce permit implicarea activă a individului în viața socială și economică (*CERM*). Idealul educațional este descris în comportamente concrete, corespunzătoare așteptărilor sociale, și anume: „Idealul educațional al școlii din Republica Moldova constă în formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar și independență de opinie și acțiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate” (*ibidem*). Autorii *Codul Educației al Republicii Moldova*, în opinia noastră, au dat greș, când o componentă a competențelor – cunoștințele (fără a concretiza care dintre ele) au clasat-o în același rând cu competențele și nu ca parte componentă a acestora.



Unul dintre obiectivele specificate în *Strategia „Educația-2020”* a Republicii Moldova, de asemenea, accentuează „modernizarea curriculumului universitar din perspectiva centrării pe competențe, pe cel ce învață și pe necesitățile mediului economic” (SE 2020).

Actualmente, în țara noastră, procesul de formare a competențelor transversale, transdisciplinare și de specialitate, în general, nu este studiat suficient de bine. Sunt „umbre”, ce țin de fundamentarea teoretică a traseului de formare a competențelor; de metodologia formării competențelor; de studierea aspectelor de implementare în activitatea didactică a modelelor de formare a competențelor la toate treptele de învățământ, care sunt modest dezvăluite; de respectarea principiului continuității în formarea competențelor-cheie de la o treaptă de învățământ la alta.

În învățământul național, în ultimii ani se constată o anumită discrepantă între formarea profesională și piața muncii, în special în formarea inițială a absolvenților din învățământul superior. În contextul dinamicii social-economice actuale, a avea o carieră presupune a construi o carieră. Absolventul de azi, practic, nu mai corespunde profilului absolventului de ieri, care avea traseul: *am absolvit instituția de învățământ superior, sunt repartizat la serviciu, mă angajez, îmi realizez responsabilitățile de serviciu conform fișei postului indiferent de așteptările și numărul beneficiarilor ori, în genere, nu m-am angajat, deoarece nu am oferte.*

Agencia Națională pentru Ocuparea Forței de Muncă din Republica Moldova, lansând *Prognoza pieței muncii și Barometrul profesiilor pentru anul 2014*, a constatat că specialistul psiholog face parte din categoria profesiilor cu „șanse reduse de angajare” (PPMBP 2014). Psihologul contemporan este în situația, când, în mare măsură, trebuie să-și caute un loc de muncă *de sine stătător* ori să și-l creeze, să știe cum să se prezinte și să-și prezinte serviciile ca să fie cât mai atractive pentru a atrage și el, la rândul-i, beneficiarii, să știe cum să și diversifice serviciile, să le adapteze la exigențele pieței muncii, care, după cum se știe, este într-o permanentă schimbare.

Constatăm că formarea profesională inițială tradițională a psihologilor nu este tocmai în concordanță cu expectanțele societății contemporane, care așteaptă un absolvent nu numai competent, dar și flexibil, activ, cu multă inițiativă, cu spirit antreprenorial, apt să identifice și să valorifice toate oportunitățile de integrare pe piața muncii. În opinia noastră, *schimbarea și creativitatea* sunt un proces inevitabil în formarea inițială a psihologilor, deoarece aceștia trebuie să corespundă provocărilor lumii contemporane. Din aceste rațiuni, formarea competenței antreprenoriale la studenții psihologi răspunde realităților actuale și nevoii praxiologice de renovare continuă a referențialului competențelor, formate la viitorii specialiști în psihologie.

Cercetări referitoare la formarea profesională în instituțiile superioare axate pe competențe au fost realizate de către Елена Бычева (Бычева), Г. Кравцов, Е. Кравцова (Кравцов *et alii*), И. Зимина, О. Попова (Попова), L. Savca (competențele psihologilor) (Savca 2009), V. Cabac (Cabac) ș.a. Până în prezent însă nu au fost studiate competențele antreprenoriale ale studenților psihologii – *natura* acestor competențe, *structura* lor, *traseul de formare* a acestor competențe ș.a. În acest sens, apar multiple întrebări care trebuie soluționate: *ce sunt competențele antreprenoriale ale psihologului? Care sunt factorii ce le determină? Care este structura pe care o au sau trebuie să o aibă? Cum pot fi ele formate? Care este mecanismul de formare a acestor competențe? etc.* Lipsa de răspuns la aceste și alte întrebări, lacunele care persistă în acest domeniu constituie **problema științifică de cercetare**.

Contradicția dintre importanța dezvoltării competențelor antreprenoriale la studenții psihologi și insuficienta tratare a oportunităților de formare a acestora din perspectiva situațiilor de învățare universitară ne-a motivat să cercetăm (=obiectivele) *premisele teoretice, metodologice și praxiologice ale formării și dezvoltării competențelor antreprenoriale la studenții psihologi*. Cercetarea pe care intenționăm să o realizăm rezidă în studierea științifică a competențelor antreprenoriale și elaborarea unui model de formare a lor la studenții psihologi. **Semnificația teoretică a cercetării o va constitui:** definirea conceptului de competențe antreprenoriale ale studenților psihologi ca parte integrantă a sistemului de competențe ale studenților psihologi; descrierea structurii competențelor antreprenoriale ale studenților psihologi; prezentarea modelului teoretic de formare a competențelor antreprenoriale la studenții psihologi; descrierea mecanismului de formare a competențelor antreprenoriale la studenții psihologi. **Valoarea aplicativă a cercetării va consta în:** pregătirea profesională a studenților psihologi prin formarea și dezvoltarea la ei a competențelor antreprenoriale; implementarea rezultatelor cercetării în predarea cursurilor de specialitate la facultățile de psihologie; recalificarea și perfecționarea psihologilor; includerea modelului de formare a competențelor antreprenoriale la studenții psihologi în manualele de specialitate, în suporturile de curs etc.

Așadar, nu ne rămâne decât să ne concentrăm eforturile asupra realizării acestor obiective, întru desăvârșirea pregătirii profesionale a specialiștilor în domeniul psihologiei în conformitate cu exigențele contemporane, a căror realizare, sperăm, va aduce beneficii atât pentru știință cât, și pentru viața cotidiană a oamenilor în societate.

Bibliografie:

1. Cabac = Cabac, Valeriu, *Abordarea prin competențe a formării specialiștilor în universitate și modificarea metodelor de evaluare continuă și finală a studenților*. Materialele pentru ședința Senatului universitar din 19 noiembrie 2008, Bălți, USB, 2008.
2. CERM = *Codul educației al Republicii Moldova*. Publicat: 24.10.2014 în Monitorul Oficial Nr. 319-324 art. nr: 634. Data intrării în vigoare: 23.11.2014.
3. CE 2012 = Comisia Europeană/EACEA/Eurydice, 2012. *Dezvoltarea competențelor-cheie în școlile din Europa: Provocări și Oportunități pentru Politică. Raport Eurydice*. Luxemburg: Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene.
4. Mîndruț *et alii* = Mîndruț, Octavian, Catană, Luminița, *Proiectarea curriculumului centrat pe competențe*. Suport de curs. www.trecariera.ro/descarca.php?id=16 (vizitat 25.10.15)
5. PPMBP 2014 = *Proгноза pieței muncii și Barometrul profesiilor pentru anul 2014*. <http://anofm.md/news/2014/01/16> (vizitat 30.03.2015).
6. PEAOF = *Promovarea educației antreprenoriale și oportunități de finanțare*. Studiu elaborat de către Fundația Post-Privatizare. <http://www.postprivatizare.ro/romana/wp-content/uploads/2010/09/Studiu-Educatie-Antreprenoriala.pdf> (vizitat 25.10.2015)
7. PAA 2020 = Planul de acțiune „Antreprenoriat 2020” <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2012:0795:FIN:ro:PDF>
8. Savca 2009 = Savca, Lucia, *Competențele necesare în acordarea asistenței psihologice*, în *Psihologie*, 2009, nr. 1, p. 3-9.
9. SE 2020 = *Strategia „Educația 2020”*. http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Moldova%20R/Moldova-R_Sectoral_Education_Strategy_2014-2020-rom.pdf (vizitat 30.03.2015).
10. Бычева = Бычева, Елена, *Обучение студентов психологов в контексте компетентностного подхода*, în *Psihologie*, 2001, 2, p. 36-43.
11. Кравцов *et alii* = Кравцов, Г., Кравцова, Е., *Новые принципы в подготовке психологов в вузе*, în *Психология в вузе*, 2010, 5, p. 5-14.
12. Попова = Попова, О. *Некоторые пути совершенствования профессиональной подготовки студентов – психологов*, în *Tehnoscozia*, 2010, 2, p. 18-25.

DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII COPILOR CU DIZABILITĂȚI PRIN STIMULAREA CREATIVITĂȚII ÎN BAZA ÎNVĂȚĂRII PERMANENTE – EXPERIENȚE INTERNAȚIONALE

Emilia FURDUI, cercet. șt.,
Institutul de Științe ale Educației, Chișinău

Abstract: *Evolution of theory and international practices referring to lifelong learning on the child's personality provides the footing for evaluating the effectiveness of compensatory education, stimulating creativity in the framework of relationship activism in the school and social environment.*

Creativity is a valuable dimension of personality and its approach to children with disabilities should begin with identifying psychological problems and expanding scientific research in the field.

Keywords: *lifelong learning, personality, children with disabilities, creativity stimulation.*

Ideea *învățării pe tot parcursul vieții* o găsim prezentă încă din antichitate, la greci și la romani. „Întreaga viață este o școală” afirma J.A. Comenius.

N. Iorga susținea că „învățat este omul care se învață neconținut pe sine și învață neconținut pe alții”.

După cum remarcă J. Thomas, unul dintre cunoscuții teoreticieni în acest domeniu *învățarea pe tot parcursul vieții* cuprinde în interdependență toate aspectele și dimensiunile educației; iar înțregul care rezultă este mai mult decât suma părților (1977).

R. Dave (1991) menționează că *învățarea pe tot parcursul vieții* este un proces de perfecționare a dezvoltării personale, psihosociale și profesionale, pe *durata întregii vieți*, care are un caracter prospectiv și un sistem de valori, în scopul îmbunătățirii calității vieții atât a persoanelor, cât și a comunității.

Luând în considerație faptul că trăim într-o societate bazată pe cunoaștere – *învățarea pe tot parcursul vieții* constituie o componentă vitală a politicilor educaționale internaționale. Scopul principal fiind stimularea competitivității, a gradului de inserție socială, a dezvoltării profesionale și personale.

O influență specială în etapele inițiale de dezvoltare a conceptului dat a avut-o raportul Organizației Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură (UNESCO), Learning to Be (A învăța să fii), raportul Faure (1972) și raportul Organizației pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OCDE), Recurrent Education: A Strategy for Lifelong learning (Educația recurentă: o strategie de învățare pe tot parcursul vieții) (1973). Aspectele subliniate în rapoartele vizate variază, reflectând diferite orientări ale acestor organisme – UNESCO fiind preocupat de aspectele culturale, iar OCDE de cele economice și de piața muncii – dar raționamentul general este educația ca una dintre forțele dominante pentru succesul oamenilor și statelor.

În acest sens, prezintă interes studiul întocmit de fundația Europeană *Lifelong Learning Indicators*, care scoate în evidență un șir de indici ce denotă nivelul de implementare al programului de *învățare permanentă* în diferite țări.

Datele colectate de Eurostat măsoară performanța învățării în patru domenii: învățarea pentru a ști, pentru a face, pentru a trăi împreună și învățarea pentru a fi. Învățarea pentru a ști corespunde educației formale, pentru a face – educației vocaționale, pentru a trăi împreună – educației pentru coeziunea socială (a conviețuirii) și pentru a fi – educației pentru dezvoltare personală. Au fost luate în calcul persoane de diferite vârste (între 25-64 ani), specialități, inclusiv șomeri, persoane cu dizabilități și părinții acestora.

Astfel, s-a constatat că Danemarca și Suedia sînt țările europene care au implementat ideea de *învățare pe tot parcursul vieții* cu cel mai mult succes (31,4 și, respectiv, 28,1%), urmate de Finlanda cu 24,9%. În același timp, ponderea francezilor, a olandezilor și a britanicilor care învață continuu depășește 16%. Cel mai mic nivel de implicare îl au Ungaria, Grecia, Bulgaria și România.

Generalizând esențialul studiilor descrise, precum și mai multe definiții date *învățării pe tot parcursul vieții* putem accentua că o direcție prioritară de formare a personalității o constituie dezvoltarea creativității umane, care urmărește valorificarea tuturor dimensiunilor educației.

Creativitatea este formulată de către savanții psihologi în mod diferit. În opinia lui G. W. Alport, fenomenul creativității desemnează un ansamblu de trăsături proprii fiecărui individ la un anumit nivel, iar potențialul creativ existent la toți oamenii poate fi actualizat și dezvoltat. Președinte al Asociației Americane de Psihologie, J. Guilford, profesor la Universitatea din California, evidențiază

ză că la copii se manifestă o puternică gândire creatoare, divergentă, care include în structura creativității capacitatea de reorganizare, exactitatea rezolvării și alți parametri intelectuali. Prin aceasta se postulează legătura pozitivă între inteligență și creativitate. J. Piaget în lucrarea sa „*Despre natura creativității*” expune o concepție interesantă despre esența gândirii creative și căile ei de dezvoltare. Autorul evidențiază două probleme:

- problema surselor de creativitate;
- problema mecanismelor ei: în ce condiții se manifestă creativitatea, ce reprezintă acest proces, cum creează omul ceva nou, ce nu a existat anterior.

În viziunea lui J. Piaget, creativitatea nu este legată întotdeauna de o dezvoltare timpurie intensă, nu corespunde vârstei biologice persoanelor care, cu timpul, manifestă aptitudini creative înalte.

În „*Grand dictionnaire de la psychologie*”, creativitatea este enunțată drept capacitatea de a produce noi idei, lucruri, de a utiliza noi metode de comportare, de a găsi noi soluționări ale unei anumite sarcini (Reuclin Maurice, Jean-Francois Leny, 1994).

Autorii concepției creativității din *Rusia*: В. Т. Кудрявцев, В. С. Юркевич, В. Н. Дружинин, (1996), Д. Б. Богоявленская (1971), subliniază că creativitatea este o proprietate generală a personalității care influențează productivitatea indiferent de domeniul activității. Mai târziu, В. Н. Дружинин observă că creativitatea și inteligența generală sunt aptitudini ce determină rezolvarea problemelor complicate, dar joacă un rol divers la diferite etape ale acestui proces. Problema dezvoltării personalității copilului și a influenței pe care o exercită creativitatea asupra ei a fost abordată prin prisma teoriei constructivismului psiho-social a lui Л. С. Выготский. Conform acesteia interacțiunile psihosociale de care beneficiază individul în procesul de dezvoltare îi vor influența personalitatea, psihicul. De asemenea, investigația abordează problema instruirii și psiho-corecției integrale a copilului cu dizabilități, precum și teoria despre perioadele senzitive de dezvoltare (Л. С. Выготский, N. Вусун, В. Л. Лубовский).

În *România*, de asemenea, s-au efectuat studii multiple asupra dezvoltării creativității în știință, artă și învățământ. La început, studiile au fost orientate spre factorii motivaționali, emoțional-afectivi sau de personalitate în general. Astfel, M. Zlate (1994) menționează că, în sens larg, creativitatea este un fenomen general uman, forma cea mai înaltă a activității omenеști. În sens restrâns, el distinge patru accepțiuni ale termenului de creativitate: ca produs; ca proces; ca potențialitate general-umană, ca abilitate creativă; ca dimensiune complexă a personalității. Rădulescu-Motru se referă la creație în termenii personalismului energetic și al vocației; M. Ralea consideră că originalitatea este mai mult dependentă de sentimente decât de factorii intelectuali; V. Pavelcu susține că creativitatea este nucleul realizării educației viitoare. U. Șchiopu definește creativitatea drept „o dispoziție spontană de a crea și inventa, un potențial care există în fiecare persoană, inclusiv cea cu dizabilități și la toate vârstele.” De asemenea, ea susține că toți copiii au imaginație și pot crea, iar datoria cadrelor didactice este de a stimula această creativitate. Creativitatea după Al. Roșca (1981) este un fenomen complex cu multiple aspecte, activitate sau proces care conduce la un produs caracterizat prin noutate sau originalitate și valoare pentru societate. Conform opiniei P. Popescu-Neveanu (1987), creativitatea presupune predispoziția generală a personalității spre nou, o anumită organizare a proceselor psihice în sistemul de personalitate.

Ca formațiune psihică, creativitatea se caracterizează printr-o multitudine de sensuri: productivitate, utilitate, eficiență, valoare, ingeniozitate, noutate, originalitate.

Printr-o definiție generală, creativitatea poate fi văzută drept un proces prin care se focalizează într-o sinergie de factori (biologici, psihologici, sociali) întreaga personalitate a individului și care are drept rezultat o idee sau un proces nou, original, cu sau fără utilitate și valoare social-economică.

Creativitatea este o abilitate esențială și în economie, care poate influența viața unei persoane. Un sondaj realizat recent în *SUA* a arătat că 90% dintre părinții americani și 87% din cadrele didactice care au participat la studiu au fost de acord cu afirmația „stimularea creativității în educație va alimenta economia viitorului”. De asemenea, 85% dintre respondenți au afirmat că asistența psihopedagogică realizată la nivel de servicii necesită folosirea gândirii creative în scopul reabilitării dezvoltării copilului cu dizabilități; stabilirea măsurilor de intervenție și a serviciilor de suport pentru incluziunea educațională etc.; 71% au fost de părere că este nevoie ca dezvoltarea creativității să fie inclusă în activități la fel ca orice altă materie.

Practica internațională definește mai multe metode de organizare a procesului de dezvoltare a creativității și în dependență de contingentul persoanelor cărora le este aplicat.

Cercetările realizate în acest domeniu au ilustrat în grafice o curbă descendentă pe care o urmează creativitatea, aceasta fiind mult mai pregnantă la preșcolari și pierzându-și productivitatea la vârsta adultă. Din acest motiv, este important ca programele educative de la toate nivelurile să se desfășoare mai mult în direcția cultivării creativității. Copilul, care-și manifestă permanent mirarea și surpriza, încercând să surprindă ineditul lumii, neinfluențat încă de educația rutinieră, este considerat prototipul creativității. Teama față de orice deviere de la normă (convenție, tradiție) sau conformismul social are ca efect dispariția originalității, fiind una din pricinile eșuării dezvoltării creativității. Preșcolarul se află în stadiul în care descoperă lumea, este curios de tot ceea ce îl înconjoară. Astfel, necesită să îl stimulăm „să vadă”, „să simtă”, „să miroase” lucrurile pentru ca mai apoi să le poată transpune artistic într-o manieră originală. Sensibilitatea copiilor pentru frumos are ca punct de plecare dezvoltarea simțului estetic, prin perceperea formelor, mărimilor, îmbinarea culorilor.

Cercetătorii și cadrele didactice din domeniul Psihopedagogiei și educației speciale s-au raportat la achizițiile științifice referitoare la teoriile și perspectivele de formare a personalității copiilor cu dizabilități prin abordarea creativității.

Studierea acestui fenomen la copiii cu dizabilități s-a produs tardiv și sporadic, pe fundalul psihologiei umaniste. La copiii mici procesul creativ este o unitate dinamică ce se caracterizează mai degrabă prin spontaneitate și intuiție decât printr-o serie de tehnici logice și rezolvarea problemelor. Dinamica dezvoltării potențialului creativ la ei este marcată în prima copilărie de o fantezie necontrolată, care compensează slăbiciunea componentei raționale. În procesul educației, inteligența și memoria progresează, iar spontaneitatea înregistrează o scădere treptată.

Rostul psihopedagogului special în procesul de asistență a copiilor cu dizabilități este de a favoriza în fiecare capacitate și aptitudini creative drept componente structurale ale personalității din perspectiva *învățării pe tot parcursul vieții*. Pentru a facilita expansiunea energiilor creatoare ale copiilor specialiștii utilizează eficient explicațiile și demonstrațiile prin care transmite informațiile, formându-le astfel priceperi și deprinderi. Copilul trebuie să caute, să descopere el însuși cunoștințele, fiind stimulat să gândească și să creeze singur. Dacă se va încerca o impunere mentală a adultului, frământ în mod nepermis manifestările logicii infantile. Principalul instrument de realizare a creativității rămâne factorul verbal, care va contribui la extinderea relațiilor cu mediul și îmbogățirea neconținută a cunoștințelor copiilor cu dizabilități despre obiectele și fenomenele lumii reale.

La formarea autonomiei personale, dezvoltarea psihomotricității, modelarea voinței, extrem de benefice în cazul copiilor cu dizabilități sunt activitățile artistico-plactice. Astfel, el va căpăta încredere în forțele proprii pentru a depăși problemele existente, vor suprima monotonia, starea de regresie și complexe de inferioritate, favorizând ameliorarea deficienței.

În funcție de problemele sociale, cerințele politicilor educaționale, în diferite state se aplică multiple practici de dezvoltare a personalității copilului prin organizarea și stimularea creativității.

În acest context, cercetătorii britanici evidențiază trei elemente-cheie: un mediu creativ, o programă specială și psihopedagogi, educatori ce folosesc metode didactice creative. Un interes deosebit referitor la subiectul vizat prezintă proiectul European „ProActive” – *Încurajarea creativității profesorilor prin Game Based Learning*, care promovează o metodă psiho-pedagogică inovativă, unde profesioniștii din diferite nivele educaționale devin creatori de jocuri și adoptă practici creative de predare. Într-un proiect desfășurat în regiunea italiană Reggio Emilia specialiștii propun încurajarea creativității la copii încă din primii ani de viață, folosind desenele drept un „limbaj grafic” prin care să-și înregistreze sentimentele. *Fundația Motivation România* a fost parteneră în cadrul proiectului „Experience and enjoy with all senses – creative gastronomy”, implementat cu sprijinul financiar al subprogramului *Grundtvig*, prin programul „*Învățare pe tot parcursul vieții*”.

Alături de parteneri din alte țări europene – Behindertentagesstätten en Eupen GOE din Belgia, Lebenshilfe Aachen Werkstätten & Service GmbH din Germania, Zefiro Società Cooperativa Sociale din Italia și Wien Work integrative Betriebe und AusbildungsgmbH din Austria, *Fundația Motivation* s-a implicat într-un schimb de bune practici și de experiențe privind incluziunea socială a persoanelor cu dizabilități prin intermediul gastronomiei.

Savantul român Emil Verza (1987) arată că „teoriile contemporane ale sporirii creativității indică utilizarea terapiilor ocupaționale care sunt de mai multe feluri, dar pentru copii cu dizabilități cele mai semnificative se referă la ludoterapie, muzicoterapie, desen, terapia prin dans și ergoterapia etc.”

În România funcționează *ateliere de dezvoltare creativă a copiilor cu dizabilități*, care se concentrează pe următoarele direcții: copilul învață să-și exprime cu ușurință emoțiile; să coopereze cu ceilalți copii; să-și dezvolte încrederea în sine și optimismul, astfel consolidând procesul comunicării.

Printre metodele aplicate de specialiști în atelierul dat se numără: jocuri de dezvoltare emoțională; metode art-creative (desen, colaj, modelaj); jocuri de cooperare și competiție; activități de mișcare; jocuri de rol; activități distractive. Drept eficiente putem enumera tehnicile de art-terapie care oferă copiilor oportunitatea de a explora și exprima, prin intermediul materialelor specifice, creației artistice. Produsele activității „vorbesc” în locul persoanelor. Copilul învață să crească prin experiențe. Art-terapia utilizează toate formele expresive: pictura, cusutul, împletitul, muzica, literatura, teatrul și dansul ca mijloace de punere în valoare și îmbogățire a personalității fiecăruia. Utilizarea diferitelor tehnici artistice devine o cale de deblocare a resurselor ce sunt la moment paralizate. Astfel, creativitatea devine o modalitate de a depăși „obstacolul” și de a însuși treptat etapele de dezvoltare a încrederii în sine la copii.

Prin intermediul *picturii* (inclusiv cea cu degetul) copilul își exprimă cu ușurință emoțiile. Simplul act de a desena fără intervenția exterioară reprezintă o puternică exprimare a sinelui care ajută stabilirea identității persoanei și care este o cale de exprimare a sentimentelor copiilor cu dizabilități, insuflându-le încredere în forțele proprii.

Metoda *modelajului*, de exemplu, oferă atât experiențe kinestezice, cât și tactile. Flexibilitatea și maleabilitatea lutului sparg adesea blocajele copilului, eficientizând astfel, exprimarea sentimentelor lor. Copiii „supărați” pot simți un sentiment al stăpânirii de sine, prin intermediul lutului sau plastelini. Pentru copilul cu spasticitate a membrelor superioare modelajul are un efect benefic în sensul relaxării mâinilor și îmbunătățirii motricității fine.

Poveștile și muzica sunt folosite cu succes în recuperarea multor tulburări neuro-psihiice.

În așa mod, unul din punctele forte ale tehnicii de art-terapie îl reprezintă faptul că pentru copilul cu dizabilități orice exercițiu devine o joacă, realizată în mod natural. Tehnicile de art-terapie sunt folosite atât pentru obiective specifice psihoterapiei, cât și pentru a contribui la dezvoltarea personalității și armonizarea interiorului cu mediul înconjurător.

O formă destul de eficientă și accesibilă implementată în Europa este *ludoteca* (provine din latinescul „ludo” – a se juca, a se antrena și grecescul „theca” – loc de întâlnire).

Ludoteca este un serviciu socio-educativ și ajută copiii cu dizabilități să depășească stările de vulnerabilitate, prin crearea unui mediu protejat pentru joc, comunicare, relaxare și învățare permanentă. Jocul, diverse exerciții artistico-plastice: desen, pictură, modelare etc. sunt deviza ludotecilor. Totodată, oferă o soluție alternativă și de participare în organizarea timpului liber, cu scopul încurajării și consolidării relațiilor comunitare în cel mai pozitiv și relaxat mod posibil.

Acestea pot fi *specializate* și au drept scop susținerea copiilor și adulților cu dizabilități și a familiilor acestora, la nivel psihosocial, de îngrijire și de recuperare; *în spitale* – permite copiilor internați să se joace și să creeze, astfel fiind depășite mai ușor stările de frică legate de boală; *private*, mai bine zis „parcurile pentru copii”, care au scopul de a oferi familiilor ajutor, cu accent pe valoarea, calitatea și cantitatea activităților desfășurate; precum și *teritoriale* care prin promovarea culturii propriilor localități devin câmpuri privilegiate de acțiune, cercetare și cunoaștere.

Ludoteca este un serviciu social adresat comunităților defavorizate ce permite:

- valorificarea potențialului creativ și dispoziției ludice, atât a copiilor, cât și a adulților (părinți, tineri, educatori etc.);
- identificarea unor soluții alternative și participative pentru organizarea timpului liber (cunoașterea mediului înconjurător, jocuri, cultivarea valorilor pozitive și a gustului pentru frumos);
- responsabilizarea și consolidarea relațiilor din comunitate, într-un cadru pozitiv și relaxant.

Totodată ea este un: centru de întâlnire și socializare, pentru persoane de vârste și categorii sociale diferite, cu capacități diferite; suport pentru copiii din spitale; serviciu teritorial; atelier pentru activități manuale și creative; centru de consultanță și informare, în domeniul jocurilor și jucăriilor; observator privilegiat și un centru de recuperare a dizabilităților minore etc.

Funcțiile de bază fiind: de socializare, recreere, educație și culturalizare, de reglementare socială și inovatoare. Spre exemplu, în *Suedia, Danemarca, Norvegia, Marea Britanie* ludotecile sunt destinate copiilor cu dizabilități sau care vin din familii dezavantajate și părinților acestora. Ele stau la dispoziția copiilor până la vârsta de 7 ani. Majoritatea sunt gestionate de Departamentul de Sănătate și de Ministerul Afacerilor Sociale. Personalul e format doar din specialiști psihologi, logopezi, psihopedagogi speciali, educatori etc. În *Franța* și în *Germania* ludoteca reprezintă nu doar un spațiu de distracție și împrumut al jocurilor, dar și unul de testare a lor, un centru de evaluare a utilității științifice a jocului și a jucăriei, pentru furnizarea de informații utile producătorilor de jocuri și orientarea părinților. În *Belgia* ludotecile, sunt menite să sporească dezvoltarea timpurie și adecvată a copiilor din toate structurile sociale și întrunesc în special copii de 4-10 ani. Unele sunt specializate în acordarea de asistență numai copiilor cu dizabilități. În jurul la 70% dintre ludoteci sunt private și oferă servicii cu plată. Personalul nu este specializat, o bună parte fiind voluntari. Ludotecile *elvețiene* sunt destinate pentru toți copiii, cu sau fără dizabilități, pentru adulți și bătrâni, majoritatea fiind create din inițiative private; altele gestionate de asociații non-profit (asociații părintești, ale femeilor, tinerilor etc.). Experiența *Italiei* este unica în lume ce propune animația ludică, împrumutul de jocuri și studiul lor, activități de laborator în primul rând libere, mai apoi și structurate, cercetarea tradițiilor populare împreună cu copiii și bătrânii, activități în cadrul școlilor și spitalelor, sărbători municipale, recuperarea spațiilor verzi etc. Este una dintre rarele excepții europene când legislația națională și cea regională recunoaște și valorizează importanța ludotecilor. În toate țările enumerate există Asociații Naționale sau Internaționale a Ludotecilor care în permanență organizează Cursuri de formare continuă la nivel național, seminare de informare pentru persoanele interesate, facilitează întâlniri și schimburi de experiență. Totodată, cadrele care lucrează în ludoteci trebuie să corespundă unor cerințe calificative, fiind obligatorie Diploma de ludotecar, cursuri postuniversitare. Curriculumul acestora cuprinde module de ludoteconomie, gestiune, comunicare, dimensiuni terapeutice ale jocului.

Alături de sistemele tradiționale de învățământ coexistă o serie de metode alternative educaționale și modalități de dezvoltare a personalității, prin stimularea creativității copiilor cu dizabilități, precum: *Waldorf, Step-by-Step, Montessori, Freinet, Jena*, unele cu o arie restrânsă în răspândire. Acestea oferă copilului posibilitatea de a-și dezvolta liber gândirea imaginativă, punând accentul pe afectivitate și voință.

Sistemul *Waldorf/Steiner* este integrativ și poate acomoda și copii cu dizabilități. El se bazează pe învățarea prin utilizarea artelor și meșteșugurilor, încurajează lucrul în echipă și comunicarea, dezvoltă individualitatea fiecărui copil pornind de la nevoile reale specifice vârstei. Principiul de bază în organizarea activităților fiind reflectat în planificarea pe „*epoci de studiu*” (etape, perioade de 2-5 săptămâni) a materiilor.

În prezent, sistemul *Waldorf* reprezintă unul din cele mai răspândite tipuri de asistență psihopedagogică independentă din *Europa* și *America de Nord*. Spre exemplu, în *Europa* se practică în circa 30 de țări, cele mai multe fiind în *Germania* și *Olanda*. Federația *Waldorf* din *România*, fiind recunoscută de Ministerul Educației Naționale ca sistem de învățământ alternativ este o organizație non-profit, care cuprinde circa 23 de asociații. Numai în anul școlar 2013-2014 în peste 300 de copii cu dizabilități au beneficiat de asistență psihologică oferite de aceste centre.

Sistemul *Fastarkids – Step-by-Step* cuprinde 12 teme de studiu, printre care creativitate, artă și teatru, tehnologie, materiale de construcție ș.a., în cadrul cărora procesele sunt *etapizate* și se realizează *pas cu pas*.

Educația *Montessori* a fost fundamentată de dr. italian, profesor M. Montessori. Principiul de bază de la care pornește Montessori constă în crearea unui mediu cât mai natural, asemănător din viața de familie, stimulativ, cu materiale specifice care să ajute la dezvoltarea personalității copilului. În alternativa Montessori se respectă personalitatea și independența copilului, legile naturale de dezvoltare a spiritului uman și se asigură dezvoltarea lui din punct de vedere fizic, psihic, emoțional și creativ. Totodată, metoda contribuie la dezvoltarea fenomenelor psihologice rămase neobservate și necunoscute. Psihologul/psihopedagogul special direcționează energiile copiilor, nu corectează niciodată, nu intervine în munca acestora, ci observă pentru a ști ce să facă mai departe. Montessori optează pentru grupe combinate, unde cei mari îi ajută pe cei mici, având ca slogan – *ajută-mă să pot face singur*. E caracteristic, că pentru cadrele care aplică această metodă sunt organizate în per-

manență cursuri de formare continuă. De menționat, că metoda dată este răspândită într-un șir de țări ca: *Italia, Franța, Germania, România* ș. a. În România fiind aprobată de către Minister și realizată la nivel de instituții preșcolare și școlare.

Pedagogia *Freinet* (Franța) se bazează pe o serie de principii clar stabilite: pedagogie centrată pe copil, munca motivată, activitatea personalizată, expresia liberă și comunicarea, cooperarea, învățarea prin tatonarea experimentală, globalitatea acțiunilor educative. Este implementată în numeroase instituții de învățământ din mai multe țări (*Franța, Belgia, Austria, Germania etc.*).

Planul *Jena* a apărut în *Germania*, mai apoi s-a extins și în alte țări. El pune accent pe dezvoltarea integrală a personalității copilului și are ca scop pregătirea copilului de azi pentru viața de mâine. În România peste 100 de specialiști aplică acest program în învățământul preșcolar pentru copiii cu dizabilități.

Concluzii

- Rezumând experiența internațională a dezvoltării personalității copiilor cu dizabilități prin stimularea creativității putem constata că concepția dată este studiată la nivel teoretic de mai mulți savanți din diferite țări. Concluziile comune a autorilor recunosc *creativitatea drept un component esențial al personalității* care se află în strânsă legătură cu procesele cognitive.
- Practicile activităților de recuperare prin diverse terapii ocupaționale denotă că *dezvoltarea creativității este un proces continuu* în baza învățării permanente luând în considerație specificul individului (vârsta, funcția, etc.).
- Totodată, se constată ca component important în asistența psihologică a copiilor cu dizabilități *învățarea permanentă a adulților* care urmăresc stimularea sensibilității estetice, dezvoltării emoționale, gândirii creative și intuiției copiilor de la vârsta timpurie, preșcolaritate și până la maturitate.
- Experiențele internaționale de dezvoltare a personalității prin stimularea creativității cuprind *un ansamblu de metode și procedee psihopedagogice speciale inclusiv și pedagogiile alternative* realizarea cărora depinde de factori psihosociali concreți și politicile educaționale actuale.

Bibliografie:

1. Site-ul <http://eur-lex.europa.eu/legal>, Programul de învățare pe tot parcursul vieții 2007-2013, elaborat prin decizia Parlamentului European și al Consiliului din noiembrie 2006.
2. Site-ul www.google.ro, Comisia Europeană, *Un posibil cadru european al calificărilor în perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți*, Bruxelles, 2005.
3. Comănescu, I., *Autoeducația azi și mâine*, Oradea, Imprimeria de Vest, 1996.
4. Dave, R. H., *Fundamentele educației permanente*, București, E.D.P., 1991.
5. Ionescu, M., *Educația și dinamica ei*, București, Editura Tribuna Învățământului, 1998.
6. Lengrand, P., *Introducere în educația permanentă*, București, E.D.P., 1973.
7. Popescu - Neveanu, P., *Psihologia*, București, Editura didactică și pedagogică, R. A., 1993.
8. Popescu, G., *Psihologia creativității*, București, Editura Fundației Române de Măine, 2004.
9. Roco, M., *Creativitate și inteligență emoțională*, București, Editura Polirom, 2004.
10. Rădulescu, M., *Pedagogia Freinet*. Un demers inovator. Iași, Editura Polirom, 1990.
11. Terre des homes-Moldova, Asociația „Prietenii Copiilor”, *Ludoteca – formă alternativă de educație extrașcolară*, Suport de curs, Chișinău, 2013.
12. Damian, A., *Ludoteca – de la joacă la educația prin joc*, București, 2005.
13. Выготский, Л. С., *Воображение и творчество в детском возрасте*, Москва, Просвещение, 1991.
14. Осипов, М. Е. *Динамика проблемы личности* в работах Л. С. Выготского. В: Вопросы психологии, N.1, 1997.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ РЕАКЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОВЕРКИ ЗНАНИЙ

Лариса ПОДГОРОДЕЦКАЯ, преподаватель,
Бэлцкий государственный университет имени Алеку Руссо

Abstract: *This article presents a comparative analysis of the emotional reactions of elementary schoolchildren in the process of assessment. Educational activities affect the emotions of pupils.*

Keywords: *emotional reactions, knowledge testing, anxiety, learning activities, communication.*

Эмоции личности являются необходимой частью жизни человека. Изучение эмоциональной стороны психики детей актуально, прежде всего, потому, что эти состояния существенно влияют на процесс формирования личности. В младшем школьном возрасте дети активно впитывают и накапливают знания, опыт. Чувства и эмоции проявляются не только в игре и общении, но и в процессе учебной деятельности.

В процессе обучения меняется характер чувств младшего школьника, он учится их осознавать и сдерживать. Память, мышление, воображение в ходе учебной деятельности всегда сопровождаются эмоциональными переживаниями (положительными и отрицательными), которые выступают в качестве фактора, обуславливающего ее успешность. Эмоциональные состояния и чувства способны регулировать и стимулировать познавательные процессы, а также влиять на потребности, мотивы личности. В каждом познавательном процессе проявляется эмоциональная составляющая.

Организация учебного процесса должна опираться на учет эмоциональных компонентов учебной деятельности. Их недооценка приводит к ошибкам в организации процесса обучения. В младшем школьном возрасте формируется структура учебной деятельности и личность. Влияние эмоций на результативность учебной деятельности изучалось в юношеском возрасте в работе В. Вилюнаса [3]. Имеется глубокое исследование по проблеме эмоций и мышления коллективом авторов: И. Васильев, В. Поплужный, О. Тихомиров [1]. Однако работ по изучению эмоциональных компонентов учебной деятельности младших школьников недостаточно.

Младший школьный возраст – это особый период в жизни ребенка, который выделился исторически сравнительно недавно. Его не было у тех детей, которые вообще не посещали школу, его не было у тех, для которых начальная школа была первой и последней ступенью образования [4. с. 320]. Современные дети отличаются от сверстников прошлых поколений. Они более информированы, развиты и сообразительны. Взрослые удивляются их суждениям и взглядам. Поступление в школу влечет за собой глубокое изменение в жизни ребенка. Вместо участника играющей группы детей, состоящей из 3-5 человек, как было раньше, ребенок становится членом большого организованного коллектива сверстников, с которыми у него возникают определенные отношения в процессе учения в совместных играх, прогулках и т.д. [2. с. 25].

Вряд ли можно сомневаться в том, что для младшего школьника школа начинается с учителя и им же заканчивается. И без учителя мир школы весьма разнообразен и содержателен, но обязательной осью этого мира, его «природным ремнем» остается учитель. Он и организатор, и вдохновитель, и хранитель ценностей, и гид этого мира – един для ученика во всех лицах [4].

Учебная деятельность влияет на все психические процессы, в том числе и эмоциональные. Учебная деятельность предъявляет строгие требования дисциплине, произвольному поведению. Дети младшего школьного возраста эмоциональны: они живо реагируют на то, что не вызывает эмоций у старших, не умеют скрывать и сдерживать эмоции. По выразительной мимике ребенка можно прочесть, что он чувствует.

Предметом исследования явилось влияние эмоциональных процессов на результативность учебной деятельности младшего школьника.

Была выдвинута гипотеза, основанная на законе *Йеркса и Додсона*, отражающем зависимость продуктивности и успешности деятельности от степени эмоционального напряжения. *Эмоциональное возбуждение улучшает выполнение более легких заданий и затрудняет – более трудных, слишком высокая мотивированность, избыточное эмоциональное напряжение также ухудшает результаты деятельности*

Экспериментальная работа осуществлялась на базе лицея им. М. Горького г. Бэлць. Исследование проводилось в 4 классе, в качестве испытуемых участвовало 20 учеников.

Программа экспериментального исследования включала следующие методы:

- Метод наблюдения для выявления состояния эмоциональной напряженности.
- Метод естественного эксперимента. Эксперимент заключался в проведении контрольных работ и тестов, опросов с созданием предварительной установки на ту или иную значимость результатов работы. В процессе эксперимента регистрировалась эмоциональная напряженность в процессе выполнения контрольных работ, опроса.

- Тест школьной тревожности Филлипса.
- Метод анализа документации.

Метод наблюдения для выявления состояния эмоциональной напряженности был выбран в связи с тем, что дети легко выражают эмоции через мимику, пантомимику и другие внешние реакции. Выявление состояния напряженности осуществлялось путем оценки трех ее компонентов:

- внешних проявлений эмоций;
- вегетативных физиологических реакций;
- устойчивость психических и психомоторных процессов.

Внешние (телесные) проявления напряженности: лицо – эмоциональные реакции в мимике; различные выразительные движения (пантомимика); проявление скованности как показатель развития непроизвольного напряжения мышц; проявление тремора (дрожание) рук, ног, на лице покраснение (особенно пятнами) кожи на лице, побледнение (вазомоторные реакции) и некоторые другие.

Внешним проявлениям эмоциональной напряженности давалась оценка от 9 до 1 балла. Чем сильнее было выражено напряжение, тем ниже был балл.

Следующая применяемая методика *«Тест школьной тревожности Филлипса»*.

Цели данной методики – изучение уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего среднего школьного возраста. Тест состоит из 58 вопросов, изучающих следующие факторы: *Общая тревожность в школе; Переживание социального стресса; Фрустрация потребности достижения успеха; Страх самовыражения; Страх ситуации проверки знаний; Страх не соответствовать ожиданиям окружающих; Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу; Проблемы и страхи в отношении с учителями.*

Проблема влияния эмоций на результаты учебной деятельности имеет несколько аспектов. Школьники отличаются друг от друга по способности отвечать на экзаменах, писать контрольные работы и тесты. Это связано с тем, что проверка знаний – это всегда в той или иной степени стресс. Рассмотрим результаты исследования влияния эмоциональных компонентов на результативность учебной деятельности младших школьников.

Методика изучения школьной тревожности Филлипса позволила определить общий уровень школьной тревожности у каждого ученика, а также соотношение разных ее факторов. Трудностью явилось субъективное оценивание учениками своих эмоциональных проблем.

В группу с **низким уровнем общей школьной тревожности** вошло четыре ученика – 20%.

В группу с **нормальным уровнем тревожности** вошли восемь учеников – 40%.

В группу с **повышенным уровнем тревожности** - шесть учеников – 30%.

В группу с **высоким уровнем тревожности** вошло двое учащихся – 10%. Таким образом, дети с повышенным и высоким уровнем тревожности составили 40 процентов.

Представляет интерес сопоставление уровня общей школьной тревожности с успеваемостью. Нами была проанализирована успеваемость учащихся 4 класса по основным школьным предметам. Вычислив средний балл ученика, мы отнесли его к определенной группе успешности: высокая успеваемость (средний балл 8,5 и выше, средняя успеваемость – от 6 до 8,4 балла, низкая ниже 6 баллов). У учащихся с низким уровнем тревожности в основном присутствует средний уровень успеваемости. У одного учащегося данного уровня – низкая успеваемость. Среди этих учащихся нет ни одного с высоким уровнем успеваемости. Однако на фоне пониженной общей тревожности, у двух учащихся проявляется повышенная тревожность по шкале «страх ситуации проверки знаний». Эти учащиеся, по их оценкам, не склонны к стрессу. Из этих данных трудно делать серьезные выводы, т.к. на успешность деятельности влияют и такие факторы, как способности, мотивация. Для уточнения результатов была проведена серия экспериментов с включением наблюдений. Эксперимент включал три типа ситуаций:

- Регистрация эмоциональных проявлений в ситуации устного опроса.
- Регистрация эмоциональных проявлений в ситуации итоговой контрольной.
- Регистрация эмоциональных проявлений в ситуации выполнения теста.

Результаты регистрации эмоциональных проявлений в ситуации устного опроса показали диапазон результатов от низкого до высокого уровня проявления эмоциональной напря-

женности. Любая форма контроля вызывает в большинстве случаев эмоциональную напряженность. Для тех учеников, которым важно получить хорошие оценки, характерна эмоциональная напряженность. Это субъективное переживание имеет внешние объективные проявления в мимике, скованности, треморе, вазомоторных реакциях. Наши наблюдения показали, что в реальной ситуации ребята ведут себя по-разному, независимо от степени готовности. Одни дети, несмотря на хорошую подготовку к уроку, очень волнуются, другие – выходят к доске, надеясь на «удачу», будучи не готовыми, третьи - отказываются отвечать. В дальнейшем при ответе их поведение может быть различным в зависимости от степени подготовки. Любое отрицательное замечание учителя парализует тревожных детей, они не в состоянии найти выход из тупика, в котором оказались. Ученики, способные мобилизоваться перед ответом, даже столкнувшись с трудностями, проявляют находчивость и изобретательность, могут попросить задать дополнительный вопрос. В связи с этим представляет интерес связь таких форм поведения с эмоциональной напряженностью. Накануне опроса внешних проявлений напряженности у учащихся не было обнаружено. Это позволило предположить, что если она будет проявляться, то будет вызвана ситуацией опроса.

Средний показатель напряженности находится в пределах 4-5 баллов. Если показатель превышает 5 баллов, то это говорит о пониженной эмоциональной напряженности. Внешние проявления, скованность и вазомоторные реакции находятся на среднем уровне в группе. Невысокий уровень проявления тремора. Однако, как говорилось выше, встречается и более высокий уровень внешнего проявления эмоциональной напряженности. У ряда учеников это проявилось в мимике, у других – в треморе и т.д. Оценки учителя за устный ответ в основном соответствовали среднему баллу по предмету (родной язык).

Следующий этап эксперимента заключался в наблюдении за эмоциональной напряженностью при написании контрольной работы в традиционной форме. Учитель по просьбе экспериментатора создавал установку на значимость этой работы, ее влияние на отметку за полугодие, создавая тем самым повышенную ответственность за результаты своей деятельности у учащихся. Такая контрольная выступает в виде своеобразного экзамена. Это вызывает, по нашему предположению, тревогу, затрагивает более глубокие мотивы личности. В ситуации повышенной ответственности проявляется и мотивация достижения.

Таким образом, проблема эмоционального напряжения школьников переходит в русло их взаимоотношений с учителями. Проблема успеваемости тесно связана с отношениями школьника с педагогами. Некорректное поведение педагогов может стать причиной возникновения эмоциональной напряженности, тревожности, стресса. Такая тревожность называется дидактогенной, однако в нашем случае поведение учителя было обусловлено содержанием эксперимента и не являлось обычным стилем общения со школьниками.

Как указывалось, чем выше баллы, тем меньше проявление эмоциональной напряженности. Если расположить результаты по мере роста напряженности, то менее напряженной для большинства школьников оказалась ситуация устного опроса. Более напряженной – ситуация выполнения теста. Самой напряженной – ситуация выполнения контрольной работы с созданием дополнительной мотивации. Однако по разным проявлениям напряженности количественные показатели различны, так тремор во время теста у некоторых учеников выше, чем во время контрольной работы. Сопоставительный анализ напряженности и результатов деятельности показывает, что высокая напряженность существенно снижает результативность (6,9 баллов на контрольной работе). Хотя эмоциональная напряженность в ситуации устного опроса ниже, но ниже и результативность по сравнению с ситуацией тестового контроля. Во время устного контроля рассматриваются, как правило, типовые задания, и учитель подходит дифференцировано к ученику во время опроса. Таким образом, подтвердилось наше предположение, что эмоциональное возбуждение улучшает выполнение более легких заданий и затрудняет – более трудных, слишком высокая мотивированность, избыточное эмоциональное напряжение также ухудшает результаты деятельности.

Качественный анализ полученных результатов позволяет осветить следующие моменты. Учитель начальных классов, как правило, хорошо знает своих учеников и понимает, что растерянность во время ответа - проявление тревожности. Он их поддерживает во время

ответа. Этим можно объяснить более низкий уровень эмоционального напряжения в ситуации устного опроса.

Во время контрольной работы, когда учитель специально создавал стрессовую ситуацию, повышение уровня эмоционального напряжения привело к снижению успеваемости. Ученики, получившие более высокие оценки на контрольной, чем за полугодие, обнаружили меньшее эмоциональное напряжение, чем ученики, которые получили на контрольной более низкие оценки по сравнению со средними за семестр.

Тестовый контроль сопровождался менее выраженной эмоциональной напряженностью. Однако тест предпочтителен не для всех учеников. Для детей, склонных к артистичности, устный опрос является более выигрышным. Оценки у таких детей во время контрольной работы и теста несколько ниже.

На сегодняшний день произошли существенные изменения в оценивании младших школьников. Оценка в виде отметки заменилась на косвенное оценивание («молодец», «старайся» и т.д.). Это позволит снизить школьную тревожность, уменьшить возникновение дидактогенных неврозов, формировать учебные мотивы.

Литература:

1. Васильев И.А., Поплужный В.Л., Тихомиров О.К., Эмоции и мышление, М., Изд-во Московского университета, 1980 – 192с.
2. Вачков М.Т. Предвосхищающая эмоция // Школьный психолог, №8, 2004 – 27 с.
3. Виллонаса В.К., Психологи эмоций. Тексты, М., МГУ, 1984 – 287 с.
4. Обухова Л.Ф., Возрастная психология, М., Пед. общ. «Россия», 2001 – 444 с.

COMPETENȚELE ARTISTICE ÎN CONTEXTUL PREGĂTIRII SPECIALIȘTILOR ÎN DOMENIUL EDUCAȚIEI MUZICALE

REPERE ÎN FORMULAREA COMPETENȚELOR ÎN DOMENIUL EDUCAȚIEI ARTISTICE

Marina MORARI, dr., conf. univ., Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte,
Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți

Résumé: Cet article est axé sur l'analyse des conditions préalables à la formulation adéquate des compétences appropriées aux disciplines du domaine des arts. Nous avons identifié les caractéristiques de base dans la formulation des compétences, plus précisément, le caractère intégratif des ressources de l'élève dans la manifestation des compétences. Les ressources de l'élève peuvent devenir, comme critère dans la formulation d'une compétence, on propose les ressources de l'élève: les habiletés et les connaissances artistiques, les valeurs et les attitudes envers l'art.

Mots-clés: compétences artistiques, éducation artistique, formulation des compétences, taxinomie des compétences, caractère intégratif des ressources de l'élève.

Scopul artei este să dea o cunoștință completă despre lume și despre sine. Educația artistică în instituțiile de învățământ general (muzicală/plastică/coregrafică/teatrală) urmărește formarea culturii artistice a elevului, ca parte componentă a culturii spirituale și este interpretată ca proces individual continuu de autodesăvîrșire spirituală a personalității prin multiplele forme de comunicare cu arta, potrivit următoarelor domenii de activitate: receptarea operelor de artă, interpretare/reprezentare artistică, creație artistică elementară, reflexiune artistică. Educația, și nu instruirea profesională, este dezideratul principal al disciplinelor ariei curriculare *Arte* în învățământul preuniversitar. Studiul artelor poartă un caracter artistic și se întemeiază pe natura vie a comunicării *elev – artă* și raportul *artă – viață*. Conținuturile educației muzicale/plastice sînt concepute sub aspectul unei corelații/interacțiuni între limbajul specific artelor, imagini artistice care aparțin diferitor stiluri, epoci, genuri – raportate la viață.

Este important să răspundem la întrebarea de ce avem nevoie de artă în educație? Afît prin specificul și conținutul său, cît și prin posibilitățile sale formative, muzica/artele plastice solicită nu numai fondul intelectual al elevului, ci mai ales pe cel afectiv, cu implicații directe în declanșarea unor stări, a unor trăiri și sentimente, făcîndu-l sensibil în fața marilor probleme ale vieții, contribuind la creșterea unui suflet frumos, armonios, cu o aleasă educație pentru valorile spirituale, cu extinderi în ținuta etică individuală, morală, civică etc. Arta îl ajută pe elev să trăiască plenar, să simtă mai puternic și mai profund viața, îi deschide noi orizonturi pentru a se cunoaște și cultiva prin artă, pentru a cunoaște și a se integra în viață. Cunoșcînd/valorificînd lumea prin potențialul artelor, elevul se cunoaște/se construiește pe sine ca ființă spirituală – nivelul suprem al oricărei educații.

Cel mai important element al modernizării a curricula este centrarea procesului de predare-învățare-evaluare pe competențe. În ultimul deceniu, conceptul de competență a fost pe larg dezbătut. Referințe conceptuale asupra termenului de competență în contextul educației artistice s-au făcut în ghidul de implementare a curriculumului pentru fiecare disciplină din aria curriculară arte, dar și în diverse piese curriculare: standardele de competență, referențialul de evaluare a competențelor, manuale școlare, ghiduri pentru profesori etc.

„Competența școlară este un ansamblu/sistem integrat de cunoștințe, capacități, deprinderi și atitudini dobîndite de elevi prin învățare și mobilizate în contexte specifice de realizare, adaptate vârstei elevului și nivelului cognitiv al acestuia, în vederea rezolvării unor probleme cu care acesta se poate confrunta în viața reală” (Morari 2011: 15). O definiție mai puțin formală poate stabili competența ca fiind capacitatea de a rezolva problemele din viața cotidiană utilizînd în timp real cunoștințele, deprinderile, aptitudinile și atitudinile dobîndite. Competența nu este reducibilă la o sumă de activități prezentate într-o ordine oarecare.

Competența generală specifică ariei curriculare *Arte* este competența estetică calificată drept un ansamblu de achiziții atitudinale, comportamentale, afective, acționale care exprimă calitatea omului de a percepe și aprecia, a trăi și iubi Frumosul în concordanță cu spiritualitatea și cultura epocii în care trăiește. În literatura de specialitate o competență poate fi definită prin cinci caracteristici esențiale (Xavier 2007: 37):

- **Mobilizarea unui ansamblu de resurse.** Competența face apel la mobilizarea unui ansamblu de resurse: cunoștințe muzicale și cunoștințe despre muzică, experiențe, trăiri, aptitudini muzi-

cale (de interpretare, de audiție, de creație) etc. Această caracteristică nu este suficientă pentru a face deosebirea între capacitate și competență.

- **Caracterul finalizat.** Mobilizarea ansamblului de resurse nu se face în mod întâmplător: elevul trebuie să folosească resursele conștient, iar ele capătă o „funcționalitate”, aplicabilitate practică. Achizițiile fundamentale se transformă în achiziții funcționale.
- **Relația cu un ansamblu de situații.** Mobilizarea resurselor e posibilă doar în cadrul unui ansamblu de situații reale și în contextul rezolvării unor probleme reale.
- **Caracterul disciplinar.** Competența se definește printr-o categorie de situații corespunzătoare unor domenii/activități specifice educației muzicale.
- **Evaluabilitatea.** Competența este o mărime evaluabilă, deoarece poate fi măsurată prin calitatea îndeplinirii sarcinii și prin calitatea rezultatului.

Prin urmare, formarea unei competențe artistice este un proces extins în timp, convențional, separabil în etape distincte: (a) Achiziționarea cunoștințelor muzicale cheie și inițierea elementară în activități muzicale de audiție, interpretare, creație, reflecție (*știu*); (b) Transformarea cunoștințelor muzicale cheie în cunoștințe funcționale, evoluția trăirilor emoționale din actul muzical spre o fortificare a motivației, interesului, convingerilor, aptitudinilor muzicale și a gustului estetic (*știu să fac*); (c) Interiorizarea cunoștințelor și trăirilor, valorizarea creațiilor muzicale și formarea atitudinilor (*știu să fiu*); (d) Exteriorizarea achizițiilor din domeniul artei muzicale de ordin emoțional, cognitiv, comportamental (*știu să devin*).

Pentru a găsi o formulă potrivită unei competențe artistice este necesar să conștientizăm care sînt necesitățile contextului în care ele pot fi atinse, formate. Specificul disciplinelor *Educație muzicală* și *Educație artistico-plastică* impune inițierea în domeniul artei numai prin activitățile practice: receptare/audiție, reprezentare/interpretare, creație, reflecție. Etapele de formare a competenței școlare se condiționează reciproc și constituie un ciclu continuu, care avansează performanțele artistice ale elevilor. Este important de conștientizat că în practica școlară competența artistică ține de anumite domenii de activitate. În educația muzicală, spre exemplu, aceste domenii sînt: audiție, cînt, creație, reflecție. Formarea competenței muzicale nu se epuizează în cadrul acestor domenii. Aducem exemple pentru a sublinia **caracterul integrativ al resurselor elevului în manifestarea competențelor** corespunzătoare unui domeniu distinct:

- **competența de audiție-receptare a muzicii** se formează nu doar în contextul activităților de audiție, ci și în cadrul altor activități: în cadrul activității de interpretare poate fi audiată o înregistrare a creației muzicale, melodia creației poate fi audiată în diverse variante interpretative (la un instrument, ansamblu, orchestră etc.), creația aleasă pentru însușire poate fi cîntată pe rînd de cîteva grupe de elevi, în timp ce ceilalți audiază cercetător și apreciativ interpretarea colegilor potrivit unor criterii stabilite anterior.
- **competența de interpretare vocal-corală** se formează nu doar în cadrul cîntului vocal-coral, ci și în cadrul audiției creațiilor muzicale prin fredonare/intonare a temelor muzicale din cele mai valoroase creații din patrimoniul culturii muzicale naționale și universale, în cadrul activităților de creație muzicală prin utilizarea cîntului și a posibilităților de exprimare prin cînt.
- **competența de creație** se formează nu doar în cadrul activității de creație propriu-zisă (compunere de melodie, desen ritmic, acompaniament la un cîntec, elaborare de mișcări muzical-ritmice, crearea planului de interpretare a unui cîntec etc.), ci și în cadrul audiției și interpretării vocal-corale.
- **competența de analiză-caracterizare a muzicii** se formează în cadrul tuturor formelor de inițiere muzicală a elevilor: însușirea cunoștințelor muzicale și despre muzică, citit-scrisul muzical, activitatea muzical-ritmică, creația muzical-artistice, jocul muzical, cîntul vocal-coral, audiția muzicii, executarea la instrumente muzicale pentru copii.

În sistemul educațional al Republicii Moldova, **taxonomia competențelor** se dezvoltă prin valori educaționale complexe, care se ierarhizează astfel (Morari 2011: 19): (1) Competențele-cheie transversale, cu care trebuie înzestrați toți copiii, (2) Competențele transdisciplinare, care se definesc/formează pe durata unei trepte de învățămînt. Acestea din urmă li se subordonează competențele specifice, care se definesc pe discipline școlare și așa-numitele subcompetențe, care se definesc ca precondiții pentru formarea competențelor și reprezintă componente ale competențelor specifice unei discipline, racordate la conținuturile pentru fiecare treaptă de școlaritate. Remarcăm faptul că în

comunitatea pedagogică nu este acceptată unanim semnificația și corectitudinea aplicării termenului de „subcompetență”, iar competențele specifice stabilite la disciplinele ariei curriculare *Arte* se structurează foarte diferit, avînd la bază diferite domenii de referință. Acestea pot fi explicate prin faptul că succesiunea în care au evoluat cercetările pedagogice gestionate de către ministerul de resort nu au fost coerente. Spre exemplu: (1) standardele de conținut au fost elaborate după ce a fost elaborat și aprobat curriculumul școlar. Or, „corelarea obiectivelor curriculare cu standardele educaționale este absolut necesară și standardele educaționale sînt absolut necesare pentru realizarea unui învățămînt de calitate” (Bucun 2010: 270); (2) modernizarea curriculumului nu s-a produs sincron la toate treptele învățămîntului general, iar conținuturile educației artistice pentru instituțiile preșcolare nu corespund valorilor educaționale contemporane; (3) manualele școlare editate în ultimii 15 ani au dezvoltat considerabil concepția conținuturilor de învățare a curricula din 2010 și altele.

În accepțiunea mediului academic din Republica Moldova (Morari 2014: 6), competențele utilizează, integrează și mobilizează cunoștințe, resurse cognitive, afective și contextuale pertinente pentru a trata cu succes o situație, însă nu se confundă cu aceste resurse. Competența presupune o serie de operații: mobilizarea de resurse adecvate, verificarea pertinentei acestor resurse, articularea lor eficientă, abordarea contextuală, verificarea corectitudinii rezultatului ș.a. Competențele pot integra domeniile cognitiv, psihomotor și atitudinal și se află la intersecția dintre domeniile cunoașterii. **Metodologia de proiectare a activității de formare-evaluare integrată a competențelor școlare** presupune realizarea de către evaluatori a următorilor pași (Morari 2014: 7):

1. Selectarea din curriculum a competenței specifice de format și evaluarea nivelului inițial de competență a elevilor la capitolul respectiv în vederea stabilirii punctului de pornire în demersul de formare.
2. Proiectarea anticipativă a rezultatului/produsului școlar de evaluat în cadrul unei unități de învățare, cu previzionarea nivelurilor de performanță posibil de atins.
3. Identificarea ansamblului de cunoștințe, capacități și atitudini necesare pentru achiziționarea competenței date și organizarea acestora într-o unitate de învățare.
4. Stabilirea produsului-rezultat necesar de realizat de către elevi, la sfîrșitul unității date de învățare și, respectiv, de măsurat-apreciat de către cadrul didactic.
5. Anunțarea criteriilor de evaluare a produsului, cu precizarea indicatorilor de performanță care trebuie să apară în produsul-rezultat.
6. Proiectarea demersului de formare-evaluare a competenței avute în vedere (selectarea conținuturilor adecvate, stabilirea numărului necesar de ore, analiza resurselor etc.).
7. Realizarea printr-un sistem de lecții a demersului de formare-evaluare integrată, bazat pe metode interactive de predare-învățare-evaluare.
8. Verificarea pe tot parcursul perioadei de formare a nivelului de competență, prin instrumente de evaluare formativă, fără note, și raportarea la criteriile anunțate.
9. Reglarea imediată/ permanentă (retroactivă, proactivă) a activității de formare în vederea ameliorării performanțelor școlare.
10. Evaluarea finală a nivelului de competență atins, prin măsurarea și aprecierea produsului realizat, în baza criteriilor anunțate, analiza rezultatelor școlare obținute și luarea unei decizii pedagogice care se impune.

Resursele elevului pot deveni **criteriu eficient în formularea unei competențe**. În lista acestor resurse pot fi incluse: abilitățile, cunoștințele, valorile și atitudinile. În formularea competenței este necesar să indicăm strategiile și contextele de realizare a procesului de integrare a acestor resurse într-o competență. Aducem mai jos un model de formulare a competențelor elevilor la disciplina Educație muzicală. Formula competenței se citește de la enunțul din prima coloniță, urmînd propoziția prin continuare cu enunțurile din colonița a doua și a treia (vezi Tabelul № 1).

Tabelul № 1. Variante de formulare a competențelor muzicale.

<i>Abilități</i>	<i>Cunoștințe/ Strategii ale domeniului/ Contexte de realizare</i>	<i>Valori și atitudini</i>
Receptarea diversității fenomenului muzical-artistic →	folosind strategii de cunoaștere și înțelegere specifice domeniului în contexte variate (de audiere, interpretare și creație) →	manifestînd interes pentru cunoașterea lumii și a sine-lui prin muzică.

Explorarea dexterităților muzicale (personale/colective) →	folosind strategii de interpretare și creație a imaginii muzicale →	arățind semnificațiile emoționale și estetice ale creațiilor ca premisă de integrare în activitatea artistică/culturală din școală și comunitate.
Receptarea și promovarea muzicii naționale și universale →	aplicând strategiile de comunicare artistică într-o varietate de contexte →	manifestând propriile valori și deschideri pentru valorile altora.
Aprecierea artistică și valorică a creațiilor muzicale →	folosind strategii de caracterizare și reflecție pentru a identifica, înțelege și explica frumosul (esteticul/extraesteticul), relația om-muzică, muzică-viață →	manifestând propria atitudine pentru muzică ca valoare a eu-lui.

În concluzie, **formularea unei competențe cuprinde elementele procesului de formare** și va parcurge anumite etape. Intrarea în actul educațional se va organiza prin obiective operaționale, prin operaționalizarea subcompetențelor, în cadrul activităților artistico-didactice, considerate drept contexte didactice concrete. Aici este necesară centrarea clară a tuturor componentelor curriculare pe rezultatele finale – competențe (la finele câtorva lecții). Dacă în cazul învățământului axat pe obiective, la debutul actului educațional, se pune prima întrebare: ce vom face?, apoi în contextual învățământului centrat pe competențe, la debutul actului educațional, se pune întrebarea: către ce vom tinde? (către care competențe vom tinde?). Rezultatele actului educațional la ieșire desemnează subcompetențele/competențele specifice disciplinei. Competența presupune strategii de acțiune ale elevilor în varietatea actului artistic din viața de toate zilele. În **proiectarea conținutului educațional orientat spre formarea competențelor** urmează să se țină cont de specificul cunoașterii artistice, considerarea sistemului de principii specifice educației muzicale și artistico-plastice, respectarea unor anumite etape în procesul de formare a competențelor, aprecierea vârstei și a posibilităților psiho-fiziologice ale elevilor implicați în actul artistic. În formularea unei competențe artistice se va ține cont de nivelul *Integrare* mai mult decât de abordarea separată a nivelurilor *Cunoaștere*, *Înțelegere* și *Aplicare*.

Bibliografie:

1. Bucun, Nicolae, Pogolșa, Lilia, Bolboceanu, Aglaida ș.a. *Standarde de competență – instrument de realizare a politicilor educaționale*, UNICEF, ME, IȘE, Chișinău, Institutul de Științe ale Educației, 2010.
2. Morari, Marina, *Educația muzicală. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru învățământul primar/gimnazial*. Ministerul Educației al RM, Chișinău, Editura Lyceum, 2011.
3. Morari, Marina, *Referențialul de evaluare a competențelor specifice formate elevilor la educația muzicală*, în *Referențialul de evaluare a competențelor specifice formate elevilor* / Nicolae Bucun, Lilia Pogolșa, Valentina Chicu; coord. șt.: Lilia Pogolșa, Nicolae Bucun; Ministerul Educației al Republicii Moldova, Acad. de Științe a Moldovei, Chișinău, Inst. de Științe ale Educației, 2014.
4. Xavier, Roger, *Manualul școlar și formarea competențelor în învățământ*, disponibil la: <http://www.scribd.com/doc/16646130/Manualul-colar-i-formarea-competenelor-ininvmant>

INIȚIEREA STUDENTULUI-DIRIJOR ÎN BAZELE TEHNICII DIRIJORALE (COROANA. PROBLEMATICA EI ȘI MODALITĂȚI DE SOLUȚIONARE)

Luminița GUȚANU-STOIAN, dr., lect. univ., Facultatea de Științe Socio-Umane, Universitatea „Spiru Haret”, București, România

Abstract: *In this study, we have set out to reveal the importance and rank the fermata occupies in choral works, as well as all its facets – the basic stages of its usage, the types of fermata and the manner of execution for each type; also, its dosage and the exactness of the closing gesture. (In this survey, we intend to show what a fermata is, the types of fermata, but also how to execute it). We also recommend a set of practical exercises meant to ensure its proper execution. In order to facilitate the understanding of the fermata, this survey proposes a set of conducting patterns and musical examples.*

Keywords: *fermata, choral conducting, conducting apparatus, conducting technique.*

„Cursurile de dirijat urmăresc să formeze personalitatea artistică a studenților prin dezvoltarea capacităților proprii de cunoaștere, înțelegere și interpretare a muzicii, contribuind astfel la punerea bazelor experienței complexe pe care o reclamă activitatea pedagogică și artistică”. (Gutanu 2014: 317).

„Tehnica dirijorală este un instrument ce va fi folosit în scopul relatării conceptului mental interpretativ și în conducerea instrumentului muzical (corul)” (Guțanu 2014: 77).

Coroana (sau *fermata*, din limba italiană – „oprire”) constituie oprirea temporară a pulsației metrice.

Realizarea coroanei

Din punct de vedere dirijoral, coroana se realizează în trei faze:

1. *Pregătirea coroanei*
2. *Efectuarea propriu-zisă a coroanei*
3. *Ieșirea din coroană*

1. *Pregătirea coroanei*: se va efectua prin avertizarea corului cu ajutorul auftakt-ului care o precede. Gestual se va utiliza un auftakt puțin mai amplu, mai clar, este un auftakt de pregătire și totodată de avertizare – „atenție! – coroană”, involuntar se va produce un cvasi-rallentando.

2. *Efectuarea coroanei*: coroana va fi „așezată”, nu se va tacta. Se va efectua pe impulsul bății (pe care avem coroana) urmat de recul. Atenție! Reculul nu va fi foarte mare pentru a nu da impresia că se dorește continuarea discursului muzical, de altfel și pentru a da acea stare de coroană „așezată” reculul va fi ponderat.

Abia după efectuarea reculului se poate modela coroana din punct de vedere dinamic. La această etapă dirijorul trebuie să se axeze pe intenția de efectuare a coroanei, etapa pregătirii (auftaktul ce o precede) fiind un liant spre rezultatul final.

Atenție! Ca să se poată modela coroana din punct de vedere dinamic, planul de dirijat în momentul efectuării acesteia trebuie să fie unul mediu, în caz contrar, dacă se folosește planul înalt, nu se va putea crește intensitatea sonoră, iar în cazul utilizării planului jos nu se va putea scădea.

3. *Ieșirea din coroană* se va face cu ajutorul auftakt-ului. Acest auftakt poate fi:

- auftakt de legătură, în cazul coroanei fără respirație;
- auftakt de pregătire a închiderii pentru coroana cu închidere simplă (de obicei, este utilizat la final de frază sau de lucrare);
- auftakt ce precede gestul de închidere – gest cu dublă funcție (închidere urmată instantaneu de auftakt, pentru continuarea demersului muzical. Impulsul închiderii este punctul de plecare al auftakt-ului, auftakt utilizat pentru coroanele cu respirație.

Tipurile de coroane

În dirijat există următoarele tipuri de coroane:

1. Coroane urmate de respirație:

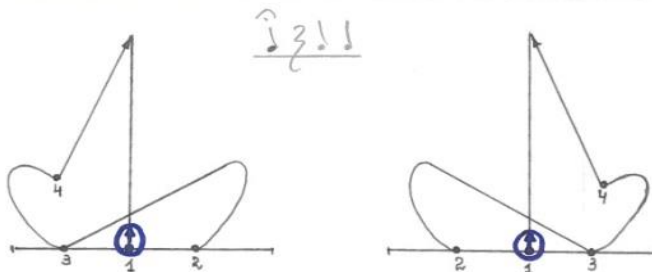
- *cu închidere – gest cu dublă funcție*
- *cu închidere simplă*

2. Coroane fără respirație

1. Coroane urmate de respirație:

- *cu închidere simplă:*

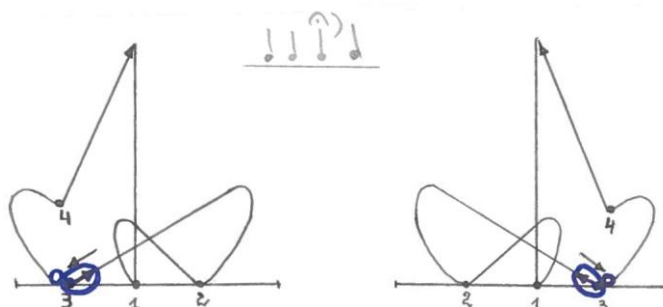
Coroană → **închidere** → **cezură (sau pauză trecută în partitură)** → **aufтакт către următoarea bătaie**



- *cu închidere – gest cu dublă funcție:*

Coroană → **închidere** → **direct aufтакт către următoarea bătaie.**

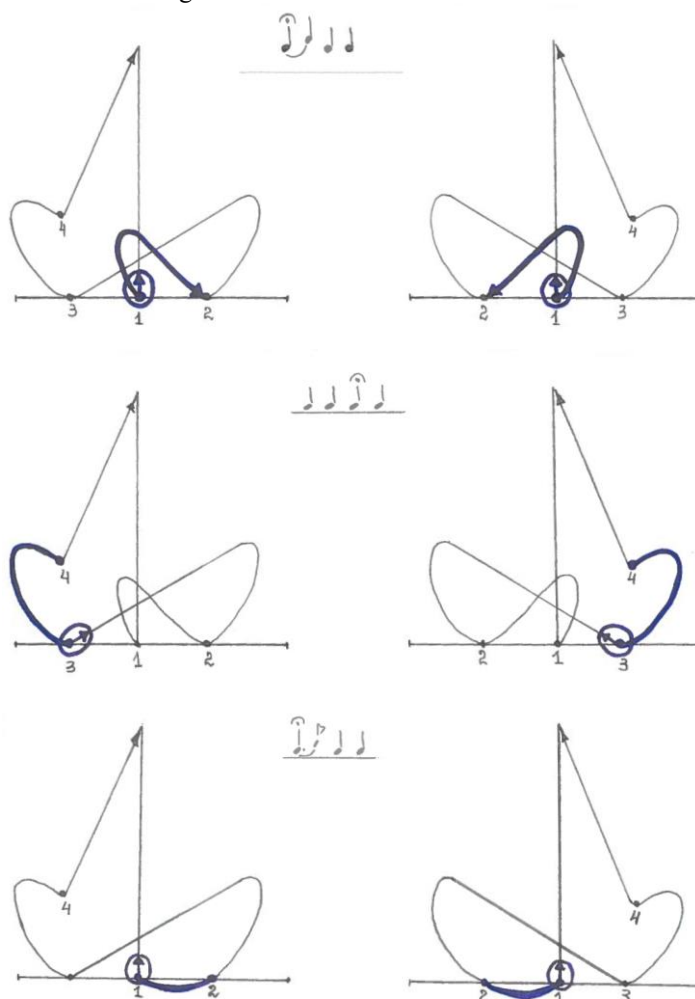
Atenție! La acest tip de coroane gestul de închidere va avea dublă funcție (impulsul închiderii va fi punctul de plecare pentru auftaktul către următoarea bătaie).



2. Coroana fără respirație

Coroană → ieșirea din coroană cu ajutorul aufaktului de legătură către următoarea bătaie

Acest tip de coroane se pot regăsi în partitură drept o coroană simplă, fără indicații cu/fără respirație sau să existe trecut un legato.



Cele două tipuri de bază de coroane pot fi la rândul lor:

- **Coroane pe timp** – coroane ce sunt utilizate, de obicei, în cadrul lucrării, la final de lucrare și pot fi întâlnite și la început de lucrare.

Andantino poco lento (in 6 movimenti)

SOPRANO

ALTO

TENOR

BASS

(Fragment din lucrarea *Rugăciune* de I.D. Chirescu)

- **Coroane pe jumătate de timp** – coroane ce impun, în cele mai dese cazuri, din punct de vedere dirijoral, divizarea timpilor.

SOPRANO

ALTO

TENOR

BASS

(Fragment din lucrarea *Răsunet de la Crișana* de I. Vidu)

- **Coroanele decalate** – sunt decalate din punctul de vedere al scriiturii.

Molto rubato

SOPRANO

ALTO

TENOR

BASS

(Fragment din lucrarea *Lino, Leano- De doi* de N. Ursu)

Există și **coroane de expresie**:

- **coroane pe pauze** – coroane utilizate pentru a prelungi durata pauzei.

Andante sostenuto

SOPRANO

ALTO

TENOR

BASS

(Fragment din lucrarea *Herovic* de I.D. Chirescu)

- *coroane pe bara de măsură* – coroane ce întrerup brusc discursul muzical.

Dozajul coroanei

Durata coroanei depinde de caracterul lucrării, tempoul lucrării, de logica și conținutul discursului muzical, precum și de conceptual mental al dirijorului asupra lucrării. „Conceptul mental deține două laturi bine definite: *Conceptul mental tehnic* (CMT) și *Conceptul mental interpretativ* (CMI).

Conceptul mental tehnic reflectă în sine intenția de redare a lucrării prin tehnica dirijorală și prin însumarea tuturor cunoștințelor căpătate în urma parcurgerii analizei lucrării din cele două cadrane (ASM+AVC).

Conceptul mental interpretativ este momentul în care se cumulează trăirea, intuiția, creativitatea, fantezia, și desigur, bagajul spiritual al fiecărui dirijor (deschiderea sa față de artă-univers-divinitate)” (Gutanu 2014: 79).

Fiecare dirijor va interpreta coroana diferit, când spunem acest lucru ne referim la dozajul acesteia. Există însă câteva reguli, precum: dozajul coroanei se va face ținând cont de locul unde se află – la început, în cadrul lucrării sau la final și firesc în dependență cu felul în care se derulează materialul muzical (până la coroană și după). Evident, coroanele întâlnite pe parcurs vor fi mai temperate față de cele de final, care, de obicei, sunt mai lungi. Coroana poate avea diverse semnificații în context, poate servi drept mijloc de estompare sau de creștere a energiei sonore. Drept exemplu ne servește lucrarea *Suita de cântece vechi din Bihor* de Fr. Hubic, partea I – *Trimis-a-mpăratul carte* – de estompare, iar partea a II-a – *Dusu-s-a bădița, dus* – de creștere a dinamicii și a energiei sonore.

S
car - te la fe - cio - rii de la car - te la fe - cio - rii de la sat.
clo - pu ca'i in ta - ra ma-re clo - pu ca'i in ta - ra ma-re foc.
ne - le ca'i in ta - ra ma-re ne - le ca'i in ta - ra ma-re jel'.

A
car - te la fe - cio - rii de la sa - te, la fe - cio - rii de la sat.
clo - pu ca'i in ta - ra ma-re fo - cu, ca'i in ta - ra ma-re foc.
ne - le ca'i in ta - ra ma-re je - le, ca'i in ta - ra ma-re jel'.

T
car - te la fe - cio - rii de la sa - te, la fe - cio - rii de la sat.
clo - pu ca'i in ta - ra ma-re fo - cu, ca'i in ta - ra ma-re foc.
ne - le ca'i in ta - ra ma-re je - le, ca'i in ta - ra ma-re jel'.

B
car - te de la sa - te de la sat.
clo - pu ma-re fo - cu ma-re foc.
ne - le ma-re je - le ma-re jel'.

(fragment din *Suita de cântece vechi din Bihor* de Fr. Hubic,
partea I – *Trimis-a-mpăratul carte*)

S
di - ta dus, mai! Pe dru - mul Be - iu - su - lui, mai!
nu mai vi - e. Du - su - l'au la ca - ta - ni - e.
na - na mea, le Du - su - l'au la ca - ta - ni - e.

A
di - ta dus, mai! Pe dru - mul Be - iu - su - lui, mai!
nu mai vi - e. Du - su - l'au la ca - ta - ni - e.
na - na mea, le Du - su - l'au la ca - ta - ni - e.

T
di - ta dus, mai! Pe dru - mul Be - iu - su - lui, mai!
nu mai vi - e. Du - su - l'au la ca - ta - ni - e.
na - na mea, le Du - su - l'au la ca - ta - ni - e.

B
di - ta dus, mai! Pe dru - mul Be - iu - su - lui, mai!
nu mai vi - e. Du - su - l'au la ca - ta - ni - e.
na - na mea, le Du - su - l'au la ca - ta - ni - e.

(fragment din *Suita de cântece vechi din Bihor* de Fr. Hubic,
partea a II-a – *Dusu-s-a bădița, dus*)

Închiderea coroanei

Coroanele întâlnite pe parcursul lucrării se vor închide pe bătaia pe care au fost efectuate, cele de final pot fi închise atât pe bătaia pe care au fost efectuate, cât și cu un gest de închidere de final de lucrare.

Exerciții practice

Exercițiul nr. 1

Exersarea coroanei fără respirație

Se va efectua un lanț de măsuri dirijorale de 4 timpi – prima măsură va fi dirijată firească, în cea de-a doua se va face coroană pe primul timp (coroană fără respirație, de altfel toate coroanele din acest exercițiu sunt de acest tip), în cea de-a treia măsură – pe timpul doi, în a patra – pe timpul trei și în cea de-a cincea măsură – pe timpul patru, urmând ca măsura a șasea să fie dirijată complet cu închidere pe ultimul timp.

Exercițiul nr. 2

Coroana fără respirație

Se va efectua un lanț de măsuri dirijorale de 4 timpi cu efectuarea coroanei pe 2 timpi din cei patru:

Prima măsură – coroana pe timpii 2 și 4, măsura a doua – 1 și 3, măsura a treia 1 și 2, măsura a patra 3 și 4.

Exercițiul nr. 3

Coroana urmată de respirație (cu închidere – gest cu dublă funcție)

Acest exercițiu se va compune din aceiași pași menționați mai sus (în exercițiul nr. 2), utilizându-se coroana urmată de respirație (cu închidere – gest cu dublă funcție).

Exercițiul nr. 4

Coroana urmată de respirație (cu închidere simplă)

Va avea aceiași pași ca exercițiul nr. 3, cu utilizarea coroanei urmată de respirație – cu închidere simplă.

Referințe bibliografice:

1. Guțanu, Luminița, *The development of the student as a conductor*, în Pedagogica I psihologia. Kulitura I iskustvo. Vpusk VII, Kazani, Izdatelistvo Otechestvo, 2014.
2. Guțanu, Luminița, *The Complexity and Characteristics of Choral Art*, în Studia Musica of „Babes-Bolyai” University, Cluj-Napoca, Cluj University Press, 1/2014.

DEZVOLTAREA ARTISTICĂ A ELEVILOR: ABORDĂRI PRAXIOLOGICE

Tatiana BULARGA, dr., conf. univ., Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți

Abstract: *In the pedagogical draft it is very important to analyze the formation and potential development in order to build a relation between the emotional and reasonable spheres of teenagers thinking. But the steps of development of these spheres are different in different ages, the coming contradicts have a specific nuance.*

Creativity is the capability and the act of making, understanding or making something new – it is the antipode of the actualizing image mind remaking, learned science before. The focus of this research is the gradual process of pupils' involvement in activities of creation, the methods of differentiation of instructive goals called to ensure preteens' successful manifestation through the activity of musical and artistic creation.

Keywords: *development, emotional sphere of thinking, reasonable thinking, creativity, differentiation of goals, accomplishment of individual potential, success in activity, interest in music.*

În vederea participării active a elevilor la una dintre cele mai valoroase și de importanță majoră activități în dezvoltarea muzical-estetică a persoanelor, cea de audiție a muzicii este necesar de a urmări în procesul percepției muzicii atingerea obiectivelor de re-creare a ei atât la nivel emotiv, cât și la cel rațional, deoarece arta muzicală include două laturi ce se află în interacțiune indisolubilă. Una se reduce la exprimarea prin complexul de intonații muzicale (emoțional-expresive, plastice, de gen (sistemizate de N. Holopova) a unui anumit conținut și e legată de sfera emotiv-senzitivă a omului. Altă latură ține de conștientizarea legilor componistice, ce se realizează de sfera intelectuală a personali-

tății (V. Medușevsky). Așadar, receptarea și perceperea muzicii, potrivit afirmațiilor psihologilor și pedagogilor-muzicieni, constă nu numai în trăirea emotivă a materialului audiat, reacția senzitivă la muzică, ci și în aprecierea mijloacelor de expresie muzicală, prin pătrunderea în legile de îmbinare a acestora, acțiuni și procese ce determină etapa avansată de contactare a receptorului cu arta muzicală.

Conform algoritmului psihologic de desfășurare a procesului de receptare a muzicii, e necesar în procesul de studiu al creațiilor muzicale în cadrul învățământului artistic general (școala generală) și special (școala de arte/muzică pentru copii), mai întâi, a forma și dezvolta continuu la elevi capacitățile/competențele de percepere a componentului emotiv, senzitiv al muzicii. Pentru aceasta este oportun a practica la lecții un sistem de activități ce constau în determinarea conținutului și caracterului general al creațiilor muzicale, specificul cărora presupune aplicarea procedeelelor empirice de cunoaștere, precum observare, reactualizare, recunoaștere. Asemenea activități sunt eficiente în vederea dezvoltării capacităților muzical-perceptive, în special în legătură cu receptarea creațiilor muzicale ce conțin intonații elocvente, plastice, bine reliefate. Când intonațiile muzicale nu se supun reprezentărilor asociative foarte bine conturate datorită laturii componistice, este oportun de a recurge la formularea caracterizărilor verbale succinte care ar reflecta caracterul general al muzicii receptate sau de a propune elevilor de a realiza descrieri în scris sau oral ale impresiilor și asociațiilor personale.

Nu mai puțin eficiente pentru receptarea laturii imagistice a creațiilor muzicale sunt activitățile, care cer de la elevi a determina cărui tip de intonații îi aparține fragmentul muzical, temă muzicală, frază muzicală etc. Pentru a stimula atenția și activismul emoțional și de cunoaștere a elevilor în procesul realizării acestui tip de activități este nevoie de a-i atenționa spre trăsăturile caracteristice diferitor tipuri de intonații și legile lor interne de dezvoltare.

Datorită trăsăturilor specifice ale vârstei școlare și, în special, ale perioadei preadolescente, e de menționat printre cele reliefate, necesitatea de autoafirmare, de manifestare a potențialului individual. Mai mult decât atât, însăși perioada nominalizată este marcată prin anumite particularități distincte, care favorizează antrenarea elevilor în activitățile muzical-artistice. Cercetătorii din domeniul psihologiei generale și a pedagogiei muzicale (B. Asafiev, K. Orff, A. Roșca, U. Șchiopu, N. Vetlughina, L. Văgotsky ș.a.) susțin că preadolescenții manifestă tendință pronunțată spre a crea compunând și improvizând melodiile simple, elementare, iar, uneori, foarte desfășurate și originale. Totodată, preadolescenții, în marea lor parte, dau dovadă de o exigență exagerată față de rezultatele activității sale, fapt ce deseori duce la descurajare și la scăderea motivației și a interesului pentru activitățile muzicale practice, în special, și pentru muzică, artă muzicală promovată de educația artistică școlară.

În acest context, vom supune unei analize praxiologice succinte una dintre cele mai solicitate de elevi activități, acea de creație muzical-artistice.

Tratăm activitatea de creație muzicală drept proces gradual. Datorită faptului că esența procesului de creație o constituie *realizarea de către elevi a activităților de creație sau soluționarea problemelor (obiectivelor) de creație* e nevoie, din punctul de vedere al praxiologiei formativ-inovaționale (V. Babii, 2008), a examina structura procesului de rezolvare a problemelor de creație. Este oportun să ne raportăm la esența psihologică a procesului de gândire, care are ca obiect soluționarea problemelor.

Cunoașterea procesului de gândire ne permite să modelăm strategia de *realizare de către elevi a obiectivelor de creație muzical-artistice, ce sunt, în viziunea noastră, eficiente în vederea dezvoltării și motivării artistice a elevilor*. În procesul mental legat de soluționarea problemei, psihologii evidențiază mai multe etape, etapa inițială fiind apariția situației problemă (W. Kohler, B. Lomov, A. Luria, M. Miclea, I. Radu, S. Rubinștein).

Situația-problemă, întrebare apare în cazul când elevul conștientizează raportul dintre informațiile, noțiunile, categoriile cunoscute și cele necunoscute. Momentul de conștientizare a contradicției dintre cunoscut și necunoscut constituie esența psihologică de acceptare a obiectivului, a problemei propuse.

Etapa următoare constă în recurgerea gândului la soluționarea propriu-zisă a problemei deja conștientizate, acceptate. Mai întâi, au loc operațiile de gândire rațională, de actualizare a cunoștințelor depuse în memorie, care au referință la problema în cauză și care vor permite soluționarea problemei. Ulterior, se proiectează variantele posibile de rezolvare/soluționare. La finele etapei respective, datorită revenirii la starea inițială a problemei și datorită suprapunerii cu aceasta, soluția trasată se prezintă în calitate de o presupuziție, ipoteză sau în formă de mai multe presupuziții/ipoteze/proiecte de soluționare a problemei/ a situației de problemă.

De la formularea mintală/conștientizarea soluției/ipotezei optime, gândul purcede la verificarea și aprecierea ei, după ce are loc formularea concluziei despre eficacitatea demersului rezolutiv. Apoi urmează aplicarea rezultatului muncii mintale în practică, validare decisivă a corectitudinii judecării.

Astfel, cercetând procesul de gândire, orientat spre soluționarea oricărei probleme, situații problemă, ca model al procesului de realizare a activităților creative, evidențiem în acest proces, respectiv, trei etape-cheie, conform cărora are loc soluționarea respectivă: **înțelegerea și acceptarea activității muzical-creative (obiectivului de creație); formarea ideii creative; realizarea propriu-zisă a activității/însărcinării de creație.**

În procesul formării și dezvoltării artistice a elevilor principala destinație a activităților constă în asigurarea atitudinii individual-diferențiate în procesul instructiv-educativ, ce **va permite fiecărui elev să se manifeste activ la crearea produselor muzicale, să se simtă persoane inițiate în domeniu.**

Principiului de diferențiere trebuie să fie supuse atât activitățile (obiectivele), cât și elevii, unde primele, fiind cu același conținut, dar diferite după gradul complexității, sunt adresate elevilor de diverse niveluri de dezvoltare a aptitudinilor muzicale. Complicarea și diferențierea activităților are loc în funcție de tipul activității muzical-creative, corelarea dintre informații cunoscute și necunoscute pentru elevi în condițiile activității, în obiective formulate de către profesor, de cerințele activităților, de forma de organizare a activității elevilor (independentă/individuală, în grup, cu ajutorul/sprijinul oferit de către profesor). Aplicarea procedurii de complicare consecutivă a activităților va avea un impact pozitiv asupra dinamicii interesului elevilor pentru muzică, dorinței de a participa activ la evenimentele artistice, organizate în cadrul curricular și extracurricular, deoarece permanent va conțina activități trăsături noi, va permite elevilor să se dezvolte, conștientizând succesele personale.

Examinarea structurii procesului mental axat pe soluționarea problemelor justifică semnificația rolului etapei de înțelegere a conținutului activității, a cerințelor/obiectivelor înaintate, ce constituie prima treaptă a demersului de obținere cu succes a soluției.

Datorită introducerii de către profesor în conținutul activităților/obiectivelor creative a noilor subiecte, cerințe, înțelegerea va reprezenta pentru elev un proces constituit dintr-un șir de operații intermediare ale gândirii, acțiuni speciale, orientate spre succesul înțelegerii, conștientizării a faptului că problema dată, condiția problemei este înțeleasă și acceptată.

Inițial are loc familiarizarea, în linii mari, cu condiția problemei. Elevul percepe sensul cuvintelor, sensul general al activității, decide dacă ea e cunoscută, dacă în trecut rezolvase probleme de acest tip. În urma unei asemenea evaluări la elevi se creează un anumit grad de orientare în conținutul problemei, care la unii poartă un caracter destul de reliefat, iar la alții se reduce doar la o senzație că în problema dată pentru ei există ceva cunoscut.

La această etapă, e important **a releva gradul de orientare a elevilor în activitățile (obiectivele) propuse.** Pentru atingerea obiectivului în cauză, pentru a asigura înțelegere deplină de către elevi a celor ce se cer de la ei este oportun ca profesorul să recurgă la conversații cu elevii.

Ulterior, obiectul preocupării constituie asigurarea unei **înțelegeri** de către elevi **depline și adecvate a conținutului și condiției activităților.** După cum menționasem anterior, activitățile creative, ce se propun copiilor, trebuie să conțină un element al noului, prin urmare, o informație nouă, necunoscută elevilor, care, fiind semnificativă pentru soluționarea problemei, neapărat, cere a fi conștientizată.

Asemenea conștientizare are loc datorită suprapunerii noului cu cunoștințele însușite anterior. Înțelegerea, conform esenței sale psihologice, se obține în cazul când elevul dispune de modelele propuse de profesor, ce au o analogie cu produsele creative eventuale. Ca rezultat al efectuării tuturor operațiilor indicate are loc înțelegerea de către elev a obiectivului, a conținutului și cerințelor activității/însărcinării propuse.

În urma înțelegerii activităților, are loc **formarea mintală a ideii, a ipotezei, a proiectului creației.** În cadrul etapei date pot fi evidențiate convențional două stadii și, respectiv, două obiective, ce corespund fiecărui, ce se ating în cadrul fiecărui. Primul se reduce la apariția la elev a ideii și **stabilirea imaginii muzicale principale.** Aici are loc reformularea condiției problemei și racordarea datelor suplimentare din experiența muzicală a elevului.

Formularea unei anumite probleme ascunse în conținutul activității contribuie la apariția involuntară în imaginația elevilor a asociațiilor, a anumitor imagini. Deseori, la stadiul apariției ideii la elev apar imagini auditive inițiale, care nu totdeauna sunt însoțite de o conștientizare clară. Din

atare imagini muzicale trebuie selectată imaginea principală, care va servi ca temelie nemijlocită pentru realizarea ideii creative. Pentru selectarea de către elev a imaginii principale, reieșind din esența ei asociativă, va fi oportun a recurge la utilizarea stimulilor (modelelor) din literatură sau arte plastice și la analiza lor artistică. Inițial imaginea principală este destul de vagă, însă pe parcurs, ea se precizează, ce face posibilă **proiectarea căilor de creare/realizare/intruchipare** a acesteia, ceea ce constituie stadiul doi al etapei de formare a ideii creative.

Remarcăm că o asemenea proiectare poate fi desfășurată doar în cazul compunerii și nu improvizării muzicale, deoarece ultima poartă un caracter prompt.

Desfășurarea activității de creație muzicală (compunere, improvizare) a elevilor va avea loc în baza sistemului de intonații muzicale. În această ordine de idei, proiectarea căilor de creare a imaginilor solicitate de către elevi va decurge prin intermediul selectării variantelor de intonații, fiind însoțită de apelarea la mostre/valori din tezaurul artei muzicale.

După ce elevii și-au expus propunerile, opiniile e nevoie a le supune analizei pentru a depista și a exclude variantele nereușite și pentru a selecta cele reușite. Stabilirea căilor optime de întruchipare a imaginii trasate pe parcursul procesului mental se prezintă ca idee creativă formată.

Etape de încheiere și de importanță majoră a procesului de creație muzicală o constituie **realizarea propriu-zisă a activităților de creație muzical-artistică**, vizând *afirmarea personalității elevului prin intermediul produselor proprii de creație*. Realizarea activităților muzical-creative stimulează interesul elevilor pentru muzică, deoarece pe parcursul etapelor precedente au fost create condițiile favorabile pentru *manifestarea cu succes a potențialului elevilor de receptare - interpretare - creare a muzicii în cadrul orelor de educație muzicală*.

La etapa de realizare propriu-zisă a activităților creative e oportună varierea formele de organizare a activității elevilor (*independentă, în grup, cu ajutorul profesorului*). Alegerea unei sau altei forme depinde de nivelul de dezvoltare a elevilor, forma și complexitatea activităților. Așadar, elevii cu un nivel scăzut de dezvoltare a aptitudinilor muzicale la stadiul inițial de antrenare în activitatea de creație au nevoie de ajutorul parțial al profesorului. Pe măsura acumulării experienței creative, elevii, sunt încadrați în realizarea individuală sau în grup a activităților.

Elevii care manifestă nivelul mediu, deși sunt capabili să participe în mod independent la activitate, în unele cazuri, necesită un ajutor secvențial al profesorului. Elevii cu un nivel înalt de dezvoltare a aptitudinilor sunt capabili de a se realiza activitățile de creație independent sau în colaborare cu colegii.

Reieșind din aceea că un factor important în dezvoltarea și menținerea interesului îl constituie elementul noului în conținutul activităților, la baza elaborării lor se situează principiul complicării, realizat pe mai multe direcții. Mai întâi de toate, complicarea are loc în decursul tuturor blocurilor de activități, în funcție de conținutul și caracterul acestora. Astfel, primul bloc prevede antrenarea elevilor în activitatea de improvizare melodică în mod vocal; al doilea bloc – improvizare melodicoritmică cu ajutorul instrumentelor muzicale, al treilea bloc de activități este consacrat improvizării melodiilor și ritmurilor în baza eșafodajului armonic, în mod vocal sau instrumental, și blocul al patrulea – compunerii melodiilor în baza imaginilor propuse (din literatură sau arte plastice).

Următoarea direcție de complicare a activităților e chemată să asigure o atitudine cât mai individualizată față de elevi și are loc în interiorul (în cadrul) fiecărui bloc. Diferențierea de acest ordin se realizează în funcție de:

- 1) caracterul cerințelor activității de creație;
- 2) volumul datelor inițiale;
- 3) forma de organizare a procesului de realizare a activităților muzical-creative (individuală, de grup, cu ajutorul profesorului).

Propunem unele exemple de activități/obiective nominalizate mai sus. În raport cu *caracterul cerințelor activității de creație* și în legătură cu activitatea de improvizare melodică vocală, elevilor cu diferit grad de dezvoltare a aptitudinilor muzicale sunt propuse următoarele obiective:

- a improviza o intonație-frază (pentru nivelul scăzut);
- a improviza o intonație-propoziție (pentru nivelul mediu);
- a improviza o melodie într-o formă anumită (pentru nivelul avansat).

În raport cu *volumul datelor inițiale*, cerințele prezentate anterior sunt însoțite de date suplimentare, spre exemplu:

- pentru nivelul scăzut se propune un anumit ritm, o funcție armonică de bază și un stimul literar;

- pentru nivelul mediu – un anumit ritm și un stimul din arta plastică;
 - pentru nivelul avansat – doar un stimul din literatură sau arta plastică.
- Varierea formelor de organizare a activității elevilor depinde de mai mulți factori:
- nivelul dezvoltării aptitudinilor muzicale;
 - tipul activităților muzical-creative utilizate.

Elevii care manifestă un nivel scăzut de dezvoltare a aptitudinilor muzicale, participă la realizarea activităților creative în colaborare cu profesorul. Pentru nivelul mediu sunt frecvent utilizate formele independentă și de grup, totodată, în unele cazuri este justificată recurgerea la ajutorul secvențial al profesorului. Elevii cu un nivel avansat de dezvoltare, de regulă, sunt în stare să realizeze însărcinările de creație atât în grup, cât și în mod individual.

Procesul de creație organizat în conformitate cu propunerile formulate creează premise favorabile pentru manifestarea reușită a elevilor, conștientizarea căreia are loc datorită recurgerii la diverse tehnici de evaluare ce stimulează motivația pozitivă a elevilor de contactare cu domeniul muzical-artistic. Dezvoltarea la elevi a competențelor de autoevaluare și evaluare reciprocă plasează elevul pe poziția subiectului activ și motivat de procesul instructiv-educativ, de rezultatul acestuia. Totodată, existența unor anumite lacune care pot fi conștientizate datorită prezentării produselor de creație, îl activează pe elev în tendința spre o desăvârșire continuă, condiționând sensul personal al cunoașterii artei.

La etapa finală de realizare propriu-zisă a activităților și de prezentarea de către elevi a rezultatelor activității creative de către profesor trebuie să se utilizeze, cu mult tact pedagogic procedee de creare a situațiilor de succes (exprimarea aprobării prin mimică, pantomimică, replici verbale afirmative din partea profesorului).

Excluderea acelei sau altei etape din procesul creativ școlar face mai flexibilă strategia de realizare a potențialului creator al elevilor. De la prima oră consacrată noului bloc de activități, procesul de creație a elevilor de toate nivelurile de dezvoltare muzicală trebuie să se organizeze, parcurgând toate etapele, imperativ condiționat de faptul că fiecare activitate de creație practică pentru prima dată se caracterizează printr-un grad de complexitate mai avansat în comparație cu cea precedentă.

Bibliografie:

1. Babii, V., *Teoria și praxiologia educației muzicale*, Chișinău, 2012.
2. Babii, V., *Priceperea muzicii*// Revista de Pedagogie și Psihologie, 1992, nr. 3, p. 14-19.
3. Babii, V., Bularga, T., *Funcțiile educaționale ale creației și creativității muzicale*// Analele științifice ale USM, Seria „Științe socioumanistice”. Vol. III, 2005, p.160-164.
4. Roco, M., *Creativitatea individuală și de grup: Studii experimentale*, București, Academia de științe sociale și politice, 1979.
5. Roșca, AL., *Aptitudinile*, București, Editura Științifică, 1972.
6. Абдулин, Э. *Теория преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях*// Э. Абдулин, Е. Николаева, Москва, Изд-во Прометей, 2003. 223 с.

DE LA O EDUCAȚIE MUZICALĂ PERMANENTĂ SPRE O EDUCAȚIE PERMANENTĂ PRIN MUZICĂ

**Marina COSUMOV, dr., lect. sup. univ., Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți**

Abstract: *Education is a sustainable human development strategic resource in postmodern society, being historically, culturally, socially, economically placed in time and space. The educational reform, based on curricular approach, involves radical changes in musical and artistic education, and this is "a precondition for the formation of an intelligent personality, with high moral and spiritual aspirations" (Coroi 2010: 4).*

The promotion of arts products will foster musical artistic scope concern and will ensure continuity in connection with music.

Keywords: *permanent musical and artistic education, musical values, independent musical and artistic knowledge.*

Idealul educațional contemporan vizează valorificarea și desăvârșirea potențialului uman, în vederea formării unei personalități armonioase și creatoare, capabilă să se implice și să-și exercite profesiunea cu randament optim, urmărind dezvoltarea celor mai importante calități general-umane: atitudini, competențe, motivații, idealuri etc.

Din moment ce societatea este în continuă schimbare, generând solicitări noi față de educație, înseamnă că omul, la rândul său, trebuie să se afle continuu în calitate de receptor al acțiunii educative, mai cu seamă în raport cu fenomenul artistic, care este „educativ prin sine” (Guțu 2005: 45), iar sfera lui de cuprindere se extinde asupra întregii vieți.

Arta, prin valoarea pe care o face să trăiască în fața subiectului și pe care o creează însuși fondul interior al subiectului, participă la cel mai înalt grad la realizarea individualității și a propriei dezvoltări în asigurarea unei „vieți pline” (Roco 2001: 34). În general, educația prin artă se desfășoară eficient atunci, când cel care se educă nu e privit ca simplu obiect, ci ca subiect, ca finalitate în sine.

Viziunea actuală de educație europeană, tratează noțiunea educației artistice ca un *proces individual continuu de autodesăvârșire spirituală* a personalității prin multiplele forme de contactare cu artele frumoase, acestea fiind modalități de reflectare a universului în care individul se regăsește ca element component (Coroi 2010: 3).

Spiritualitatea semnifică creația, presupune pătrunderea și comunicarea cu un univers invizibil, inaudibil, prin simțurile directe, iar aceasta necesită capacități aparte, care urmează a fi cultivate în mod special. Spiritualul – „împacă, unește, armonizează, tolerează, cultivă dragostea...” (Roco 2001: 78). Educația spirituală este procesul, acțiunea și rezultatul dobândirii unui nivel elevat de existență. Ea reprezintă procesul de transmitere și asimilare a experienței de viață spirituală/culturală/religioasă, de comunicare cu Dumnezeu, este spiritualizarea ființei somato-psihiice, spiritualizarea corpului, minții, voinței, sentimentelor, atitudinilor și facultăților morale. Deschiderea omului spre cunoașterea spirituală, cucerirea și valorificarea forțelor spirituale, realizarea divinului, parte a cărui este Omul, trebuie să devină esența viitorului educației.

Educația artistică înglobează valori pe care elevii le asimilează permanent, prin metode și mijloace mai puțin sistematizate decât cele didactice, din afara școlii. Un rol important în acest registru de resurse educaționale îl au familia, instituțiile religioase, cultural și artistice, muzeele, mass-media etc.

Dezvoltarea spirituală prin/pentru artă se realizează sub influența unui grup de factori interni și externi. **Factorii interni** fiind:

- autocunoașterea, prin care elevul devine conștient de propriile sale cunoștințe/capacități/atitudini artistice;
- capacitatea elevului de a se reflecta pe sine în mod critic, observându-și neîmplinirile la nivelul propriului nivel spiritual;
- nivelul de aspirație spre o cultură artistică elevată;
- responsabilitatea față de devenire a propriei personalități cu o cultură spirituală dezvoltată;
- modul propriu de apreciere a valorilor cultural-artistice, morale, religioase, etc.;
- dorința de o autoperfecționare artistică permanentă.

Factorii externi care determină autoeducația spirituală fiind:

- diversitatea contextelor spiritual-artistice;
- contactul spiritual permanent cu valori artistice.

Aceste condiții de extindere a orizontului de realizare educațional-artistică generează re-plasarea accentului prioritar de la educația artistică școlară spre cea extrașcolară, cu deschideri, în ultimă instanță spre o autoeducație artistică permanentă (*Figura 1*):



Figura 1. Dimensiunile educației artistice permanente

Ideea educației permanente nu este una nouă. O găsim prezentă încă din antichitate, la greci și la romani, iar mai târziu la arabi au scris-o în Coran ca obligație religioasă. „Întreaga viață este o școală” afirmă J.A. Comenius (Dave 1991: 52), iar N. Iorga susținea că: „Învățat este omul care se învață neconținut pe sine și învață neconținut pe alții” (Dave 1991: 75).

Pentru secolul nostru, educația permanentă a devenit o cerință fundamentală a societății, determinată de: creșterea exponențială a informațiilor și uzura accelerată a acestora, de progresele extraordinare ale științei, tehnicii, de dinamismul vieții sociale, de democratizarea învățării, de creșterea nivelului de aspirație spre cultură și educație, de folosirea cât mai utilă și mai plăcută a timpului liber.

A învăța să înveți și a dori să te perfecționezi continuu sunt cerințe ale educației permanente, prin care omul învață să fie el însuși, receptiv la schimbări, capabil să le anticipateze și să se adapteze la ele, oferindu-se ca participant la evoluția socială prin autonomia sa intelectuală și morală.

Educația permanentă se caracterizează prin aceea că este continuă și globală, integrând toate nivelurile și tipurile de educație. Astfel, este asigurată formarea echilibrată a personalității, cu grad înalt de autonomie a învățării, pe baza căreia omul știe să identifice și să folosească sursele de informație, să participe la dezvoltarea societății, la educarea celorlalți membri ai colectivității din care face parte și la creșterea calității vieții.

În reformele actuale, privind sistemele educaționale din toate țările, se observă preocupări de articulare a diferitelor niveluri și tipuri ale educației, urmărindu-se continuitatea acesteia în timp și spațiu, încercând să transforme punctele terminale ale învățământului în deschideri spre învățarea continuă, spre autoeducație. Componenta curriculară și extracurs a educației permanente sunt strâns legate între ele, permițând dezvoltarea și adaptarea elevului la noile condiții, în scopul folosirii eficiente a timpului liber, pentru desăvârșirea formării personalității creatoare.

Școala, drept unul din fundamentele societății umane, are o pondere decisivă în formarea personalității sub toate dimensiunile acesteia. Școlaritatea, în acest context, este o etapă inițială a educației permanente, care trebuie să-i învețe pe elevi cum să învețe și să se integreze socio-cultural. În acest scop, se va pune accentul pe folosirea pe scară largă a metodelor activ-participative, pe tehnicile de învățare eficientă, pe folosirea unui stil didactic integrat, pe creșterea efortului de învățare al elevilor și pe formarea capacității de autoevaluare, elevii învățând să se formeze pentru o lume în continuă schimbare.

Scopul educației muzicale prevede o pregătire muzicală *de moment și de perspectivă a subiecților*, raportarea educației muzicale la contextul în care se desfășoară, constituind condiția ei de bază. *Activitatea muzicală și contextul muzical* sunt două laturi inseparabile. Mediul/contextul muzical facilitează formarea/dezvoltarea culturii muzicale și invers, cultura muzicală ca parte componentă a culturii spirituale va depăși limitele școlii, confirmând necesitatea fundamentării contextului muzical-cultural.

Contextul muzical extrașcolar evidențiază existența a trei dimensiuni ale activităților muzicale independente ale elevilor:

- decontextualizarea și adaptarea experienței muzicale la condițiile extrașcolare;
- sporirea complexității activităților muzicale independente în scopul aplicării diversificate a competențelor muzicale;
- estimarea propriilor performanțe și/sau dificultăți în cunoașterea muzicală independentă.

Astfel, educația artistică presupune un demers metodic de integrare a individului într-un dispozitiv de influențe atât formale (școlare) prin intermediul unor discipline cu specific artistic (educație muzicală, plastică, coregrafică, literară etc.), cât și extracurriculare, prin valorificarea unor privilegii speciale, ce se situează dincolo de școală, dar care, independent sau corelativ cu aceasta, sensibilizează ființa față de valorile artistice, potențază trăirile artistice, formând, în ultimă instanță, pilonii inteligenței spirituale a personalității. Formarea/dezvoltarea acesteia însă, este de neconceput în afara unei contactări permanente cu valorile artistice, școala reprezentând în acest context, principalul factor educativ. Cel mai important este însă, faptul că formarea inteligenței spirituale a personalității depășește limitele școlii, desfășurându-se pe parcursul întregii vieți, în sensul că elevul, în perioada post-școlară își asumă efortul unei autoeducații spirituale, realizată într-un context de conținut, timp, spațiu, mijloace de receptare etc. mult mai largi și mai variate.

Bazându-se pe ideea extinderii educației în contextul valorificării dimensiunilor autoeducaționale prin diverse forme, mijloace a inițierii artistice a elevilor, profesorul va căuta să formeze acestora o percepție integră/unitară asupra valorilor artistice existente, direcția prioritară constituind-o – formarea motivațiilor intrinseci (lăuntrice) de dezvoltare a propriei inteligențe spirituale, de autocunoaștere a sine-lui/a lumii prin artă, iar în ultimă instanță formarea unei dependențe spirituale de contact permanent cu valorile artistice.

Educația muzicală constă în centrarea ei pe dezvoltarea personalității creatoare a elevilor. Din punct de vedere pedagogic, aceasta nu înseamnă a-l forța pe copil să devină un „mic geniu”, ci de a-i forma personalitatea creativă în contextul integrării lui în viața socială. Inițierea elevului în sensurile muzicii universale solicită efort. Fiind condus sub aspect educațional, efortul se transfigurează în plăcere, în experiență pozitivă, care pledează pentru o modalitate de *autoeducare* a elevului în sen-

sul participării lui vii, active, originale la propria formare. Spre deosebire de lecție, unde întâlnirea cu muzica este „dirijată”, situațiile de educație estetică prin acțiunea independentă, individuală (studiul individual, efectuarea temelor pe acasă etc.) penetrează în profunzime interiorul fiecărui elev *nu doar* la nivel de *însoțitoare a vieții*, ci ca o *componentă indispensabilă a vieții*.

Autoeducația devine posibilă pe baza educației, când elevul, reflectând asupra celor studiate și dispunând de un mod propriu de apreciere a valorilor artistice, le interiorizează, participând astfel la propria sa formare/dezvoltare. În același timp, autoeducația favorizează asimilarea influențelor educativ-artistice, iar pe de altă parte se integrează în educația artistică permanentă, sporindu-i eficiența. Ca urmare, în școală va trebui să se transmită elevilor bazele și metodele autoeducației artistice permanente, condiționându-se astfel eficientizarea unei autoformări spirituale de perspectivă.

Bibliografie:

1. Coroi, Eugen; Borș, Alexandru; Croitoru, Sergiu; Gagim, Ion; Morari, Marina; Stîngă, Ala, *Curriculum pentru disciplina Educație muzicală*, Chișinău, 2010.
2. Gagim, Ion, *Dimensiunea psihologică a muzicii*, Iași, Editura Timpul, 2003.
3. Guțu, Vladimir, *Managementul schimbării în cadrul educațional*, Chișinău, C.E.P. USM, 2005.
4. Dave, Robert, *Fundamentele educației permanente*, București, Editura Humanitas, 1991.
5. Roco, Mihaela, *Creativitate și inteligență emoțională*, București, Editura Științifică, 2001.

INTEGRALITATEA ACTIVITĂȚILOR MUZICAL-DIDACTICE LA LECȚIE CA ABORDARE SISTEMICĂ A PROCESULUI DE EDUCAȚIE MUZICALĂ

Marina CALIGA, lect. univ., *Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*

Abstract: *In the modernised conditions of the Musical Education system we can find a vital and performant difference in searching for new methods and models in the education theory and practice. The integrity of the lesson through various art domains becomes an important objective which organises the lesson of Musical Education within an integral system. Fulfilling its main objective – the lesson of Music Education embodies art, changing itself into the personality. This article describes a Music Education lesson which reflects different activities the development of children.*

Keywords: *activity concept, musical activity, musical education system, integrity, music lesson.*

Conceptul de activitate muzical-didactică. Activitatea este un concept filozofic original, care reprezintă un ansamblu de acte fizice, intelectuale și morale, realizate în scopul obținerii unui anumit rezultat. „Comparativ cu legile naturii, legile societății sînt valorificate numai prin activitate și în activitate” (Pletnicov 1990: 96). În filozofie, conceptul de activitate determină specificul vieții oamenilor, al cărei conținut integrează activitatea socială cu cea din natură. J. Piaget a integrat sistemele logico-matematice cu cele psihologice și a propus un concept al activităților operaționalizate ale intelectului omului (Piaget 1999).

„Activitatea ca fenomen, susține filozoful E. Iudin, joacă un rol important, fiind indispensabilă lumii înconjurătoare” (Iudin 1978: 266). Savanții psihopedagogi precum L. Vîgotsky (Vîgotsky 1991), P. Galperin (Galperin 1978), A. Leontiev (Leontiev 1994), S. Rubinștein (Rubinștein 1989), V. Davîdov (Davîdov 1996) și alții cercetează fenomenul activității didactice ca un proces activ. De aici, activitatea Omului devine o formă specifică a relației active cu tot ce îl înconjoară. A. Leontiev susține: „Pe tot parcursul vieții, individul însușește activitățile, prin care formează calitățile psihice ale personalității într-o ordine ierarhică. Această ordine se integrează în activitate prin autodezvoltare, formînd un nucleu al personalității” (Leontiev 1994). S. Rubinștein susține: „Activitatea și cunoașterea sînt două aspecte integre, care formează o unitate” (Rubinștein 1989: 14). Din această perspectivă, savantul a cercetat sistemele educaționale, oferind un aspect integrator activității. După A. Orlov, „activitatea este un proces care are scopul de a atinge un obiectiv conștient. Personalitatea omului este un sistem de relații motivaționale conștiente, integrat în activitate” (Orlov 2003: 189). Procesul integrativ al conceptului de activitate constituie axa cercetării noastre prin sinteza abordărilor psihologice, filozofice, gnoseologice, axiologice, pedagogice, culturologice, muzicologice, prin integralitatea activității individuale cu activitatea în grup etc. Abordarea activității integrate determină utilizarea în procesul pedagogic, a diferitelor tipuri de activități didactice, în scopul educării armonioase a personalității.

Integralitatea activității individuale îl formează pe elev ca pe un subiect activ, care poate să se integreze în activitate cu toată firea sa, integrându-și capacitățile intelectuale și estetice. După K. Rodjers, integralitatea activității individuale se formează prin integritatea materialului studiat prin sarcini în baza cărora se studiază o materie nouă; tactul și măiestria pedagogică în exprimarea „eu-lui”, punându-se accentul pe manifestarea personalității, imboldul pentru determinarea prin procese educaționale a potențialului individual (Rodjers 1986: 230). V. Sericov studiază integralitatea activității individuale prin motivație, creativitate, reflecție în cultura educatului etc. (Sericov 1994: 16-21). Componentul individual exprimă interrelația între elev și profesor prin intermediul proceselor activității integrate.

„Unul din scopurile educației din toate timpurile este cel al transmiterii culturii tinerei generații” (Ciolan 2008: 74). Formarea personalității elevului ca a unui purtător de cultură, asigurând integralitate cu lumea înconjurătoare, se formează prin abordarea integralității culturologice. Integralitatea culturologică, în accepția lui E. Bondarevskaia, este: „procesul activității individuale și în grup, în centrul căreia se poziționează omul, cercetătorul și creatorul acestei culturi” (Bondarevskaia 1995: 29-36). Prin sintagma zidirea creațiilor înțelegem nu numai produsul culturii, dar și al oricărei activități care integrează creativitatea individului. În acest sens, abordarea integralității culturologice este una din valorile educației, poate fi un instrument semnificativ de apropiere a educației de viața de zi cu zi, care acționează asupra proceselor cognitive ale individului, asupra percepției emoționale a lumii, asupra capacității de emoționare interioară, reflectate în exterior în mod axiologic.

Abordarea integralității axiologice se manifestă prin formarea la elevi a atitudinii și valorilor vi-zavi de societate și față de sine însuși. Valorificarea atitudinii se apreciază după starea psihologică, iar sistemul valorilor reglementează comportamentul și activitatea personalității. După M. Kagan, valorile integralității axiologice se formează prin sistemul relațiilor subiective: cercetarea obiectului prin subiect (Kagan 1997: 66-67). Această idee este cea mai răspândită în axiologie, pentru că valorile nu există în afara individului și a societății. În acest sens, invocăm un fragment Biblic: „Credința fără fapte este moartă”. Individul trebuie în permanență să se integreze în societate prin diferite activități, aducându-și aportul la formarea și dezvoltarea acesteia. Formarea atitudinilor valoroase față de lumea înconjurătoare este una din cele mai actuale probleme în educație, la toate nivelurile de școlarizare.

Integralitatea activității pedagogice – această abordare este exprimată prin activitatea omului care asimilează știința și cultura, își formează atitudinile față de societate și față de sine însuși. Accentul se pune pe activități cu caracter variat; profesorul este organizatorul procesului de instruire, și nu translator de cunoștințe; materialul educațional se utilizează ca mijloc, și nu ca scop. Cercetînd valoarea activității pedagogice integrate, pătrundem în dezvoltarea mecanismelor personalității elevului. La rîndul său, elevul participă activ nu numai la o singură activitate, ci permanent se află în acțiune, fiind implicat în diferite activități didactice. De aici rezultă că formarea personalității multilateral dezvoltate solicită individului implicare în diferite activități. În această ordine de idei, cercetătorul A. Petrovskii susține: „Pentru a forma o atitudine față de o activitate este nevoie de a sistematiza activitatea pluriaspectual, într-un sistem de activități dinamice (Petrovskii 1987: 12). Astfel, activitatea pedagogică integrată va contribui la capacitatea educaților de a cunoaște realitatea pentru a ajunge la adevăruri prin abordarea integralității gnoseologice (una din ramurile filozofice).

Integralitatea gnoseologică devine nu un produs al percepției, ci se integrează activ în activitatea practică. Nu în zădar nucleul activității pedagogice se consideră procesul sistemului de cunoaștere. N. Vetlughina afirmă următoarele: „Atitudinea cognitivă a copilului față de lumea înconjurătoare prezintă o parte a sistemului de cunoaștere” (Vetlughina 1968: 90). În așa mod, L. Vigotsky, A. Zaporjeț, V. Zagveazinskii, B. Nemenskii *et alii* cercetează următoarele aspecte ale integrității gnoseologice prin formarea viziunii integrate despre valorile existente: integralitatea simțului și a rațiunii în procesul activității de cunoaștere; integralitatea diferitelor metode de cunoaștere a activității; sistematizarea cunoștințelor fundamentale etc. Fig. Nr. 1 descrie câteva etape posibile de integrare a conceptului de activitate. Reieșind din abordarea activității didactice drept paradigmă integrată, clasificăm acestea pe direcții, din care derivă și integralitatea activității educaționale integrate la nivel de activitate.

Reieșind din cele expuse, relevăm că conceptul de activitate este totalitatea unor entități pedagogice, constituită în baza factorilor comuni, care are ca produs relația: profesor – elev; elev – profesor, formînd o nouă entitate. În aria problematicii abordate, putem certifica faptul că activitate în educație reprezintă: existența unui sistem integru cu un șir de elemente intercalate în părți; întemeie-

rea totalității cu funcții factoriale; stabilirea relațiilor între elementele sistemului; intercalarea elementelor în relații sistemice etc. Pentru manifestarea integralității educaționale este necesar ca orice subiect al obiectului să acționeze rațional. Analiza reală a spațiului acțiunilor, selectarea resurselor pentru realizarea obiectivelor, în sensul că una dintre formele superioare și cele mai complexe din clasa generală a structurilor de acțiuni corelative să producă un sistem ordonat prin intermediul asamblării pozitive prin activitate.

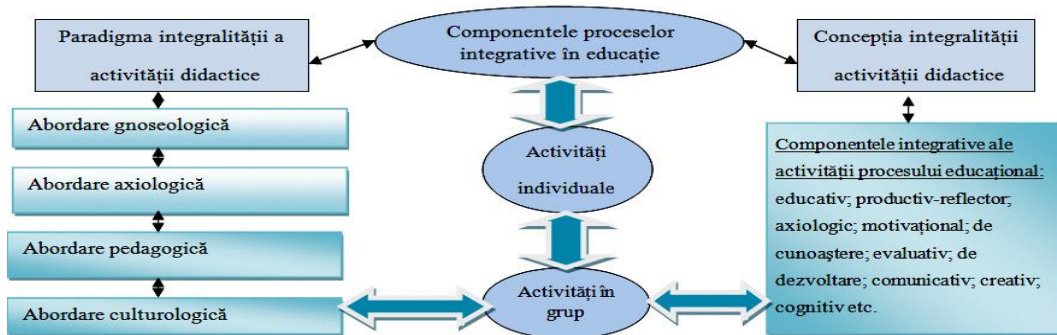


Fig. 1. Componentele proceselor integrative în educație

Integralitatea activităților muzical-didactice, ca fenomen de artă, ocupă un loc deosebit prin: limbajul muzical, paleta de culori, stările emoționale, comunicarea prin sunete muzicale a întregii clase de elevi etc. Actualmente, teoria și practica educației muzicale cuprinde diferite abordări pentru interpretarea termenilor ce țin de activitățile muzical-didactice. În acest sens, activitățile muzical-didactice enumerate mai sus nu reprezintă altceva decât forme de inițiere a elevilor în arta muzicii. L. Școlear cercetează activitatea interpretării ca o activitate ce integrează activitățile muzical-didactice, precum interpretarea vocal-instrumentală, interpretarea prin mișcări muzical-ritmice, improvizația cu compunerea muzicii etc. (Școlear 2001: 108). Literatura de specialitate propune clasificarea activităților muzical-didactice integrate cu natura artei muzicale cu scopul cunoașterii de către elevi a legităților muzicii ca gen de artă. Integralitatea artei muzicale cu alte genuri de artă cu însăși viața. Bunăoară, activitatea de caracterizare a muzicii integrează prin ea astfel de activități precum audiția muzicii și interpretarea ei, compunerea și improvizația cu cunoașterea legităților muzicale etc.

Audiția muzicii. Conform teoriei educației muzicale, obiectivul principal al acestei activități muzical-didactice este formarea culturii muzicale a elevilor în procesul comunicării și integrării în/prin capodoperele creațiilor populare, religioase, clasice și a muzicii contemporane etc. Termenul aparține lui B. Asafiev: „Audiția muzicii este una din activitățile care se bazează pe intonații. Elevii trebuie învățați să perceapă emoțional și profund tezaurul conținutului semantic în timpul audiției” (Asafiev 1971). În această ordine de idei, Dm. Kabalevsky susține: „Perceperea muzicii ca artă înseamnă cunoașterea ideilor artistice pe care compozitorul le-a exprimat prin creația sa; motivele pentru care compozitorul a apelat anume la această formă și conținut muzical; atmosfera în care a luat naștere tabloul muzical și rolul acestuia asupra personalității elevului” (Kabalevsky 1977: 31-32). Astfel, dezvoltarea culturii auditive se formează prin integrarea artei muzicale cu însăși viața. Temeiul conținut al acestei integrități îl reprezintă categoriile de bază ale artei muzicale, precum genul muzicii, imaginea muzicală, dramaturgia muzicală, stilul creației, gradul de integralitate cu alte genuri de artă etc. L. Berstain cercetează: „Sensul muzicii trebuie căutat în însăși muzica. Muzica nu poate fi despre ceva [...] Muzica – este o integritate de sunete eufonice, care, integrându-se într-un sistem, creează o plăcere estetică la audiere. Atunci când răsună, muzica nu relatează doar anumite evenimente istorice sau creează tablouri, ci are loc o schimbare lăuntrică. Muzica redă mișcarea prin intermediul diferitelor imagini. Semnificația muzicii trebuie căutată, în melodie, armonie, ritm, coloritul orchestral etc. (Berstain 1991: 89-92). „Integralitatea conținutului semantic al sferelor muzicii și comunicarea elevilor prin sferele intonaționale vor forma un dialog, prin care elevul va reacționa emoțional la muzica audiată. Ce loc ocupă în sufletul elevului muzica studiată, la ce se îndreaptă atenția elevului în procesul comunicării cu muzica – vor fi un sprijin pentru formarea lui ca personalitate” (Abdulin, Nicolaeva 2003: 103). Trebuie de luat în considerație faptul că fiecare elev ascultă muzica și o percepe individual. A. Piliceauscas propune un model al cunoașterii muzicale printr-o structură tridimensională:

- imagine muzicală (mijloace de expresivitate muzicală, forma, conținut);
- trăsăturile caracteristice stilului și epocii în care a fost creată opera;
- imagine artistică – este nu numai însăși muzica, ci gradul de conștientizare a efectului său asupra ascultătorului (Piliceauscas 1992: 46).

Ca domeniu aparte al disciplinei educație muzicală, audiția muzicii urmărește:

- formarea/dezvoltarea interesului față de arta muzicală și, în consecință, față de lecția de educație muzicală; a auzului muzical; a memoriei muzicale; a gândirii creative; a percepției muzicale; a imaginației muzicale și capacităților creative etc.;
- cunoașterea creațiilor muzicale și a celor despre muzică;
- capacitatea de a se integra, în baza cunoștințelor, în activitatea muzical didactică;
- educarea gustului muzical elevat; a senzațiilor estetice; a dragostei de neam, Patrie, a respectului față de istorie, tradiții, cultură muzicală din diferite colțuri ale lumii; a atitudinii emoționale față de artă etc.

Prin procesul de audiție muzicală se cultivă următoarele calități:

- modelarea prin natura muzicii; redarea, prin intermediul muzicii a dispoziției și sentimentelor; a caracterului omului; a atitudinii lui față de natură; cultivarea auzului muzical fin;
- cunoașterea diferitelor genuri ale muzicii: populară și cea profesionistă;
- expresivitatea și plasticitatea muzicii; despre intonațiile și dezvoltarea lor prin arta muzicii; despre caracterele cantabil-marșant-dansant; despre mijloace de expresivitate muzicală (melodie, ritm, tempou, culoare timbrală, dinamică, mod etc);
- despre diferite genuri de muzică: cântecul-marșul-dansul și exemplele lor în creațiile vocale, instrumentale, solo, corală, orchestră, operă, balet, simfonie; formele muzicale: monopartită, bipartită, tripartită, variațiuni, rondoul etc.);
- despre vocile interpretative și instrumentele muzicale: (vocile de copii, coruri omogene feminine, omogene de bărbați, coruri mixte; diferite grupuri de instrumente);
- despre istoria artei muzicale din țară și din lume; tradițiile muzicale etc.

Așa, bunăoară, celebrii muzicieni iluminați, teoreticieni ai procesului de percepere a muzicii B. Asafiev, V. Medushevsky, E. Nazaykensky considerau audierea muzicii drept o componentă de bază a sistemului de educație muzicală și au propus introducerea acesteia în calitate de disciplină specială în planul de învățământ, tratând-o ca o metodă de dezvoltare a gândirii muzicale. Numai prin intermediul unei comunicări vii și doar aflându-se într-un mediu muzical, elevii vor însuși limbajul muzicii, vor învăța să simtă și să conștientizeze expresivitatea limbajului muzical, vor simți nevoia de integrare prin intermediul activităților muzical-didactice, de a iubi și de a înțelege arta muzicală. Audiind muzica, elevul învață să comunice, își dezvoltă reacțiile emoționale. Pe măsură ce se maturizează, crește și nivelul de integrare prin aceste activități muzicale. Dezvoltarea imaginației auditive, a percepției muzicale, a experienței muzicale, a culturii muzicale a elevilor reprezintă fundamente psihologice care dezvoltă educația muzicală integrată cu alte domenii de artă: în acest sens, arta muzicii transpare ca un mijloc și un limbaj de comunicare.

Activitatea de interpretare muzicală – un domeniu de activitate care ajută elevul să se simtă el însuși muzician prin activitatea sa. Specificul activității de interpretare muzicală la lecția de Educație muzicală se organizează în formă colectivă cu clasa de elevi: interpretare vocal-corală, interpretare instrumentală, interpretare solo și în ansamblu. „Soarta creațiilor muzicale, conform opiniei lui B. Asafiev, se valorifică prin interpretare și intonare, redând imagini muzicale” (Asafiev 1971: 264).

Interpretarea vocal-corală ca activitate didactică a fost cercetată de către Z. Kodaly (Ungaria), G. Breazu (România), G. Muzicescu (Basarabia), Iu. Aliev, B. Iavorschii, N. Grodzenskaia (Rusia), M. Vacarciuc, E. Mamot, Șt. Andronic (Moldova), și alții, cu toții relevând procesul de formare a culturii vocal-corale a elevului. Mecanismele complexe care stau la baza cântecului antrenează, în același timp, analizatorul auditiv, precum și aparatul fonator, coordonate de anumite structuri ale sistemului nervos central. Aceasta constituie un proces de formare integrativă a personalității școlărilor mic (aparatul vocal/timbrul vocii, aparatul respirator/respirație, aparatul articulator/dicție, articulație, emisie, dezvoltare estetică și fiziologică etc.), care se transformă în competențe numai în urma unei educații sistematice și contribuie la realizarea următoarelor sarcini: educarea auzului muzical prin cânt vocal-corală; cultivarea vocii copiilor; formarea deprinderilor corecte de cânt; însușirea unui repertoriu vocal-coral de cântece; autoformarea creativă prin arta cântului etc.

Interpretarea instrumentală – întemeietorul acestui sistem se consideră compozitorul și muzicologul C. Orf. La baza acestui sistem stă dorința și necesitatea elevilor de a se manifesta. Sistemul muzical-didactic în cauză stimulează activitatea elevilor și a profesorului într-o atmosferă de joc, de pasiune și interes pentru artă (Herrold 2005: 154).

Creația elementară: „Conform teoriei educației muzicale, muziciera se mai numește improvizație muzicală. Improvizația, ca activitate, poate fi facil integrată în diferite activități, care presupun un proces creativ spontan (Abdulin, Nicolaeva 2004: 104-105). D. Kabalevsky susține: „Efectuând această activitate, elevii trebuie să cunoască ce înseamnă intonație, și cum din aceasta se dezvoltă o melodie. Creșterea intonației dintr-un grăunte este un proces complex, care pune în mișcare intuiția și imaginația” (Kabalevsky 1994: 59).

Citit-scrisul muzical ca activitate didactică, urmărește pătrundere în artă prin cunoștințe, capacități, atitudini. La finele claselor liceale, elevii vor fi capabili să distingă noțiunile „*compozitor*”, „*interpret*”, „*ascultător*”; vor acumula cunoștințe despre genurile artei muzicale, elementele limbajului muzical și vor putea aplica aceste cunoștințe în diferite activități muzical-didactice pe parcursul lecției.

Jocul muzical reprezintă o activitate muzical-didactică sistemică, fundamentată de M. Martenot, M. Chevais, C. Orf, Z. Kodaly, E. Willems, L. Comes etc. Jocul este utilizat ca metodă și ca formă de învățământ. „Ca activitate didactică se va integra în alte activități la lecție, contribuind la dezvoltarea muzicalității, a sensibilității și receptivității emoționale, la cultivarea spiritului artistic al copilului” (Gagim 2007: 163). M. Vacarciuc clasifică această activitate după conținut și obiectivele unor elemente extramuzicale:

A: jocuri muzicale de formare a competențelor specifice muzicale:

- jocuri melodice;
- jocuri ritmice;
- jocuri de diferențiere timbrală;
- jocuri pentru însușirea elementelor de expresie (nuanțe, tempo).

B: jocuri de stimulare a spiritului creativ, a imaginației:

- jocuri de creare a unui cântec;
- jocuri de asociere la o muzică dată a unor elemente extramuzicale (imagini, mișcări, descrieri etc.);

C: jocuri de socializare a copiilor prin muzică:

- formarea spiritului de echipă;
- depășirea timidității etc. (Vacarciuc 2010: 114).

În general, un joc muzical poate deveni joc didactic dacă corespunde următoarelor condiții: vizează un obiectiv; se sprijină pe un conținut muzical accesibil vârstei copiilor; respectă reguli de joc cunoscute din timp de elevi.

Însușirea cunoștințelor muzicale și despre muzică: „Cultura muzicală a unei persoane, pe lângă pasiunea pentru muzică, capacitatea de a o audia, a simți, a executa, presupune neapărat și un sistem de cunoștințe muzicale despre muzică” (Gagim 2007: 136). Experimentele care determină la elevi prezența memoriei muzicale au dovedit impactul colosal al muzicii, chiar și în perioada prenatală. Memoria muzicală reprezintă o calitate complexă de muzicalitate: e vorba de auzul intern, care e o parte din structura integră a memoriei muzicale și include în sine auzul analitic și motivația muzicală, fără de care nu ar putea exista auzul intern. Astfel, anume datorită motivației, care funcționează ca un mecanism, se dezvoltă cu succes auzul muzical. De aici rezultă că, pentru dezvoltarea copilului din punct de vedere muzical, un rol primordial l-ar avea gradul de motivare, dragostea față de muzică, iar dezvoltarea capacităților muzicale stă la baza motivației. În psihologia vîrstelor și pedagogia copiilor, motivarea e definită în felul următor: mecanismul ce asigură realizarea unor anume acte comportamentale, începînd cu faza inițială pînă la obținerea rezultatului, satisface nevoia actuală de educare a unei personalități integre/dezvoltate armonios etc.

Mișcările muzical-ritmice – această activitate, ca sistem, a fost fundamentată de către compozitorul și profesorul Jaques-Dalcroze. În stabilirea obiectivelor didactice și organizarea activităților școlare cu elevii din clasele primare trebuie să se țină seama de particularitățile de vîrstă ale copiilor și de necesitatea stimulării dezvoltării lor fizice și psihice. Practicarea obligatorie a acestei activități și integrarea în scenariul lecției cu scopul relaxării diferitor mușchi, a sistemului nervos, asigurînd, astfel, condiții necesare pentru o muncă eficientă. În organizarea activității instructiv-educative este

necesar să existe un anumit raport între activitățile de învățare și activitățile distractive, relaxante. Acest lucru presupune simularea spontaneității copilului, a spiritului lui de interdependență, orientarea lui **integrativ-sistemică** spre materii serioase și dezvoltarea psihofizică.

Caracterizarea muzicii – integrând cunoștințele muzical-teoretice, bazate pe activitățile didactice, cu cunoștințele interdisciplinare, elevul va fi capabil să-și formeze competențele în verbalizarea/caracterizarea muzicii. „A vorbi despre muzică este un lucru dificil. Cultivarea deprinderilor, în acest sens, se va face treptat, gradat, de la lecție la lecție, de la lucrare la lucrare” (Gagim 2007: 168]. Această activitate, precum și alte activități muzical-didactice, poate să integreze mai multe tipuri de activități: audiția (caracterizarea muzicii); jocul muzical (caracterizarea muzicii); executarea la instrumente pentru copii (caracterizarea muzicii); însușirea cunoștințelor muzicale și despre muzică etc.



Fig. 2 Integrarea conceptului de **activitate** în activitățile muzical-didactice

Concluzie: Prin Fig. 2 putem concluziona cercetarea conceptului de activitate și integrarea acestuia în activitățile muzical-didactice la lecția de educație muzicală.

Bibliografie:

1. Ciolan, Lucian, *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Iași, Editura Polirom, 2008.
2. Gagim, Ion, *Știința și Arta Educației Muzicale*, Chișinău, Editura ARC, 2007.
3. Herrold, Robert, *New approaches to elementary classroom. Music second*, Ed. Englewood cliffs. 2005.
4. Vacarciuc, Mariana, *Teoria și Metodologia Educației Muzicale*, Chișinău, Editura Universitatea de Stat din Tiraspol, 2010.
5. Абдулин, Эдуард, Николаева, Елена, *Теория музыкального образования*, Москва, Academia, 2004.
6. Асафьев, Борис, *Музыкальная форма как процесс*, Ленинград, 1971.
7. Бернштейн, Леонардо, *Концерты для молодежи* / Перевод с англ. Е. Ф. Бронфин, Ленинград. 1991.
8. Бондаревская, Елена, *Ценностные основания личностно ориентированного воспитания*, Педагогика, N 4, 1995.
9. Ветлугина, Наталья, *Музыкальное развитие ребенка*, Москва, Просвещение, 1968.
10. Выготский, Лев, *Педагогическая психология*, Под. ред. В. В. Давыдова, Москва, Педагогика, 1991.
11. Гальперин, Петр, *Актуальные проблемы возрастной психологии*, Москва, Изд.-ство МГУ, 1978.
12. Давыдов, Василий, *Понятие деятельности как основание исследований научной школы Л. С. Выготского*, în *Вопросы психологии*, 1996, N 5.
13. Кабалевский, Дмитрий, *Второй класс. Программы для общеобразовательных учебных заведений, Музыка 1-3 классы*, Москва, Музыка, 1994.
14. Кабалевский, Дмитрий, *Как рассказать детям о музыке?* Москва, Музыка, 1977.
15. Каган, Моисей, *Философская теория ценностей*, СПб., 1997.
16. Леонтьев, Алексей, *Философия психологии. Из научного наследия*, Москва, Педагогика, 1994.
17. Орлов, Александр, *Личность и сущность: внешнее и внутреннее Я человека*, în *Психология личности: Сборник статей* / Сост. Орлов. 2-е изд., *Вопросы психологии*, 2003.
18. Петровский, Артур, *Развитие личности и проблема ведущей деятельности*, în *Вопросы психологии*. N 4. 1987.
19. Пиличаускас, Альберт, *Познание музыки как воспитательная проблема: Пособие для учителя*, Москва, Педагогика, 1992.
20. Пиаже, Жан, *Речь и мышление ребенка*, Москва, Педагогика-Пресс, 1999.
21. Плетников, Юрий, *Место категории деятельности в теоретической системе*, în *Деятельность: теории, методологии, проблемы*, Москва, 1990.
22. Роджерс, Карл, *К науке о личности*, în *История зарубежной психологии. Тексты*, Москва, 1986.
23. Рубинштейн, Сергей, *Основы общей психологии*, В 2 т., Москва, 1989.
24. Сериков, Владимир, *Личностно: Ориентированное образование*, în: Педагогика, N 5, 1994.
25. Школяр, Людмила, *Музыкальное образование в школе: Учебное пособие* / Отв. ред. Л. В. Школяр, Москва, 2001.
26. Юдин, Эрик, *Системный подход и принцип деятельности*, Москва, Педагогика, 1978.

ASPECTE CONCEPTUALE CU REFERIRE LA EDUCAȚIA ARTISTIC-ESTETICĂ INTEGRALIZATĂ ÎN PREȘCOLARITATE

Viorica CRÎȘCIUC, dr., lect. univ.,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Abstract: *The article describes conceptual aspects related to the artistic tendencies in preschool education. The realization of this process is presented by operating with the concepts of the famous occidental, Russian and local scientists. One of the ideas characteristic to the scientists' pedagogical thinking is that in the process of formation/development of the child through arts, the child is submitting the objects and phenomena to his/her previously acquired assimilation schemes.*

Keywords: *artistic tendencies, fields of art, musical skills, early education, the mechanism of knowledge.*

Conceptele centrale ale educației integralizate își au originea în procesul de globalizare, care pare a fi mai fertil în acest sens decât chiar teoria generală a cunoașterii, el elaborând continuu demersuri globale pentru educație. Unul dintre cele două concepte ale educației integrale poartă denumirea de *educație pentru toți*, adoptat la o conferință mondială în 1990 la Jomtien (Thailanda). Educația pentru toți conține implicit și al doilea concept al educației integrale, *educația pe parcursul întregii vieți*, care stipulează că „învățarea începe de la naștere” și că „acest fapt atrage nevoia de educație și îngrijire timpurie”, în care trebuie să se implice familia, comunitatea și instituțiile [3].

Se apreciază că *dezvoltarea copilului preșcolar* reprezintă cea mai importantă perioadă din viața unui individ prin consecințele durabile pe care le are asupra dezvoltării ulterioare a acestuia. Fiecare copil este unic, iar unicitatea lui reprezintă punctul de plecare în luarea deciziilor privind dezvoltarea generală și artistică deplină. Altfel spus, recunoașterea și cunoașterea îndeaproape a unicității lui ne vor ajuta să știm cum să-l ajutăm să devină ființa proiectată genetic și educativ.

Teoria stadială a dezvoltării copilului preșcolar a lui J. Piaget stabilește impactul învățării prin descoperire și explorare și constituie baza educației în copilăria timpurie. Conform acesteia, dezvoltarea intelectuală a copilului trece prin mai multe faze și etape succesive, consecutivitatea cărora este universală, generală, iar gradul de dezvoltare a copilului poate varia de la un domeniu la altul, precum și în funcție de cultură și mediu. Stadiile semnificative în procesul de învățare și formare a personalității copilului sunt:

- I. stadiul inteligenței senzomotorii, între 0 și 2 ani;
- II. stadiul gândirii preoperaționale, între 2 și 6 ani;
- III. stadiul operațiilor concrete, între 6 și 11 ani;
- IV. stadiul operațiilor formale, de la 11 ani.

Parcurgând fazele/etapele/stadiile de dezvoltare artistică, copilul supune obiectele și fenomenele schemelor proprii de asimilare, care însă sunt implicite schemei generale:

a aplica (inteligența senzomotorie) – *a clasifica* (operații logice) – *a tacta, țopăi* (operații numerice) – *a relaționa* fenomenele (explicații cauzate) [4, p. 55].

Dobândind capacitatea de a realiza aceste operații în mod stadial, copilul devine capabil să le aplice la o mai mare varietate de fenomene și obiecte, condiția de bază fiind că această capacitate se poate forma preponderent prin activități ludice.

Se știe însă că odată cu capacitatea de a realiza ceva se dezvoltă și interesul pentru acest ceva.

Interesele copiilor evoluează stadial. Au fost identificate:

I. stadiul de achiziție și experimentare, cu etapele:

- a) etapa formării intereselor perceptivă,
- b) etapa intereselor glosice,
- c) etapa intereselor care activează intelectul,
- d) etapa intereselor speciale;

II. stadiul de producție, unde diferite interese se subordonează unui interes superior determinat de idealul de viață și trebuința copilului.

Copilul interacționează cu factorii externi mai degrabă activ decât pasiv: el desfășoară o activitate extrem de intensă, în timp ce se străduie să găsească explicație evenimentelor și lumii din jurul lor.

Organizarea mediului educativ-artistic al copilului parcurge etapele:

- I. formării *senzoriale* primordiale;
- II. *explorării hic et nunc!* (aici și acum);

III. interacțiunii cu mediul.

Dezvoltarea artistică a copilului nu se produce separat de dezvoltarea cognitivă și cea psihosocială, ci le include și interacționează cu ele conform, respectiv, teoriei dezvoltării cognitive și teoriei dezvoltării psihosociale, care, conform lui E. Erikson, se completează:

- dezvoltarea este un proces de integrare a factorilor biologici individuali cu factorii socio-cultural și educativ;
- potențialul de dezvoltare al individului capătă împlinire pe tot parcursul existenței, parcurgând opt stadii polare;

La fiecare stadiu copilul este sensibil formării unor anumite calități.

Formarea copilului preșcolar la fiecare stadiu are caracter dihotomic și poate decurge pozitiv sau negativ, fapt care-i va marca dezvoltarea ulterioară a personalității:

I. în primul an de viață predomină dihotomia *încredere – neîncredere* față de adulți;

II. de la 1 la 3 ani se manifestă dihotomia *autonomie/emancipare – dependență/îndoială*, care generează autocontrolul;

III. între 4 și 5 ani se profilează dihotomia *dezirabil – vinovăție*, care constă în dorința de a afla ce fel de persoană va fi și sentimentul vinovăției, generator al sentimentului de responsabilitate;

IV. între 6 și 11 ani dezvoltarea copilului este centrată pe dihotomia *inițiativă – sentimentul de inferioritate*, care generează competențe;

V. între 12 și 18 ani se manifestă dihotomia: *conștientizarea identității Eului – confuzia rolurilor*, iar ca produs pozitiv – fidelitate și loialitate.

Dezvoltarea armonioasă a predispozițiilor native ale copiilor trebuie să ia în calcul natura specifică a individului, care, după I. H. Pestalozzi, este formată din patru categorii de forțe: *intelectuale, morale, artistice, fizice*.

Predispoziția este o dispoziție (capacitate) înnăscută pentru ceva, constituind premisa favorabilă pentru dezvoltarea talentului; premisă, înclinare, înclinație, aplecare [DEX] pentru realizarea unei anumite activități, extraversă sau introversă.

P. Popescu-Neveanu n-o înregistrează în dicționarul său de psihologie, identificând-o cu *aptitudine*, care, de asemenea, este definită drept o premisă înnăscută pentru o anumită activitate.

Fiecare copil are înclinații – sensibilitate deosebită înnăscută pentru ceva, notează I. Gagim, care constituie premise favorabile pentru activitate într-un anumit domeniu.

Sunt importante câteva caracteristici ale predispoziției, de luat în seamă la proiectarea și desfășurarea activității educative cu copiii. Predispoziția:

- este înnăscută;
- este proprie tuturor oamenilor (deci toți copiii se nasc cu predispoziții);
- este atestată doar în/prin activitatea individului;
- se manifestă preponderent afectiv;
- se dezvoltă prin educație;

- de una singură, predispoziția/aptitudinea nu se dezvoltă în talent, pentru aceasta fiind necesară o anumită structură înnăscută a SNC (care se manifestă fără a fi investigată), dar fiind predispoziția/aptitudinea dezvoltată, marchează personalitatea copilului pe viață, în orice domeniu nu s-ar realiza ulterior (ludic, didactic-educativ, profesional, artistic) [1, p. 55].

De aici:

- buna cunoaștere a copilului înseamnă neapărat depistarea oportună a predispoziției sale pentru un anumit domeniu de activitate;
- educația eficientă este cea care descoperă cât mai timpuriu predispozițiile educabililor și le dezvoltă în *competențe și trăsături caracteriale*, în *comportamente, reprezentări și viziuni* (toate acestea sintetizând la maturitate personalitatea educabilului).

Fiind copiii diferiți, nu orice situație educativă produce impactul favorabil așteptat, de aceea, pentru a organiza un proces educativ întemeiat teoretic, fezabil și eficient praxiologic, trebuie luată în calcul perspectiva inteligențelor multiple a lui H. Gardner, care:

- condiționează centrarea pe copil și individualizarea învățării;
- facilitează interacțiunea lui cu lumea;
- asigură și susține succesul în autoexprimare;
- întărește imaginea de sine și sentimentul de competență.

Relația aptitudinilor artistice cu inteligențele multiple este una de reciprocitate. Fiecare copil are o inteligență predominantă. Conform teoriei inteligențelor multiple, există o diversitate de abordări intrinseci și talente pe care un copil le folosește pentru a percepe, a înțelege și a-și forma o imagine asupra lumii, respectiv are nevoie de tipuri diferite de inteligență. Așadar, fiecare copil are o inteligență diferită, sau diferite combinații ale acestora, care îi influențează modul de a învăța [6].

Au fost stabilite șapte categorii de inteligență, fiecare persoană dobândind noi informații și deprinderi care au la bază o combinație unică, formată din o parte din acestea:

- inteligența lingvistică, constituită din cele patru deprinderi integratoare: *înțelegerea după auz, vorbirea, scrierea și lectura;*
- inteligența logico-matematică, cu numere și modele logice;
- inteligența chinestezică, cu deprinderi corporale, cum ar fi atletismul sau dansul;
- inteligența muzicală, cu deprinderile muzicale integratoare: audiția, interpretarea;
- inteligența naturalistă ce vizează animalele și mediul înconjurător, inclusiv plantele și grădinaritul;
- inteligența interpersonală și empatia față de ceilalți;
- inteligența intrapersonală – cunoașterea sinelui.

Fiecare copil are o inteligență proprie, pe care și-o formează-dezvoltă mai bine atunci când examinează/cunoaște lucrurile din perspectivă proprie. De aceea, deși copiii sunt capabili să învețe în foarte multe stiluri, unele stiluri li se potrivesc mai bine decât altele.

De exemplu, copiii inteligenți lingvistic înțeleg mai bine lumea prin intermediul cuvintelor vorbite și scrise, deoarece:

- le face plăcere să scrie și să citească,
- au un limbaj expresiv,
- le plac ghicirile și jocurile de cuvinte,
- sunt interesați de limbile străine,
- memorează ușor noțiunile expuse verbal și imaginile reprezentate verbal [5, p. 92].

Copiii cu acest tip de inteligență îi amuză pe alții, îi învață, își susțin argumentele și sunt persuasivi verbal. Sunt maeștri ai conversației, cititori pasionați, scriu foarte corect și sunt maeștri ai înțelegerii tuturor lucrurilor care au legătură cu cuvintele.

„Activitățile multiforme ale copilului, menționează E. Voiculescu, citat de M. Vrânceanu, trebuie grupate în jurul trebuinței sale fundamentale. Activitățile artistice se dau mai ales sub formă de jocuri cu muzică, vers, cântec, dans, lectură în care emulația și plăcerea reușitei vor fi principalii stimuli”.

Există o relație de reciprocitate între predispozițiile artistice, aptitudinile, inteligențele multiple și experiența artistică a copilului.

Experiențele artistice și cele de viață, conform lui H. R.Jauss (fondatorul școlii estetice de la Universitatea Constanza, Germania), sunt definitorii formării receptorului de artă.

Experiențele artistice ale copiilor sunt cele din domeniile receptării și creației artistice elementare: de lectură, muzical-ritmice, plastice, teatrale, ultimul fiind un domeniu sincretic pentru primele trei [6].

L.S. Vâgotski distinge: a) zona actuală dezvoltării și b) zona proximei dezvoltări – spațiul în care copilul ajunge să soluționeze problema, dar numai cu ajutorul adultului. Orientarea procesului educativ spre zona proximei dezvoltări este prioritară în educația copilului.

Fiind prezentate fenomenele caracteristice cunoașterii artistic-estetice de către copii, am ajuns la momentul întrebării cu privire la modul în care urmează a fi concepută, proiectată și desfășurată educația artistic-estetică integralizată a acestora. Răspunsul la întrebare este unul la fel de complex ca și natura cunoașterii artistic-estetice.

S-a înțeles deja, sperăm, că o metodologie educațională, oricare ar fi ea, nu este o invenție particulară oarecare, pe care o poate face oricine dorește, deseori mai mult în scopul recunoașterii sale ca autor de metodă sau experiență avansată decât ca rezultate-finalități care să confirme respectiva „invenție”. Or, orice metodologie nu poate fi recunoscută ca atare decât dacă este întemeiată pe repere epistemice clare – legi, principii și legități ce guvernează domeniile aferente tipului de educație și domeniului educativ pentru care este elaborată respectiva metodologie.

Cum identificăm însă epistemele necesare elaborării unei metodologii fezabile și eficiente?

Cercetând domeniile afrente domeniului pentru care intenționăm să elaborăm metodologia.

Studiul domeniului literar-artistic realizat de noi s-a soldat cu o prima tentativă de a elabora o posibilă teorie a educației literar-artistice a elevilor, validată conceptual, experiențial și experimen-

tal. Pilonul conceptual al teoriei educației artistic-estetice îl constituie caracterul dublu-unitar al procesului de creație-receptare a operelor de literatură și artă, în care receptorul/cititorul este examinat în calitatea sa de al doilea subiect creator al operei receptate. Activitatea de lectură desfășurată în teameiul acestui principiu antrenează, într-un proces complex și continuu de interacțiune, gândirea reflexivă, proprie creației-receptării în literatură și artă, și gândirea determinativă, caracteristică cunoașterii științifice și celei empirice. Educația artistică se produce concomitent în toate cele trei tipuri de cunoaștere, prioritară fiind cunoașterea artistică.

Toate componentele teoriei educației literar-artistice – fundamentele estético-filozofice, epistemologia, teleologia, conținuturile, tehnologiile – oferă cititorului argumentările teoretice, experiențiale și experimentale de rigoare, modele și tipologii ale sistemelor de principii (estético-filosofice, literar-artistice, de educație literar-artistice, precum și pentru fiecare componentă indicată); modele ale sistemului activității de lectură a elevilor, ale sistemului de metode și tehnici specifice educației literar-artistice a elevilor – accesorii conceptuale și tehnologice absolut necesare oricărei activități în domeniu, pe care o realizează fiecare profesor de literatură cu elevii săi [7, p. 92].

I. Gagim, în cunoscutul său studiu *Știința și arta educației muzicale*, ne amintește un adevăr al anticilor, care afirmă că legile și principiile lucrurilor și ființelor se găsesc în înseși lucrurile și ființele care alcătuiesc lumea: pedagogia artei trebuie să-și construiască legile sale, afirmă autorul, ele există empiric în practica zilnică a învățământului muzical. În caz contrar, muzica n-ar fi atins performanțele cunoscute astăzi de societate. Dar ele trebuie conștientizate – culese, selectate, descrise, argumentate, prezentate într-un anumit mod, dezvoltate, îmbogățite, scientizate.

Același autor face trimitere la psihologismul profund al artelor, la energia interioară specifică domeniilor literar-artistice, muzical, coregrafic, plastic, teatral, recomandând ca EAE să prevadă, ca valorile artei (tot ce se întâmplă în artă) să se comensureze cu ceea ce se întâmplă în viața copilului, căci în educația artistic-estică principalul actor este copilul, cu trăirile și emoțiile sale.

Sintagma „principalul actor” trebuie înțeleasă în sensul principiului constitutiv al învățământului modern – *centrării acțiunilor de influență educativă pe persoana educabilului*. În educația artistic-estică acest principiu este congenital, deoarece, ca subiect al cunoașterii, copilul receptor de artă nu numai că primește influențele operei asupra sa, ci el însuși, receptând-o, re-crează opera – obiectul cunoașterii sale [2].

Se stabilește astfel, că, spre deosebire de cunoașterea științifică și cea empirică, în care subiectul cunoașterii acționează separat de obiectul cunoașterii, în *cunoașterea artistic-estică subiectul cunoașterii (în cazul nostru, copilul receptor de artă) se identifică cu obiectul cunoașterii (opera de artă), este recunoscut chiar drept cel de al doilea subiect al operei*, deoarece participă efectiv, prin acțiuni de receptare-imaginare-gândire-creare artistică, la re-crearea adevărului artistic. În acest proces fiind activate mecanismele psihice ale percepției-imaginației-gândirii-creației artistice, copilul receptor se creează și pe sine – își formează-dezvoltă competențele-trăsăturile caracteriale-aptitudinile-comportamentele-reprezentările/ viziunile artistice și de viață [4, p. 84].

Evident, o metodologie de educația artistic-estică integralizată va trebui să se întemeieze pe acest principiu constitutiv al educației copiilor prin artă și să stabilească un astfel de traseu de receptare-comprehensiune-comentare/interpretare-(re)creare a operelor de artă, în care experiențele de viață și cele estetice (lectura-recitarea, audiția-interpretarea muzicală, contemplarea-desenarea, vizionarea-interpretarea de roluri ș.a.) să interacționeze cu imaginile artistice receptate, să le re-creeze (=tipuri și forme de activitate artistic-estică a copiilor), formându-și astfel competențele și trăsăturile aferente receptorului de artă.

Bibliografie:

1. Bolboceanu A., Vrînceanu M., *Ghid psihologic. Preșcolarul*. Chișinău, Editura Lumina. 1996.
2. *Curriculum preșcolar, educația și instruirea copiilor de 5-7 ani în grupele pregătitoare*. Chișinău, Editura Lumina, 2000.
3. Gagim I., *Știința și arta educației muzicale*. Chișinău, Editura ARC, 2007.
4. *Ghidul cadrelor didactice pentru educația timpurie și preșcolară*. Ministerul Educației și Tineretului al Republicii Moldova, UNICEF. Chișinău, Editura: Elan Poligraf SRL. 2013.
5. *Ghid metodologic. Particularitățile adaptării elevilor claselor primare la condiții noi educaționale*, coordonatori T. Heghibeda-Tverdohle, D.Ștefanec. Chișinău, Tipografia Sirius, 2003.
6. Glava A., Glava C., *Introducere în pedagogia preșcolară*. Cluj-Napoca, Editura Dacia, 2002.
7. Pâslaru V. *Introducere în teoria educației literar-artistice*. Chișinău, Editura Museum, 2001.

ȘTIINȚE JURIDICE ȘI SOCIALE
COOPERAREA INSTITUȚIILOR SPECIALIZATE
CA FACTOR AL INCLUZIUNII SOCIALE

Svetlana HARAZ, drd., lect. univ., Catedra de sociologie și asistență socială,
Universitatea Liberă Internațională din Moldova

Abstract: *Social inclusion is an imperative of social policy, respectively, of all institutions responsible for the protection of persons in difficulty.*

A system of protection must satisfy the needs of the individual in an obvious way, the needs determined by a number of capacities, individual and group perceptions. The results achieved at this stage, show that our state encounters difficulties regarding the cooperation between institutions responsible for the protection of marginalized people. It requires good communication and cooperation between various specialists and authorities at all levels of intervention (micro, mezzo and macro) in order to prevent labeling, stigmatization or social exclusion of those in need.

Keywords: *consensus, stigma, labeling, social inclusion, social exclusion, coordination, cooperation, responsibility institutions, social policies.*

Se spune că gradul de civilizație și dezvoltare a unei societăți se măsoară în mod determinant și prin sistemul de protecție socială existent în societatea respectivă, prin măsura în care mecanismele de redistribuire a veniturilor și sistemul serviciilor sociale reușesc să asigure un nivel de trai acceptabil și șanse egale de participare la viața socială pentru toți cetățenii.

Dizabilitatea este unul dintre mijloacele semnificative de diferențiere socială în societățile moderne, marcat substanțial de influența unor ideologii. Modul în care o societate exclude anumite grupuri sau indivizi implică procese de încadrare în categorii, punându-se accentul pe apariția și identificarea unor incapacități, pe aspectele inferioare și inacceptabile ale unei persoane (Manea 2006: 12).

Dezvoltarea sectorului de servicii specializate a stimulat preluarea sau înființarea de servicii inovatoare, care au determinat obținerea unor rezultate concrete în domeniile monitorizate de către instituțiile europene. Au fost închise sau reformate instituțiile pentru protecția copilului și au fost create alternative de îngrijire în familie.

Dezvoltarea serviciilor sociale pentru persoane și grupuri în dificultate, creează oportunități mai bune pentru incluziunea socială a persoanelor/inclusiv copii cu dizabilități, asigurând respectarea drepturilor fundamentale ale acestora.

Problema investigației: Care sunt dificultățile în dezvoltarea și furnizarea serviciilor sociale specializate pentru copiii cu dizabilități?

Obiectul cercetării: Angajamentele structurilor (mezzo și macro nivel) prestatoare de servicii sociale specializate (servicii profesionale de asistență socială) pentru persoane/inclusiv copiii cu dizabilități.

Conform **scopului** studiului efectuat: *Analiza documentelor publice întru identificarea dificultăților de dezvoltare și prestare a serviciilor sociale specializate pentru persoane/inclusiv copiii cu dizabilități, respectiv impactul acestora asupra procesului de incluziune* am utilizat metoda analizei documentelor primare întru confirmarea **Ipotezei înaintate:** *se prezumă că dificultățile existente în prestarea serviciilor sociale specializate la nivel mezzo și macro social reduc șansele incluziunii sociale a persoanelor/ inclusiv copiilor cu dizabilități.*

Întru realizarea metodei de analiză a conținuturilor documentelor relevante pentru cercetarea calitativă a problematicii abordate, am identificat un șir de Rapoarte (internaționale și naționale) privind protecția persoanelor cu dizabilități/inclusiv copiii, implementarea unor acte internaționale, privind dezvoltarea serviciilor sociale specializate și alte documente:

O succintă prezentare a situației actuale în domeniul protecției persoanelor /inclusiv copii cu dizabilități în baza rapoartelor de referință, sistematizate după un șir de variabile:

1. Costurile economice și sociale ale dizabilității sunt semnificative, dar dificil de cuantificat. Acestea includ costuri directe și indirecte, unele suportate de persoanele cu dizabilități și familiile lor, de prieteni și angajatori, și unele de societate. Multe dintre aceste costuri apar din cauza mediilor inaccesibile și ar putea fi mai reduse într-un mediu mai incluziv (Raport Mondial privind dizabilitatea 2012: 31).

2. Servicii coordonate

Coordonarea îngrijirii promovează o abordare de echipă interdisciplinară de colaborare față de furnizarea de servicii de îngrijire medicală, punând persoanele cu dizabilități în legătură cu serviciile și resursele adecvate și asigurând o distribuție mai eficientă și echitabilă a resurselor. *Coordonarea are potențialul de a îmbunătăți calitatea, eficiența și eficacitatea costurilor furnizării de servicii de îngrijiri medicale pe termen lung.*

Acolo unde serviciile sunt oferite de furnizori diferiți – la nivel local sau național, sau din partea unor furnizori de servicii de sănătate, educație și locuințe, sau din partea unor furnizori de stat, voluntari sau particulari – coordonarea a fost adesea inadecvată. *Serviciile există și schemele de suport pot fi operate, în orice loc de o serie de furnizori publici sau privați.*

Lipsa de cunoștințe cu privire la o dizabilitate poate fi o barieră în calea adresabilității către serviciile de suport eficiente și coordonarea îngrijirii, la fel cum se poate întâmpla în cazul lipsei de comunicare dintre diferitele agenții de sănătate și asigurări conform Raportului Mondial privind dizabilitatea, Organizația Mondială a Sănătății în 2011.

Mecanisme de colaborare intersectorială defectuoase: procesul de evaluare și elaborare a PIA pentru fiecare beneficiar trebuie să implice diverși actori comunitari (asistent social comunitar, medic de familie, pedagog, primar etc.), însă *s-a constatat o colaborare ineficientă*, în special cu lucrătorii medicali și reprezentanții APL de nivelul întâi.

Relațiile de parteneriat create la nivel central și experiența Keystone Moldova, privind dezvoltarea serviciilor sociale adresate persoanelor cu dizabilități, s-au reflectat pozitiv și la nivelul relațiilor cu autoritățile publice locale, inclusiv în cele 5 raioane-țintă ale proiectului (Malcoci 2013: 9).

3. Conștientizare, atitudini și percepții

Persoanele cu dizabilități și familiile acestora, cărora le lipsesc adesea informațiile referitoare la serviciile disponibile, sunt lipsite de ajutor sau incapabile sau nu doresc să-și exprime nevoile.

Atitudinile negative față de dizabilitate pot avea anumite implicații pentru calitatea asistenței și a suportului. Familile își ascund sau își infantilizează copiii cu dizabilități, iar furnizorii de îngrijire își pot abuza sau nerespecta persoanele cu care lucrează.

Atitudinile negative și discriminarea subminează, de asemenea, posibilitatea ca persoanele cu dizabilități să-și facă prieteni, să-și exprime sexualitatea și să realizeze viața de familie pe care persoanele fără dizabilități o au.

Percepțiile care circulă la scară largă – potrivit cărora copiii *cu dizabilități ar trebui să se afle în instituții rezidențiale* și să frecventeze școli speciale – împiedică incluziunea lor în școlile obișnuite (Guvernul Republicii Moldova 2013: 22-23).

4. Medii permissive

Mediile – fizice, sociale – atitudinale – pot fie să dizabiliteze persoanele cu deteriorări, fie să le asigure participarea și incluziunea.

Legea nr. 60 din 30.03.2012 (Legea Republicii Moldova 2012: nr. 60) privind incluziunea socială a persoanelor cu dizabilități introduce pentru prima dată în legislația națională noțiuni precum accesibilitate, design universal și adaptare rezonabilă (Raportul inițial de stat al Republicii Moldova 2012: 21).

Accesibilitatea spațiului public pentru persoanele cu mobilitate redusă. Din cauza lipsei sau asigurării neadecvate a căilor de acces la instituțiile de utilitate publică, dar și la spațiul locativ, persoanele cu deficiențe ale aparatului locomotor și acele cu deficiențe de auz și vedere trăiesc aproape izolate în casele lor sau sunt neajutorate, deoarece rămân dependente de o persoană terță.

Ministerul Dezvoltării Regionale și Construcțiilor, care este responsabil de monitorizarea și coordonarea procesului de executare a hotărârii respective, nu a depus efort suficient pentru a asigura realizarea acțiunilor preconizate.

Ministerul Educației, autoritatea responsabilă de elaborarea curriculei pentru specialitatea „Arhitectură” din cadrul instituțiilor de învățământ superior privind proiectarea obiectelor cu respectarea condițiilor de accesibilitate și/sau acomodare rezonabilă, nu a oferit informație cu privire la realizarea acțiunii în cauză.

Întru armonizarea cadrului normativ la prevederile Convenției ONU privind drepturile persoanelor cu dizabilități, articolul 20 din Legea nr. 60 stabilește mai multe dispoziții care au drept scop asigurarea accesului persoanelor cu dizabilități la mijloacele de transport în comun. *Constatăm însă*

că cerințele articolului 20 în cea mai mare parte NU sunt respectate (Centrul pentru Drepturile Omului din Moldova 2015: 71).

5. Accesul la educație

Excluderea copiilor cu dizabilități de la șansele de educație și angajare are costuri sociale și economice ridicate. De exemplu, adulții cu dizabilități sunt, de obicei, mai săraci decât cei fără dizabilități, însă educația slăbește această asocieră.

Nu există definiții universal agreeate pentru concepte precum educația pentru nevoi speciale și educația incluzivă, ceea ce afectează datele de comparație.

Generalizând informația prezentată de Direcțiile de asistență și protecție socială a familiei cu privire la gradul de asigurare a copiilor și tinerilor cu mijloace speciale s-a stabilit că un număr semnificativ de copii și tineri nu sunt asigurați cu mijloace ajutătoare speciale. *Astfel, potrivit informației oferite, din 1882 de instituții de învățământ doar 48 de instituții asigură accesul pentru asemenea persoane, ceea ce constituie circa 2%.*

**Remarcăm că nu toate structurile teritoriale au prezentat informația solicitată completă. Regretabil, dar unele autorități în general nu au oferit răspuns la solicitare.*

Astfel, în condițiile actuale de prevalență a abordării medicale a asistenței oferite persoanelor cu dizabilități, posibilităților reduse de acces la serviciile publice, se pledează pentru instruirea în instituțiile speciale de educație, inclusiv instruire la domiciliu (Rusu 201: 11).

Implementarea modelelor de educație incluzivă a condiționat descreșterea numărului de copii cu dizabilități din instituțiile rezidențiale și creșterea numărului de copii cu dizabilități incluși în învățământul general.

ONU a ajutat Guvernul în realizarea angajamentului său de majorare a ratelor de înscriere în instituțiile educaționale, cu un accent puternic pe cei mai vulnerabili. Ratele de înscriere pentru învățământul preșcolar și primar s-au ameliorat, iar numărul copiilor cu dizabilități în școlile normale a crescut cu 29%.

DGETS a continuat unirea eforturilor autorităților locale și a ONG-urilor în promovarea principiului de incluziune, în accelerarea procesului de dezvoltare a instituțiilor preșcolare și școlare incluzive, capabile să satisfacă nevoile educaționale ale tuturor copiilor, prin utilizarea unor strategii educaționale adaptate la posibilitățile specifice de învățare ale copiilor cu deficiențe.

6. Cadrul legal

Asigurarea funcționalității legilor aprobate, dar și monitorizarea implementării acestora reprezintă o provocare care impune eforturi consolidate din partea autorităților publice.

Menționăm necesitatea conjugării eforturilor autorităților publice centrale și locale în vederea stabilirii mecanismelor de punere în aplicare a cadrului normativ ce vizează persoanele cu dizabilități, monitorizarea implementării acestora, dar și implicarea /consultarea persoanelor cu dizabilități (Respectarea drepturilor omului în Republica Moldova în anul 2014. Centrul pentru Drepturile Omului din Moldova).

În contextul dezvoltării serviciilor sociale pentru persoanele cu dizabilități comunicăm că, pe parcursul ultimilor ani, au fost elaborate și aprobate mai multe acte normative care reglementează modul de organizare și funcționare a mai multor tipuri de servicii sociale, inclusiv: Locuința protejată, Casa comunitară, Echipa mobilă, Respiro, Plasament familial pentru adulți, Asistență Personală, Serviciul de comunicare prin utilizarea limbajului mimico-gestual cu ajutorul interpretului (Ministerul Muncii, Protecției Sociale și Familiei al Republicii Moldova 2014: 69-70).

7. Serviciile sociale

Serviciile de suport nu mai sunt o componentă de bază a politicilor referitoare la dizabilitate din multe țări și există lipsuri în serviciile de pretutindeni.

Nu există un singur model de servicii de suport ce va funcționa în toate contextele și va întruni toate nevoile. Este nevoie de o diversitate de furnizori.

Furnizarea de servicii oficiale din partea statului este în general subdezvoltată, organizațiile non-profit au o acoperire limitată, iar piețele private oferă rareori destul suport accesibil financiar care să întrunească nevoile persoanelor cu dizabilități. Finanțarea oficială a serviciilor de suport din partea statului este un element important al politicilor care să permită participarea deplină a persoanelor cu dizabilități la viața socială și economică conform Raportului Mondial privind dizabilitatea, Organizația Mondială a Sănătății în 2011.

A fost aprobat Nomenclatorul serviciilor sociale. Conform Nomenclatorului serviciilor sociale, rezultă că din 40 tipuri de servicii sociale existente la moment în Republica Moldova, 17 tipuri sunt exclusiv concepute pentru persoane cu dizabilități (copii și adulți), ceea ce reprezintă circa 42% din tipologia serviciilor sociale conform Raportului inițial de stat al Republicii Moldova. Implementarea Convenției ONU privind drepturile persoanelor cu dizabilități, prezentat conform art. 35 al Convenției Ministerul Muncii, Protecției Sociale și Familiei, 2012.

Extinderea serviciilor sociale la nivel comunitar reprezintă o sursă majoră pentru implementarea eficientă a politicilor sociale, ceea ce contribuie la incluziune socială și a persoanelor cu dizabilități.

Procesul de prestare a serviciilor sociale specializate impune participarea unei echipe de profesioniști: asistenți sociali, asistenți medicali, psihologi și lucrători sociali, ceea ce contribuie la prestarea serviciilor sociale calitative.

La capitolul asistența socială putem menționa anumite progrese obținute, în special, în *crearea și dezvoltarea serviciilor sociale destinate păturilor social vulnerabile.*

Potrivit datelor furnizate de direcțiile/secțiile de asistență socială și protecție a familiei, o bună parte din *serviciile sociale existente nu acoperă numărul de solicitări.* Motivul cel mai frecvent invocat este *incapacitatea financiară a autorității publice locale de a crea/dezvolta serviciile sociale pentru acoperirea tuturor solicitărilor.*

Dacă la nivel de elaborare a cadrului normativ cu privire la organizarea și funcționarea serviciilor sociale pentru acordarea sprijinului necesar persoanelor/familiiilor aflate în situații de risc au fost înregistrate progrese, atunci la nivel de *implementare există restanțe serioase.* Considerăm deosebit de important ca autoritatea emitentă să monitorizeze implementarea cadrului normativ, să stabilească indicatori de evaluare a *impactului serviciilor sociale respective asupra beneficiarilor* pentru ajustarea și perfecționarea politicilor în domeniu.

O altă prioritate în contextul reformării sistemului de protecție socială a persoanelor cu dizabilități îl reprezintă *organizarea și dezvoltarea serviciilor sociale pentru persoanele cu dizabilități.*

9. Sănătate

Persoanelor cu dizabilități li se oferă același pachet de servicii de asistență medicală, ca și altor persoane, inclusiv în domeniul sănătății sexuale și a reproducerii – în volumul stabilit de Programul unic al asigurării obligatorii de asistență medicală.

La inițiativa Ministerul Sănătății, se întreprind măsuri pentru instituirea Serviciului Național de Intervenție Timpurie la Copii. Proiectul Regulamentului de organizare și funcționare a serviciului și standardele de calitate sunt în proces de consultare publică.

Guvernul a elaborat și aprobat mecanismul de colaborare intersectorială în domeniul medico-social în vederea prevenirii și reducerii ratei mortalității infantile și a copiilor cu vârsta de până la 5 ani la domiciliu.

Situația persoanelor cu dizabilități severe în aspectul ocrotirii sănătății, denotă un șir de probleme cu care se confruntă, care, în mare măsură, afectează calitatea serviciilor medicale de care acestea beneficiază.

Un alt aspect se referă la serviciile medicale oferite la domiciliu (în conformitate cu art. 42, alin.(10) al Legii nr. 60), în cazul persoanelor imobilizate la pat, examenul medical al medicului de familie, examenele medicilor specialiști și investigațiile posibile se efectuează la domiciliul persoanei. *De facto, deplasarea personalului medical la domiciliu nu întotdeauna este posibilă din lipsa sau insuficiența mijloacelor tehnice și/sau a mijlocului de transport* (Draghici 2013:18).

Un pas important pentru reformarea sistemului de protecție socială a persoanelor cu dizabilități îl reprezintă *Criteriile noi de determinare a dizabilității la copii și la adulți; Criteriile de determinare a dizabilității la copii în vârstă pînă la 18 ani și Listele maladiilor și stărilor patologice însoțite de deficiențe funcționale ireversibile, care servesc drept bază pentru stabilirea dizabilității fără termen de reexpertizare la adulți și la copii.*

Prin elaborarea și aprobarea noilor criterii se urmărește scopul de a *implementa modelul medico-social în procesul de determinare a dizabilității*, care va favoriza incluziunea în sistemul educativ a copiilor și în câmpul muncii a adulților.

10. Situația economică

Nivelul de trai al familiilor în care există persoane cu dizabilități severe reprezintă gradul de satisfacere a nevoilor materiale și spirituale ale membrilor acesteia.

Politica publică de protecție socială și de ocrotire a sănătății este orientată spre îmbunătățirea nivelului de trai a persoanelor cu dizabilități severe, însă din lipsa mijloacelor financiare sau insuficiența acestora un șir de servicii rămân a fi neimplementate.

Unic raport în care sunt analizate dificultățile familiei, impactul dizabilității (costurilor dizabilității analizate în Raportul mondial privind dizabilitatea, 2011) asupra membrilor familiilor, riscurile excluziunii sociale nu doar a copilului/persoanei cu dizabilități, dar și a membrilor familiei este Raportul tematic „Monitorizarea nivelului de trai a familiilor în care există persoane cu dizabilități severe, ce necesită îngrijire din partea unei terțe persoane”, CpDOM, 2013.

11. Protecția socială

Probleme importante rămân, totuși, cu dezinstituționalizarea copiilor mai mici de trei ani și a celor cu dizabilități.

Principalele provocări pot redeveni lacune în sistemul de protecție a copilului: legislația, continuum-ul de servicii, capacitatea de bunăstare socială și atitudinile constructive față de familiile care se zbat să-și pună pe picioare copiii.

Un mecanism crucial introdus și prezentat Guvernului spre adoptare la nivel național este *Mecanismul de referire între domeniile bunăstare socială, educație, sănătate și poliția locală.*

Apreciem progresele înregistrate în ceea ce privește promovarea politicilor, elaborarea de programe ajustate la standardele internaționale în domeniul persoanelor cu dizabilități, *dar încă nu putem vorbi despre o îmbunătățire semnificativă a situației persoanelor cu nevoi speciale.* După mai bine de 2 ani de la intrarea în vigoare a Legii nr. 60 din 30.03.2012 privind incluziunea socială a persoanelor cu dizabilități nu este resimțit impactul acesteia asupra persoanelor cu dizabilități.

În continuare, separat pentru fiecare dintre aceste enunțuri, am căutat rădăcinile problemei, relațiile de cauzalitate și efectele.

Nu există problemă care să nu fie parte a unui lanț cauză-efect. Dacă nu am identificat corect problema, nici rezolvarea nu va fi cea corectă. De aceea este importantă descrierea concretă, la obiect a problemei, evitându-se formulările generale.

Am identificat ca problemă centrală: **Serviciile sociale specializate insuficiente și inefabile**, ca o problemă derivată de fapt din alte probleme centrale, dar care nu pot fi în același timp pe post de centralitate.

Arborele problemei ne-a oferit o deducție logică a problemei, citind de jos în sus: *cauză-problemă-efect.* Deci: *descentralizarea administrativă* a impus APL să-și asume angajamente privind dezvoltarea și menținerea serviciilor sociale specializate în baza resurselor disponibile în bugetul local.

Întrucât problemele cu care se confruntă o comunitate sunt diverse ca natură și diverse ca soluții de rezolvare, APL în majoritatea cazurilor bugetează rezolvarea problemelor cu un efect imediat, întru satisfacerea cererii populației, totodată se optează pentru investiții cu impact asupra imaginii APL în perioada de administrare: gazificare, salubritate, durmuri etc. Pentru capitolul asistența socială, servicii specializate nu sunt prevăzute bugete și se bazează pe prestatorii de servicii privați – *incapacitatea APL de a crea/dezvolta servicii specializate pentru persoane/copii cu dizabilități.* Acest fapt se referă atât la APL nivel I, cât și la nivel II.

Suntem în prezența unor *competențe partajate și/sau competențe suprapuse*, când ambele niveluri de autorități ale administrației publice au atribuții în acest domeniu. Drept consecință, sunt cazuri când APC intervine în competențele APL, iar APL de nivelul II – în atribuțiile APL de nivelul I în acest domeniu.

În contextul celor expuse despre problema competențelor neclare, uneori partajate și suprapuse, considerăm absolut logică și consecventă întrebarea, *de competența cărui organ de stat ține să fie efectuată clarificarea competențelor și eliminarea subsumărilor în domeniul asistenței sociale?*

O altă cauză analizată a problemei: *Furnizarea serviciilor din partea statului este subdezvoltată* se referă la faptul că serviciile specializate sunt susținute de structurile statale în instituire, asigurare cadru legal, dar mai puțin în implementarea și menținerea acestora. Serviciile create nu se bucură de finanțare continuă și necesară pentru a fi prestat servicii de calitate.

În rapoartele analizate am găsit referire la o *coordonare proastă a prestării serviciilor și la nerespectarea angajamentelor în cadrul parteneriatelor instituțiilor statale* (Ministerul Dezvoltării Regionale și Construcțiilor, Ministerul Transporturilor și Infrastructurii Drumurilor, Ministerul Educației, Ministerul Muncii Protecției Sociale și Familiei, Ministerul Sănătății, Ministerul Finanțelor).

Deciziile privind delimitarea competențelor sau delegarea lor la anumite niveluri de administrație aparțin Parlamentului prin adoptare de acte legislative respective delegând fie APC, fie APL atribuții concrete în domeniul asistenței sociale.

Totuși un cuvânt greu de spus în determinarea competențelor de asistență socială aparține Guvernului, dat fiind faptul că conducerea generală și nemijlocită a domeniului asistenței sociale și implementarea politicilor, în acest sens, este una dintre prerogativele executivului central, prerogativă realizată, în special, prin intermediul MMPSF.

Concluzii: Serviciile sociale trebuie să fie flexibile, adaptate la nevoile cetățenilor și deschise spre comunitate. Acest fapt a condus la apariția unei noi abordări privind prestarea și finanțarea serviciilor sociale – procurarea și contractarea serviciilor sociale.

În contextul procesului general de reformare a sistemului asistenței sociale și cel al ocrotirii sănătății, una dintre prerogativele statului în domeniul asistenței sociale este și reformarea și eficientizarea serviciilor sociale specializate dezvoltate la nivel național. Aceasta presupune sporirea accesului și asigurarea calității, eficienței serviciilor sociale prestate.

Dificultățile de ordin financiar cu care se confruntă instituțiile, insuficiența dezvoltării serviciilor de reabilitare a persoanelor cu dizabilități, precum și a experienței și competențelor profesionale ale personalului prestator de servicii creează incapacitatea și imposibilitatea de a acoperi integral toate necesitățile beneficiarilor.

Totodată, dezvoltarea serviciilor sociale și diversificarea acestora au generat noi riscuri dar și provocări, principala fiind deficitul de resurse necesare pentru menținerea și dezvoltarea serviciilor sociale de către autoritățile administrației publice locale, precum și competențele reduse de gestionare a serviciilor sociale la nivel local. Acest fapt conduce la limitarea activității sau chiar închiderea centrelor comunitare care prestează servicii sociale, ceea ce poate conduce la o inegalitate între comunități privind dezvoltarea și prestarea serviciilor sociale.

În scopul garantării calității serviciilor sociale prestate, actualmente se promovează mecanismul național de acreditare a prestatorilor de servicii sociale, precum și se elaborează cadrul normativ pentru contractarea serviciilor sociale de calitate.

O dificultate resimțită este finanțarea insuficientă a acestor servicii. E o situație tipică într-o țară săracă, când încercăm să acoperim multe probleme cu puține costuri și resurse. Ce ar trebui să se schimbe? Cred că atitudinea față de copiii cu dizabilități, persoanele cu dizabilități. Când oamenii vor accepta, tolera alături de sine, zi de zi pe cei cu dizabilități, atunci vor dispărea de la sine multe probleme care astăzi ne par de nerezolvat. Vor fi mai puține solicitări a unor servicii specializate, va fi nevoie de mai puțini bani pentru întreținerea acestor servicii, vor fi mai puține funcții de conducere în acest sistem.

Bibliografie:

1. Centrul pentru Drepturile Omului din Moldova. *Respectarea drepturilor omului în Republica Moldova în anul 2014*, Chișinău, CpDOM, 2015.
2. Draghici, Elena, *Raport tematic „Monitorizarea nivelului de trai a familiilor în care există persoane cu dizabilități severe, ce necesită îngrijire din partea unei terțe persoane”*, Chișinău, CpDOM, 2013.
3. Guvernul Republicii Moldova, *Cadrul de Parteneriat Națiunile Unite – Republica Moldova 2013 – 2017. Raport de progres*, Chișinău, ONU în Moldova, 2013.
4. Legea Republicii Moldova nr. 60, *Privind incluziunea socială a persoanelor cu dizabilități din 30.03.2012*, în: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, nr. 155-159 din 27.07.2012.
5. Ministerul Muncii, Protecției Sociale și Familiei al Republicii Moldova. *Raport social anual 2013*, Chișinău, 2014.
6. Malcoci, Ludmila, *Parteneriatul public – privat pentru dezvoltarea durabilă a serviciilor de asistență socială comunitară*, Chișinău, Keystone Moldova, 2013.
7. Manea, Ludmila, *Dizabilitatea factor de risc privind accesul la serviciile de educație*. în *Calitatea vieții*, XVII, 2006, 1-2, p. 12-21.
8. Rusu, Svetlana, *Raport tematic accesul la educație a copiilor și tinerilor cu dizabilități locomotorii*, Chișinău, CpDOM, 2011.
9. *Raport Mondial privind dizabilitatea, 2011*, București, Editura România de Visual Promotion SRL, 2012.
10. *Raportul inițial de stat al Republicii Moldova. Implementarea Convenției ONU privind drepturile persoanelor cu dizabilități*, Chișinău, MMPSF, 2012.

ABORDAREA INTEGRATĂ A SINGURĂȚĂȚII

Victoria PLĂMĂDEALĂ, drd., lect. univ., Catedra de asistență socială,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Abstract: *There is a diversity of views and approaches to loneliness and its meaning for the individual and society in research of contemporary authors. It was found that different approaches have been caught in their own methodological and epistemological race and therefore cannot provide a full understanding of loneliness. The integrated approach examines various factors that come into play when loneliness is experienced and can offer a holistic explanation of the mechanisms of loneliness.*

Keywords: *Loneliness, loneliness mechanisms, social, integrated approach.*

„Trecerea de la societatea preindustrială, rurală la societatea modernă, industrială a condus la noi forme de relații sociale, dar și personale. În societatea preindustrială, rețelele sociale au fost determinate aproape exclusiv de grupuri primare de rude și satul-comunitate. În cursul de industrializare și urbanizare ... producția tradițională și traiul în unitatea tradițională a „casei pline”... a fost dizolvată. Solicitățile economice au sporit mobilitatea oamenilor și au condus la o viață trăită la distanțe mari de la rude. Contactele cu rudele s-au redus, în timp ce obligațiunile emoționale în cadrul familiei nucleare au devenit mai aproape.” (Hollinger & Haller 1990: 103).

Mai mulți psihologi, sociologi, istorici etc. au raportat de-a lungul ultimilor 60 de ani o schimbare fundamentală a modului în care indivizii trăiesc, lucrează, relaționează unii cu alții și cum aceasta afectează viața oamenilor (Beck & Beck-Gernsheim 2000; Giddens 1991; Gordon 1976; Hollinger & Haller 1990). Indivizii nu mai sunt ghidați de familie sau de comunitate, ci mai degrabă de modul și stilul de viață din mediul urban. Acest lucru se datorează schimbărilor petrecute în societatea occidentală și anume urbanizarea intensă, dezvoltarea societății individualiste cu noi forme de relații și rețele sociale (Beck & Beck-Gernsheim 2000; Giddens 1991). Sociologii Ulrich Beck și Elisabeth Beck-Gernsheim (2000), sunt de părere că acest lucru are loc în urma industrializării pe scară largă în lumea occidentală, care introduce modificări în viața tradițională. Dacă viața tradițională este monitorizată de către religie sau stat, atunci astăzi observăm transformarea relațiilor, care se manifestă prin pierderea rolurilor și pozițiilor sociale pe care persoanele le aveau anterior (Beck & Beck-Gernsheim 2000). Cu câteva zeci de ani în urmă statutul și tradițiile clasei sociale la care aparținea persoana ghida totalmente viața acesteia, de exemplu cu cine putea să se căsătorească și ce fel de profesie obține. Oamenii rămânneau prinși în cursa statutului clasei sale sociale pe parcursul întregii vieți și așa au trăit multe generații.

Ruperea tradițiilor poate fi cauzată de dezvoltarea individualismului. Viețile oamenilor nu mai sunt ghidate de apartenența la o clasă social anumită. Această evoluție a însemnat un progres constant spre o societate individualistă susținută de stat sau chiar încurajată de acesta.

Sunt evidențiate drepturile individuale, mai degrabă decât interesele familiale sau drepturile comunității. Individul este liber să-și aleagă modul său de viață, dar, de asemenea, în ce să creadă și în ce să nu creadă. Totuși, această schimbare a lăsat individul deusolat și singur (Giddens 1991). Sociologul Anthony Giddens (1991) se referă la singurătate ca fiind existențială și în conformitate cu teoria lui Giddens acest lucru a apărut în societatea modernă ca o reacție la lipsa unei călăuze morale. Oamenii sunt liberi să creadă în ceea ce vor, dar această libertate este urmată de anxietatea de a nu fi siguri în ce să creadă. La aceasta se referă psihologul existențial Clark E. Moustakas (1961) când vorbește despre anxietatea singurătății.

„...Anxietatea singurătății este o stare pe larg răspândită în societatea contemporană. Individul nu mai participă direct la crearea și producerea necesităților vitale ale familiei și comunității sale ... Omul modern nu se bucură de compania, sprijinirea și protecția vecinilor săi.” (Moustakas 1961: 25).

Mai mult ca atât Moustakas descrie viață modernă, ca pe o comunitate urbană sau suburbană impersonală, fără o interacțiune reală (Moustakas 1961). Această lipsă de înrudire cu ceea ce-l înconjoară pe omul modern produce anxietate, cauzată de anonimatul individului și lipsa de valori și norme autentice. Relațiile interumane sunt superficiale fără valori sau norme comune (Moustakas 1961).

Studiile interculturale efectuate recent par să susțină ideea modificării stilului tradițional de viață în occident, care diferă de societățile colectiviste (Bochner 1994; Markus & Kitayama 1991). Aceste studii au constatat faptul că în societățile colectiviste o mai mare importanță este acordată familiilor extinse și prietenilor. Atunci când într-o societate colectivistă indivizii se descriu pe sine

însuși, aceștia evidențiază rolurile sale sociale, ceea ce nu se întâmplă în societățile individualiste, unde oamenii se concentrează mai mult pe realizările și atributele sale individuale. Studiile efectuate indică faptul că persoanele din cadrul societăților colectiviste sunt mai apropiați de prieteni și familie și, prin urmare, sunt mai puțin singuri. Astfel, putem presupune că există o relație complexă dintre singurătate și diferențele culturale.

Unele studii interculturale efectuate în cadrul societăților individualiste indică, de asemenea, diferențe în valori și norme. Conform cercetătorului Ami Rokach și colab. (2002), americanii de nord se percep mai singuri decât europenii de sud. Cercetările lui Franz Hollinger și Max Haller (1990) indică faptul că italienii relaționează mai aproape cu prietenii și familia sa decât americanii, australienii și britanicii, iar germanii, maghiarii și austriecii au mai puțini prieteni decât americanii, australienii, britanicii și italienii, precum și că americanii și australienii utilizează cuvântul „prieteni” mai des și mai ușor decât germanii, unghurii și austriecii. Un alt studiu realizat de Gerdt Sundström, Eleonor Fransson, Bo Malmberg și Adam Davey (2009) a constatat că persoanele în vârstă din sudul Europei se percep mai singuri decât omologii săi din Europa de nord. În acest context, apare întrebarea dacă europenii de sud sunt cu adevărat mai singuri ori au așteptări mai mari față de interacțiunea socială și, prin urmare se percep ca fiind mai singuri în cazul în care aceste așteptări nu sunt satisfăcute sau termenii utilizați în chestionare sunt înțeleși diferit în funcție de cultură. Aceste neclarități ne fac să reflectăm asupra conceptului de singurătate.

De-a lungul istoriei noțiunea de singurătate a apărut în scrierile filosofilor, poezilor, compozitorilor și scriitorilor de romane, cu toate acestea, nu a fost tratată serios în științele sociale până în anii șaptezeci ai sec. XX. (Lasgaard 2010b; Peplau & Perlman 1982; Weiss 1973). În 1982 s-a publicat prima carte fundamentală despre singurătate, unde au fost elucidate teoriile și studiile efectuate. În cartea „*Loneliness A Sourcebook Of current Theory, Research and Therapy*”, autorii Letitia A. Peplau și Daniel Perlman prezintă și clasifică opt abordări teoretice diferite față de singurătate care au apărut în a doua jumătate a sec. XX. (p. 130).

Tabelul 1. Rezumatul abordărilor teoretice a singurătății după Peplau & Perlman

Abordarea teoretică	Savantul
Cognitivă	Peplau & Perlman, 1982
Existențială	Moustakas, 1961
Interacționistă	Weiss, 1973
Fenomenologică	Rogers, 1961
Intimă (privacy)	Derlega & Margulis, 1982
Psihodinamică	Fromm-Reichmann, 1959
Sociologică	Riesman, 1961
Sistemică	Flanders, 1982

Aceasta a fost prima carte în cercetarea singurătății unde se analizau abordările teoretice cunoscute despre singurătate. Aceste abordări conceptualizează singurătatea prin articole, ipoteze, fragmente de teorie, modele de înțelegere a singurătății, însă nu prezintă un cadru unic al înțelegerii singurătății (Derlega & Margulis 1982; Lasgaard 2010). Înțelegerea diferită a singurătății poate fi observată în modul în care reprezentanții abordărilor definesc singurătatea.

Abordarea cognitivă se bazează pe un model de discrepanță între relațiile sociale dorite și reale:

„... Singurătatea este un răspuns la o discrepanță între nivelul dorit și realizat de contacte sociale: și ... că procesele cognitive, în special atribuțiile, au o influență moderatoare asupra experiențelor de singurătate” (Peplau & Perlman 1982: 8).

Abordarea Interacționistă se bazează pe faptul că singurătatea este multidimensională, ceea ce înseamnă că există diferite tipuri de singurătate, inclusiv emoțională și singurătate socială:

„Cauza singurătății nu este de a fi singur, dar a fi lipsit de o relație semnificativă sau un set de relații ... În multe cazuri, este un răspuns la lipsa unui atașament apropiat, într-adevăr intim. De asemenea, acesta poate fi un răspuns la lipsa unei prietenii semnificative, relații colegiale, sau alte legături la o comunitate coerentă” (Weiss 1973: 17).

O înțelegere psihodinamică a singurătății se bazează pe atașamentul copilului de mamă. Prin acest atașament copilul experimentează legături emoționale dar și învață cum să contacteze cu alte persoane, de asemenea, sentimentul de singurătate apare atunci când lipsesc persoanele semnificative din viața copilului:

„Singurătatea este o experiență extrem de neplăcută cauzată de realizarea inadecvată a nevoii umane de intimitate și intimitatea relației interpersonale... Aceasta începe în copilărie, cu o tendință de integrare, pe care o cunoaștem numai din deducție, analizând patologiile urmate mai târziu... o nevoie de contact cu viața.” (Sullivan 1953: 290).

Înțelegerea existențială a singurătății, de asemenea, diferențiază diferite tipuri de singurătate, cea principală fiind existențială, adică există singurătate, care face parte din existența umană, dar, de asemenea, altă singurătate bazată pe anxietate:

„Singurătatea existențială este o realitate intrinsecă și organică a vieții umane în care există atât durerea, cât și bucuria creației după lungi perioade de pustiire. Trăind singurătatea existențială, persoana este pe deplin conștientă de ea însăși ca un individ izolat și solitar, în timp ce trăind anxietatea singurătății, individul este separat de el însuși atât în sentimente, cât și cunoaștere.” (Moustakas 1961: 24).

Definițiile de singurătate menționate arată diferențele înțelegerii fenomenului de singurătate. Unele sunt bazate pe teorie, în timp ce altele se concentrează pe ipoteze empirice a înțelegerii singurătății (de exemplu, Derlega & Margulis 1982). În 1989 a doua carte fundamentală despre singurătate a fost publicată de Mohammadreza Hojat & Rick Crandall. În această lucrare, accentul a fost mutat de la colectarea și diferențierea teoriilor, spre analiza teoriilor empirice acceptate. Tot mai mulți cercetători s-au axat pe colectarea de date empirice pentru a susține teoriile sale de singurătate. Acest lucru a însemnat că principalele abordări teoretice au fost reduse la teoriile care pot fi sprijinite de date empirice. (Jones 1989; Weiss 1989). Astfel, domeniul cercetării singurătății s-a limitat la două componente principale: una afectivă, care cuprinde experiența negativă emoțională de singurătate și alta cognitivă, care cuprinde diferența dintre relațiile sociale obținute și dorite (Heinrich & Cullone 2006; Lasgaard 2010).

Aceste două componente ale singurătății se bazează pe două abordări teoretice separate: abordarea nevoilor sociale și abordarea cognitivă, care au o legătură directă cu definirea conceptuală a singurătății (Lasgaard 2010). Abordarea nevoilor sociale se bazează pe teoria psihodinamică, care evidențiază componenta afectivă de singurătate (Marangoni & Ickes 1989). Abordarea cognitivă se axează pe percepția și evaluarea relațiilor sociale și subliniază diferența dintre relațiile sociale reale și dorite (*ibid.*). Acest lucru nu înseamnă că nu există diferențe ale înțelegerii conceptului de singurătate în cadrul acestor abordări, doar că cercetarea se bazează pe modul în care fiecare singurătate este experimentată emoțional sau cognitiv (Lasgaard 2010). Cele opt abordări diferite, menționate de Peplau & Perlman în 1982, nu au încetat să existe, doar că astăzi, cel mai probabil, abordează singurătatea fie printr-o conceptualizare cognitivă sau conceptualizare afectivă. În acest sens, s-a reușit îngustarea câmpului abordării singurătății și aproape s-a ajuns la un cadru unificat în cercetarea singurătății.

Toți avanzii care au cercetat singurătatea sunt de părere că aceasta este o emoție subiectivă. Acest lucru îngreunează stabilirea criteriilor externe pentru măsurarea fenomenului dat. Observarea sau manipularea singurătății în cadrul laboratorului este foarte dificilă sau chiar imposibilă (Lasgaard 2010). Din această cauză, cercetările singurătății în cea mai mare parte se bazează pe interviuri și chestionare. Efortul de a cuantifica fenomenul de singurătate și a crea un cadru unic în înțelegerea singurătății, s-a bazat pe scalele singurătății, unde măsurarea este posibilă, simplă și clară. Astfel, a fost creată cercetarea unidimensională, care totuși a ignorat experiența fenomenologică a singurătății (Jones 1989). Acest lucru poate fi observat la cel mai utilizat test în cercetarea singurătății – testul UCLA. Ultimul măsoară singurătatea unidimensional și este alcătuit din 20 de declarații pe care respondentul trebuie să le confirme sau să le infirme, utilizând un sistem de patru puncte: 1 – niciodată și 4 – foarte des. Prin combinarea acestor 20 de declarații, într-un scor total, obținem scorul care indică singurătatea persoanei în comparație cu altele din eșantion (Lasgaard 2010b).

Pe lângă testul UCLA există mai multe scale multidimensionale care cercetează singurătatea ca un fenomen multidimensional, dar niciuna nu este utilizată atât de frecvent ca și scala UCLA (Cramer & Barry 1999: 493-495):

Tablelul 2. Prezentarea scalelor multidimensionale care măsoară singurătatea

Scale multidimensionale:
Scala Diferențială a Singurătății (Smith & Sermat 1983)
Scala de Singurătate emoțională și Socială pentru adulți (DiTommaso & Spinner 1993)
Scala de evaluare a Singurătății (Scalise et al. 1984)
Scala Emoțională versus Scala Socială a Singurătății a lui Wittenberg (Wittenberg 1986)

Critica scalei UCLA se bazează pe lipsa de diferențiere a tipurilor de singurătate. Aceasta nu face diferență între singurătatea experimentată de o văduvă, ducând dorul soțului său, și singurătatea experimentată de un copil la tabăra de vară, fiindu-i dor de casă (Cramer & Barry, 1999).

Diferențele existente între scalele unidimensionale și multidimensionale corespund diferențelor între abordarea nevoilor sociale versus abordarea cognitivă. Abordarea cognitivă, așa cum am menționat mai devreme, explică singurătatea ca o discrepanță între relațiile sociale dorite și realizate. Totuși, această abordare nu explică cum, în ce mod este experimentată singurătatea, dar, mai degrabă, elucidează modul în care este percepută singurătatea. Abordarea nevoilor sociale se axează pe nevoie copiii pentru relaționare și modul în care această necesitate persistă de-a lungul vieții. Această abordare corespunde teoriei atașamentului, precum și teoriei psihodinamice (Lasgaard 2010a). Din acest motiv, singurătatea este privită ca un fenomen multidimensional (Gierveld 1998). Dorim să menționăm faptul că aceste abordări au diferențe conceptuale, dar există și suprapuneri importante în modul în care acestea definesc singurătatea. Majoritatea savanților au ajuns la un acord comun referitor la singurătate, definind-o ca o experiență subiectivă, neplăcută și dureroasă din cauza deficiențelor în relațiile sociale individuale.

Cercetătorii Carin Rubenstein și Philip Shaver (1982), au efectuat cercetări fenomenologice extinse în domeniul singurătății. Savanții utilizau interviuri și chestionare cu întrebări deschise care se refereau la: asocierile respondenților la cuvântul „singurătate”, acțiunile sale atunci când se simt singuri și motivele pentru care oamenii se simt singuri. Ei au cerut, de asemenea, indivizilor să-și imagineze soluții pentru singurătate și să explice de ce tocmai aceste soluții au fost propuse (Rubenstein & Shaver 1982). Cercetările care vizează, în primul rând, experiența fenomenologică a singurătății țin de abordarea existențială și cea fenomenologică. Aceste abordări se bazează pe modul în care oamenii experimentează singurătatea, iar cercetările se efectuează în bază de interviuri, descrieri și literatură (Perlman & Peplau 1982). Abordarea existențială și fenomenologică se suprapun în cele mai multe puncte de vedere din cauza focalizării și diferențierii între singurătatea ca o condiție de existență umană și singurătatea adusă de societatea modernă.

În concluzie, putem menționa că singurătatea este un fenomen complex foarte important pentru individ și societate, care necesită o cercetare amplă, multilaterală. În referințele psihologice, există păreri controversate cu privire la mecanismele singurătății. După părerea noastră, ar fi binevenită o cercetare integrată a acestui fenomen, care să utilizeze atât beneficiile scalelor unidimensionale, cât și cele ale scalelor multidimensionale, referindu-se la tipul singurătății. Abordarea integrată poate analiza multiplii factori care intră în joc atunci când singurătatea este experimentată și poate oferi o explicație holistică a mecanismelor singurătății

Bibliografie:

1. Beck, U. & Beck-Gernsheim, E., *Individualization*, London, Sage, 2000.
2. Bochner, S., *Cross-Cultural Differences in the Self Concept: A Test of Hofstede's, Individualism/Collectivism Distinction*, Journal of Cross-Cultural Psychology, 25(2), 1994.
3. Cramer, K. M., & Barry, J. E., *Conceptualizations and measures of loneliness: a comparison of subscales*, Personality and Individual Differences, 3(4), 1999.
4. Derlega, V. J., & Margulis, S. T., *Why Loneliness Occurs: The Interrelationship of Social-Psychological and Privacy Concepts*, In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy*, New York: Wiley, 1982.
5. Giddens, Anthony, *Modernity and Self Identity*, Cambridge, Polity Press, 1991.
6. Gierveld, J. D., *A review of loneliness: concept and definitions, determinants and consequences*, Reviews in Clinical Gerontology, 8(1), 1998.
7. Heinrich, L. M., & Cullone, E., *The clinical significance of loneliness: A literature review*, Clinical Psychology Review, 26(6), 2006.
8. Hojat, M., *A Psychodynamic View of Loneliness and Mother-Child Relationship: A Review of Theoretical Perspectives and Empirical Findings*, In Hojat, M., & Crandall, R (Eds.), *Loneliness: Theory, research, and Applications* (pp. 89-104). Newbury Park, 1989.
9. Höllinger, F., & Haller, M., *Kinship and Social Networks in Modern Societies: A Cross-Cultural Comparison among Seven Nations*, European Sociological Review, 6(2), 1990.
10. Jones, W. H., *Research and Theory on Loneliness: A response to Weiss's Reflections*, In Hojat, M., & Crandall, R (Eds.), *Loneliness: Theory, research, and Applications* (pp. 27-30). Newbury Park, 1989.

11. Lasgaard, M., *Loneliness in Adolescence: Conceptualization, Methodology, and Empirical Evidence*. PhD Thesis Aarhus University, 2010.
12. Lasgaard, M., *Ensom Blandt Andre: En Psykologisk Undersøgelse af Ensomhed hos unge in Danmark. [lonely among Others: A Psychological investigation of loneliness in young people in Denmark]*, Copenhagen: Ventilen, 2010.
13. Marangoni, C., & Ickes, W., *Loneliness: A Theoretical Review With implications for Measurement*, Journal for Social and Personal relationships, 6(1), 1989.
14. Markus, R. H., & Kitayama, S., *Culture and the Self: Implications for Cognition, Emotion, and Motivation*, Psychological Review, 98(2), 1991.
15. Moustakas, C.E., *Loneliness*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1961.
16. Peplau, L. A., & Perlman, D., *Theoretical Approaches to Loneliness*, In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (pp. 123-134). New York: Wiley, 1982.
17. Rokach, A., Orzeck, T., Moya, C. M., & Exposito, F., *Causes of Loneliness in North America and Spain*, European Psychologist, 7(1), 2002.
18. Rubenstein, C., & Shaver, P., *The experience of loneliness*, In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (pp. 206-223), New York: Wiley, 1982.
19. Sullivan, H. S., *Early Adolescence*. In Perry, H. S., & Gawel, M. L. (Eds.), *The Interpersonal Theory of Psychiatry* (263-296), New York, Norton, 1953.
20. Sundström, G., Fransson, E., Malmberg, B., & Davey, A., *Loneliness among Older Europeans*. European Journal of Ageing, 6(4), 2009.
21. Weiss, R. S., *Reflections on the Present State of Loneliness Research*. In Hojat, M., & Crandall, R (Eds.), *Loneliness: Theory, research, and Applications* (pp. 1-16). Newbury Park, 1989.
22. Weiss, R. S., Bowlby, J., & Parkes, C. M., *The Study of Loneliness*, *Loneliness: The experience of emotional and social isolation* (7-30). Cambridge, MA, MIT Press, 1973.

AUTORITATEA TUTELARĂ ÎN CADRUL PROCESULUI PRIVIND STABILIREA DOMICILIULUI COPILULUI

Tatiana FOCSA, drd., lect. univ., Catedra de asistență socială,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Abstract: *The processual civil right doctrine evidenced different classifications of the participant subjects according to various criteria.*

Guardianship authorities participate in the civil process related to the establishing of residence of the child, decay of parental rights, dispute examination concerning child's education, other situations.

Therefore, guardianship authority participating in the administration of justice, in cases where it is heard, has the quality of participant in the civil process. Thereby, we must distinguish in the whole sphere of notion of participant in civil process, the place of this body depending on the attributions which they perform under the law, particularly in the process of establishing a child's residence.

Keywords: *participant to the process, guardianship authority, notice, residence of the child, the superior child's interest, public authority.*

Prin consfințirea în legislația națională a unui șir de drepturi ale copilului și prin ratificarea de către Republica Moldova a numeroase convenții internaționale în acest domeniu, statul s-a obligat, pe lângă faptul declarării respectivelor drepturi ale copilului, să și le protejeze și să garanteze mecanisme de apărare a lor. Sarcina realizării acestor obligații pozitive ale statului față de copil sînt realizate în stat de către autoritățile tutelare.

Doctrinarii clasifică în mod diferit litigiile care privesc drepturile și interesele copilului. Astfel, autorul rus O. Iliina, consideră că litigiile referitoare la drepturile și interesele copilului pot fi clasificate în felul următor (Iliina 2006: 192):

1. litigii referitoare la încălcarea expresă a drepturilor și intereselor copilului (art. 53 alin. (1) Codul familiei);
2. litigii apărute în legătură cu educarea copilului: privind determinarea domiciliului copilului (art. 63 Codul familiei), privind exercitarea drepturilor părintești în cazurile cînd părinții locuiesc separat (art. 64 Codul familiei), privind înlăturarea impedimentelor de comunicare cu copilul (art. 65 alin. (2) Codul familiei), privind decăderea din drepturile părintești (art. 67 Codul familiei) etc.;
3. alte litigii, reieșind din relațiile de familie: desfacerea căsătoriei (art. 36-37 Codul familiei), declararea nulității căsătoriei (art. 41 Codul familiei) etc.

Din analiza Codului familiei, putem deduce următoarele categorii de litigii referitoare la drepturile copilului:

1. litigii privind educația copilului:
 - privind determinarea domiciliului copilului (art. 63 Codul familiei);
 - privind exercitarea drepturilor părintești în cazurile când părinții locuiesc separat (art. 64 Codul familiei);
 - privind înlăturarea impedimentelor de comunicare cu copilul (art. 65 alin. (2) Codul familiei);
2. litigii privind înapoierea copilului către părinți sau persoane care le reprezintă interesele de la persoane terțe:
 - privind înapoierea copilului de la orice persoană care îl reține fără un temei legal (art. 66 Codul familiei);
 - privind înapoierea tutorelui (curatorului) copilului de la orice persoană care îl reține fără un temei legal (art. 146 alin. (4) Codul familiei);
3. litigii privind decăderea din drepturile părintești:
 - privind decăderea din drepturile părintești (art. 67 Codul familiei);
 - privind restabilirea în drepturile părintești (art. 70 Codul familiei);
 - privind luarea copilului fără decăderea din drepturile părintești (art. 71 Codul familiei);
4. litigii privind proveniența copilului:
 - stabilirea paternității (art. 48 Codul familiei);
 - contestarea paternității (maternității) (art. 49 Codul familiei);
 - încasarea pensiei de întreținere pentru copii (art. 74-77 Codul familiei);
5. litigiile privind încuviințarea adopției și anularea adopției (art. 293 CPC, art. 49 din Legea privind regimul juridic al adopției) (Iliina 2006: 192).

Este de menționat că, în toate cazurile enumerate, autoritățile tutelare participă în mod obligatoriu în cadrul procesului de judecată referitor la litigiul respectiv. Astfel, participând la înfăptuirea justiției, în cauzele în care este ascultată, are calitatea de participant în procesul civil. În acest sens, trebuie să distingem în sfera largă a noțiunii de participant în procesul civil, locul acestui organ în funcție de atribuțiile pe care le exercită în condițiile legii, îndeosebi în cadrul procesului privind stabilirea domiciliului copilului.

Autorul I. Grușcă clasifică subiecții participanți la proces în următoarele categorii: participanți principali (instanța de judecată, părțile, terțele persoane și organele de executare silită); participanți indispensabili (instanța de judecată, reclamantul și pîrîtul); participanți auxiliari (interpreți, martori, experți etc.) (Grușcă 2002: 53).

În doctrina dreptului procesual civil s-au evidențiat diferite clasificări ale subiecților participanți la proces în funcție de diverse criterii. După unii, în funcție de interesul urmărit, subiecții procesului civil pot fi clasificați în următoarele categorii (Belei *et alii* 2014: 77):

1. Instanța de judecată și greșier. Instanțele judecătorești, prin intermediul judecătorilor, sînt investite cu sarcina de înfăptuire a justiției;
2. Participanții la proces. Acești subiecți ai procesului civil au un interes juridic în proces. Conform art. 55 Codul de procedură civilă al Republicii Moldova, se consideră participanți la proces: părțile, intervenienții, procurorul, persoanele care, în conformitate cu art. 7 alin.(2), art. 73 și 74, sînt împuternicite să adreseze în instanță cereri în apărarea drepturilor, libertăților și intereselor legitime ale unor alte persoane sau care intervin în proces pentru a depune concluzii în apărarea drepturilor unor alte persoane, precum și persoanele interesate în pricinile cu procedură specială. Din categoria participanților mai fac parte petiționarii în cauzele examinate în ordinea procedurii speciale. Conform aceleiași opinii, în funcție de caracterul interesului juridic, participanții la proces se clasifică în două categorii:

a) participanții care participă la proces în nume propriu pentru apărarea drepturilor și intereselor personale. Din această categorie fac parte părțile (reclamant și pîrît, art. 59 CPC), intervenienții principali (art. 65 CPC) și intervenienții accesorii (art. 67 CPC), petiționarii și persoanele interesate (art. 280 CPC).

b) participanții care participă la proces în apărarea drepturilor și intereselor altor persoane. Din această categorie fac parte procurorul (art. 71 CPC), autoritățile publice, organizații și cetățenii (art.

73, 74 CPC). Reprezentanții, de asemenea, au un interes procesual în proces și pot fi considerați participanți la proces.

3. Persoanele care contribuie la înfăptuirea justiției. Acești subiecți nu au interes juridic în proces, iar participarea lor este determinată de necesitatea îndeplinirii unor obligații legate de soluționarea cauzei. Din această grupă fac parte martorii (art. 132 CPC), experții (art. 149 CPC), specialiștii (art. 230 CPC) și interpreții.

Conform altei opinii, similară celei anterior menționate, autorul A. Prisac menționează că în funcție de rolul pe care îl exercită fiecare subiect, subiecții procesuali pot fi clasificați în trei grupe distincte:

1. Instanța de judecată ca subiect obligatoriu al raporturilor procesuale civile;
2. Participanții la proces – a) părțile (art. 59 CPC); b) intervenienții principali și accesorii (art. 65 și 67 CPC); c) procurorul (art. 71 CPC); d) persoanele care, în conformitate cu art. 7 alin. (2), art. 73 și 74 sînt împuternicite să adreseze instanței cereri în apărarea drepturilor, libertăților și intereselor legitime ale unor alte persoane; e) autoritățile publice în vederea depunerii concluziilor (art. 74 CPC); f) petiționarul și persoana interesată în cauzele cu procedură specială.
3. Persoanele care contribuie la înfăptuirea justiției (Prisac 2013: 136).

Același autor menționează că, potrivit unui alt criteriu, și anume criteriul interesului juridic manifestat în procesul civil, subiecții procesuali se clasifică în două mari categorii:

1. Subiecții ce au un interes juridic – părțile și ceilalți participanți la procesul civil;
2. Subiecții care nu au interese juridice – persoanele ce contribuie la înfăptuirea justiției.

După cum s-a putut concluziona din analiza practicii judiciare, în special a Deciziei Curții Supreme de Justiție din 26 august 2014 pe marginea dosarului nr. 2ra-2198/14, autoritățile tutelare participă în cadrul procesului civil în calitate de intervenient accesoriu. Conform unor date statistice care reflectă situația pentru anul 2012 și prima jumătate a anului 2013, în 1982 de cauze privind determinarea domiciliului copilului, autoritățile tutelare au participat la examinarea cauzelor în calitate de intervenient accesoriu, practică pe care o considerăm absolut greșită.

În conformitate cu prevederile art. 67 alin. (1) CPC persoana interesată într-un proces pornit între alte persoane poate interveni în el alături de reclamant sau de pîrît pînă la închiderea dezbaterilor judiciare în prima instanță, dacă hotărîrea pronunțată ar putea să influențeze drepturile sau obligațiile lui față de una din părți. În acest sens, legea mai menționează că acesta poate interveni în proces la cererea sa, a uneia din părți sau din oficiul instanței (art. 67 alin. (2) și (3) CPC). Deci, caracteristic pentru intervenienții accesorii este faptul că aceștia:

1. nu sînt subiecți prezumați ai raportului material litigios;
2. nu înaintează pretenții proprii asupra obiectului litigiului;
3. participă în proces de partea reclamantului sau pîrîtului (Belei *et alii* 2014: 186).

Din noțiunea legală menționată și din caracterele juridice date noțiunii de „intervenient accesoriu” reiese clar că autoritățile tutelare nu pot avea în cadrul procesului statut de intervenient accesoriu, respectiv este greșită practica de atragere în proces a lor în calitate de intervenient accesoriu.

Conform opiniei doctrinarilor E. Belei *et alii* în procedura civilă, autoritățile tutelare, în cadrul procesului civil, pot avea doar calitatea procesuală de autoritate publică care participă în procesul civil pentru depunerea concluziilor, în conformitate cu prevederile art. 74 CPC, opinie pe care o considerăm întemeiată și care reprezintă soluția ideală în această problemă (Belei *et alii* 2014: 213). După cum am menționat, conform prevederilor art. 63 alin. (3) Codul familiei la determinarea domiciliului copilului minor, instanța judecătorească va cere și avizul autorității tutelare în a cărei rază teritorială se află domiciliul fiecăruia dintre părinți. Totodată, conform prevederilor art. 74 alin. (1) CPC în cazurile stabilite de lege, autoritățile publice competente, din proprie inițiativă, la cererea participanților la proces sau din oficiul instanței, pot interveni în proces pînă la pronunțarea hotărîrii în primă instanță, precum și în instanța de apel, pentru a depune concluzii, potrivit funcției, în vederea apărării drepturilor, libertăților și intereselor legitime ale altor persoane, a intereselor statului și ale societății.

Asupra domiciliului copilului decid părinții de comun acord, iar dacă acest acord nu poate fi încheiat între părinți, asupra acestei probleme decide instanța de judecată, cu participarea obligatorie a autorităților tutelare.

Pornind de la prevederile art. 63 alin. (3) din Codul familiei, coroborat cu prevederile art. 74 alin. (1) CPC reiese că autoritatea tutelară vine în cadrul procesului doar pentru a se expune vizavi

de condițiile de trai ale fiecăruia dintre părinți, aflați în litigiul privind stabilirea domiciliului copilului, deci, autoritatea tutelară are în proces doar interes procesual, nefiind afectată de hotărârea pronunțată (Belei *et alii* 2014: 186).

În baza clasificărilor date mai sus, dar și din conținutul art. 55 CPC, reiese că autoritatea tutelară care vine să prezinte concluzia pe marginea cauzei privind determinarea domiciliului copilului este considerată participant la proces. În acest context, vom specifica că autoritățile tutelare vor avea, în atare procese, drepturi și obligații procesuale specifice oricărui participant la proces. Astfel, în conformitate cu prevederile art. 56 alin. (1) CPC participanții la proces sînt în drept:

- să ia cunoștință de materialele dosarului, să facă extrase și copii de pe ele;
- să solicite recuzări;
- să prezinte probe și să participe la cercetarea lor;
- să pună întrebări altor participanți la proces, martorilor, experților și specialiștilor;
- să formuleze cereri;
- să reclame probe;
- să dea instanței explicații orale și scrise;
- să expună argumente și considerente asupra problemelor care apar în dezbaterile judiciare;
- să înainteze obiecții împotriva demersurilor, argumentelor și considerentelor celorlalți participanți;
- să atace actele judiciare și să-și exercite toate drepturile procedurale acordate de legislația procedurală civilă.

Totodată, în conformitate cu prevederile art. 56 alin. (2) CPC participanții la proces sînt obligați să se folosească cu bună-credință de drepturile lor procedurale. În cazul abuzului de aceste drepturi sau al nerespectării obligațiilor procedurale, se aplică sancțiunile prevăzute de legislația procedurală civilă.

Odată ce autoritatea tutelară a intervenit în proces la cererea sa ori a fost atrasă la solicitarea instanței de judecată sau a participanților la proces, judecătorul care examinează cauza va dispune ca aceasta să întocmească avizul privind condițiile de trai ale părinților (în corespundere cu art. 63 din Codul familiei), respectiv, va trebui să decidă referitor la soarta de mai departe a procesului pînă la prezentarea de către autoritatea tutelară a avizului respectiv.

În legătură cu această problemă, în conformitate cu prevederile art. 261 lit. f) CPC, „La cererea participanților la proces sau din oficiu, instanța judecătorească poate suspenda procesul în cazul în care: f) a dispus autorității teritoriale cu atribuții în domeniul adopției efectuarea unui control al condițiilor de trai ale adoptatorilor în pricinile de adopție și în alte pricini în care pot fi lezate drepturile și interesele copilului”, iar în ceea ce ține de durata suspendării, conform art. 262 lit. d) CPC „Procesul se suspendă: [...] pînă la prezentarea în instanță [...], a raportului organului de tutelă și curatelă [...] – în cazurile prevăzute la art. 261 lit.[...] f)”.

Deci, judecătorul, în faza pregătirii pricinii pentru dezbateri judiciare, va expedia atît pîrîtului, cît și autorității tutelare competente copia de pe cererea de chemare în judecată privind determinarea domiciliului copilului, iar pe lîngă aceasta, va atenționa autoritatea tutelară despre faptul că este obligată conform legii să prezinte în ședința de judecată avizul său referitor la verificarea condițiilor de trai ale părinților – părți în proces și după cum am menționat, va putea suspenda procesul pînă la prezentarea de către autoritatea tutelară a avizului respectiv.

În concluzie, putem menționa că în rezultatul cercetării efectuate am ajuns la faptul că în procesele privind determinarea domiciliului copilului, autoritățile tutelare vor avea statut procesual de autoritate care intervine în proces pentru depunerea concluziilor, așa cum reiese din prevederile art. 74 CPC. Totodată, practica judiciară existentă la moment în aceste categorii de cauze este greșită, întrucît autoritățile tutelare în aceste categorii de cauze nu pot și nu trebuie să aibă statut de intervenient accesoriu în proces.

Bibliografie:

1. Beleu, Elena, *et alii, Drept procesual civil, Partea generală*, Chișinău, Editura Lexon și Editura Cartea Juridică, 2014.
2. Centrul pentru Drepturile Omului, *Analiza sistemului de protecție a copiilor în situații de risc și a celor rămași fără ocrotire părintească (studiu)*, Chișinău, 2013.
3. *Codul civil al Republicii Moldova. Nr. 1107 din 06.06.2002*. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 22.06.2002, nr. 82-86.

4. *Codul de procedură civilă al Republicii Moldova. Nr. 225 din 30.05.2003.* În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 12.06.2003, nr. 111-115.
5. *Codul familiei al Republicii Moldova. Nr. 1316 din 26.10.2000.* În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 26.04.2001, nr. 47-48.
6. *Decizia Curții Supreme de Justiție din 26 august 2014 pe marginea dosarului nr. 2ra-2198/14.*
7. Grușcă, Ion, *Poziția procesuală a autorității tutelare în cauzele în care participă spre a fi ascultată,* În: Revista Națională de Drept, nr. 8, 2002.
8. Prisac, Alexandru, *Drept procesual civil. Partea generală,* Chișinău, Editura Cartier Juridic, 2013.
9. Ильина, Ольга, *Интересы ребенка в семейном праве Российской Федерации,* Москва, Городец, 2006.

CALITATEA FORMĂRII PROFESIONALE ÎN VIZIUNEA STUDENȚILOR ȘI ANGAJATORILOR. STUDIU DE CAZ

Gheorghe NEAGU, dr., conf. univ., *Facultatea de Drept și Științe Sociale,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*

Abstract: *The present article presents the analysis of quality of training in Alecu Russo Balti State University (USARB). The educational process is designed from both internal and external perspectives. The established diagnosis and conclusions are based on a solid empirical support: panel sociological investigations made during the years 2010-2015. The recommendations made to improve the quality of training are oriented predominantly towards diminishing the internal factors that hinder the educational process.*

Keywords: *quality of professional training, internal dimension of quality, external dimension of quality, learning conditions, Bachelor's programs; Master's programs; theoretical knowledge, practical knowledge, abilities, skills, educational-training management process, teachers, students, labor market insertion.*

Concepută prin prisma principiilor sistemului Bologna, activitatea Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți (USARB) trebuie abordată ca un element important al suveranității economice și securității naționale a Republicii Moldova. Or, calitatea cadrelor pregătite constituie un bun național de care depinde competitivitatea serviciilor oferite de societatea moldovenească în condițiile globalizării.

În contextul acestei viziuni, ne propunem să abordăm calitatea formării profesionale inițiale din perspectivă internă (prin prisma opiniilor studenților-absolvenți ai programelor de licență și ai programelor de master de la Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți și din perspectivă externă (în baza analizei percepțiilor absolvenților Universității, angajați în câmpul muncii în domeniul pe care l-au absolvit, dar și ale reprezentanților angajatorilor) în vederea stabilirii unui diagnostic adecvat stării de fapt a relaționării Universității cu piața muncii și argumentării unor soluții de îmbunătățire a calității capitalului uman¹¹.

¹¹Datele în baza cărora vom încerca să realizăm acest obiectiv au fost colectate în urma efectuării, pe parcursul anilor 2012-2015, a următoarelor investigații psihosociologice: iulie 2012 (au fost intervievați absolvenții programelor de licență – 805 respondenți); ianuarie 2013 (absolvenții programelor de master – 90 de credite); aprilie-mai 2013 (absolvenții domeniul Drept, angajați în câmpul muncii în domeniu (38 de respondenți) și angajatorii din același domeniu (36 de manageri: Baroul de avocați Bălți, Judecătoria Ungheni, OSC Bălți, procuratura r. Florești, Comisariatul de Poliție Florești, Procuratura r. Drochia, Judecătoria Sîngerei, Judecătoria Glodeni etc.); aprilie-mai 2013 (angajatorii din domeniul 14 Științe ale educației (60 de manageri din mun. Bălți și cîteva raioane din nordul țării, în special, din r. Drochia); iulie 2013 (absolvenții programelor de licență – 614 respondenți); iulie 2013 (absolvenții programelor de masterat – 120 de credite – 117 respondenți); iunie 2014 (absolvenții programelor de licență), iunie 2015 (absolvenții programelor de licență – 890 de respondenți); iunie 2015 (absolvenții programelor de master – 120 ECTS);

În calitate de reper teoretico-metodologic pentru realizarea studiilor nominalizate au servit următoarele lucrări: Ciotlăuș, Simona; Florian, Bogdan; Hâncean, Marian-Gabriel; Miroiu, Adrian; Păunescu, Mihai; Rusu, Raluca; Tăriceanu, Elena-Alina; Tufiș, Claudiu; Vlăsceanu, Lazăr; Voicu, Bogdan. *Calitatea învățământului superior din România, O analiză instituțională a tendințelor actuale.*, Iași, Editura Polirom, 2011; Vlăsceanu, Lazăr; Miroiu, Adrian; Păunescu, Mihai; Hâncean, Marian-Gabriel, *Barometrul calității 2010. Starea calității în învățământul superior din România*, Brașov, Editura Universității „Transilvania”, 2011; Analiza diagnostic „Universitățile și dezvoltarea capitalului uman”. Panelul nr.1. Coordonator: prof. dr. Ion Gh. Roșca// http://edu2025.ro/UserFiles/File/LivrabileR1/diagnostic_panel1.pdf; Korca Mihai (coordonator). *Educația de calitate pentru piața muncii*. București: Editura Universitară, 2009; Cabac, Valeriu, *Calitatea învățământului superior în viziunea comunității academice. Studiu de caz - Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*, Bălți, 2006.

Remarcăm faptul că analiza percepției asupra calității studiilor rămîne oarecum subiectivă atîta timp cît este dificil de măsurat aprecierile cantitative și calitative pentru toate intrările în USARB (sistem social deschis) și rezultatele serviciilor educaționale oferite de către această entitate, menite să îmbunătățească calitatea forței de muncă.

În ceea ce privește intrările, nu avem date exhaustive, dar, conform cercetării sociologice efectuate de specialiștii de la Academia de Științe a Moldovei, în opinia experților, cea mai rea situație era în gimnaziile și liceele din localitățile rurale. Doar 15% apreciau situația ca fiind *bună* și *foarte bună*, în timp ce evaluările ca fiind *proastă* și *foarte proastă* întruneau 43%. În localitățile urbane, lucrurile stăteau mai bine: 40% considerau calitatea ca fiind *bună* și *foarte bună*¹².

În acest context, este de remarcat faptul că cea mai mare parte a candidaților la studii în USARB sînt din mediul rural.

Dimensiunea calitativă a intrărilor în USARB a fost măsurată, prin intermediul unor itemi incluși în ancheta sociologică pentru absolvenții programelor de licență. Un segment important dintre absolvenți au menționat că pregătirea pe care au obținut-o în veriga preuniversitară nu le-a permis să se integreze fără probleme în comunitatea universitară. Astfel, la întrebarea „Considerați că pregătirea Dvs. anterioară v-a permis să însușiți materia predată?”, doar 47,87% din absolvenții anului 2015 au menționat că nu au avut probleme la acest capitol, în timp ce 47,30% au indicat poziția „cu mici probleme” (au însușit materia), 4,04% – „cu dificultate” și 0,79% – „cu mari dificultăți”. (În anul 2012, datele erau și mai elocvente: 52% din cei intervievați au recunoscut că la însușirea materiei predate au avut „mici probleme”, iar 3,62% – „cu dificultate”). Dacă e să ne referim la cauzele dificultăților întîmpinate, acestea sînt următoarele: pregătirea preuniversitară slabă; neînsușirea unităților de curs universitare anterioare; calitatea joasă a explicațiilor corpului profesoral-didactic universitar.

Aceste date ne vorbesc despre necesitatea abordării calității proceselor educaționale sistemic, din perspectiva interacțiunii dintre toate componentele sistemului educațional. Or, calitatea proceselor în veriga universitară depind, într-o mare măsură, de calitatea materiei prime, de gradul de pregătire al absolvenților sistemului preuniversitar. Această remarcă nu trebuie înțeleasă în sensul delegării responsabilității pentru carențele procesului de formare profesională, actorilor sociali din veriga preuniversitară. Din contra, trebuie să cunoaștem foarte bine caracteristicile studenților înmatriculați și să utilizăm tehnologii adecvate de instruire, centrate pe nevoile acestora, diferențiat de la facultate la facultate și chiar în cadrul grupei academice. Concomitent, urmează să intensificăm colaborarea cu sistemul preuniversitar, încercînd prin instrumentele de care dispunem (manuale, ghiduri, cursuri de perfecționare, cursuri de recalificare, implementarea proiectelor de cercetare etc.) să contribuim la soluționarea unor probleme cu care se confruntă sistemul/subsistemul nominalizat.

Unul dintre factorii care influențează în mod deosebit calitatea procesului de formare profesională a tineretului studios rezidă în **calitatea condițiilor de învățare** la Universitate. În opinia respondenților, acestea se prezintă, după cum urmează:

2012 (Licență)	2015 (L)	Absolv. angajați: Drept (L.;M)
1. Bune – 51%	62,92%	75,67%
2. Satisfăcătoare – 46%	35,96%	21,62%
3. Nesatisfăcătoare – 3%	1,12%	2,70%

Așadar, majoritatea absolută a absolvenților au evaluat pozitiv (deși, nuanțat) condițiile de învățare la Universitate, iar absolvenții angajați din domeniul Drept – le-au dat o notă și mai înaltă.

În același timp, existența condițiilor favorabile nu conduce nemijlocit și direct la realizarea calitativă a procesului de formare profesională. Condițiile respective sînt utilizate în funcție de profesionalismul și responsabilitatea actorilor principali care își dau concursul la realizarea acestui proces. Despre aceasta ne vorbește elocvent și listarea criteriilor/factorilor care determină calitatea pregătirii specialiștilor la Universitate (absolvenții au menționat pînă la trei poziții):

Absolvenții (Licență)	2012	2015
1. Condițiile de învățare	57%	65,06%
2. Prestația/gradul de pregătire al cadrelor didactice	60%	53,15%
3. Efortul depus de studenți	53%	51,12%

¹²Mocanu, Angela, *Educația-factor important al mobilității sociale*, în Revista de filosofie, sociologie și științe politice, 2013, nr. 2, p. 167.

4. Motivarea studenților	45%	55,28%
5. Calitatea relațiilor „profesor-student”	55%	50,56%
6. Modalitățile de evaluare utilizate	15%	24,61%

Principalii actori care își dau concursul la procesul de formare profesională, evident, sînt cadrele didactice și studenții (inclusiv calitatea relațiilor dintre aceste entități), ghidați de către managerii de toate nivelurile. În acest context, este necesar să ne referim la portretul psihosociologic al cadrelor didactice (în viziunea absolvenților), caracteristicile definitorii ale studenților absolvenți (în autoevaluarea acestora) și la calitatea managementului universitar.

Portretul psihosociologic al cadrelor didactice a fost realizat prin intermediul unei serii de întrebări (unele dintre care exercitau funcția de întrebări de control), principala fiind întrebarea prin intermediul căreia au fost evidențiate cele mai importante calități ale corpului profesoral-didactic care asigură pregătirea calitativă a studenților (respondenții programelor de licență au evidențiat pînă la trei poziții).

1. calitățile umane (deschidere, bunăvoință, receptivitate, respectul față de studenți) – 65% (2012); 62,13% (2015)
2. măiestria pedagogică (expunerea materiei, utilizarea metodelor active, trezirea interesului față de disciplina predată etc.) – 63%; 46,97%
3. cunoașterea temeinică a materiei predate – 56,29%
4. cultura vorbirii – 29%; 38,88%
5. orientarea la folosirea materiei în viitoarea activitate profesională – 20%; 23,82%
6. obiectivitatea evaluării – 24%; 17,64%
7. cointeresarea în succesul studenților – 27%; 15,39%
8. exigența – 8%; 7,53%

Este de reținut, în special, punctul de vedere privind importanța calităților umane în procesul de formare profesională. Această viziune, corelată cu rolul calității relațiilor „profesor-student”, și alți cîțiva itemi ce au avut menire să măsoare unele manifestări tenebre în USARB, demonstrează existența curenților în interacțiunea dintre actorii principali ai procesului de formare profesională. Pînă la tratarea studentului în calitate de client al procesului de formare profesională mai este mult de muncă.

În ceea ce privește autoevaluarea dimensiunilor comportamentului propriu, evidențiem următoarele date mai relevante, în baza cărora putem judeca despre factorii care influențează, într-un fel sau altul, calitatea studiilor. Astfel, studenții afirmau că se pregăteau de ore (seminare, lucrări practice, de laborator):

	2014	2015
1. aproape întotdeauna	58,90%	61,24%
2. frecvent	38,82%	37,30%
3. rar	2,28%	1,46%

Portretul sociologic al studentului-absolvent poate fi completat și prin dimensiunile ce țin de gradul de conștientizare a rolurilor sociale pe care acesta trebuia să le exercite. Astfel, la întrebarea *Cum apreciați, în ansamblu, atitudinea pe care au manifestat-o studenții pe parcursul anilor față de obligațiile lor profesionale?* au fost obținute următoarele răspunsuri:

	2012/2015 (Licență)	2015 (Master, 120 ECTS)
1. foarte responsabilă	– 12,01%/27,53%	16,95%
2. responsabilă	– 42,55%/43,93%	60,45%
3. mai degrabă responsabilă decît iresponsabilă	– 27,79%/18,65%	12,99%
4. nici responsabilă, nici iresponsabilă	– 11,43%/6,29%	5,08%
5. mai degrabă iresponsabilă decît responsabilă	– 3,47%/2,70%	3,39%
6. iresponsabilă/total iresponsabilă	– 1,01%/0,90%	1,12%

Chiar dacă indicii invocați vor să afirme creșterea gradului de conștientizare de către studenți a obligațiilor lor funcționale, întrebările de control demonstrează faptul că studenții și-au supraapreciat eforturile depuse în vederea formării profesionale. Astfel, studiile efectuate în 2012-2015 în rîndul absolvenților programelor de Licență demonstrează că, cel puțin, 25% din absolvenți preferau să susțină examenele într-o formă mai degajată, fără a depune mari eforturi (în 2015 acest indice a constituit 26,07%, iar 3,03% – fără a depune eforturi, dar cu o notă de trecere).

Cîteva întrebări aveau obiectivul să măsoare **calitatea managementului proceselor** orientate spre asigurarea calității formării specialiștilor. Astfel, la întrebarea „În ce măsură sînteți mulțumit de ceea ce a realizat conducerea Universității în vederea modernizării procesului instructiv-educativ?” au fost obținute următoarele rezultate:

2013/2015 (Licență)	2015 (Master, 120 ECTS)
1. foarte mulțumit – 13,60%/31,12%	27,12%
2. mulțumit – 53,26%/46,29%	53,67%
3. mai degrabă mulțumit decît nemulțumit – 17,80%/15,06%	14,12%
4. nici mulțumit, nici nemulțumit – 9,70%/4,83%	2,82%
5. mai degrabă nemulțumit decît mulțumit – 2,03%/1,57%	0%
6. nemulțumit – 1,30%/0,79%	1,69%
7. total nemulțumit – 0,58%/0,34%	0,56%

Managementul proceselor ce țin de formarea profesională realizat de către conducerea USARB este apreciat destul de înalt, în deosebi, de către absolvenții programelor de master.

Absolvenții programelor de master au avut posibilitatea să evalueze și managementul procesului instructiv-educativ realizat de către conducerea Facultății: 83% din absolvenții programelor 120 ECTS au indicat pozițiile *mulțumit* și *foarte mulțumit*.

Este de reținut faptul că managementul, climatul organizațional condiționează, direct și indirect, funcționalitatea școlii¹³, «reprezintă piatra de temelie a școlii bune și fundamentul pentru îmbunătățirea acesteia»¹⁴.

Condițiile de învățare (premisă a calității formării profesionale) și prestația actorilor principali ai procesului în cauză, au condus la realizarea următorului produs final (calitatea acestui produs a fost măsurată din mai multe perspective, încercînd să realizăm un diagnostic cît mai obiectiv posibil în cadrul unei anchete de opinie). Astfel, la întrebarea „Per ansamblu, în ce măsură sînteți mulțumit de calitatea studiilor obținute?” au fost obținute următoarele date:

Licență, 2013/2015	Master, 2013/2015, 120 ECTS
1. foarte mulțumit – 15,34%/28,31%	27,96%/23,16%
2. mulțumit – 53,40%/48%	57,62%/59,32%
3. mai degrabă mulțumit decît nemulțumit – 20,84%/15,51%	9,32%/11,86%
4. nici mulțumit nici nemulțumit – 7,09%/5,73%	3,38%/3,95%
5. mai degrabă nemulțumit decît mulțumit – 1,30%/1,12%	0,84%/0,56%
6. nemulțumit – 0,87%/0,22%	0%/1,13%
7. total nemulțumit – 0,29%/0,34%	0,84%/0%

Acești indici urmează să fie corelați cu răspunsurile absolvenților la întrebarea „Cum apreciați gradul de pregătire al Dvs. pentru inserția pe piața muncii?”

2013/2015 (Licență)	2015 master, 120 ECTS
1. foarte înalt – 6,66%/ 11,46%	15,25%
2. înalt – 56,15% /57,87%	63,84%
3. nu prea înalt -24,89%/20,22%	15,82%
4. insuficient – 4,20%/5,39%	2,82%
5. nu pot răspunde – 7,24% /5,06%	2,26%

După cum era și de așteptat, indicii respectivi sînt mai înalți în rîndul masteranzilor. Or, la Ciclul II, programe de master, se înscriu, de regulă, cei mai buni absolvenți ai programelor de Licență.

Indicii invocați anterior, de o generalitate extinsă, au fost concretizați prin evaluarea următoarelor dimensiuni ale procesului de formare profesională, solicitate pe piața muncii: **(absolvenți programelor de licență, 2013/2015/master 120 ECTS, 2015)**

Variantele de apreciere au fost aceleași pentru toate enunțurile:

- 1 – 1 punct: insuficient, complet neadecvat, cu un impact negativ;
- 2 – 2 puncte: slab, puțin acceptabil;

¹³Nicoliescu, O., Verboncu, I., *Management*, Ediția a III-a, București, Editura Economică, 1999, p. 402.

¹⁴Studiu național privind dezvoltarea culturii calității la nivelul sistemului de învățămînt preuniversitar/ Constantin-Șerban Iosifescu, Constanța-Valentina Mihăilă, Monica-Vanda Munteanu/ www.edu.ro/index.php/articles/20080

- 3 – 3 puncte: nivel mediu, admisibil;
 4 – 4 puncte: bun, satisfăcător, un impact pozitiv;
 5 – 5 puncte: excelent, un impact pozitiv puternic.

Nr. crt.	Criterii de apreciere / Întrebări	1	2	3	4	5
1	Nivelul de pregătire teoretică a absolvenților	1,45%/ 1,46%/ 2,26%	3,62%/ 2,36%/ 1,69%	18,81%/ 17,75%/ 6,78%	47,90%/ 38,65%/ 45,20%	25,47%/ 39,78% / 44,07%
2	Abilitățile practice, capacitatea de a soluționa probleme ce țin de profilul specializării	2,89%/ 2,58%/ 3,39%	10,27%/ 5,39%/ 3,39%	27,04%/ 21,01%/ 14,69%	38,06%/ 39,66%/ 43,50%	17,37%/ 31,35% / 35,03%
3	Abilitățile creative, participative ale absolvenților	2,32%/ 2,58%/ 1,69%	11,14%/ 5,62%/ 5,65%	24,66%/ 21,24%/ 13,56%	35,02%/ 31,01%/ 41,24%	22,72%/ 39,55% / 37,85%
4	Aptitudini de comunicare, comportament social	1,88%/ 1,80%/ 2,82%	5,21%/ 4,38%/ 1,13%	17,37%/ 16,18%/ 10,17%	35,31%/ 35,17%/ 43,50%	34,88%/ 42,47% / 42,37%
5	Nivelul de posedare a tehnologiilor informaționale, soft-urilor specializate	3,04%/ 3,71%/ 2,82%	7,53%/ 5,62%/ 1,13%	24,75%/ 19,44%/ 12,99%	35,02%/ 34,83%/ 41,81%	25,47%/ 36,40% / 41,24%
6	Încrederea și siguranța profesională a absolvenților universității	3,04%/ 3,48%/ 1,69%	8,54%/ 6,18%/ 3,39%	25,47%/ 15,39%/ 18,64%	37,63%/ 35,62%/ 41,81%	20,55%/ 39,33% / 34,46%
7	Nivelul de posedare a instrumentarului legislativ în domeniul specialității și profilului de activitate	2,46%/ 1,80%/ 1,13%	8,10%/ 6,29%/ 2,26%	26,48%/ 18,99%/ 16,95%	40,09%/ 37,08%/ 44,07%	19,10%/ 35,84% / 35,59%
8	Gradul de actualizare a instruirii profesionale a absolvenților, corespunderea cerințelor pieței muncii și priorităților europene	3,62%/ 2,93%/ 2,26%	10,42%/ 5,73%/ 2,26%	28,51%/ 19,10%/ 22,60%	37,05%/ 35,73%/ 41,81%	16,79%/ 36,52% / 31,07%
9	Cum apreciați în general activitatea și calitatea prestațiilor Universității?	3,62%/ 2,02% / 1,69%	10,42%/ 3,15% / 2,26%	28,51%/ 12,58% / 10,73%	37,05%/ 33,60% / 41,24%	16,79%/ 48,65% / 44,07%

Așadar, în viziunea absolvenților programelor de licență și programelor de master, calitatea formării profesionale în USARB este destul de înaltă.

În același timp, este cazul să menționăm că este vorba de evaluarea proceselor din cadrul unui sistem închis în sine, în mare parte neconectat la piața muncii¹⁵. În acest context, este și mai important să știm cum este evaluat actul educațional din perspectiva pieței forței de muncă, de către angajatori și de către absolvenții USARB, încadrați în câmpul muncii.

Astfel, **absolvenții domeniul 38 Drept**, angajați în câmpul muncii au evaluat dimensiunile corespunzătoare ale procesului de formare profesională, după cum urmează:

Nr. crt.	Criterii de apreciere / Întrebări	1	2	3	4	5
1	Nivelul de pregătire teoretică a absolvenților	0%	0%	16,21%	64,86%	18,91%
2	Abilitățile practice, capacitatea de a soluționa probleme ce țin de profilul specializării	0	5,55	38,88	44,44	11,11
3	Abilitățile creative, participative ale absolvenților	0	5,88	35,29	41,17	17,64
4	Aptitudini de comunicare, comportament social	0	2,85	8,57	60	28,57
5	Nivelul de posedare a tehnologiilor informaționale, softurilor specializate	0	8,57	31,42	34,28	25,71
6	Încrederea și siguranța profesională a absolvenților universității	0	11,42	28,57	42,85	17,14

¹⁵ Relevăm faptul că studenții de la Ciclu II, programe de master, în marea lor majoritate sînt angajați în câmpul muncii și au posibilitatea să evalueze calitatea studiilor din ambele perspective. Astfel, 83,05% din absolvenții programelor de master 120 ECTS (2015) erau angajați în câmpul muncii.

7	Nivelul de posedare a instrumentarului legislativ în domeniul specialității și profilului de activitate	0	5,71	25,71	37,14	31,42
8	Gradul de actualizare a instruirii profesionale a absolvenților, corespunderea cerințelor pieței muncii și priorităților europene	0	5,71	42,85	37,14	14,28
9	<i>Calitatea pregătirii specialiștilor în comparație cu absolvenții altor instituții de învățământ</i>	0	2,94	8,82	52,94	35,29
10	Cum apreciați în general activitatea și calitatea prestațiilor Universității?	0	2,85	8,57	54,28	34,28

Angajatorii din domeniul 38 Drept:

Nr. crt.	Criterii de apreciere / Întrebări	1	2	3	4	5
1	Nivelul de pregătire teoretică a absolvenților	0%	0%	8,33%	50%	41,66%
2	Abilitățile practice, capacitatea de a soluționa probleme ce țin de profilul specializării	0	4,16	16,66	55,16	25
3	Abilitățile creative, participative ale absolvenților	0	0	13,63	40,90	45,45
4	Aptitudini de comunicare, comportament social	0	0	4,34	17,39	78,26
5	Nivelul de posedare a tehnologiilor informaționale, softurilor specializate	0	4,16	8,33	41,66	45,83
6	Încrederea și siguranța profesională a absolvenților universității	0	4,16	12,50	33,33	50
7	Nivelul de posedare a instrumentarului legislativ în domeniul specialității și profilului de activitate	0	0	16,66	41,66	41,66
8	Gradul de actualizare a instruirii profesionale a absolvenților, corespunderea cerințelor pieței muncii și priorităților europene	0	0	16,66	50	33,33
9	<i>Calitatea pregătirii specialiștilor în comparație cu absolvenții altor instituții de învățământ</i>	0	0	16,66	41,66	41,66
10	Cum apreciați în general activitatea și calitatea prestațiilor Universității?	0	0	0	50	50

Angajatorii din domeniul 14 Științe ale educației:

Nr. crt.	Criterii de apreciere / Întrebări	1	2	3	4	5
1	Nivelul de pregătire teoretică a absolvenților	0%	0%	0%	63,15%	36,84%
2	Abilitățile practice, capacitatea de a soluționa probleme ce țin de profilul specializării	0	0	10	60	30
3	Abilitățile creative, participative ale absolvenților	0	0	5,26	52,63	42,10
4	Aptitudini de comunicare, comportament social	0	0	0	35	65
5	Nivelul de posedare a tehnologiilor informaționale, softurilor specializate	0	0	5,55	22,22	72,22
6	Încrederea și siguranța profesională a absolvenților universității	0	0	10	50	40
7	Nivelul de posedare a instrumentarului legislativ în domeniul specialității și profilului de activitate	0	0	19,04	42,85	33,33
8	Gradul de actualizare a instruirii profesionale a absolvenților, corespunderea cerințelor pieței muncii și priorităților europene	0	0	15,78	47,36	36,84
9	Calitatea pregătirii specialiștilor în comparație cu absolvenții altor instituții de învățământ	0	0	10	30	60
10	Cum apreciați în general activitatea și calitatea prestațiilor Universității?	0	0	0	26,31	73,68

Abordarea cumulativă a acestor evaluări ne permit să tragem concluzia conform căreia calitatea prestațiilor USARB este percepută de către angajatori și absolvenți ca fiind (încă) destul de înaltă, inclusiv, în comparație cu activitatea altor Universități din țară.

În același timp, aceleași date ne permit să identificăm și cele mai vulnerabile dimensiuni ale procesului de formare profesională:

- formarea abilităților practice, capacității de a soluționa probleme ce țin de profilul programului de studiu;
- formarea abilităților creative, participative ale absolvenților;
- gradul insuficient de actualizare a instruirii profesionale a studenților, de corespundere cerințelor pieței muncii și priorităților europene.

La rândul lor, acești indicatori importanți ai calității proceselor din USARB sînt condiționați de o multitudine de factori. Investigațiile efectuate ne permit să elucidăm o serie de factori (nu neapărat în ordinea priorității lor, mai ales, datorită faptului că au fost identificați în urma mai multor investigații pe eșantioane diferite ca dimensiune):

- lipsa motivației pentru un segment destul de mare al tineretului studios, care au preferat să susțină examenele într-o formă mai degajată, fără a depune mari eforturi (30,97% – 2013; 26,07 – 2015)
- calitatea neadecvată a raportului „profesor-student” (Calitatea relațiilor dintre profesor și student (19% – 2012, 21,71% – 2013; 16,07% – în 2015) din respondenți nu le considerau democratice și nu au corespuns așteptărilor lor; actele de corupție);
- rolul neadecvat al practicii în formarea profesională (modalitățile de efectuare a stagiilor de practică au corespuns „în mică măsură” – 33%/31,55%/25,96% (2012/2013/2015) „nu au corespuns deloc” – 7%/5,07%/3,60% (Licență, 2012/2013/2015; pentru 28,25% din absolvenții programelor de master – 120 ECTS, promoția 2015, modalitățile de efectuare a stagiilor de practică au corespuns în mică măsură);
- carențe în proiectarea și realizarea actului didactic (programele de studiu au corespuns „în mică măsură așteptărilor” – 37,05% (2013/28,09% (2015); „nu au corespuns deloc” – 2,46% (2013/1,91% (2015, Licență); la ore nu se formează gîndirea critică: profesorul dictează, de obicei, notițele de curs, care trebuie memorizate; suprapunerea materiei la unele unități de curs („în măsură relativ mare” – 22,58%; „în mică măsură” – 45,88% (L, 2013); conspectul – unica sursă de informare (nivel Licență); gradul de profesionalism al corpului didactic a corespuns așteptărilor „în mică măsură” – 12,82% (nivel Masterat, 2013)/10,73%, 2015); modalitățile de predare-învățare-evaluare au corespuns așteptărilor masteranzilor, programe de 120 ECTS, promoția 2015, în mică măsură – 23,16%; materia de studii de la o unitate de curs se suprapunea cu materia studiată la altă disciplină: în măsură relativ mare – 16,29%; în măsură foarte mare – 3,15% (2015, licență).
- carențe în realizarea continuității programelor de licență și de master: uneori, *materia predată la Ciclul II, studii de master, a fost o repetare a cursurilor de la ciclul I, studii de licență* (în 2015, 24,29% din absolvenții programelor de master, 120 ECTS au fost întru totul de acord cu această afirmație, iar 52,54% au fost de acord parțial);
- considerentele economice (profesorii tind să mențină contingentul de studenți care achită taxa de studii și nu aplică standardele de rigoare etc.

Investigațiile sociologice empirice se centrează pe identificarea și analiza neajunsurilor în vederea argumentării unor soluții de depășire a acestora. **Modalitățile de depășire a carențelor** în procesul de formare profesională, de îmbunătățire a calității acestuia, în viziunea studenților-absolvenți sînt următoarele:

Absolvenții, nivel Licență – 2013/2015

Care sînt principalele trei acțiuni care ar trebui întreprinse pentru a îmbunătăți situația în Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți?

1. atragerea mai pe larg a specialiștilor-practicieni în procesul de formare profesională – 58,76%/60,67%;
2. instituirea unui dialog sistematic cu studenții, absolvenții, asociațiile profesionale și angajatorii reprezentativi pentru ajustarea ofertei de studii la cerințele pieței muncii – 55,72%/60,0%;
3. consolidarea legăturii dintre teorie și practică – 45,59%/40,34%;
4. implementarea reală și eficientă a unui mecanism intern de monitorizare operativă continuă a asigurării calității educației universitare – 37,19%/45,17%;
5. definirea listei de competențe și abilități pe care angajatorii se așteaptă să le găsească la nivelul unui absolvent-potențial viitor angajat – 23,59%/23,37%;
6. creșterea gradului de transparență în procesul decizional – 22,0%/29,33%;

7. sporirea rolului angajatorilor în elaborarea și implementarea programelor de studiu – 19,10%/13,82%;
8. depășirea fenomenelor indezirabile în relația „profesor-student” – 17,37%/13,37%;
9. „Educația continuă” a partenerilor (în special, a angajatorilor și recrutorilor) pentru a le explica noile tipuri de calificări promovate prin ciclurile de studii Bologna, pentru a prezenta realele competențe cognitive și funcțional-acționale ale absolvenților de licență cu cei care absolvă un program de masterat – 15,05%/13,48%.

Absolvenții USARB din domeniul 38 Drept, angajați în câmpul muncii:

Care sînt principalele trei acțiuni care ar trebui întreprinse pentru a îmbunătăți situația în Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți?

1. atragerea mai pe larg a specialiștilor-practicieni în procesul de formare profesională – 63,15%;
2. consolidarea legăturii dintre teorie și practică – 55,26%;
3. instituirea unui dialog sistematic cu studenții, absolvenții, asociațiile profesionale și angajatorii reprezentativi pentru ajustarea ofertei de studii la cerințele pieței muncii – 50%;
4. implementarea reală și eficientă a unui mecanism intern de monitorizare operativă continuă a asigurării calității educației universitare – 26,31%;
5. creșterea gradului de transparență în procesul decizional – 21,05%;
6. sporirea rolului angajatorilor în elaborarea și implementarea programelor de studiu – 18,42%;
7. definirea listei de competențe și abilități pe care angajatorii se așteaptă să le găsească la nivelul unui absolvent-potențial viitor angajat – 15,78%;
8. depășirea fenomenelor indezirabile în relația „profesor-student” – 5,26%;
9. „Educația continuă” a partenerilor (în special, a angajatorilor și recrutorilor) pentru a le explica noile tipuri de calificări promovate prin ciclurile de studii Bologna, pentru a prezenta realele competențe cognitive și funcțional-acționale ale absolvenților de licență cu cei care absolvă un program de masterat – 5,26%.

Angajatorii din domeniul 38 Drept și cei din domeniul 14 Științe ale educației la întrebarea deschisă „Menționați aspectele pe care Universitatea trebuie să le îmbunătățească în mod prioritar” au insistat asupra depășirii decalajului dintre teorie și practică, aplicării cunoștințelor în practică, eficientizării practicii de specialitate; formării abilităților de lucru în echipă, abilităților de manager și altor sugestii specifice fiecărui domeniu de formare profesională.

Concluzii: percepția internă și externă a calității educației profesionale în USARB ne permite să conchidem că nivelul formării profesionale este încă înalt, dar în absența datelor exhaustive despre calitatea intrărilor și ieșirilor din USARB, cât și a datelor despre necesitățile (nu numai curente, dar și de perspectivă) a pieței forței de muncă, concluzia evidențiată este aproximativă, cu o anumită doză de subiectivism. Cu atât mai imperios se impune cunoașterea traiectoriei absolvenților USARB și estimarea performanțelor acestora în comparație cu activitatea absolvenților altor universități din țară și de peste hotare, cât și consolidarea legăturilor angajatorii.

De rînd cu acțiunile sistemice orientate spre realizarea acestui deziderat strategic, se impune depășirea unor factori frenatori interni ai procesului de formare profesională: îmbunătățirea curriculumurilor disciplinare, în special prin intermediul creșterii ponderii cunoștințelor și deprinderilor practice; diminuarea manifestărilor indezirabile în raportul dintre cadrele didactice și studenți; eficientizarea stagiilor de practică; atragerea mai pe larg în procesul de formare a practicienilor ș.a.

Note bibliografice:

1. Analiza diagnostic „Universitățile și dezvoltarea capitalului uman”. Panelul nr.1. Coordonator: prof. dr. Ion Gh. Roșca// http://edu2025.ro/UserFiles/File/LivrabileR1/diagnostic_panel1.pdf;
2. Cabac, Valeriu, *Calitatea învățămîntului superior în viziunea comunității academice. Studiu de caz – Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*, Bălți, 2006.
3. Ciotlăuș, Simona; Florian, Bogdan; Hâncean, Marian-Gabriel; Miroiu, Adrian; Păunescu, Mihai; Rusu, Raluca; Tăriceanu, Elena-Alina; Tufiș, Claudiu; Vlăsceanu, Lazăr; Voicu, Bogdan, *Calitatea învățămîntului superior din România. O analiză instituțională a tendințelor actuale*, Iași, Editura Polirom, 2011.
4. Korka, Mihai (coord.), *Educația de calitate pentru piața muncii*, București, Editura Universitară, 2009.
5. Mocanu, Angela, *Educația-factor important al mobilității sociale*, în Revista de filosofie, sociologie și științe politice, 2013, nr. 2.
6. Niclolescu, O., Verboncu, I., *Management*, Ediția a III-a, București, Editura Economică, 1999.

7. Studiu național privind dezvoltarea culturii calității la nivelul sistemului de învățământ preuniversitar/ Constantin-Șerban Iosifescu, Constanța-Valentina Mihăilă, Monica-Vanda Munteanu/ www.edu.ro/index.php/articles/20080.
8. Vlăsceanu, Lazăr; Miroiu, Adrian; Păunescu, Mihai; Hâncean, Marian-Gabriel, *Barometrul calității 2010. Starea calității în învățământul superior din România*, Brașov, Editura Universității „Transilvania”, 2011.

LOCUL ȘI ROLUL TEORIEI GENERALE A DREPTULUI ÎN FORMAREA COMPETENȚELOR JURIDICE

Elena BOTNARI, dr., conf. univ., *Facultatea de Drept și Științe Sociale,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*

Abstract: *The General Theory of Law is a course taught at the Faculty of Law and Social Sciences, full-time and part-time study programmes at Law and Public Administration specialties, first year of study (Bachelor) and also at Business Law (120 ECTS) specialty (Master).*

The General Theory of Law is a basic, compulsory, and introductory course unit which initiates students in the field of science of Law. The unit approaches the bases of global legal science about state and Law, a science that is a subsystem of the system of legal sciences. The General Theory of Law offers students theoretical and general knowledge about juridical phenomenon of the society.

Keywords: *general theory of law, theoretical legal sciences, legal reality of society, course unit, research methods.*

Teoria generală a dreptului este componenta planurilor de învățământ ale Facultății de Drept și Științe Sociale, la ciclul I, licență, specialitatea Drept, anul I, specialitatea Administrație publică, secția învățământ cu frecvență la zi și secția învățământ cu frecvență redusă, și la ciclul II, masterat, specializarea Dreptul afacerilor (120 credite).

Teoria generală a dreptului este o unitate de curs obligatorie, fundamentală, cu caracter introductiv, de inițiere în domeniul științei dreptului. În cadrul *Teoriei generale a dreptului* sînt abordate fundamentele științei juridice globale despre drept și stat, știință care este subsistem, pe poziție de nucleu, al sistemului științelor juridice.

Sistemul științelor juridice este ansamblul științelor sociale care cercetează sistemul juridic al societății în toate elementele sale. Distingem subsistemele sistemului științelor juridice: științele juridice teoretice (globale); științele juridice istorice (evolutive); științele juridice ramurale (speciale); științele juridice auxiliare (participative, interdisciplinare).

Științele juridice teoretice (globale) reprezintă subsistemul sistemului științelor juridice, care cercetează fenomenul juridic al societății în generalitatea sa, fără imixtioni în particularul juridicului. De exemplu, teoria generală a dreptului și teoria generală a statului. Așadar, *Teoria generală a dreptului* este localizată în subsistemul științelor juridice teoretice. Din punct de vedere semantic, denumirea științei respective semnifică, după cum urmează:

Teorie(a) – ansamblu sistematic de idei, ipoteze, legi și concepte, care descriu și explică realitatea juridică a societății, în special sistemul dreptului.

General(ă) – ceea ce vizează dreptul în totalitatea elementelor sale; ceea ce este esențial dreptului obiectiv în ansamblu, în linii mari, privind ansamblul ramurilor sistemului dreptului.

Drept – sistemul normelor juridice elaborate, adoptate și asigurate de către stat, în vederea reglementării relațiilor sociale.

Prin urmare, putem defini *Teoria generală a dreptului* ca știința juridică globală ce cuprinde idei, concepte și legi, care descriu și explică apariția, evoluția și funcționarea sistemului juridic al societății în ansamblu (Botnari 2011: 20).

În viziunea lui P. Pescatore, *Teoria generală a dreptului* tratează noțiunile elementare ale ordinii juridice și principiile fundamentale ce o caracterizează în ansamblu.

Apariția *Teoriei generale a dreptului* ca știință distinctă este datată cu a doua jumătate a sec. XX, preocupările anterioare în domeniu erau efectuate în cadrul filosofiei dreptului. Departajarea *Teoriei generale a dreptului* de Filosofia dreptului nu a marcat un antagonism între aceste științe, dar a avut loc o delimitare a obiectului științelor nominalizate. Dacă *Teoria generală a dreptului* cercetează forma dreptului ca fenomen normativ (cum este dreptul), indiferent de conținutul relației juridice, atunci Filosofia dreptului cercetează esența dreptului (ce este dreptul, ceea ce trebuie să fie), fără a-și reduce eforturile de investigare la forma dreptului (Botnari 2011: 20-21).

Obiectul *Teoriei generale a dreptului* este realitatea juridică (sistemul juridic) a societății în ansamblul elementelor sale constitutive, în special, dreptul ca formă normativă a societății, precum și statul ca autoritate emitentă a dreptului. Obiectul științei respective se concentrează pe componentele principale ale realității juridice a societății: conștiința juridică a societății (structura, funcțiile, nivelurile), în funcție de premisa ideologică a sistemului juridic al societății; dreptul ca sistem de norme, instituții și ramuri; raporturile juridice din cadrul societății (subiectele, obiectul, conținutul, categoriile acestora). De asemenea, știința respectivă se axează pe conceptul dreptului, principiile, finalitățile și funcțiile dreptului; izvoarele dreptului; norma juridică (structura logică și cea tehnico-legislativă); conexiunile normelor juridice cu alte norme sociale, raportul drept și stat (mecanismul și funcțiile statului, forma și tipurile statului, conceptul statului de drept); tehnica elaborării actelor normativ juridice (principii, etape); sistemul legislației (actele normative, sistematizarea actelor normative etc.); acțiunea tridimensională a dreptului (în timp, spațiu și față de subiecți), realizarea dreptului (forme, etape de aplicare a dreptului); interpretarea normelor juridice (principii, forme, metode, rezultatele interpretării); răspunderea juridică (principii, forme, condiții, finalitate).

Metodele *Teoriei Generale a Dreptului* sînt pretinse de însuși obiectul acestei științe și sînt, de regulă, furnizate de alte științe. Printre cele mai întrebunțate metode de cercetare științifică a dreptului, vom evidenția: metoda logică, metoda istorică, metoda sociologică, metoda comparativă, metoda cantitativă. Vom face o scurtă prezentare a acestor instrumente de investigare.

Metoda logică este ansamblul de procedee, operațiuni metodologice și gnoseologice specifice, care mijlocesc posibilitatea cunoașterii dreptului, în special, și sistemului juridic al societății în ansamblul elementelor sale constitutive. Metoda logică sau metoda rațională este furnizată *Teoriei generale a dreptului* de către Logica formală. *Teoria generală a dreptului* utilizează legile (principiile) logice, categoriile, raționamentele pentru a explica logica legiuitorului, logica interpretului, logica justițiabilului etc. Prin metoda logică *Teoria generală a dreptului* caută să dezvăluie esențialul în drept. De exemplu, folosim categoriile de analiză și de sinteză pentru a cerceta sistemul dreptului în elementele sale: normele juridice, instituțiile juridice, ramurile de drept; pentru a cerceta sistemul juridic al societății în componentele sale: conștiința juridică, dreptul ca sistem normativ, raporturile juridice.

Metoda istorică este ansamblul procedeeleor de cunoaștere a evoluției istorice a dreptului, în special, precum și a statului. Metoda istorică (metoda evolutivă) este furnizată *Teoriei generale a dreptului* de către științele istorice. Prin metoda istorică dreptul și statul sînt cercetate din perspectiva evoluției acestor fenomene sociale din cele mai vechi timpuri pînă în perioada contemporană. Metodă indispensabilă pentru cunoașterea tipurilor de stat și de drept, premiselor apariției statului și dreptului, formelor statului, izvoarelor dreptului.

Metoda sociologică este ansamblul de procedee și operațiuni metodologice prin care se cunosc factorii sociali de condiționare și intercondiționare a dreptului, în special, și sistemului juridic al societății în ansamblul elementelor sale constitutive. Metoda sociologică este furnizată *Teoriei generale a dreptului* de către Sociologia juridică. Procedeele sociologice (sondajul de opinii, interviul, ancheta sociologică, experimentul sociologic etc.) permit de a cerceta și de a găsi soluții la diverse probleme juridice: controlul criminalității, elaborarea proiectelor de acte normative, expertizarea actelor normative, realizarea reformelor juridice, lichidarea analfabetismului juridic, minimizarea nihilismului juridic etc.

Metoda comparativă este procedeul de analiză comparativ-juridică, care mijlocește posibilitatea cunoașterii dreptului, în special, și sistemului juridic al societății în ansamblul elementelor sale constitutive. Metoda comparativismului, fiind de utilitate și actualitate deosebită, este importantă pentru edificarea și consolidarea sistemului național de drept, pentru practica legislativă și activitatea eficientă de aplicare a dreptului în contextul integrării regionale a statelor, cooperării juridice interstatuale pe plan multilateral și instituțional. Metodă care a condiționat apariția unui nou domeniu al dreptului – Dreptul comparat.

Metoda cantitativă este ansamblul de procedee specifice de analiză sistemică, structurală și funcțională a dreptului, în special, și a sistemului juridic al societății în ansamblul elementelor sale constitutive. Metoda cantitativă este furnizată *Teoriei generale a dreptului* de științele naturii. Metodele cantitative sînt indispensabile procesului decizional, în special procesului de legiferare, în condițiile necesității prelucrării unui volum considerabil de informație juridică, localizată în diverse

acte normative. Metoda cantitativă este aplicată în dependență de criteriul structurii, fie funcțiilor, fie sistemului dreptului, legislației, a unui act normativ în parte etc. În contextul procesului didactic, studenții consultă frecvent bazele de date juridice, altfel zis legislația sistematizată a R. Moldova pe: www.justice.md, www.parlament.md, www.gov.md.

Metodele arătate nu se aplică exclusiv în cadrul *Teoriei generale a dreptului*, ci și în alte științe juridice ramurale și aplicative. Abilitatea cercetătorului, a studentului în special, constă în utilizarea complementară și echilibrată a tuturor metodelor de cercetare științifică a dreptului.

Obiectul și metoda sînt indispensabile oricărei științe, *Teoria generală a dreptului* nu este o excepție. Legătura indestructibilă între obiect și metodele *Teoriei generale a dreptului* este cu dublu sens. Așadar, pe de o parte, obiectul *Teoriei generale a dreptului*, prin aria problematicii, pretinde metodele de cercetare științifică adecvată, care se utilizează de cercetător, de regulă, cumulativ. Decelarea metodei (metodelor) adecvate este pusă în sarcina cercetătorului. Pe de altă parte, metode cu aplicabilitate exclusivă în *Teoria generală a dreptului* nu există. Metodele de cercetare științifică a dreptului, în afara obiectului științei dreptului, în special a *Teoriei generale a dreptului*, rămîn a fi niște procedee și tehnici de investigare în afara finalităților. Din punct de vedere cantitativ, numărul metodelor puse în practică de cercetători, este corelat direct cu amploarea și diversitatea problemelor formulate de știință, care sînt parte a obiectului de cunoaștere. Obiectul și metodele *Teoriei generale a dreptului* se complementarizează, dar nu se identifică și nici nu se ierarhizează, asigurînd nucleul acestei științe juridice globale prin legătura lor genetică (Botnari 2011: 26-27).

Estimarea locației și a rolurilor științei contribuie la valorizarea acesteia. Așadar, observăm că *Teoria generală a dreptului* este, *primo*, o știință socială, fiindcă cercetează fenomene sociale precum cel juridic și statal; *secundo*, este o știință juridică, pentru că cercetează juridicul în ansamblu; *tertio*, este o știință politică, deoarece cercetează puterea de stat, esența, conținutul, forma, funcțiile statului, formulează categoriile politice statale. *Teoria generală a dreptului* o vedem poziționată ca nucleu al sistemului științelor juridice, pe care se ajustează celelalte subsisteme ale științei dreptului. Nucleu, care ar putea fi partajat de *Teoria generală a dreptului*, datorită interdisciplinarității obiectului științei respective, cu Filosofia dreptului și Sociologia juridică.

În raport cu celelalte științe juridice, *Teoria generală a dreptului* are următoarele roluri: a) caracter introductiv, de inițiere în știința dreptului (jurisprudența); b) rol fundamental metodologic, ontologic și epistemologic în cunoașterea dreptului; c) rol de furnizor de concepte, categorii juridice, principii generale pentru științele juridice ramurale; d) caracter de sinteză, în raport cu realizările științelor juridice ramurale.

După cum am menționat, *Teoria generală a dreptului* este suportul cognitiv și metodologic al tuturor științelor juridice ramurale și auxiliare (participative), asigurîndu-le cu concepte primare și construcții juridice, principii juridice generale, clasificări și tipologii, metode de cercetare științifică a dreptului. Prin urmare, specialul și participativul în drept pot fi cercetate și interpretate prin prisma generalului datorită științei *Teoria generală a dreptului* (Botnari 2011: 22).

Știința *Teoria generală a dreptului* este încadrată în unitatea de curs fundamentală intitulată, de regulă, *Teoria generală a dreptului*. În instituțiile de învățămînt din țară și de peste hotare, la specialitatea Drept, disciplina respectivă de studii este predată, de asemenea, cu titlurile: *Teoria generală a dreptului și statului*, *Teoria statului și dreptului*, *Introducere în studiul dreptului*.

În cadrul unității de curs *Teoria generală a dreptului* este abordat obiectul științei *Teoria generală a dreptului*. Subliniem că obiectul *Teoriei generale a dreptului* înglobează realitatea juridică a societății, cercetată prin prisma legităților de apariție, evoluție și funcționare a dreptului și a statului. Totuși, constatăm că unitatea de curs *Teoria generală a dreptului* este un cadru limitat pentru știința *Teoria generală a dreptului*, deoarece cursul de prelegeri și seminarii este planificat, de exemplu, în USARB, pentru 90 ore de contact direct și 90 ore de lucru individual al studenților. Sîntem convinși că știința, în general, și *Teoria generală a dreptului*, în special, nu poate fi redusă la un cadru disciplinar / interdisciplinar.

Unitatea de curs *Teoria generală a dreptului* oferă studenților cunoștințe teoretice generale despre fenomenul juridic al societății. În cadrul orelor de curs și seminar realitatea juridică a societății este cercetată în lumina legităților de apariție, evoluție și funcționare a dreptului, avînd în vizor componentele realității juridice sociale: dreptul ca sistem de norme, instituții și ramuri, raporturile

juridice din cadrul societății, conștiința juridică a societății. De asemenea, în cadrul unității de curs *Teoria generală a dreptului* se examinează conceptul dreptului, principiile și funcțiile dreptului, izvoarele dreptului, norma juridică, conexiunile normelor juridice cu alte norme sociale, raportul între drept și stat, elaborarea actelor normativ juridice, sistemul legislației, acțiunea tridimensională a dreptului, realizarea dreptului, interpretarea normelor juridice, răspunderea juridică.

Disciplina fundamentală *Teoria generală a dreptului* pretinde studenților, la nivel de cunoaștere, să recunoască fenomenul juridic al societății în toate componentele sale: conștiința juridică, sistemul dreptului, raporturile juridice, practica juridică; să distingă accepțiunile noțiunii „drept”; să distingă ipostazele dreptului: știință, tehnică, artă; să reproducă conceptele juridice primare și cele construite; să definească categoriile juridice elementare.

La nivel de înțelegere și aplicare, studenții învață să descrie și să analizeze fenomenul juridic al societății; să observe și să înțeleagă *când este dreptul, cum este dreptul și ce este dreptul*; să distingă și să cerceteze factorii de configurare a dreptului; să distingă „litera” și „spiritul” legii; să compare formele dreptului; să explice funcțiile dreptului; să stabilească interrelațiile între drept și stat, drept și alte norme sociale, conștiința juridică și realizarea dreptului; să clasifice normele juridice și actele normativ juridice; să analizeze structura logică a normelor juridice; să interpreteze normele juridice prin metode și principii adecvate; să estimeze eficiența normelor juridice; să constate imperfecțiunile dreptului pozitiv; să înțeleagă și să utilizeze adecvat terminologia juridică; să-și autoevalueze conștiința juridică la nivel ideologic și psihologic; să integreze competențele achiziționate în cadrul unităților de curs de specialitate; să avanseze la nivel de conștiință juridică și cultură juridică individuală, în curs de formare profesională; să manifeste intoleranță față de nihilismul juridic, contribuind la minimizarea acestui fenomen.

Totuși, experiența didactică a subsemnatei de circa 20 de ani, demonstrează dificultăți în actul de predare-învățare a *Teoriei generale a dreptului* în anulul I, semestrul 1, din cauza constatării pregătirii anterioare defectuoase a studenților. Competențele candidaților nu se testează prin probe de admitere la Facultatea de Drept și Științe Sociale, specialitatea Drept, *postfactum*, la etapa evaluării inițiale, în cadrul cursului de *Teoria generală a dreptului*, se atestă pregătirea insuficientă a majorității studenților. Motivul principal, în viziunea subsemnatei, este că la etapa preuniversitară, de vreo 15 ani nu se mai predă disciplina Bazele statului și dreptului R. Moldova sau Bazele legislației R. Moldova, care ar asigura competențele necesare minime pentru cunoașterea *Teoriei generale a dreptului*. Menționăm acest fapt în contextul cererii constante pe piața internă a serviciilor de formare profesională a juriștilor, tendință înregistrată în R. Moldova în ultimii 20 de ani.

Printre bunele practici de abordare a unității de curs *Teoria generală a dreptului*, în planurile de studii ale Facultății de Drept și Științe Sociale, USARB, remarcăm predarea acesteia paralel cu unitatea de curs Filosofia dreptului în semestrul I, anul 1, la specialitatea Drept. Caracterul interdisciplinar în actul de predare-învățare poate fi amplificat, în viziunea noastră, prin studierea Sociologiei juridice concomitent cu / sau imediat după cursul de *Teoria generală a dreptului*. Cursul de Sociologie juridică este unul opțional, la moment, fiind predat conform planurilor de studii la specialitatea Drept, în anul II, semestrul 3.

În vederea valorificării funcției de sinteză a *Teoriei generale a dreptului*, dar și a competențelor de integrare a studenților, propunem introducerea în planul de studii la specialitatea Drept, anul IV de studii, semestrul 7, a unității de curs, opționale sau la libera alegere, *Probleme ale Teoriei generale a dreptului*. În acest sens, poate fi studiată experiența pozitivă a Facultății de Drept a Universității de Stat din Moldova. De asemenea, se impune motivarea studenților anului absolvent, specialitatea Drept, de a elabora teze de licență la unitatea de curs *Teoria generală a dreptului*.

Unitatea de curs *Probleme ale Teoriei generale a dreptului* poate completa, de asemenea, programele de master, la specializările juridice, aprofundând pregătirea teoretică fundamentală a studenților ciclului II, masterat.

Referințe bibliografice:

1. Avornic, Gh., *Teoria generală a dreptului*, Manual, Chișinău, Editura Cartier juridic, 2004.
2. Botnari, E., *Introducere în studiul dreptului: Teoria generală a dreptului*, Bălți, Presa universitară bălțeană, 2011.
3. Capcelea, V., *Filosofia dreptului, Manual pentru instituțiile superioare*, Chișinău, Editura Arc, 2004.

4. Mihai, Gh., Motica, R., *Fundamentele dreptului: teoria și filosofia dreptului*, București, Editura All Beck, 1997.
5. Negru, B., Negru, A., *Teoria generală a dreptului și statului*, curs universitar, Chișinău, editura Bons offices, 2006.
6. Байтин, М. И., О методологическом значении и предмете Общей Теории Права // „Государство и право”, 2007, № 4.
7. Графский, В. Г., Общая теория права П. А. Сорокина: на пути к интегральному (синтезированному) правопознанию // „Государство и право”, 2000, № 1.
8. Назаренко, Г. В., *Общая теория права и государства*, учебный курс для вузов, Москва, Изд-во Ось 89, 2001.
9. Протасов, В. Н., *К вопросу о «специальной» теории государства и права* // „Государство и право”, 2007, № 11.

VALOAREA PRINCIPIILOR REALIZĂRII DREPTULUI

**Elena BOTNARI, dr., conf. univ., Facultatea de Drept și Științe Sociale,
Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți**

Abstract: *Law enforcement is the activity of translating into action the abstract stipulations of legal norms in force, by law subjects. There are the following forms of law enforcement: the respect of prohibitive norms, the performing of operative legal norms, the exerting of subjective rights and applying of legal norms. Law enforcement principles are placed in the legal consciousness of legal norms addressee, especially in the legal consciousness of law enforcement agents. The law enforcement principles are based on general law principles and are expressed in different material and procedural branch law principles. The value of law enforcement principles is expressed in strengthening the legal system and legal discipline.*

Keywords: *forms of law enforcement, respect of prohibitive norms, exerting of subjective rights, legal consciousness, principles of legality.*

Realizarea dreptului este componenta necesară a sistemului juridic al societății. Datorită realizării dreptului, sistemul juridic este o construcție viabilă. Dreptul din planul abstracțiunilor (*sollen*) devine fapt (*sein*), realitate, din planul universalului migrează în cadrul particular. În procesul realizării dreptului normele juridice își găsesc destinatarii, impersonalitatea și generalitatea normei este substituită prin concretizare și individualizare. Realizarea dreptului încununează opera legiuitorului care nu este un act în sine. Legiferarea *lato sensu* este implicit succedată de realizarea dreptului în ordinea continuității procesului juridic.

În doctrină conceptul realizării dreptului pozitiv este interpretat în general astfel: „... proces de transpunere în viață a conținutului normelor juridice, în cadrul căruia oamenii, ca subiecte de drept, respectă și execută dispoziții normative, iar organele de stat aplică dreptul, în temeiul competenței lor” (Popa 1996: 253; Mihai, Motica 1997: 155; Negru 1999: 221; Negru, Cojocaru 1997: 59). „Realizarea dreptului implică legarea unui raport între faptele concrete ale oamenilor și norma abstractă care stabilește conduita dreaptă, calea ideală de acțiune individuală, pentru ca libertatea subiectului să nu afecteze celelalte libertăți” (Dogaru, *et alii* 1999: 346).

Dacă legiferarea este o activitate elitară, organizată de legiuitor, atunci realizarea dreptului implică un cerc larg de subiecți-destinatari. În viziunea Sofiei Popescu, o primă categorie o formează destinatarii primari, cei care trebuie să-și conformeze conduita modelului prevăzut de normă, în situația vizată de normă. A doua categorie de destinatari, sînt cei chemați să controleze modul în care s-au comportat destinatarii primari. Destinatarii din categoria a doua sînt agenți și organe care aparțin statului, desemnați pentru a supraveghea aplicarea corectă a normelor juridice de către destinatarii primari (Popescu 2002: 253). Cercul destinatarilor primari, pe lângă particulari, se extinde și asupra legiuitorului și altor organe publice de aplicare a dreptului. Cu alte cuvinte, condiția destinatarului de categoria a doua este de a se afirma în calitate de destinatar primar exemplar. Așadar, orice destinatar de categoria a doua, este și destinatar primar, cel din urmă însă nu este în mod necesar destinatar din categoria a doua.

Distingerea destinatarilor normelor juridice poate fi efectuată în funcție de formele realizării dreptului.

În doctrina din Federația Rusă (Назаренко 2001: 79-80; Марченко 1998: 312-314; Дмитриев 1995: 172-173) sînt analizate formele de realizare nemijlocită a dreptului (respectarea, executarea și exercitarea (uzitarea) dreptului) și de realizare mediată (mijlocită) a dreptului (aplicarea dreptului).

Realizarea nemijlocită a prescripțiilor legale implică conduita licită de sine stătătoare a subiectelor de drept sub forma respectării prohibițiilor sau executării obligațiilor, sau exercitării (uzitării) drepturilor subiective. Dacă respectarea este abstențiunea subiectului de la faptă interzisă de normă juridică prohibitivă, atunci executarea este acțiunea obligatorie a subiectului conform normei juridice onerative. Ambele sînt forme de realizare a normelor juridice imperative. Exercițarea sau uzitarea dreptului însă implică realizarea normei juridice dispozitive care stabilește prerogativele legale ale subiectului. Rămîne la discreția subiectului de a acționa sau de a inacționa legal, de a se conforma liber voinței legiuitorului. Dacă realizarea dreptului prin respectare nu necesită înființarea raporturilor juridice, atunci exercițarea (uzitarea) și executarea dreptului pot avea loc atît în cadrul raporturilor juridice, cît și în afara lor. În cadrul unui raport juridic, distingem partea îndrituită, titularul dreptului subiectiv, și partea îndatorată, titularul îndatoririi juridice. În afara raportului juridic se exercită drepturile subiective universale.

Realizarea mediată (mijlocită) a dreptului implică intervenția unui organ competent de stat în vederea traducerii în fapt a intenției legiuitorului. Necesitatea aplicării dreptului este condiționată de: a) existența unui litigiu privind drepturile subiective și obligațiile juridice; b) existența unui impediment privind exercițarea unui drept subiectiv; c) săvîrșirea unei fapte ilicite; d) stabilirea faptului nașterii drepturilor subiective sau stingerii obligațiilor juridice; e) realizarea unui drept subiectiv; f) declanșarea raportului de constrîngere a delincventului; g) decizia de încurajare (stimulare) a unei persoane; etc. (Назаренко 2001: 80).

Așadar, spre deosebire de celelalte forme ale realizării dreptului, aplicarea este înfăptuită de organul competent al statului în cadrul unui raport juridic, care se materializează într-un act de aplicare a normei juridice (imperative sau dispozitive) și care exprimă o soluție juridică.

În doctrina românească (Popa 1996: 253-268; Mihai, Motica 1997: 155-160; Dogaru *et alii* 1999: 347-356) sînt examinate, de regulă, două forme ale realizării dreptului: 1) respectarea și executarea dispozițiilor legale de către cetățeni; 2) aplicarea normelor juridice de către organele competente ale statului, în limitele competenței lor, și alte organisme sociale. În funcție de categoria normelor juridice și, în primul rînd, de caracterul conduitei prescrise de normele de drept, se deosebesc trei forme ale realizării dreptului: 1) realizarea normelor juridice prohibitive; 2) realizarea normelor juridice onerative (și permisive); 3) aplicarea normelor juridice de către organele de stat competente (Craiovan 1995: 236-238; Negru, Cojocaru 1997: 221).

Considerăm că în funcție de norma juridică realizată este rațional a distinge următoarele modalități de realizare a dreptului: a) realizarea normelor juridice imperative; b) realizarea normelor juridice dispozitive; c) realizarea normelor juridice, indiferent de categorie, prin aplicarea lor de către organele competente de stat. În dependență de conduita licită manifestată în fapt, vom deosebi: a) respectarea interdicțiilor juridice; b) executarea obligațiilor juridice; c) exercițarea drepturilor subiective; d) aplicarea prevederilor normative. În dependență de subiectul destinat, realizarea dreptului poate fi simplă, cu implicarea oricărui subiect de drept și calificată, numai cu implicarea organului de stat competent. Împărțim viziunea lui N. Popa, potrivit căreia realizarea în raport cu destinatarul este efectuată: a) de către cetățeni (respectarea și executarea); b) de către organele de stat și alte organisme sociale (Popa 1996: 253). În viziunea noastră, în funcție de gradul (nivelul) de implicare a destinatarilor în procesul realizării, se impun: (a) realizarea individuală a dreptului; (b) realizarea colectivă a dreptului sau (a) realizarea la nivel microsocioal; (b) realizarea la nivel macrosocioal.

Realizarea dreptului la nivel macrosocioal și la nivel microsocioal este condiționată de un șir de factori: tipul sistemului social, natura relațiilor politice, tipul de relații economice, condițiile naționale și internaționale, gradul de civilizație și cultură, conștiința juridică etc. (Craiovan 1995: 234).

Conștiința juridică este un factor decisiv în configurarea realizării dreptului. Conștiința juridică individuală, exteriorizată în funcție de conduită licită, semnifică o bună cunoaștere a dreptului, o apreciere adecvată a prevederilor legale. De nenumărate ori, persoanele aleg în mod instinctiv conduita adecvată stabilită de norma juridică. Iar gradul de conștientizare a respectării legii evident diferă la diferite categorii de destinatari ai normelor juridice (Popescu 2002: 252). Conduita licită a destinatarului normei juridice este dovada conformării voinței acestuia față de voința (intenția) legiuitorului. În același timp, este și argumentul penetrării și recepționării „spiritului legii” de către destinatar, chiar dacă în vederea autoconservării se mai înregistrează urmarea oarbă a „literei legii”.

Perceperea „spiritului legii” de către subiectul destinat implică conștientizarea ideilor întemeietoare ale dreptului și construirea conduitei corespunzătoare în exterior. „Dar acest spirit nu e definit de voința legislatorului, căci astfel ar fi starea ei obiectivată, lucrul începându-și viața după ce a ieșit din mâna lucrătorului. În spiritul legii recunoaștem *principiile întemeietoare și unificatoare*, orizontul de valori care conferă referențialului – legea – transparență de sine și plasticitate” (Mihai 2000: 64).

Principiile conștiinței juridice au importanță nu numai pentru crearea sistemului dreptului, dar și pentru sistemul juridic în ansamblul componentelor sale: conștiința juridică, dreptul pozitiv și realizarea dreptului. G. Fiodorov arată aceste principii ale conștiinței juridice: legalitatea, echitatea (dreptatea), egalitatea, unitatea indestructibilă a dreptului și obligațiilor, îmbinarea convingerii cu constrângerea, răspunderea pentru vinovăție (Федоров 1998: 248-250).

De pildă, asimilarea principiului egalității de către subiect conduce la înțelegerea inegalității sociale și egalității în fața legii; generează respectul și conformarea față de lege, pe care subiectul nu o consideră discriminatorie și părtinitoare. Respectarea dreptului este deopotrivă egală și obligatorie pentru toți subiecții de drept: persoane fizice, persoane juridice, inclusiv pentru stat. Particularul, care înțelege că statul-emitent al legii este obligat să o respecte ca și orice subiect de drept, este pătruns de egalitate. Implicit, va conștientiza și esența principiilor responsabilității și libertății. Exercițindu-și drepturile subiective sau abținându-se de la exercițiul lor, subiectul își realizează libertatea în fapt.

Exercițiul drepturilor subiective are loc sub îndrumarea unor principii metodologice: a) principiul exercițiului dreptului subiectiv de către titular potrivit cu scopul lui licit (prevăzut expres de lege sau din ceea ce e permis de legea în vigoare, rezultând din ceea ce nu interzice ea); b) principiul exercițiului dreptului subiectiv de către titular cu respectarea moralei (exercitarea unui drept subiectiv este o virtute, potențată și limitată de morală); c) principiul exercițiului cu bună-credință de către titular al dreptului său subiectiv (Negru, Cojocaru 1997: 68-70). Executându-și îndatoririle juridice, destinatarii normelor onerative oferă contraprestații altor subiecte. Distingerea limitelor drepturilor și obligațiilor de către subiect este imaginea unei ființe responsabile care va avea nevoie de minimum de constrângere exterioară. Subiectul-destinatar cu conștiință juridică activă va putea pretinde și statului să-și onoreze obligațiile față de cetățean, să fie responsabil pentru opera de legislație și de guvernare în ansamblu. Or, conștiința juridică activă a destinatarului dreptului va fi dominată profund de sentimentul dreptății ce probează principiul unificator al justiției.

Din altă perspectivă, respectarea dreptului de către toți subiecții generează fenomenul legalității. Legalitatea, exigență și principiu al statului de drept, este condiția ordinii legale. Însuși scopul principal al statului de drept este, după S. Popescu, realizarea dreptului prin respectarea regulilor de elaborare, aplicare și îndeplinire a actului de drept, pe de o parte. Iar pe de altă parte, constă în așezarea pe baze juridice a activității statului sau, cu alte cuvinte, realizarea dreptului în activitatea statală (Popescu 1999:109).

Conținutul legalității este prezentat ca o sumă de principii și ca un ansamblu de cerințe, pe de altă parte.

Principiile legalității, în opinia unor autori (Назаренко 2001: 113-114; Федоров 1998: 486-489), sînt dispoziții de principiu ale fenomenului juridic al societății, care exprimă conținutul legalității. La aceste principii se atribuie: a) universalitatea legalității, care implică egalitatea tuturor în fața legii; b) unitatea legalității, care implică forța egală a legilor pe tot teritoriul statului; c) supremația legii față de alte acte normative care trebuie să corespundă legii; d) unitatea legalității și oportunității, care implică necesitatea supremă de realizare riguroasă a cerințelor legale; e) legătura indisolubilă a legalității cu cultura, implică întemeierea legalității pe cultura juridică; f) inevitabilitatea răspunderii juridice, implică consolidarea legalității în baza unui mecanism eficient al răspunderii juridice; g) controlul realizării legilor, implică controlul constituțional al legilor, supravegherea respectării legilor de către procuratură. Principiile respective, după cum se remarcă, sînt interdependente, corelative și constituie un sistem, care asigură evaluarea stării, nivelului și caracterului legalității.

Într-o altă opinie (Negru 1999: 266-267; Хропанюк 1998: 346-348), cerințele legalității sînt: a) supremația legii („superioritatea unită cu autoritatea și puterea legii”); b) universalitatea legii (legile sînt adresate tuturor persoanelor dintr-un stat); c) unicitatea legii („legea este unică pe întreg teritoriul statului”); d) oportunitatea legii („atît timp cît o lege este în vigoare, ea este adecvată situației, împrejurărilor, este potrivită societății”); e) realitatea legalității (eficacitatea legilor); f) asigurarea drepturilor și libertăților democratice ale omului.

După cum se observă, „cerințele legalității” sînt compatibile cu principiile legalității. Totuși, V.S. Afanasiev insistă asupra delimitării principiilor și cerințelor legalității. Argumentele invocate de autor rezidă în: a) caracterul ideatic al principiilor legalității și caracterul prescriptiv al cerințelor legalității; b) principiile legalității determină conținutul legalității, cerințele legalității însă determină legitimitatea conduitei sociale; c) principiile legalității acționează în toate sferele vieții sociale și asupra tuturor subiectelor, cerințele legalității însă vizează anumite domenii ale vieții sociale și subiecte determinate. Așadar, autorul arată principiile legalității (supremația legii, unitatea (universalitatea) legalității, oportunitatea legalității și caracterul efectiv al legalității) și tot aștepta cerințe ale legalității: a) toate legile trebuie să corespundă Constituției; b) „toate actele subordonate legii trebuie să corespundă legilor”; c) aplicarea dreptului și actele de aplicare a dreptului trebuie să corespundă legilor și actelor subordonate legii; d) „actele de conduită individuală trebuie să corespundă legilor, actelor subordonate legii și actelor de aplicare a dreptului” (Лазарев 1999: 184-185). Autorul menționează că fiecare principiu și cerință a legalității pot fi dezvoltate, după formula principiu – cerință – normă.

În viziunea noastră, controversa privind principiile sau cerințele legalității se soluționează în funcție de accepțiunile noțiunii de legalitate. Într-un sens, legalitatea *per se* este un principiu de drept. În alt sens, este o metodă de instaurare a ordinii legale. Sensul avut în vedere de majoritatea autorilor este legalitatea în funcție de regim a statului de drept. De aici pornesc cerințele și principiile de respectare, executare și aplicare neabătută și strictă a dreptului, numite în literatura de specialitate „principii și cerințe ale legalității.”

Vizavi de raportul „principiile dreptului și cerințele legalității”, V.N. Hropaniuc opinează că cerințele legalității în esență coincid cu principiile dreptului. „Cerințele legalității” sînt mijloace sau instrumente juridice de traducere în viață a principiilor generale ale dreptului: echității, justiției, umanismului (Хропанюк 1995: 346).

Doctrina nu se limitează doar la interpretarea legalității. Ordinea legală este tratată, de asemenea, în funcție de începuturi, realități și fundamente numite „principii ale ordinii legale”, după cum urmează: constituționalitatea, legalitatea, integritatea și structuralismul, subordonarea (ierarhia) elementelor corelative, normativitatea și organizarea, dreptatea și moralitatea, garantarea, universalitatea și caracterul optim, controlul (Лазарев 1999: 550-553). Vom accepta aceste principii în funcție de reguli sau metode ale ordinii legale.

Legalitatea și ordinea legală, în sens larg, implică toate formele realizării dreptului, deci nu pot fi reduse doar la respectarea dreptului, a normelor prohibitive de către destinatari. Legalitatea și ordinea legală, valori incontestabile ale statului de drept, necesită conservare și asigurare prin intermediul garanțiilor politice, economice, sociale, juridice și ideologice. Indicii legalității și ordinii legale sînt în același timp indicii realizării dreptului. Așadar, realizarea dreptului în fapt este atunci, cînd sînt respectate principiile de dreptate și de adevăr, de justiție și de echitate, de libertate și de egalitate în fața legii (Popescu 2002: 102). Ceea ce înseamnă că „fără un suport valoric la nivelul conștiinței colective dreptul este lipsit de substanță, nu este perceput ca just, nu este decît o umbră fără conținut. Iată de ce realizarea dreptului prin executarea și respectarea normelor depinde de modul în care se impune la nivelul conștiinței colective o anumită ierarhizare a valorilor și intereselor” (Dogaru *et alii* 1999: 348-349).

După cum am menționat, aplicarea dreptului este o formă specifică a realizării dreptului care antrenează organele statului, în limitele competenței lor, în procesul punerii în fapt a normelor juridice. N. Popa vede în aplicarea dreptului un sistem de acțiuni statale în vederea transpunerii în practică a dispozițiilor și sancțiunilor normelor de drept prin crearea raporturilor juridice (Popa 1996: 258).

Distingem etapele aplicării dreptului: 1) determinarea situației de fapt; 2) alegerea normei juridice (precedată de căutarea normei juridice în sistemul dreptului); 3) interpretarea normei juridice; 4) elaborarea și emiterea actului de aplicare.

Aplicarea dreptului se desfășoară într-un cadru necontencios adeseori, însă procedura concurrentă este cea contencioasă. Organele statului în cadrul aplicării dreptului recurg la acțiuni stimulativе și represive. Evident că aplicarea dreptului nu trebuie redusă la constrîngerea de stat și restabilirea ordinii de drept încălcate. Finalitatea și conținutul actului de aplicare sînt mult mai variate decît stabilirea măsurilor sancționatorii. „Multe dintre sancțiuni, fie ele represive sau nu, reprezintă o constatare a eșecului”. „Norma juridică nu este adevărat respectată decît atunci cînd nici o sancțiune n-a

fost aplicată sau nu ar trebui să fie aplicată. Numai aplicarea necontencioasă a dreptului poate fi considerată ca absolut corectă și singură a da satisfacție deplină cerințelor justiției” – subliniază Sofia Popescu (Popescu 2002: 254). De aceea, credem că agentul aplicării dreptului în activitatea sa va armoniza principiul-metodă al convingerii, ca regulă, cu principiul-metodă al constrângerii, la nevoie.

În cadrul aplicării dreptului, cercul destinatarilor acestei forme calificate a realizării dreptului variază în funcție de genul activității. Deosebim agenții statali care intervin la încheierea actelor juridice private, în vederea îndeplinirii condiției de solemnitate. O altă categorie a agenților publici sînt acei care elaborează și execută acte administrative în virtutea funcțiilor administrative. Organele jurisdicționale completează cercul destinatarilor care controlează comportarea destinatarilor primari. Ele aplică normele în cadrul litigiilor, realizînd justiția (Popescu 2002: 255).

Aplicarea dreptului este un proces volitiv, care antrenează activ conștiința subiectului aplicării dreptului. Cunoașterea dreptului pozitiv și a principiilor lui întemeietoare este premisa necesară pentru practica juridică. Or, misiunea subiectului de aplicare a dreptului este de a evalua diverse stări de fapt și de a le califica conform stărilor de drept. Activitatea de aplicare și respectiv conștiința juridică profesională a subiectului aplicării dreptului este direcționată și fundamentată de un șir de principii.

În opinia lui M.N. Marcenco, principiile aplicării dreptului sînt: legalitatea, echitatea socială, oportunitatea, justețea (temeinicia) (Марченко 1998: 317-319). Legalitatea implică conformarea agentului aplicării dreptului cu „litera” și „spiritul” legii; respectarea limitelor competențelor de către organul public; respectarea strictă a procedurii stabilite prin lege; elaborarea și emiterea actului de aplicare corespunzător cazului examinat, în forma prestabilită. Echitatea socială implică acțiunea organului de aplicare în interesul întregii societăți, dar nu în vederea promovării propriului interes al agentului puterii. Oportunitatea (pertinența) implică cercetarea specificului stării de fapt la momentul emiterii actului de aplicare; evidența condițiilor de aplicare a normelor juridice; pertinența normei pentru cazul cercetat; necesitatea acțiunilor procesuale determinate de starea de fapt. Justețea (temeinicia) aplicării dreptului constă în stabilirea deplină, studiarea minuțioasă a stării de fapt, emiterea actelor în baza faptelor indubitabile, veridice și verificate. Ignorarea principiului respectiv la elaborarea actului de aplicare a dreptului este un temei suficient pentru anularea actului.

M.N. Marcenco este de părere că principiile respective, (G.V. Nazarenco le numește cerințe înaintate față de actele de aplicare a dreptului (Назаренко 2001: 83)), adeseori se contradic. Contradicțiile sînt explicabile, dat fiind faptul generalității și impersonalității normelor juridice care nu pot prevedea toate situațiile de fapt posibile. Spre exemplu, în cazul contradicției principiilor legalității și oportunității, organul de aplicare a dreptului soluționează cazul, stabilind modalitatea optimală de aplicare a normei la circumstanțele cazului, armonizînd principiul legalității cu principiul oportunității (Марченко 2001: 318-319).

Considerăm că în procesul aplicării dreptului principiile dreptului apar în ipostaza principiilor ramurale ale dreptului. În special, procedura contencioasă pentru soluționarea litigiilor de către organele jurisdicționale este guvernată de principii procesuale ramurale care, de altfel, pot fi și interramurale. Așadar, în activitatea de aplicare a dreptului de către organele judecătorești în pricinile civile se impune respectarea principiilor fundamentale ale dreptului procesual civil: legalitatea; aflarea adevărului; egalitatea părților; dreptul la apărare; contradictorialitatea; rolul activ al judecătorului; disponibilitatea; publicitatea; oralitatea; nemijlocirea; continuitatea; dreptul părților de a folosi limba maternă. Încălcarea acestor principii atrage nulitatea hotărîrilor judecătorești sau a altor acte de procedură, prin intermediul căilor de atac reglementate de lege (Daghie *et alii* 1999: 58-59).

În ceea ce privește acțiunea administrativă, aceasta este ghidată de un șir de principii procesuale care trebuie să domine conștiința agenților autorității publice administrative. Spre exemplu: a) obligativitatea de a accepta demersurile persoanei private și de a le soluționa în modul cel mai potrivit, conform Legii cu privire la petiționare, Legii contenciosului administrativ, Codului procesual civil; b) dreptul de a fi ajutat și asistat; c) promptitudinea (rapiditatea) în executare (respectarea termenului rezonabil); d) dreptul de a fi auzit; e) obligativitatea autorității administrative de a informa persoanele interesate despre procedura administrativă și dreptul lor de a fi ascultate și auzite; f) procedura colectivă; g) accesul la informație; h) obligativitatea deciziei (Orlov 2001: 11-12). Principiile procesuale enumerate completează organic principiile materiale care guvernează organizarea și funcționarea sistemului administrativ: legalitatea; egalitatea în fața legii; respectarea scopului și a obiectivelor

trasate de lege; proporționalitatea; obiectivitatea; imparțialitatea; buna credință; transparența; regula de favorizare a persoanei private (*ibidem*: 9-10).

Așadar, valoarea principiilor realizării dreptului rezidă în exprimarea și poziționarea lor în conștiința juridică a subiecților de drept, care sînt destinatari ai formelor realizării dreptului. În același timp, principiile realizării dreptului sînt întemeiate pe principiile generale ale dreptului, în special pe principiul general al legalității.

Referințe bibliografice:

1. Craiovan, I., *Finalitățile dreptului*, București, Editura Continent XXI, 1995.
2. Daghe, V., Apostu, I., Guriță, E., *Elemente de procedură civilă și administrativă*, București, Editura Național, 1999.
3. Dogaru, I., Dănișor, D.C., Dănișor, Gh., *Teoria generală a dreptului*, București, Editura științifică, 1999.
4. Mihai, Gh., *Fundamentele dreptului: argumentare și interpretare în drept*, București, Editura Lumina lex, 2000.
5. Mihai, Gh., Motica, R., *Fundamentele dreptului: teoria și filosofia dreptului*, București, Editura All Beck, 1997.
6. Negru, B., *Teoria generală a dreptului și statului*, Chișinău, Secția Editare a Academiei de Administrare Publică pe lângă Guvernul Republicii Moldova, 1999.
7. Negru, B.; Cojocaru, V. *Tehnica legislativă*, Chișinău, Tipografia centrală, 1997.
8. Orlov, M., *Drept administrativ*, Chișinău, Editura Epigraf, 2001.
9. Popa, N., *Teoria generală a dreptului*, București, Editura Actami, 1996.
10. Popescu, A., *Teoria dreptului*, București, Editura fundației România de Măne, 1999.
11. Popescu, S., *Teoria generală a dreptului*, București, Editura Lumina lex, 2002.
12. Марченко, М. Н., *Правовые системы современного мира*, Учебное пособие / МГУ им. М. В. Ломоносова, Москва, Зерцало, 2001.
13. Назаренко, Г. В., *Общая теория права и государства*, учебный курс для вузов, Москва, Изд-во Ось 89, 2001.
14. *Общая теория государства и права, Академический курс в 2-х т.*, Под ред. М. Н. Марченко. Т. 2., Теория права, Москва, Изд-во Зерцало, 1998.
15. *Общая теория права*, Учебник для юридических вузов / Ю. А. Дмитриев, И. Ф. Кузьмин, В. В. Лазарев и др., Под общей ред. А. С. Пиголкина, 2-е изд., Испр. и доп. Москва, изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 1995.
16. *Общая теория права и государства*, Учебник / под ред. В. В. Лазарева, Москва, Юрист, 1994.
17. Федоров, Г. К., *Теория государства и права*, Учебник, Кишинев, Концерн Пресса, 1998.
18. Хропанюк, В.Н., *Теория государства и права*, Учебное пособие, под ред. проф. Т. Н. Радько, Москва, изд-во ИНТЕРСТИЛЬ, 1998.
19. Хропанюк, В.Н., *Теория государства и права / Учебное пособие для высших учебных заведений / Под ред. Проф. В. Г. Стрекозова*, Москва: Дабахов, Ткачев, Димов, 1995.

„SISTEM” – CONCEPT FUNDAMENTAL ÎN FORMAREA UNIVERSITARĂ A COMPETENȚELOR PROFESIONALE

Efim MOHOREA, dr. hab., prof. univ., Facultatea de Drept și Științe Sociale,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *This article is dedicated to the analysis of the term „system” – basic notion of different variants of the General Theory of Systems (GTS). Based on the ideas of Mr. Urmantsev YA – renowned scientist-biologist, philosopher and GTS methodologist, the author of this article analyzed essential signs, gave a definition of the notion „system”, identified main parameters of system in general (material or ideal), and also described the algorithm of constructing objects – systems.*

Keywords: *system, element, relation, composition law, system law.*

Introducere

Articolul de față este consacrat analizei conceptului „sistem” – categoriei fundamentale a diverselor variante ale Teoriei Generale a Sistemelor (TGS).

În anii 60-90 ai secolului trecut printre cele mai actuale și discutabile probleme filosofice și științifice, cu caracter interdisciplinar, a fost și aceea a TGS. Aceste discuții au contribuit la clarificarea noțiunilor de bază și a potențialului metodologic al acestei teorii pentru cercetările sistemelor tehnice, biotice, sociale etc. Prezintă interes varianta lui Iu. A. Urmantsev (TGS(U)) a TGS. Această

variantă a TGS nu le este cunoscută majorității specialiștilor care continuă să interpreteze termenii „sistem”, „element” ș.a. mai mult în înțelesul simțului comun decât în accepție științifică riguroasă. Este necesar ca, în cadrul pregătirii universitare, viitorii specialiști să cunoască esența ideilor de bază ale TGS și să le poată aplica creativ în activitatea practică.

1. Factorii determinanți ai sistematicității

Termenul *sistem* provine de la grecescul „sistema”, ce înseamnă *ansamblu, reunire, unitate* a mai multor obiecte. Acest termen se folosește în context cu ideea de *întreg*. Literatura de specialitate ne informează că sistemul implică existența unor *relații* cu proprietăți *integrative* între componentele sau între însușirile acestora. Adică aceste relații implică apariția unor proprietăți noi (integrale) la nivelul ansamblului, fiind ireductibile la acelea ale părților componente (elemente).

Prima variantă a Teoriei generale a sistemelor (TGS) a fost elaborată în anul 1912 de către A. Bogdanov, iar în 1932 – de Ludwig von Bertalanffy, – care a propus definiția generală pentru orice sistem drept „un ansamblu de componente aflate în interacțiune” (Bertalanffy 1966: 91).

În ultimii ani, conceptele TGS se aplică intensiv în cercetările științifice și filosofice. Majoritatea savanților și filosofilor subliniază anume ideea *integralității* oricărui sistem, indiferent de substratul (purătorul) material (substanță anorganică, organism viu, persoană umană etc.) al elementelor (componentelor) lui. Adică sistemul reprezintă un ansamblu *întreg* de elemente în interacțiune; elementele depind reciproc, au proprietăți specifice și alcătuiesc o formațiune distinctă, relativ autonomă, în raport cu altele și nu este un simplu *conglomerat* „mecanic” de părți componente.

Se constată, totuși, că metodologia sistemică (de până la anul 1968) nu și-a manifestat funcțiile sale euristice așteptate de practicieni, deoarece această metodologie nu a contribuit la noi descoperiri științifice. Astfel concepute, teoriile sistemelor nu au permis să explice multe însușiri ale sistemelor naturale ca, de pildă, *izomorfismul* și *polimorfismul* – în biologie, fizică, chimie și alte științe.

O concepție originală a TGS, denumită TGS(U), fundamentată pe principii filosofice, idei științifice fundamentale (din: istoria filosofiei, ontologie, logică, teoria mulțimilor, teoria grupelor algebrice, geometrie, chimie, mecanica cuantică, fiziologia plantelor, biosimetria ș.a.) și date empirice, a fost elaborată și expusă într-o serie de publicații, de către Iu. A. Urmanțev (filosof și biolog), începând cu anul 1968 (Vezi: Урманцев 1968). Elaborarea acestei teorii a fost determinată, mărturiște autorul ei, de necesitatea explicării fenomenului *izomerie*, descoperit, mai întâi, la obiectele chimice și fizice, apoi și la cele biotice (plante și animale) (Izomeria clasică este definită drept proprietatea substanțelor cu *aceeași* compoziție chimică de a avea însușiri *diferite*, datorită modului diferit de *așezare* a atomilor în moleculă). Nu cunoaștem lucrări, cu excepția celor ale lui Iu. A. Urmanțev, consacrate izomeriei sociale care, desigur, există obiectiv și trebuie cercetată.

În lucrările consacrate filosofiei și metodologiei științei se constată că orice teorie riguroasă și coerentă, deci și TGS, trebuie să aibă drept bază anumite postulate, principii, idei, criterii. Printre acestea trebuie menționate următoarele: 1. Orice TGS trebuie să aibă *statut ontologic*, adică să corespundă sistemelor reale, în caz contrar, teoria trebuie revizuită (revăzută, schimbată etc.); 2. Realitatea (obiectivă sau subiectivă) reprezintă un *univers*, ce conține o mulțime infinită, nelimitată de obiecte (lucruri, fenomene, procese, legături, relații, forțe, legi, criterii de selecție naturală sau artificială etc.); 3. Obiectele reale posedă anumite atribute, forme de existență – *spațialitate* (spațiu), *durată* (timp-ființare), *dinamică* (mișcare ca unitate dintre schimbare și conservare).

Analizând datele empirice, Iu. A. Urmanțev și-a pus scopul să elaboreze o teorie universală, ce le-ar permite cercetătorilor să răspundă la următoarele întrebări fundamentale: 1) *ce trebuie să fie*, 2) *ce poate fi*, 3) *ce nu poate fi în diferite sisteme – materiale sau/și ideale*.

Pentru această teorie, în calitate de premise au fost alese următoarele condiții axiomatice (fundamentale și universale): (1) *existența*, (2) *mulțimea obiectelor*, (3) *unitarul*, (4) *unitatea*, (5) *suficiența* (Vezi: Урманцев 1976: 8-10; Урманцев 1988: 41-43).

Condiția (1) este determinată de faptul că una dintre caracteristicile fundamentale ale oricărui sistem o constituie existența, formele fundamentale ale căreia sunt spațiul (întinderea), timpul (durată-ființare) și mișcarea (ca unitate dintre schimbare și conservare).

Condiția (2) presupune o mulțime de varia obiecte – materiale sau ideale. De facto, aceasta înseamnă „lumea” așa cum este ea în sine, în existența ei obiectivă. Prin „obiect” se înțelege orice fel de

ființare – atât a realității obiective, cât și a celei subiective. Condiția (2) are în vedere faptul că este imposibil a construi un sistem, fără a avea obiectele necesare în calitate de „material de construcție”.

Condiția (3) – *unitarul* – reprezintă o însușire (notă) comună tuturor compozițiilor (obiectelor-sisteme) ale sistemului dat („sistemul de obiecte de același gen”); din punct de vedere logic, el reprezintă *fundamentul (criteriul)* clasificării. Astfel de note sunt redată, simbolic, prin A_i . Necesitatea condiției (3) este determinată de faptul că *i-sistemul* dat este compus din obiecte numai ale mulțimii $\{M^{(0)}_i\}$, selectate conform criteriului $A^{(0)}_i$ și care se numesc *mulțimea elementelor prime*.

Condiția (4) – *unitatea* – are dublu sens: 1) relație (în caz particular – interacțiune) dintre elementele *prime*, grație căreia apar obiecte-sisteme cu însușiri noi, *integrale* (aditive, neaditive, aditivo-neaditive); 2) obiect concret, particular – *obiect-sistem*. Condiția (4) are importanță fundamentală pentru existența sistemelor.

Condiția (5) – *suficiența* – este înțeleasă drept condiție care asigură *crearea* obiectului-sistem. Desigur, fără un număr suficient de elemente „prime” și „rațiune” suficientă *crearea* („construirea”) și existența oricărui sistem ar fi imposibile. În fond, condiția (5) coincide cu *principiul rațiunii suficiente*, formulat de G.W. Leibniz.

Condițiile (premisele) (1) – (5) și regulile logice, consideră autorul, permit să obținem toate definițiile și propozițiile TGS.

În baza condițiilor (1) – (5) putem afirma că „*există o mulțime de obiecte*”. Aceasta înseamnă că noi am alcătuit combinația (1) – (2), care se reduce la un enunț despre existența unui univers $\{U\}$, în conformitate cu teoria mulțimilor abstracte. Din punct de vedere ontologic, aceasta înseamnă: *există o lume reală*.

Premisele propuse de Iu. A. Urmanțev ne permit să afirmăm că „*există o mulțime de obiecte unitare*”, ceea ce este echivalent cu combinația (1) (2) (3). Acestei combinații le corespund submulțimile specifice de obiecte, materiale sau ideale, $\{M^{(0)}_i\}$, selectate, în baza criteriului A_i , din universul infinit al obiectelor lumii, adică din $\{U\}$. Submulțimea specifică $\{M^{(0)}_i\}$ – „*mulțimea elementelor prime*” – poate fi finită sau infinită, precisă sau vagă, omogenă sau eterogenă, simplă sau complexă etc.

Conform condițiilor (1) (4) (2) (3) – „*există unitatea mulțimii obiectelor unitare*”, adică „*există unitatea elementelor prime*”. Formal, combinația (1) (4) (2) (3) înseamnă că, fiind selectate după criteriul a din mulțimea de criterii $\{A^{(0)}_i\}$, obiectele fiecărei submulțimi specifice $\{M^{(0)}_i\}$ se află în anumite *i*-relații de *unitate* R_i . Având în vedere dublul sens al termenului „unitate”, combinația în cauză mai are și sensul de „*existența a unui obiect nou*” – a unei unități a mulțimii de obiecte unitare.

În fine, e necesar a avea în vedere că relațiile de unitate R_i , indiferent unde apar ele (în natură ori în mintea omului), trebuie să se supună cerințelor anumitor legi z ce aparțin universului de legi $\{Z_i\}$ (de pildă, legi din lumea subatomică, legi geometrice, chimice, biologice, norme juridice, morale).

Așadar, sunt justificate următoarele afirmații: 1) toate obiectele, ce apar grație relațiilor de unitate R_i conform condițiilor Z_i din seria de obiecte $\{M^{(0)}_i\}$, a se numi *compoziții* sau k^i ; 2) obiectele care participă la formarea compozițiilor de obiecte și care aparțin mulțimii $\{M^{(0)}_i\}$ – *elemente „prime”*; 3) $\{M^{(0)}_i\}$ – *i*-mulțimi de *elemente „prime”*; 4) legile unitare (de obținere a „uniunii”) – legile compoziției, adică Z_i ;

2. Conceptul universal de „sistem”

Făcând cunoștință cu literatura de specialitate (vezi, spre exemplu: Садовский 1974: 78-102), ne convingem că majoritatea autorilor TGS definesc sistemul abstract prin doi „parametri” sistematici: 1) anumite „elemente” (m); 2) anumite relații între elemente (R). Iu. A. Urmanțev mai adaugă al treilea parametru sistemic esențial și necesar Z – anumite legi ale *compoziției* (ale elementelor m în raport cu relațiile R).

Pentru ca un sistem să fie constituit (să apară în mod natural sau să fie construit de cineva) sunt necesare următoarele condiții și proceduri: 1. Din *universul* $\{U\}$ (adică realitatea obiectivă sau subiectivă) în baza unui anumit criteriu a (al seriei $A^{(0)}_i$ a mulțimii criteriilor $\{A\}$) să fie selectată submulțimea concretă de obiecte m , ce poartă numele *mulțimea elementelor prime* (substanțe, plante animale, oameni, semne etc.) a seriei de obiecte $M^{(0)}_i$ a mulțimii $\{M\}$ de obiecte; 2. Mulțimea elementelor prime m se află în anumite relații de *unitate* (gravitație, asociere, simpatie, prietenie, colaborare, schimb, dominație sau supunere etc.) ce alcătuiesc submulțimea r a seriei de relații R_i a mulțimii relațiilor $\{R\}$. 3. E necesar a avea în vedere că relațiile de unitate R_i , indiferent unde apar

ele (în natură ori în mintea omului), trebuie să se supună cerințelor \mathbf{z} ce aparțin seriei \mathbf{Z}_i a mulțimii de legi $\{\mathbf{Z}\}$ (de pildă, legi din lumea subatomică, legi geometrice, chimice, biotice, norme juridice, morale etc.). Acestea sunt legile *unitare* (de obținere a „uniunii”) prin care are loc consolidarea, constituirea sistemului printr-o *compoziție* specifică. De acea legile \mathbf{Z}_i se numesc *legi ale compoziției*.

Pornind de la toate condițiile și „parametrii” obiectelor-sisteme, putem formula definiția sistemului ontic ca atare (spre deosebire de sistemele concrete – tehnice, biotice, economice, politice, morale, juridice etc.). Iu. mA. Urmanțev a formulat o definiție (definiția 1) universală (de maximă generalitate) a *obiectului-sistem* în felul următor: „Obiectul-sistem (OS) este compoziția sau unitatea construită pe relațiile (în caz particular – pe interacțiunile) \mathbf{r} a mulțimii $\{\mathbf{R}_{os}\}$ și \mathbf{z} ale mulțimii $\{\mathbf{Z}_{os}\}$ din „elementele” prime \mathbf{m} ale mulțimii $\{\mathbf{M}^{(0)}_i\}$, selectate în baza \mathbf{a} a mulțimii $\{\mathbf{A}^{(0)}_i\}$ din universul $\{\mathbf{U}\}$. În acest context mulțimile $\{\mathbf{Z}_{os}\}$; $\{\mathbf{Z}_{os}\}$ și $\{\mathbf{R}_{os}\}$; $\{\mathbf{Z}_{os}\}$, $\{\mathbf{R}_{os}\}$ și $\{\mathbf{A}^{(0)}_i\}$ pot fi *vide* sau pot conține unu, doi, ..., un număr infinit de elemente omogene ori eterogene” (Vezi: Урманцев 1988: 44-45).

În conformitate cu această definiție, orice obiect (O) este obiect-sistem. Un obiect ce conține chiar un singur element (pe sine însuși) deja este obiect-sistem. Este evident, că în acest caz, mulțimea relațiilor (\mathbf{r}) și legilor compoziției (\mathbf{z}) sunt obiecte vide, adică $\{\mathbf{R}_{os}\} = \emptyset$ și $\{\mathbf{Z}_{os}\} = \emptyset$ (Vezi: Урманцев 1988: 45).

Principala neajuns al definițiilor obiectelor-sisteme, consideră Iu. A. Urmanțev, constă în aceea că în aceste definiții nu se are în vedere faptul, că, în afara *obiectelor-sisteme*, mai există și *sisteme de obiecte-sisteme* de același gen (ceea ce înseamnă că definițiile sistemelor, numite „integrale”, sunt incomplete) (Vezi: Урманцев 1988: 46).

Din cursul de filosofie știm că tot ce există se află în stare de „repaos” sau se schimbă. Schimbarea obiectelor-sisteme poate să se producă prin transformări în cadrul *aceluiași gen* de obiecte-sisteme sau/și în cadrul obiectelor-sisteme de *genuri diferite*.

Iu. A. Urmanțev introduce noțiunea „sistemul obiectelor aceluiași gen (\mathbf{i})” (definiția 2) (Vezi: Урманцев 1988: 47). Sistemul obiectelor genului (\mathbf{i}), adică a aceluiași gen, presupune că fiecare obiect-sistem posedă note comune (de aceeași calitate), anume: fiecare dintre acestea este construit din toate sau doar din unele părți ale „elementelor prime”, fixate, \mathbf{m} ale mulțimii $\{\mathbf{M}^{(0)}_i\}$ în concordanță cu doar o parte sau cu toate relațiile, fixate, \mathbf{r} a mulțimii $\{\mathbf{R}_i\}$, cu doar o parte sau cu toate legile compoziției, fixate, \mathbf{z} a mulțimii $\{\mathbf{Z}_i\}$, realizate în sistemul dat de obiecte de același gen. Ca și pentru cazul obiectelor-sisteme, în cazul sistemelor obiectelor-sisteme, mulțimile $\{\mathbf{Z}_i\}$; $\{\mathbf{Z}_i\}$ și $\{\mathbf{R}_i\}$; $\{\mathbf{Z}_i\}$, $\{\mathbf{R}_i\}$ și $\{\mathbf{M}^{(0)}_i\}$, de asemenea, pot fi vide (adică \emptyset) sau pot conține de la unu până la infinit un număr de elemente. Din definiția 2 urmează că sistemul obiectelor aceluiași gen reprezintă o totalitate de obiecte ordonate în conformitate cu anumite legi (de ordin sistemic), dar nu necesar – în mod *ierarhic* (ca, de pildă, în cazul dat: particulele elementare sunt componente ale atomilor, atomii – elemente ale moleculelor, moleculele – elemente ale macrocorpurilor etc.). În acest context, Iu. A. Urmanțev a formulat una din legile universale ale TGS – **legea sistemicității**: *orice obiect este obiect-sistem și orice obiect-sistem aparține, cel puțin, unui sistem de obiecte de același gen* (Vezi: Урманцев 1988: 48).

Există o legătură nemijlocită între legea sistematicității și algoritmul „construirii” (creării) sistemului de obiecte de același gen (Vezi: Урманцев 1988: 48-49). În general, acest algoritm poate fi redus la următorii 4 pași principali:

1. Selectarea din universul $\{\mathbf{U}\}$, în baza unui criteriu unic $\{\mathbf{A}^{(0)}_i\}$, a unei anumite mulțimi de elemente „prime” $\{\mathbf{M}^{(0)}_i\}$.

2. Atribuirea („impunerea”) elementelor „prime” anumitor relații de unitate $\mathbf{R}^{(1)}_i$ și crearea (producerea), grație acestora, în conformitate cu legea compoziției $\mathbf{Z}^{(1)}_i$, mulțimii obiectelor-sisteme (compoziții) $\{\mathbf{M}^{(1)}_i\}$.

3. Astfel de schimbare a compoziției mulțimii $\{\mathbf{M}^{(1)}_i\}$ și astfel de deducere (conform relațiilor $\mathbf{R}^{(2)}_i$, $\mathbf{R}^{(3)}_i$, ..., $\mathbf{R}^{(s)}_i$ și legilor compoziției $\mathbf{Z}^{(2)}_i$, $\mathbf{Z}^{(3)}_i$, ..., $\mathbf{Z}^{(s)}_i$) a mulțimilor de compoziții $\{\mathbf{M}^{(2)}_i\}$, $\{\mathbf{M}^{(3)}_i\}$, ..., $\{\mathbf{M}^{(s)}_i\}$, prin care aceste compoziții vor fi construite dintr-o parte sau din toate elementele „prime” ale mulțimii $\{\mathbf{M}^{(0)}_i\}$.

4. Deducerea tuturor, pentru \mathbf{A}_i , \mathbf{R}_i , \mathbf{Z}_i , obiectelor-sisteme posibile ale mulțimii $\{\mathbf{M}_i\}$, adică a sistemului dat (de obiecte de același gen „i”) $\mathbf{S}_i = \{\mathbf{M}_i\} = \{\mathbf{M}^{(0)}_i, \{\mathbf{M}^{(1)}_i, \dots, \{\mathbf{M}^{(s)}_i\}$.

Sistemul *în genere* (abstract) este definit astfel (definiția 3): „Sistemul \mathbf{S} este mulțimea obiectelor-sisteme, construite pe relațiile \mathbf{r} a mulțimii relațiilor $\{\mathbf{R}\}$, legilor compoziției \mathbf{z} a mulțimii

legilor compoziției $\{Z\}$ din „elementele prime” \mathbf{m} ale mulțimii $\{M^{(0)}\}$, selectate în baza fundamentului \mathbf{a} a mulțimii fundamentelor $\{A^{(0)}\}$ din universul \mathbf{U} ” (Урманцев 1988: 51).

Această definiție (operațională) a **sistemului abstract** o vom expune într-o formă mai accesibilă și mai simplă: *Sistemul este unitatea (compoziția), construită pe mulțimea relațiilor (în caz particular – pe interacțiunile) (\mathbf{r}) și restricțiilor, limitărilor introduse de legile compoziției (uniunii) (\mathbf{z}), din anumite „elemente” prime (\mathbf{m}), selectate în baza criteriului (\mathbf{a}) ce aparțin universului $\{\mathbf{U}\}$ (realității obiective sau subiective).*

Deoarece definiția lui Iu. A. Uрманцев este universală, ea poate fi aplicată cercetării oricărui obiect-sistem. E de menționat că aceasta se deosebește principial de toate celelalte definiții din TGS. Dacă în teoriile anterioare în calitate de „parametri” sistemici figurau doar elementele (\mathbf{M}_i) și relațiile (\mathbf{R}_i), Iu. A. Uрманцев introduce unul nou – *legea compoziției (\mathbf{Z}_i) – limitele, restricțiile* etc. care nu permit ca să se realizeze toate relațiile, raporturile, legăturile etc. *posibile* ce ar putea exista între obiectele-sisteme: ale naturii, societății și gândirii. Noțiunea „legea compoziției” a fost formulată și introdusă de Iu. A. Uрманцев în 1968. Necesitatea introducerii acestui parametru sistemic decurge din faptul că în unele cazuri, fără acesta (adică \mathbf{Z}_i), nu este posibilă o definire *univocă* a seriei de sisteme ce aparțin aceluiași gen (\mathbf{S}_i). Spre exemplu, fie $A^{(0)}_c$ – criteriu (bază) pentru a selecta atomii de carbon C și $A^{(0)}_h$ – pentru atomii de hidrogen H, iar R_{hc} – relație chimică dintre hidrogen (H) și carbon (C). Atunci în baza $A^{(0)}_c$, $A^{(0)}_h$ și R_{hc} pot fi obținute, cel puțin, două sisteme de hidrocarburi: $S^I_{hc} = (C, H)$; $CH_4, C_2H_6, C_3H_8, \dots, C_sH_{2s+2}$; $S^{II}_{hc} = (C, H)$; $CH_2, C_2H_4, C_3H_6, \dots, C_sH_{2s}$;

Unele concluzii

Majoritatea autorilor Teoriei Generale a Sistemelor definesc sistemul abstract prin doi „parametri” de bază: 1) anumite „elemente” (\mathbf{m}); 2) anumite relații între elemente (\mathbf{R}). Astfel de interpretări ale sistemelor reale sunt neproductive. De aceea Iu. A. Uрманцев introduce al treilea parametru sistemic – esențial și necesar – \mathbf{Z} , adică anumite legi ale **compoziției** (ale elementelor prime \mathbf{m} , în raport cu relațiile \mathbf{R}).

Pentru ca un sistem să apară în mod natural sau să fie construit de cineva sunt necesare următoarele condiții și proceduri: 1. Din *universul* $\{\mathbf{U}\}$ (realitatea obiectivă sau subiectivă) în baza unui anumit criteriu \mathbf{a} (al seriei $A^{(0)}_i$ a mulțimii criteriilor $\{\mathbf{A}\}$) să fie selectată submulțimea concretă de obiecte \mathbf{m} , denumită *mulțimea elementelor prime* (atomi, substanțe chimice, plante animale, oameni, semne etc.) a seriei de obiecte $M^{(0)}_i$ a mulțimii $\{\mathbf{M}\}$ de obiecte; 2. Mulțimea elementelor prime \mathbf{m} se află (în mod obiectiv sau sunt atribuite de anumiți subiecți) în anumite relații de *unitate* (asociere, simpatie, prietenie, colaborare etc.) ce alcătuiesc submulțimea \mathbf{r} a seriei de relații \mathbf{R}_i a mulțimii relațiilor $\{\mathbf{R}\}$. 3. Relațiile de unitate \mathbf{R}_i , indiferent unde apar ele (în natură ori în mintea omului), trebuie să se supună cerințelor \mathbf{z} ce aparțin seriei \mathbf{Z}_i a mulțimii de legi $\{\mathbf{Z}\}$ (de pildă, legi din lumea subatomică, legi geometrice, chimice, biotice, norme morale, juridice, tehnice, economice etc.). Acestea sunt *legile unitare* (de obținere a „uniunii”) prin care are loc consolidarea, constituirea sistemului printr-o *compoziție* specifică. Legile sistemice unitare \mathbf{Z}_i (ale *uniunii*) în TGS(U) se numesc *legi ale compoziției*.

TGS(U) corespunde conținutului sistemelor reale, adică de rând cu anumite *elemente (componente)* și *relațiile* dintre ele, în realitatea obiectivă sau/și subiectivă de asemenea există anumite *legi ale compoziției*, formele cărora sunt, spre exemplu, anumite *norme, reguli, legi* etc. – naturale sau artificiale – și care introduc în lumea materială sau/și spirituală *ordine* (armonie, stabilitate, durabilitate etc.), limitând astfel *haosul, dezordinea* etc.

Pe scurt, în conformitate cu TGS(U), orice obiect-sistem, material sau ideal (conceptual, spiritual ș.a.), are la bază trei entități:

- elementele prime* (spre exemplu, particulele elementare – în lumea subatomică, personalitatea – în societate, faptele omenești – în drept);
- relațiile de unitate* dintre elemente (de pildă, de proprietate – în economie, de simpatie-antipatie – în psihologie, de cetățenie, căsătorie etc. – în drept);
- legile compoziției*, adică legile uniunii, „comunerii” sistemului (anumite restricții, limite, ce se impun în mod obiectiv sau subiectiv relațiilor dintre elementele prime, spre exemplu, $E = mc^2$, ce nu permite realizarea $E = mc^3$ – în fizica contemporană; interdicția sclaviei, căsătoriei între rudele apropiate sau între înfietori și înfiați etc. – în drept);

Enunțul central al TGS(U) îl reprezintă *legea fundamentală a transformărilor sistemice ale obiectelor-sisteme* (Vezi: Урманцев 1988: 54). Conform acestei legi, orice obiect-sistem (în cadrul

obiectelor de același gen „I”), grație existenței sale și relațiilor (de interacțiune, acțiune, izolare ș.a.) cu mediul, trece, în baza anumitor legi fixe (z) ce aparțin mulțimii $\{Z_i\}$: A) sau în sine (prin transformări invariabile); B) sau în alte obiecte-sisteme (prin 7 și numai 7 transformări diferite), schimbând (total sau parțial): a) cantitatea; b) calitatea; c) relațiile; d) cantitatea și calitatea; e) cantitatea și relațiile; f) calitatea și relațiile; g) cantitatea, calitatea și relațiile elementelor prime – tuturor sau unei părți ale acestora. Așadar, putem afirma că „doar prin șapte și numai șapte moduri diferite natura moartă, vie și societatea pot să-și creeze obiecte-sisteme” (Uрманцев 1988: 55). De legea *transformărilor sistemice ale obiectelor-sisteme* și de alte legi fundamentale și universale ale TGS(U) trebuie să se conducă fiecare specialist (cercetător sau producător) în domeniul vast al obiectelor-sisteme reale – materiale sau ideale.

Surse bibliografice:

1. Bertalanffy, Ludwig von, *General System Theory. Foundations, Development, Applications*. George Braziller, Inc., New York, 1966.
2. Садовский, Вадим Николаевич, *Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ*, Москва, Изд-во «Наука», 1974.
3. Урманцев, Юнир Абдуллович, *Поли- и изоморфизм в живой и неживой природе* / «Вопросы философии», № 12, Москва, ИФ АН СССР, 1968.
4. Урманцев, Юнир Абдуллович, *Начала общей теории систем / Системный анализ и научное знание*, Москва, Изд-во «Наука», 1978.
5. Урманцев, Юнир Абдуллович, *Общая теория систем: состояние, приложения и перспективы развития / Система. Симметрия. Гармония* / Под ред. В. С. Тюхтина, Ю. А. Урманцева, Москва, Изд-во «Мысль», 1988.

OBIECTUL ȘI OBIECTIVUL SOCIOLOGIEI

Petru POPESCU, dr., lect. univ., Facultatea de Drept și Științe Sociale,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Abstract: *The sociology is called, based on picned with the help of its investigative methods and tehni-ques, to show, in the light of its objective, the value of the object studied, namely to show how the characteristics of the studied object correspond to the fundamental principles of social harmony, given by God:*

1) *You Shall love the Lord Your God with All Your Heart and with All Your Soul And With All Your Mind(Biblia.Matthew 22.37);*

2) *Your Shall Love Your Neighbour As Yourself(Biblia. Matthew 22.39);*

3) *You Shall Not Commit Murder;*

4) *You Shall Not Commit Adultery;*

5) *You Shall Not Steal;*

6) *You Shall Not Bear False Witness(Biblia.Matthew 19.18);*

7) *Whoever Exalts Himself Shall be humbed and Whoever humbles Himself Shall Be Exalted (Biblia. Matthew 23.12)*

The objective of sociology is constant, because it is perfect and does not require changes.

Keywords: *God, man, social being, social action, social entity, law of world unity, relative autonomy, communnity, society, communion, the object of sociology, the objective of sociology.*

Dacă ne îndreptăm privirea asupra omului, observăm că el reprezintă o entitate ființială ce are parte de autonomie relativă, în raport cu restul lumii existente. Și numai datorită relativei sale autonomii putem vorbi despre manifestarea omului concret în situații concrete. Numai datorită relativei sale autonomii omul poate fi afectat de restul lumii existente și, la rândul său, poate afecta prin acțiunile sale, cu gândul, cuvântul și fapta, restul lumii existente, cu care se află în legătură de netăgăduit.

Anume faptul datorat posibilității de a fi afectat de către lumea înconjurătoare și de a putea afecta, la rândul său, restul lumii înconjurătoare, prin acțiunile sale, cu gândul, cuvântul și fapta, determină ființa umană ca ființă socială, iar acțiunile sale ca acțiuni sociale.

Dacă omul ar dispune de absolută autonomie, atunci n-ar mai fi posibil nici să fie afectat, nici să afecteze prin acțiunile sale restul lumii existente și deci n-ar mai fi posibil să vorbim despre om ca despre o ființă socială.

Tot așa cum, n-ar fi posibil să vorbim despre legătura de interdependență a omului cu restul lumii și deci despre ceea ce numim unitatea lumii existente în toată diversitatea părților sale componente.

Faptul de relativă autonomie a entității umane are o semnificație fundamentală fiind de importanță primordială în procesul de cunoaștere veridică a fenomenului social și, totodată, pune în evidență legea unității lumii, parte componentă a căreia este omul.

Dacă lumea din care face parte omul reprezintă un întreg infinit în spațiu și timp, atunci reiese că omul are locul și rostul său în această lume unitară și veșnică. Și ar fi greșit să credem și să afirmăm că moartea fizică a omului este inevitabil însoțită de dispariția lui, ca entitate ființială existentă.

Astfel spus, odată ce lumea autentic-unitară există în veșnicie, rezultă că și omul ca entitate ființială și ca parte componentă a acestei lumi există veșnic. Iar moartea fizică a omului, însoțită de suprimarea corpului său fizic nu este decât o iluzie a dispariției definitive a entității sale ființiale.

Dacă ar fi ca omul să dispară în mod absolut ca entitate ființială, atunci, conform legii unității lumii, ar trebui să dispară împreună cu el și tot restul lumii existente sau, cel puțin, să se desfacă în părți absolut izolate una de alta. Dar așa ceva e imposibil, căci, dacă lumea autentic-existentă este infinită în spațiu și timp, ea nu poate să dispară în chip absolut, ci – fără a-și schimba esența – poate suporta numai anumite transformări specifice, pe care, cu același succes, le poate suporta și ființa umană, fără a-și pierde relativa sa autonomie.

Tot așa cum e imposibilă și desfacerea lumii în părți absolut izolate, pentru că părțile ar trebui separate prin ceva și, anume, acel ceva care le-ar separa ar asigura, în același timp, și legătura lor.

Dacă unitatea lumii existente ar putea fi suprimată, aceasta ar echivala cu cel mai mare rău pentru ea și ar însemna, totodată, că răul reprezintă puterea absolută. Întrucât suprimarea unității lumii este imposibilă, reiese că puterea absolută este echivalentă nu cu răul ei, ci cu binele, ceea ce înseamnă că binele poartă în sine semnificația absolutului. Iar răul nu reprezintă decât un fel de stare patologică, un fel de distorsionare sau de suprimare locală și temporară a armoniei unității lumii, un fel de distorsionare a legăturilor armonioase dintre componentele lumii existente.

Răul nu poartă în sine semnificația puterii absolute, de aceea el poate fi totalmente anulat, prin actualizarea armoniei depline, ca întruchipare a binelui absolut și deci ca întruchipare a adevărului absolut sau, altfel spus, a adevărului adevărat. Deci răul nu există ca entitate ființială, pe când binele – contrar răului – este reprezentat prin manifestările unei entități ființiale de sine stătător existente, care întruchipează într-o unitate armonioasă puterea absolută, libertatea absolută, adevărul absolut; reprezintă omnipotența și omniprezența ce transcende spațiul și timpul; stăpânește peste tot și peste toate.

Această entitate ființială de sine stătătoare existentă, ce transcende spațiul și timpul, care întruchipează în mod armonios toate caracteristicile absolute și care este cauza a toate și domină în mod suveran peste toate, are tot dreptul să se numească Domnitor, Domn, Dumnezeu.

Întruchiparea de către Dumnezeu în mod unitar armonios a tuturor caracteristicilor absolutului nu echivalează cu omogenul absolut. Căci omogenul absolut nu dispune de caracteristici multiple și manifestate, ci semnifică ceva inexistent și lipsit de viață, ceva despre care poate fi vorba numai dacă este reală existența unei Ființe Suverane, nemărginite de spațiu și timp și care se manifestă prin unitatea forțelor Sale armonios-creatoare și a celor create prin ele.

Manifestarea primă a lui Dumnezeu nu poate fi parțială sau în discordanță cu propria Sa natură, căci în acest caz nu s-ar mai putea vorbi nici despre existența ipostatică unitar-armonioasă a caracteristicilor Sale absolute, nici despre existența ipostatică a spiritului Său armonios-lucrător, prin care să se poată actualiza în toată plenitudinea natura persoanei Sale; nici despre existența ipostatică actualizată a entității Sale ființiale în toată plenitudinea ei.

Astfel, dacă Dumnezeu întruchipează în mod unitar și armonios toată gama caracteristică absolutului, apoi prin manifestarea Sa primă, infinită în spațiu și timp, sunt puse concomitent în evidență existența a trei ipostaze specifice și primordiale ale Sale, care sunt nedespărțite și, totodată, infundabile. Și care în comuniune fac posibilă desfășurarea forțelor armonios-creatoare, ce au menirea de a demonstra plenitudinea perfecțiunii și atotputerniciei Sale, prin plămuirea și darea de viață diferitelor specii de entități ființiale, relativ-autonome, capabile să se reproducă prin diversitate la infinit, păstrând armonia unității și demonstrând că Unitatea se poate manifesta numai prin diversitate, iar diversitatea poate exista numai prin Unitate.

Dumnezeu își poate demonstra plenitudinea perfecțiunii și atotputerniciei Sale, numai dacă prin forțele Sale lucrătoare poate crea specia unei entități ființiale, care, prin conlucrare cu El, are putința, dacă vrea, de a se îndumnezei prin devenire, primind harul Duhului Sfânt, păstrându-și,

totodată, individualitatea personală inconfundabilă, fără a se topi în El și coexistând armonios împreună cu El în veșnicie.

Altfel spus, existența și viața Unicului Dumnezeu, infinit în spațiu și timp, indivizibil și atotputernic, este reală, numai dacă manifestările Sale armonios-lucrătoare își găsesc expresia într-o infinită diversitate de entități ființiale, care de la geneză conțin în structura lor potențialul necesar ce le face posibilă îndumnezeirea, dacă ele personal cred în asta și dacă vor să facă acest lucru primind darul Duhului Sfânt, fără a fi programate în mod automat sau impuse cu forța, ci dispunând de libertatea alegerii.

Adevărul care se cere luat în seamă este Cel ce bate la ușa inimii noastre și care ne destăinuie că existența entității umane relativ independente este o necesitate în țesătura universală a lumii și că absența omului ar însemna lipsa atotputerniciei și perfecțiunii lui Dumnezeu. Căci nici o entitate a speciilor ființiale existente pe pământ nu demonstrează atotputernicia nemărginită a lui Dumnezeu, precum o demonstrează entitatea ființială a speciei umane. Și nu se știe dacă mai există în univers o altă specie de entități ființiale care poate demonstra plenitudinea și perfecțiunea lui Dumnezeu, însă se știe cu certitudine, după cum demonstrează experiența personală a multor oameni, că specia entității umane dispune de potențialul și condițiile necesare pentru a se îndumnezei prin conlucrare armonioasă cu Dumnezeu și a trăi o viață veșnică în deplină fericire, libertate și adevăr.

Dacă Dumnezeu este o ființă absolut bună și atotputernică, reiese că atât manifestările Sale creatoare, cât și toate cele create prin bunăvoința Sa, inclusiv ființa umană, ca entitate relativ-autonomă, sunt de natură benefică și au ca suport armonia unității universale.

Datorită relativei sale autonomii, ființa umană dispune de un potențial de libertate ce-și găsește expresia semnificativă în facultatea omului de a crea și deci în posibilitatea de a conlucra armonios cu forțele lucrătoare ale Creatorului său, la propria sa devenire și desăvârșire. Sensul profund al potențialului de libertate constă în faptul că omul are posibilitatea alegerii, el nu este impus cu forța să ia parte la conlucrare, ci este liber să-și exprime voința sa personală, ce decurge inerent din propria sa experiență socială, respingând sau acceptând conlucrarea. Iar atunci când conlucrarea este acceptată, nu-i este impusă o formă rigidă de activitate instintuală, ci i se propune o modalitate de efectuare a acțiunilor sale cu gândul, cuvântul și fapta, ce corespunde armoniei unității lumii și asigură deschiderea spre infinit a formelor specifice de activitate, adică i se propune calea spre libertatea adevărată și deplină, calea spre nemurire prin harul Sfântului Duh.

Cu alte cuvinte, omul este invitat să conlucreze armonios cu forțele lucrătoare prin care se manifestă iubirea Creatorului său, întru propria sa devenire și a semenilor săi, întru binele său propriu și binele tuturor, întru libertatea sa proprie și libertatea lumii.

În ce măsură au înțeles și respectă oamenii mesajul înscris chiar în propria lor ființă și cel al tuturor forțelor naturale purtătoare de viață, ne putem da seama, privind la efectele acțiunilor omului concret, în condițiile lui concrete de viață.

Pentru moment e de ajuns să ne îndreptăm privirea asupra unui singur om, căci mesajul invitației este același pentru toți și poate fi ușor extrapolat la fiecare individ, la scara tuturor comunităților și societăților umane.

Omul este ființă socială nu numai datorită faptului că prin acțiunile sale afectează în mod direct alți semeni ai săi, ci și prin faptul că acțiunile sale au efect atât asupra propriei sale persoane, cât și asupra forțelor lucrătoare ale Creatorului său.

Dacă am pune accent pe faptul că din punct de vedere sociologic pe noi ar trebui să ne intereseze numai acele acțiuni socio-umane care se manifestă prin interacțiunile dintre două sau mai multe persoane, atunci e firesc să ne întrebăm: dar prin ce sau în ce măsură acțiunile individuale ale unui om care se manifestă prin obiectivarea unor valori în mod de sine stătător sunt mai puțin socioumane decât interacțiunile cu alți semeni ai săi? Oare acțiunile individuale umane nu au caracter sociouman odată ce inevitabil afectează restul lumii existente? Nu sunt ele oare rezultatul manifestării omului ca subiect al acțiunii? Nu se răsfrâng ele oare asupra lumii înconjurătoare, precum și asupra propriei persoane a omului care se manifestă?

Omul este o ființă socială mai întâi de toate în raport cu Creatorul său, care, din momentul creației, a acordat omului caracterul de independență relativă.

E de menționat că anume în această relativă independență își are expresia însăși comunitatea oamenilor, ca creaturi ale unuia și aceluiși omniprezent, omnipotent și omniscient Creator.

Viața socială a comunității umane își are originile în acțiunile oamenilor și se manifestă prin efectele gândurilor, cuvintelor și faptelor lor. De aceea este firesc ca obiectul sociologiei ca știință să fie definit de totalitatea acțiunilor sociale ale oamenilor și a efectelor lor din cadrul unei comunități.

Obiectul sociologiei nu este rigid, autenticitatea sa reprezintă realitatea socială concretă, deoarece dimensiunea și conținutul lui vor fi mereu determinate de manifestările vieții sociale a comunităților umane concrete, care au dimensiuni mai mult sau mai puțin constante numai din punct de vedere al configurațiilor spațial-geografice, în rest manifestările vieții sociale sunt într-o continuă schimbare și permanentă variabilitate.

Din această cauză, se vede că, numeroasele eforturi depuse pentru definirea obiectului sociologiei, sunt mereu nesatisfăcătoare.

Nu ne vom opri asupra numeroaselor definiții oferite obiectului sociologiei, ci ne vom strădui, în măsura puterilor noastre, să adăugăm și noi o piatră la temeliea acestei mult frământate științe. Cu cât mai mult această piatră își va dovedi valabilitatea și viabilitatea sa, cu atât mai deplină va fi și bucuria noastră.

Luând în considerare faptul că obiectul sociologiei se caracterizează printr-o schimbare dinamică și multivariată, la baza căreia se află manifestările oamenilor, vom căuta să modelăm un instrument de lucru, care să permită atât sociologului profesionist, cât și celorlalți oameni să imprime acțiunilor lor un anumit sens și deci o anumită ordine.

Principala caracteristică a instrumentului trebuie să fie contrară celei a obiectului, adică să dispună de stabilitate și identitate pentru toți oamenii, căci numai așa îl vom putea folosi ca instrument de făurire, și ca instrument de analiză și control.

Dacă un asemenea instrument poate fi găsit și dacă în rezultatul folosirii lui va putea îndreptăți așteptările oamenilor sau cel puțin ale sociologului profesionist, înseamnă că gândurile lor vor fi mereu îndreptate spre el ca ceva valoros, ca ceva de folos, și va deveni ca un obiectiv al lor și al sociologiei ca știință, pentru că adevăratul obiectiv al lor poate fi numai comun.

După cum am menționat, sociologia are ca obiect al său efectele acțiunilor sociale ale oamenilor cu gândul, cu cuvântul și fapta.

Efectele acțiunilor omului pot avea caracter fie benefic, fie malefic, fie pentru sine, fie pentru semenii săi. De aceea el va fi cointerestat, în primul rând, de acțiunile cu efect benefic, căci cele cu efect malefic provoacă durere și necaz.

Așa stând lucrurile, fie mai devreme, fie mai târziu, omul se poate întreba: De ce unele acțiuni au efect benefic pentru el, iar altele malefic? Cum pot fi evitate și de ce trebuie evitate acțiunile cu efect malefic, dacă la un moment dat al vieții totuși survine moartea?

Odată cu apariția întrebărilor de acest fel, începe și cunoașterea științifică a omului, și atâta timp cât există persoane care caută răspuns la ele, e de datoria fiecărui om de știință, indiferent de domeniul său de activitate, să experimenteze și să propună răspunsul cuvenit și necesar.

Credem că acest lucru ține în primul rând de datoria sociologului profesionist, care încă și astăzi își dispută locul specific al științei sale în constelația științelor surori.

Această stare de lucruri poate fi depășită prin stabilirea obiectivului sociologiei ca știință, făcând-o în felul acesta cât mai coerentă și mai integratoare în toate subdomeniile ei.

Dacă obiectul sociologiei există numai datorită existenței oamenilor și efectelor acțiunilor lor, atunci e firesc să ne întrebăm: ce sens au acțiunile oamenilor și ce scop urmăresc ei, în ultimă instanță, prin acțiunile lor? În ce direcție se mișcă acțiunile oamenilor? Este oare mișcarea lor atât de haotică cum pare la prima vedere? Nu este oare mișcarea lor determinată de un pivot anume și axată pe el?

Privind atent viața socială a omului, putem observa că toate acțiunile lui cu gândul, cuvântul și fapta se răsfrâng asupra propriei persoane. Iar dacă astfel stau lucrurile și dacă omul nu poate evita nicicum acest fapt, atunci înseamnă că totul constă în aceea cum să facă ca acțiunile lui să fie totdeauna de natură benefică, căci el este și autorul și produsul final al acțiunilor lui. Omul are adesea impresia că orice acțiune a sa semnifică libertatea, dar dacă privim mai atent lucrurile, vom observa că nu e chiar așa, că acțiunile care nu sunt realizate în conformitate cu principiile fundamentale ale armoniei sociale ce decurg din legea unității lumii reprezintă doar o iluzie a libertății, dar nu libertatea adevărată, ele reprezintă mrejele morții, dar nu aripile libertății, ele provoacă dezarmonia făpturii umane, atât la nivelul spiritual, cât și la nivel fizic.

Se știe că omul nu poate evita cu puterile sale proprii moartea sa fizică, în schimb el poate influența asupra felului său de a muri. Bine, pe unii nu-i interesează acest lucru, dar aceasta nu înseamnă că alții n-au dreptul s-o facă, precum nu înseamnă că n-au dreptul să privească și ce e dincolo de pragul morții fizice.

Dacă unii oameni spun că ei nu pot vedea ce e dincolo de moarte, aceasta nu înseamnă că nu se poate vedea, ci mai degrabă că libertatea lor este limitată în această privință, dar dacă libertatea lor este limitată înseamnă că ei singuri nu vor și nu cred că pot fi mai liberi, pentru că libertatea lor se află în mâinile lor și este determinată de împlinirea acțiunilor conform principiilor armoniei sociale ce decurg din legea unității lumii și în cererea ajutorului lui Dumnezeu, conlucrând cu forțele Lui armonios-lucrătoare.

Dacă se știe că toate lucrurile și fenomenele sunt supuse legii unității lumii, dacă se știe că atunci când ne aflăm în dezacord cu armonia universală suferim dureri și neazuri, pentru că legea unității lumii trece prin fiecare din noi și nu ne putem rupe de la ea, dacă se știe că atunci când suntem în concordanță cu armonia universală ne simțim bine și fericiți și dacă se știe că principiile armoniei universale pentru viața socială i-au fost indicate omului de la plămădirea lui de către însuși Dumnezeu pentru îndeplinirea lor, nu reprezintă aceasta firul Ariadnei de care trebuie să ne călăuzim pentru a căpăta libertatea deplină și prin intermediul ei răspuns la toate întrebările care ne interesează?

Pentru libertatea și fericirea adevărată a vieții sale sociale, omul este chemat, de către însuși Dumnezeu, să-și realizeze acțiunile cu gândul, cuvântul și fapta prin prisma celor șapte principii fundamentale ale armoniei sociale ce decurg din legea unității lumii: să nu înșeli; să nu te preamărești; să nu furi; să nu săvârșești adulter; să nu ucizi; să iubești pe semenul tău ca pe tine însuși; toate integrându-se în facultatea de a iubi pe Domnul, Dumnezeul tău cu toată inima ta, cu tot sufletul tău și cu tot cugetul tău, conlucrând cu forțele Lui armonios-lucrătoare și dătătoare de viață.

Aceasta este calea spre desăvârșire, calea spre libertatea și fericirea deplină, și deci aceasta servește ca scop suprem al vieții omului pe pământ, căci mergând pe ea, omul poate căpăta răspuns la toate întrebările ce-l preocupă, pentru că este calea înțelepciunii dumnezeiești.

Pe noi acum ne interesează care este datoria supremă a sociologiei ca știință? Care este chemarea și obiectivul ei?

Noi credem că datoria ei supremă este să arate, în primul rând, Adevărul Adevărat; credem că chemarea ei este să-l ajute pe om întru realizarea desăvârșirii lui și deci întru realizarea scopului suprem al vieții lui pământești. Căci omul este o entitate ființială veșnică, fie că știe el sau nu știe de aceasta, și nu e același lucru a fi veșnic în dureri cu a fi veșnic în fericire.

Oare poate exista un obiectiv mai nobil și mai mareț pentru sociologie ca știință decât faptul cum poate fi realizat scopul suprem al vieții oamenilor pe pământ? Oare acest obiectiv al sociologiei nu constă în analiza obiectului ei: efectelor acțiunilor sociale ale oamenilor, prin prisma celor șapte principii fundamentale ale armoniei sociale ce derivă din legea unității lumii, ajutând cu îndrumările sale la realizarea desăvârșirii lor?

Oare acest obiectiv, ca mijloc de desăvârșire a oamenilor, nu este pivotul vieții sociale a comunităților umane? Nu este axa ce interpenetreză viața socială, sub toate formele ei de organizare, a tuturor comunităților umane, care au fost, care sunt și care vor mai fi pe Globul Pământesc?

Oare acest obiectiv nu interpenetreză domeniile tuturor științelor socioumane și oare prin obiectivarea lui nu poate fi înlăturat vidul dintre ele?

Oare obiectivarea de către oameni în acțiunile lor, cu gândul, cu cuvântul și cu fapta, a acestui obiectiv ce permite conlucrarea cu însuși Creatorul lumii, nu dă un sens și o ordine vieții lor sociale?

Oare acest obiectiv nu este instrumentul de creație, analiză și control în mâna sociologului profesionist și în mâna oamenilor de toate vârstele, profesiile și etniile?

Noi zicem da, pentru că nu o singură dată și nu de puțini oameni a fost deja experimentat cu credință și smerenie și s-au bucurat de roadele muncii lor. Pentru că vrednic este lucrătorul de munca sa.

Iar cei ce nu cred și nu-l aplică au ca răspuns propria lor viață, manifestată prin calvarul conflictelor și neazurilor de tot felul, ca rezultat al ignoranței și vanității lor proprii.

Minunea acestui instrument constă în faptul că poate fi folosit de către om, atât împreună cu alți semeni ai săi, cât și în mod individual, însă e mult mai ușor de folosit împreună cu alții și rezultatele sunt remarcabile.

Desăvârșirea omului este scopul suprem la care trebuie să contribuie sociologia ca știință, dar el nu poate fi realizat fără voința și conlucrarea personală a fiecărui om cu Dumnezeu, căci nici un om nu poate realiza desăvârșirea și fericirea sa fără ajutorul lui Dumnezeu, și nici nu poate trăi în locul semenului său.

Ce poate face atunci sociologia? Poate arăta calea desăvârșirii și poate ajuta prin studiile și recomandările sale, pe cei ce-i solicită ajutorul.

Sociologia este chemată, pe baza datelor culese cu ajutorul metodelor și tehnicilor sale de investigație, să arate prin prisma obiectivului său valoarea obiectului studiat, adică să arate în ce măsură caracteristicile obiectului studiat corespund principiilor fundamentale ale armoniei sociale, indicate de Dumnezeu:

1. Să iubești pe Domnul Dumnezeu tău cu toată inima ta, cu tot sufletul tău și cu tot cugetul tău;
2. Să iubești pe semenul tău ca pe tine însuși.
3. Să nu înșeli;
4. Să nu te preamărești;
5. Să nu furi;
6. Să nu săvârșești adulter;
7. Să nu ucizi;

Obiectivul sociologiei este constant, căci este perfect și nu cere modificări.

Dacă sunt dubii în privința obiectivului, atunci el trebuie experimentat, căci numai prin experiență poate fi demonstrată perfecțiunea sau imperfecțiunea lui, valabilitatea și eficacitatea lui.

Acest instrument al desăvârșirii este modelat, dăruit și recomandat oamenilor de către Creatorul acestei lumi, care ne-a creat atât pe noi, cât și sămânța de grâu din care mâncăm pâine în fiecare zi.

Și dacă primăvara semănând în pământ grâul, așteptăm cu încredere că toamna tot grâu vom strânge, atunci ce motive avem să credem în sămânța de grâu și să nu credem în obiectivul vieții omului, indicat de către însuși Dumnezeu, și să nu cerem ajutorul Lui întru realizarea desăvârșirii noastre?

Cei care au experimentat principiile fundamentale ale armoniei sociale ce derivă din legea unității lumii, dăruite omului de însuși Creatorul acestei lumi și considerate de către noi drept obiectiv al sociologiei, s-au convins de efectul și eficacitatea lor, și n-au propus nici o schimbare a lor, ci au propus schimbarea atitudinii oamenilor față de principii, atunci când ele sunt violate sau neluate în seamă.

Dacă principiile indicate în obiectivul sociologiei s-ar schimba mereu, atunci n-ar mai fi posibilă nici desăvârșirea omului, nici existența sociologiei ca știință.

Instabilitatea principiilor unei științe și lipsa lor de universalitate, în sensul bun al cuvântului, demonstrează mai degrabă slăbiciunea științei, decât puterea ei de creație.

Stabilitatea obiectivului sociologiei la baza căruia se află principiile corespunzătoare armoniei sociale ce derivă din legea unității lumii nu înseamnă rigiditatea lui, nu înseamnă că dacă omul le însușește, devine rigid și nediferențiat de semenii săi, nu înseamnă lipsă de libertate, ci dimpotrivă, înseamnă obiectivarea unei individualități cu libertatea sa adevărată și deplină și deci înzestrată cu puterea iubirii creatoare la infinit.

Principiile sunt stabile, dar destul de elastice, ele nu-și schimbă culoarea, în schimb manifestările lor sub diferite forme sunt nesfârșite.

Această stabilitate a obiectivului, consecvent obiectivată în viața pământească, acest curcubeu al luminii, oferă omului facultatea nemuririi, adică a vieții veșnice, căci însușirea celor șapte principii fundamentale ale armoniei sociale cu cele șapte culori ale lor, se integrează armonios în entitatea ființei umane, se reîntorc prin maturizarea, desăvârșirea omului în sânul culorii albe a luminii, în facultatea omului de a iubi dumnezeiește conlucrând cu Creatorul său, ca o revenire la El, dar fără a se topi în El, precum era înainte de geneză, ci păstrându-și autonomia sa relativă.

Anume acest fapt înseamnă desăvârșirea, îndumnezeirea și deci asigurarea vieții veșnice, adică înfrângerea morții ca fenomen, căci omul nu mai are nevoie să revină pe pământ, pentru o nouă viață pământească, ca apoi iarăși să moară fizic și dacă nu realizează desăvârșirea, să reia ciclul din nou și cu noi suferințe. Ca până la urmă să înțeleagă ceea ce cu destulă claritate este exprimat în versurile lui Mihai Eminescu:

«Vreme trece, vreme vine,
Toate-s vechi și nouă toate;

Ce e rău și ce e bine
Tu te'ntreabă și socoate;

.....
Viitorul și trecutul
Sunt a filei două fețe
Vede-n capăt începutul
Cine știe să le'nvețe;
Tot ce-a fost ori o să fie
În prezent le-avem pe toate,
Dar de-a lor zădărnice

Te întreabă și socoate.» (Eminescu, M., Poezii, București, Tipografia „Universul”, 1950)

Existența omului e veșnică, dar este diferență între existența veșnică și viața veșnică ca nemurire, adică fără fenomenul morții.

Numai Creatorul lumii, în suveranitatea Sa, nu este muritor, adică viața Lui este nemuritoare.

Viața pământească e o școală pentru om, care trebuie însușită bine. Pentru că atâta timp cât omul, având în sine potențialitatea nemuririi, nu o actualizează prin obiectivare, atâta timp el va rămâne în afara vieții veșnice.

Într-un anume fel, putem spune că stabilitatea obiectivului sociologiei poate fi asociată cu viața nemuritoare, în timp ce instabilitatea obiectului sociologiei reprezintă viața muritoare a comunității socio-umane.

Un om, o societate, o comunitate pot urmări în timpul vieții pământești o multitudine de scopuri secundare: economice, politice, etnice etc., însă toate sunt subordonate scopului suprem al vieții omului pe pământ, așa că ele au valoare numai în măsura în care sunt realizate conform principiilor obiectivării scopului suprem.

Omul poate efectua obiectivarea valorilor-materiale sau spirituale fie în mod de sine stătător, fie împreună cu alți semeni ai săi, modelând concomitent atât propria sa persoană, cât și lumea înconjurătoare.

Atunci când omul efectuează obiectivarea valorilor în mod de sine stătător, acțiunile sale au caracter social individual.

Iar când obiectivarea valorilor se realizează datorită eforturilor depuse de mai multe persoane, atunci acțiunile omului pot avea caracter social de conlucrare, colaborare sau cooperare, dar și de conflict, dacă prin acțiunile lor încalcă principiile fundamentale ale armoniei socio-umane.

Posibilitatea oamenilor de a acționa împreună pentru a-și ușura existența, se transformă treptat în facultatea de a se organiza în diferite societăți (forme de socialitate), cu diferite scopuri concrete și cu dimensiuni diferite în spațiu și timp.

Acțiunile, benevole comune dintre două sau mai multe persoane conștient organizate, având ca scop comun obiectivarea unor anumite valori, definesc dimensiunea și conținutul unei societăți concrete din sânul unei comunități umane.

De aceea este incorect atunci când viața socială a unei comunități umane este asociată cu viața socială din cadrul unei societăți. Modul de organizare și de manifestare a oamenilor în cadrul unei anumite societăți poate stimula sau mutila viața socială a unei comunități umane, dar nu o poate substitui și cuprinde în toată plinătatea ei.

Nu toți membrii unei comunități umane sunt în mod inevitabil și membri ai uneia și aceleiași societăți. Dispariția unei societăți, după cum se întâmplă foarte frecvent, fie ea și în persoana statului, nu duce în mod inevitabil și la dispariția comunității umane. Pe când dispariția unei comunități umane, în cazul catastrofelor climatice sau de război, provoacă în mod inevitabil și dispariția tuturor societăților din sânul ei.

Conceptul de «comunitate umană» nu este identic cu conceptul de «societate». Sunt frecvente cazurile când aceste două concepte se confundă, atribuindu-se în mod greșit conceptului de societate întreaga bogăție a tuturor manifestărilor de viață socială ale unei comunități umane.

Istoria omenirii cunoaște destule cazuri când s-a încercat construirea unor societăți totalitare fie la nivel global, fie la nivel de țară, dar care au strivit și mutilat sub ruinele lor milioane de vieți omenești. Nu intenționăm să facem aici o amplă analiză istorică, menționăm numai prăbușirile suferite atât de către fostele imperii, cât și de către fostele regimuri fasciste sau comuniste.

Toate s-au întâmplat numai din cauză că diriguitorii lor au vrut să-i facă pe oameni fericiți, violând principiile fundamentale ale armoniei socioumane, ce decurg din legea unității lumii și sunt trimise omului de către însuși Creatorul acestei lumi.

Legea unității lumii în frunte cu Creatorul ei și principiile fundamentale ale armoniei socioumane ce derivă din ea, menționate nu o singură dată pe parcursul acestei lucrări, pot stârni în sufletul unor oameni o oarecare nedumerire, reproșându-ni-se cum că aceste principii sunt binecunoscute de mult și de către mulți, și că acestea sunt problemele religiei sau ale eticii, dar nu ale sociologiei.

Pentru a înlătura nedumerirea, propunem să examinăm atent prin acest obiectiv al sociologiei și, deci al omului social, al omului sociolog, atât problemele din domeniul religiei, cât și problemele celorlalte domenii științifice și vom observa că acest obiectiv interpenetrează orice acțiune a omului cu gândul, cu cuvântul și fapta, din orice domeniu al activității sale, așa că sociologia nu se substituie restului științelor socioumane, ci înlătură vacuumul existent dintre ele.

Noi nu negăm faptul că legea unității lumii și principiile fundamentale ale armoniei socioumane ce derivă din ea sunt arhicunoscute și discutate de către mulți, precum nu negăm faptul discuțiilor ce s-au purtat și se mai poartă în privința existenței sau inexistenței Creatorului acestui univers.

Dar trecând de la discuții la fapte, am formulat obiectivul sociologiei din piese arhicunoscute și este pus spre experimentare la îndemâna oricui dorește să o facă.

E arhicunoscut faptul că în preajma muntelui, a Adevărului, se mai pot întâlni destul de multe „pietre”, dar aceasta încă nu înseamnă că ele în mod automat, fără muncă și voință, se vor încorpora în zidurile unei cetăți a fericirii. Cu toate că potențial are fiecare această posibilitate și obiectivul folosit de către noi ca instrument de lucru a fost arătat și propus oamenilor de către o Persoană demnă de toată încrederea, de însuși Creatorul lor, Iisus, Fiul lui Dumnezeu.

Pesemne că ignoranța, aroganța și rătăcirea sunt cauza orbirii lor și le încurcă să vadă că folosind miraculosul instrument, acceptat de către noi ca obiectiv al sociologiei, ce constă din cele șase dimensiuni cu sprijinul inevitabil pe ce-a de-a șaptea, care este însuși Creatorul acestei lumi, omul poate mișca nu numai pământul, așa cum nădăjduia Arhimede, ci prin transformarea sa proprie, cu ajutorul lui Dumnezeu, poate schimba spre bine înfățișarea întregului univers.

Datoria omului de știință este să demonstreze Adevărul, nu să-l inventeze. Și să facă ca lumina sfeșnicului său să lumineze măcar cât de puțin și calea celor care mai merg pe dibuite.

Dacă prin prezenta lucrare va pătrunde măcar o rază de lumină în inimile oamenilor dornici de adevăr, aprinzând sau adăugând ulei în candela sufletului lor, înseamnă că munca noastră este rodnică și merită osteneală.

Sperăm că formulările date în această lucrare, conceptului de „obiect” și conceptului de „obiectiv”, precum și conceptului de „social” și celui de „societate”, nu vor tulbura, ci vor limpezi oarecum lucrurile în sociologie.

Totalitatea acțiunilor sociale ale oamenilor și efectele lor din cadrul unei comunități umane, definesc în mod evident obiectul sociologiei ca știință. Altfel spus, obiectul sociologiei este dat, este oferit de însăși existența reală a oamenilor care se manifestă prin nenumăratele lor acțiuni. Sociologul poate face o analiză destul de scrupuloasă acestor acțiuni și efectelor lor, după cum a demonstrat acest lucru la vremea sa școala monografică de la București.

Dar din momentul în care sociologul își propune ca scop să micșoreze suferințele oamenilor, care au neazuri din cauza propriilor lor acțiuni malefice, din acel moment ia naștere și obiectivul sociologiei, care are menirea să explice prin intermediul investigațiilor sale din ce cauză viața socială a oamenilor este bună sau rea și ce trebuie de făcut, din partea oamenilor, când este necesară îmbunătățirea ei.

În felul acesta sociologia nu se mai mărginește numai la faptul de a demonstra cum este realitatea socială ci, pășind mai departe, poate arăta cum ar fi trebuit să fie viața socială sau cum poate fi organizată viața socioumană întru realizarea desăvârșirii oamenilor ca scop suprem al vieții lor pe pământ.

Fără a cunoaște scopul suprem al vieții omului pe pământ și fără faptul de a ști modul în care acesta poate fi realizat, sociologia se va limita numai la funcția descriptivă a realității sociale, fără a putea arăta explicit de ce viața socială este așa cum este și cum ar trebui să acționeze oamenii, pentru ca eforturile depuse de către ei să-și găsească obiectivarea în adevărata valoare a vieții.

Dacă obiectul sociologiei se urzește numai datorită acțiunilor sociale ale oamenilor, poate oare sociologia să rămână indiferentă față de faptul cum se urzește obiectul ei?

Dacă, practic, fiecare om este sociolog în felul său și are nevoie de un criteriu de referință întru realizarea desăvârșirii sale, trebuie oare sociologia să se limiteze numai la ceea ce este deja realizat?

Considerăm că nu și recomandăm drept criteriu de referință ceea ce noi numim obiectivul sociologiei, prin obiectivarea căruia se obține desăvârșirea omului și deci realizarea scopului suprem al vieții lui pe pământ.

Obiectivul sociologiei, propus de către noi, reprezintă un eficace instrument de lucru, atât pentru sociologul profesionist, cât și pentru cel neprofesionist, adică pentru omul de rând.

Nu toți membrii unei comunități sau ai unei societăți socioumane și, nu întotdeauna, își realizează acțiunile cu ajutorul acestui instrument miraculos, pentru că nu toți știu de el, nu toți l-au experimentat și nu toți vor și pot să-l mânuiască cu destulă îndemânare, dar cine experimentează cu el, cu credincioșie în mod consecvent, se convinge de eficacitatea lui. Deoarece indiferent de faptul dacă cei din jur îl folosesc sau nu, cel ce face uz de el totuna își formează facultățile necesare desăvârșirii sale, căci conlucrează cu atotputernicul Dumnezeu.

Trebuie să înțelegem clar lucrurile, că în felul acesta sociologia nu substituie alte științe socioumane, cu domeniile lor concrete de studiu, cum ar fi teologia, etica, psihologia, dreptul etc.

Dacă în cadrul unei societăți au apărut anumite conflicte, sociologia efectuează investigația necesară privind acțiunile oamenilor și efectele lor prin prisma obiectivului său. Și dacă se constată, de exemplu, că conflictele au apărut în urma unor cazuri de furt, sociologul nu va cerceta în locul organelor de drept infracțiunea sau în locul psihologului pentru a potoli spiritele, sau în locul moralistului pentru a ține cursuri de etică.

Sociologul poate să aprecieze situația și să facă anumite recomandări atât pentru membrii societății cu pricina, cât și pentru reprezentanții altor științe socioumane, ajutându-i, dar nicidecum substituindu-i.

Fără conștientizarea de către om a desăvârșirii sale, ca factor al realizării scopului său suprem, viața lui rămâne fără rost.

Fără înțelegerea de către sociologie a obiectivului propus de către noi în această lucrare, sociologia rămâne o știință stearpă pe care oamenii n-o pot folosi în viața lor socială. Rămâne ca un pom cu rădăcină, tulpină, ramuri și multă, multă frunză, dar fără rod. Și în aceste ramificații cu multă frunză ea riscă să se piardă ca o împărăteasă fără împărăție. „Astăzi sociologia este extraordinar de fragmentată. Auguste Cumte așeza sociologia pe al doilea loc după filosofie, iar sub influența lui Max Weber, Emile Durkheim și Talcott Parsons, printre alții, sociologia a devenit regina științelor sociale. Sub o formă sau alta, sociologia a invadat toate disciplinele formale din științele sociale.

La rândul său, sociologia a fost atinsă de multiplele valuri succesive în cursul ultimei jumătăți a secolului, prin curente venite din psihologie, antropologie, știință politică și economie, ca să nu mai pomenim schimburile cu istoria.

Termenul de „sociologie” nu prea are sens astăzi, chiar dacă interesează un mare număr de oameni, preocupați de lucruri foarte diferite. Prospectând viitorul disciplinei, Neil Smelser prevede că probabilitatea ca acest termen să desemneze un domeniu identificabil tinde să se diminueze, chiar dacă există motive evidente care țin de cariera profesională pentru indivizi care au o formație în sociologie; se pare că investiția în disciplină privită în general se va diminua și ea și că subgrupurile vor căuta să se schimbe și să se regrupeze în organizații din interiorul (de exemplu, în secțiuni speciale) sau în exteriorul (de exemplu, o societate pentru studiul opțiunii publice) Asociației internaționale de sociologie” (Dogan, M. și Pahre, R., București, *Noile științe sociale, interpretarea disciplinelor* (pag. 115-116). Editura Academiei Române, 1993).

În felul acesta, sociologia ni se prezintă ca o regină fără coroană, căci coroana poate fi alcătuită numai din rodul fructelor sale, care sunt oamenii desăvârșiți, dar din păcate atât ea, cât și celelalte științe sociale încă nu le cunoaște adevăratul gust împărătesc. De aceea dacă sociologia ar reuși obiectivarea obiectivului său (propus în această lucrare), atunci coroana n-ar întârzia să apară, trezind la viață, în felul acesta, atât restul științelor socio-umane, cât și filosofia profană, care se considerată ca întruchipare a înțelepciunii, dar care în realitate e străină de adevărata înțelepciune.

E lesne de înțeles că rodul final al oricărei științe se cristalizează în persoana omului, de aceea numai privind la viața omului prin prisma obiectivului sociologiei (acceptat în această lucrare) ne putem da seama de adevărata valoare a realizărilor științifice.

După cum am arătat deja pe parcursul acestei lucrări, omul este o ființă veșnică și scopul suprem al vieții omului pe pământ este realizarea desăvârșirii sale. Toate bogățiile naturale de care dispun oamenii pe pământ, toate realizările lor tehnico-științifice, toate modurile de organizare a oamenilor în diferite societăți sau asociații, toate acestea nu sunt decât mijloace pentru realizarea scopului suprem al omului, fie că este omul conștient sau inconștient. Dar toate nu valorează nimic dacă nu contribuie la desăvârșirea lui.

Structura cea mai elementară și cea mai larg răspândită din cadrul unei comunități umane, în care oamenii intră începând de la nașterea lor, este familia.

În cadrul familiei interacțiunile dintre oameni sunt nemijlocite, adică direct de la om la om, de aceea noi le vom numi acțiuni de conlucrare.

Acțiunile de conlucrare sunt cele mai eficiente și cu cel mai înalt randament întru realizarea desăvârșirii omului. Anume datorită acestor acțiuni omul își poate forma mai ușor facultățile sale în conformitate cu principiile armoniei sociale ce decurg din legea unității lumii.

Acțiunile de conlucrare sunt caracteristice pentru astfel de tipuri de societăți sau forme de socialitate precum familia, colectivele artistice, biserica, echipele sportive etc., care joacă un rol tot mai important în viața semenilor, începând de la nașterea și până la moartea lor.

Oricât de bine organizate n-ar fi aceste societăți, dar dacă omul nu cere în mod direct ajutorul lui Dumnezeu și nu conlucrează prin gând, cuvânt și faptă, cu Creatorul acestei lumi, el nu-și va putea forma niciodată în mod desăvârșit facultatea de a iubi dumnezeiește, căci bariera de neînving în calea acesteia va fi mereu propria sa aroganță, propriul său orgoliu, propria sa preamărire de sine, consecință a refuzului său de a conlucra cu Cel ce i-a dăruit viață. Din această cauză va fi lipsit de libertatea deplină, va fi lipsit de starea de pace și fericire deplină, care pot fi căpătate numai prin smerenie și prin conlucrare directă cu Creatorul acestui univers enigmatic și minunat.

Acțiunile de conlucrare se produc și în cadrul altor tipuri de societăți, care diferă între ele prin finalitatea scopului urmărit. Dar în multe cazuri sunt totuși predominante acțiunile oamenilor, mijloace de către instrumentele lor de lucru sau altfel spus de către mijloacele de producție. Acest fel de acțiuni le vom numi acțiuni de colaborare.

Dacă analizăm activitatea oamenilor din cadrul unei societăți economice, ce are ca scop final producerea de încălțăminte, vom observa că în procesul de producție toate acțiunile oamenilor ce-și găsesc finalitatea în încălțăminte fabricată, sunt mijloace de către diferite mijloace de producție.

Această societate își are dimensiunile sale limitate ca număr de membri etc., își are frontierele sale relativ autonome în timp și în spațiu.

Relațiile dintre membrii societății date sunt reglate moral, economic, juridic, etc.

Vom mai observa că pe durata a 24 de ore omul acționează nu numai în cadrul acestei societăți, ci și în familie sau în afara acestora, atunci când se află în drum spre casă, de exemplu, sau când trăiește de unul singur.

Deci chiar și în această perioadă mică de timp omul poate acționa atât în cadrul mai multor societăți, cât și de unul singur, dar în același timp în sânul uneia și aceleiași comunități umane.

Dacă omul, prin intermediul banilor sau în mod natural, face schimb cu produsul muncii sale, la magazin sau la piață, acțiunile sale vor avea caracter de cooperare, pentru că el procură un produs care nu este în mod direct produsul activității proprii, nici a societății din care face parte.

Acțiunile de cooperare sunt destul de frecvente nu numai între persoanele particulare, ci și între individ și o societate anume, între diferite societăți.

Aceasta nu înseamnă că, în mod automat, toate entitățile sociale care activează în sânul unei comunități umane sunt organizate în cadrul unei singure instituții, cum se consideră de obicei că este statul.

Atunci când două sau mai multe societăți își cooperează acțiunile întru realizarea unui scop comun, ele formează diferite feluri de asociații, – în funcție de scopul urmărit – dar nici ele nu pot cuprinde în cadrul lor toată gama vieții sociale a unei comunități umane.

Societățile se pot organiza la nivel local, la nivel de țară, la nivel continental, la nivel global, dar practic este imposibil și nici nu este necesar să fie organizate societăți absolut totalitare, la orice nivel n-ar fi și orice scopuri n-ar urmări.

Comunitatea umană reunește indivizi cu autonomie relativă din momentul apariției lor, care în nici un fel nu pot fi uniți într-un monolit ce le-ar suprima autonomia și nici nu pot fi rupți unul de altul în mod absolut, fiindu-le dezbinată unitatea.

Această stare de lucruri este condiția inițială a unei libertăți cu adevărat depline și nemărginite, condiția care mai devreme sau mai târziu duce la destrămarea oricăror societăți totalitare de orice culoare ar fi.

Dacă oamenii vor într-adevăr să fie fericiți, dacă vor într-adevăr să pună capăt războaielor și conflictelor interetnice etc., atunci trebuie ca toți indivizii și toate societățile organizate de către ei să-și axeze acțiunile în concordanță cu armonia universală, conform legii unității lumii și celor șapte principii fundamentale ale armoniei socioumane ce derivă din ea. Faptul e posibil și nu e greu de înfăptuit, atunci când omul cere cu smerenie ajutorul Creatorului său și conlucrează cu El, în caz contrar totul va rămâne numai o încercare nereușită.

Dacă membrii societăților își realizează intențiile în conformitate cu principiile armoniei sociale ce decurg din legea unității lumii și reușesc, în conlucrare cu Dumnezeu, obiectivarea lor reală în in-finitatea posibilă a cazurilor concrete de viață, atunci societățile formate de către ei capătă caracter de comuniune.

Astfel umanitatea își realizează trecerea, prin intermediul societăților, de la starea de comunitate întâmplătoare la cea de comunitate armonioasă sau, altfel spus, de comuniune. Factorul acesta este de primă importanță, căci libertatea oamenilor în comunitatea haotică este mărginită de acțiunile lor ce provoacă dezarmonia și au un grad mic de cultură, pe când în comunitatea armonioasă libertatea oamenilor se lărgeste pe măsura creșterii gradului de cultură, adică pe măsura însușirii facultăților de acțiune de gândul, cuvântul și fapta, conform principiilor armoniei sociale și apropierii de starea lor de desăvârșire și deci de starea de libertate deplină prin darul Duhului Sfânt.

Fenomenul merită atenția cuvenită din partea oamenilor, căci prin experiențele lor de zi cu zi, în conlucrare armonioasă cu Dumnezeu și, deci, în conlucrare armonioasă cu tot restul lumii existente, fără a-și schimba sfera de activitate ci numai schimbându-și modul de a fi, ei pot deveni deținătorii și martorii propriei lor desăvârșiri, adică deținătorii adevărului lui Dumnezeu, expus în aceste rânduri pe măsura puterii noastre de expresie.

Așadar, e posibil ca tot mai mulți oameni, lipsiți de credința față de Adevăr, să devină credincioși Lui și să ajungă la convingerea că libertatea și pacea adevărată nu pot fi dobândite prin ură și cu arme distrugătoare, ci prin puterea dragostei, consecință a conlucrării armonioase cu Dumnezeu.

Relații de comuniune a omului cu Dumnezeu și totodată cu restul lumii înconjurătoare putem întâlni atât în cadrul unor familii, cât și în cadrul unor societăți artistice, sportive sau chiar economice. Însă în cadrul societăților economice este necesar să se urmărească în permanență ca produsul lor final să fie subordonat scopului suprem al omului și nu invers, cum adesea se întâmplă, de parcă nu societatea ar exista pentru om, ci omul pentru societate.

Trebuie să avem o înțelegere clară în procesul de obiectivare a produsului economic – sau a oricărei altei valori – are loc concomitent obiectivarea lăuntrică a omului la nivel spiritual, altfel spus are loc formarea autentică a entității ființiale umane, care datorită acțiunilor sale cu gândul, cu cuvântul și cu fapta, se află mereu în transformare și e foarte important ca toate acțiunile omului să fie în conformitate cu principiile armoniei sociale ce derivă din legea unității lumii și în conlucrare cu Creatorul său, care mereu îl va ajuta și-l va sprijini.

Sociologia e cointerată ca acțiunile oamenilor, fie în cadrul societății, fie în mod individual, să corespundă celor șapte principii fundamentale ale armoniei sociale, ca în felul acesta să poată avea loc conlucrarea omului cu Creatorul său, iar pe măsura însușirii facultăților de a fi în conformitate cu principiile armoniei sociale, să aibă loc trecerea omului de la individ la persoană și de la persoană la personalitate, semnificând desăvârșirea lui, care e posibilă și e necesară aici pe pământ.

Gradul de cultură al omului este cu atât mai înalt, cu cât este mai aproape de desăvârșire, de îndumnezeire, manifestându-se ca formă concretă în toate domeniile sale specifice de activitate.

Sociologia, ca disciplină științifică, nu studiază zilnic toată bogăția variabilă de cazuri în care-și pot găsi realizarea principiile armoniei sociale menționate mai sus, pentru că ea le are mereu sintetizate în persoana omului sub forma facultăților lui. De aceea e de ajuns ca ea să efectueze periodic asupra obiectului său investigații concrete pentru culegerea informațiilor prin metodele și tehnicile sale și să le privească prin prisma obiectivelor sale, pentru a putea aprecia fără mare greutate gradul de cultură a indivizilor și a întregilor societăți.

Astfel sociologia poate face recomandări și poate acorda informațiile necesare persoanelor cointerestate și tuturor celorlalte științe sociale, pregătindu-le terenul de lucru, fără a-și asuma funcțiile lor.

Pe lângă toate acestea sociologia poate să țină sub control permanent, să îndrumeze și să aprecieze procesul de dezvoltare culturală a obiectului său, adică a unei anumite comunități umane sau a unei societăți concrete din sânul ei, având în mâinile sale trecutul, prezentul și viitorul.

Sociologia e cointereseată ca acțiunile oamenilor, din orice domeniu de activitate, să aibă caracter umanist, adică să fie benefice pentru om, să nu-i știrbească gradul de cultură, altfel spus gradul de sociabilitate.

Cu cât membrii unei societăți sau unei comunități vor avea gradul de cultură mai aproape de starea de desăvârșire a omului, cu atât acea societate sau comunitate dispune de un grad de cultură mai înalt sau, altfel spus, de un grad de sociabilitate mai înalt.

Gradul de cultură a unei comunități umane, a unei comunități etnice, a unei națiuni dintr-o țară anume sau a unei generații este în directă legătură cu gradul de cultură a membrilor din componența lor.

Obiectivarea cât mai eficientă a obiectivelor sociologiei înseamnă obiectivarea cât mai înaltă a umanismului social, obiectivarea realizării scopului suprem al vieții omului, obiectivarea libertății lui depline, căci obiectivul sociologiei format din cele șapte principii fundamentale ale armoniei sociale ce derivă din legea unității lumii, este puntea – curcubeu a adevăratei libertăți a omului și semnifică trecerea lui din starea de dezarmonie față de restul lumii existente în stare de armonie față de ea și în primul rând față de Creatorul său.

Astfel se poate atinge desăvârșirea, adică însușirea de a fi conform principiilor armoniei sociale ce derivă din legea unității lumii și totodată transcenderea lor, adică transcenderea caracterului de sancțiune a legii și (actualizarea) obiectivarea modalității de a fi prin iubire, de a fi cu gândul, cuvântul și fapta în corespundere cu armonia universală, de a fi în comuniune cu Creatorul acestei lumi, ceea ce înseamnă viață nemuritoare cu putere și forme nemărginite de creație prin iubire.

Cel ce cu credință realizează obiectivarea obiectivului sacru al sociologiei acela se convinge de adevărul afirmației de mai sus, acela gustă din rodul muncii sale, acela întruchiează adevăratul fruct al sociologiei ca știință făuritoare, ca înțelepciune cu putere de creativitate.

Referințe bibliografice:

1. *Biblia sau Sfânta Scriptură*, Editura Institutului Biblic și de misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București, 1991.
2. Berdiaev, N., *Adevăr și revelație*, Timișoara, Editura de Vest, 1993.
3. Durkheim, E., *Regulile metodei sociologice*, București, Editura Științifică, 1974.
4. Dogan, M. și Pahre, R., *Noile științe sociale, interpretarea disciplinelor*, București, Editura Academiei Române, 1993.
5. Eliade, M., *Sacru și profanul*, București, Editura Humanitas, 1992.
6. Eliade, M., *Istoria credințelor și ideilor religioase*, vol. 1, 2 și 3. București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1988.
7. Eminescu, M., *Poezii*, Tipografia «Universul», 1950.
8. Guiton, J., Bogdanov, G. și Bogdanov, L., *Dumnezeu și știința*, București, Editura Harisma, 1992.
9. Lossky, V., *Introducere în teologia ortodoxă*, București, Editura Enciclopedică, 1993.
10. Stăniloae, D., *Ascetism și mistică ortodoxă*, vol.1 și 2, Alba Iulia, Editura Deisis, 1993.
11. Stăniloae, D., *Iisus Hristos lumina lumii și îndumnezeitorul omului*, București, Editura Anastasia, 1995.
12. Steinhardt, N., *Jurnalul fericii*, Mănăstirea Rohia, Iași, Editura Polirom, 2008.

PRECEPTE ALE STUDIILOR LUI S. FREUD DESPRE FENOMENELE CULTURII SPIRITUALE

Valeriu PARNOVEL, lect. sup. univ., Facultatea de Drept și Științe Sociale,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Abstract: *The given article deals with the principles used by S. Freud in the study of the phenomena of spiritual culture as a methodological basis. As a rule, this aspect is shadowed by his extravagant solutions and lead to one sided representation of the study mentioned above.*

Keywords: *divine approach, mystique, irrational, philosophical speculation, scientific-materialistic explanation, deterministic, monistic.*

În ultimele trei secole în filosofie și în științele socio-umanistice decurg în mod activ procese de căutare a metodologiei apte pentru cercetarea dezvoltării spirituale atât a societății în întregime, cât

și pe sectoarele ei în parte. O asemenea tentativă a fost efectuată și de S. Freud. Ca atare, el este renumit prin faptul că a implementat în psihologie o doctrină originală despre structura triplă a psihicului uman, propunând, concomitent, și o variantă extravagantă a relațiilor dintre nivelurile lui. Modul de abordare menționat, elaborat pentru psihologie, a fost extins de Freud asupra societății pentru interpretarea unui șir de fenomene ale culturii ei spirituale, fapt ce a provocat o critică justificată și bine cunoscută. Totodată, studiile freudiene despre fenomenele culturii spirituale inițiază o modalitate nouă de interpretare și o direcție corespunzătoare de cercetări, denumită mai târziu de istoricii creației lui, psihanalitică. Printre cei care și-au adus aportul în răspândirea și aprofundarea ei sunt nume notorii, precum K. Jung, A. Adler, E. Fromm, H. Marcuse, E. Erikson etc. (Erikson 2001: 1, Marcuse 1996: 3). În ultimele decenii, asemenea direcție de studii investigatorii o semnifică deja printr-un termen special, *psihanaliză culturală* (Mascino 2000: 4). Intervențiile lui Freud cuprind un cerc larg de fenomene social-culturale (arta, știința, filosofia, religia, literatura, psihologia maselor ș.a.) și au fost efectuate un timp destul de îndelungat. Primele probe datează cu anii '90 ai sec. al XIX-lea, iar ultimele s-au efectuat către sfârșitul anilor '30 ai sec. al XX-lea (*Moise și religia monoteistă*, 1939). La baza acestor studii este plasată analogia că fenomenele spirituale ale societății pot fi identificate cu cele ale personalității, deoarece, conform viziunii lui Freud, rolul culturii coincide pe deplin cu cel al conștiinței. Din punctul respectiv de vedere, acest fapt face aplicabil tezele psihologice despre structura triplă a psihicului și a relațiilor dintre nivelurile lui pentru tratarea fenomenelor spirituale ale societății. Totodată, aceste studii servesc istoricilor creației lui Freud în calitate de fundament pentru a releva linia de transformare a ideilor lui pur psihologice într-o orientare filosofică sau de regenerare a freudismului științific în fenomen deja filosofic.

Este evident faptul că viziunile menționate au provocat polemici aprinse și îndelungate, fiind, pe bună dreptate, negative prin conținutul lor. Cauza estimării respective este extrapolarea problematică a abordării controversate, caracterul științific discutabil al concepției freudiene în general și a ideilor ei de bază, în special. Soluția elaborată este într-adevăr neordinară, stridentă și discutabilă. Dar toate aceste evaluări lasă într-un con de umbră aspectul metodologic al investigației întreprinse, abat atenția de la el. Pentru a plasa aspectul nominalizat în prim plan și a ieși din limitele evaluării negative univoce se consideră că este necesar de a ne axa pe elucidarea premiselor cercetării psihologice freudiene. Ele au fost conturate de autor în opera sa de sinteză *Introducerea în psihanaliză, Prelegerea a 35-a* (Freud 2009: 2). În imaginea noastră, examinarea premiselor menționate va contribui la clarificarea unui șir de conținuturi metodologice, cum ar fi: abordările de acest gen răspândite în perioada dată, atitudinea cercetătorului în cauză față de ele, viziunea metodologică freudiană de soluționare și succesivitatea realizării ei. Cum s-a menționat, elucidarea materialelor nominalizate va permite de a evita caracterul categoric al evaluării negative a studiului lui Freud răspândite în literatura de profil, de a trage anumite învățăminte din experiența de cercetare remarcată, în general, de a pătrunde mai profund în abordarea freudiană a fenomenelor spirituale ale societății.

Premisele de cercetare conturate de Freud sunt firești și clare: caracterul științific și rațional al cunoașterii psihologice, orientarea spre certitudine și temeinicie, determinismul (cauzalitatea), monismul, respingerea categorică a divinității, a misticului, a iraționalului, a speculației filosofice în abordarea fenomenelor psihicului și spiritualului. Aceste orientări elementare și, concomitent, fundamentale indică, în mod vădit, la spiritul tradițiilor materialismului științific clasic, în care s-a format savantul și cărora s-a conformat strict. În acest context, S. Freud se prezintă ca un fiu fidel al sec. al XIX-lea, secol al marilor descoperiri științifice, al stimei pentru experiment și experiență, al dezinerii psihologice de filosofie, a disprețului față de filosofia speculativă. Poziția freudiană de examinare este de orientare materialistă, fiind formulată de el în mod laconic și destul de limpede: „... spiritul și sufletul sunt în mod exact în același fel obiecte ale cercetării științifice ca oricare lucruri străine omului” (Freud 2009: 688). Prin urmare, în viziunea fondatorului psihanalizei, psihicul corespunde în totalitate parametrilor sus-numiți. Ce-i drept, extinderea viziunii psihologice freudiene asupra formațiunilor culturii nu este susținută prin experimente corespunzătoare, ci se bazează pe analogii, fapt ce contrazice în mod evident orientările proprii, respectate de el în psihologie și psihiatrie. Extinderea respectivă este bazată pe simpla analogie că cultura și conștiința posedă un caracter normativ asemănător (idealuri, cerințe, interdicții etc.), fapt ce, în opinia lui Freud, permite a le trata în lumina viziunilor novatoare despre psihic, ca cenzori ai conștientului. Desigur, extinderea respectivă, fiind

insuficient fundamentată și îmbinată cu asemenea teze, provoca, în mod firesc, controverse și recuzări. Totuși, Freud nu poate fi acceptat în mod necondiționat sau respins în mod univoc și categoric. El a întredeschis o realitate spirituală nouă, profundă și imensă – *inconștientul*, doar a palpat factura cu trei niveluri ale psihicului uman, a presupus relațiile și conexiunea dintre ele, a avut îndrăzneala să întreprindă căutarea unor probe similare în societate. Prin urmare, Freud a pus începutul investigației sistematice a psihicului ce posedă trei niveluri, a făcut primii pași pe *terra incognita* respectivă, plasându-se, totodată, ca și în explicațiile *conștientului*, pe poziții realiste, științifice, deterministe, respingând din start fantasticul, divinul, misticul, speculația filosofică. Însă, soluțiile înaintate de Freud – eroticul și agresivitatea – pot fi și trebuie percepute mai mult ca presupuneri inițiale și naive. Într-adevăr, dacă îngrijorările sexuale pot fi firești pentru unele persoane aparte, apoi a atribui asemenea stare societății în întregime constituie o exagerare naivă. Astfel, adevăratele soluții rămân probleme ale cercetărilor ulterioare, îndelungate și minuțioase, dar premisele de abordare a unui asemenea domeniu deja au fost conturate de el. Or, se poate conchide că soluțiile freudiene sunt discutabile, pe când premisele lor rămân certe și incontestabile.

Tratarea lui Freud a psihicului conține suficiente puncte vulnerabile, care au fost identificate în literatura științifică și sunt bine cunoscute. În lucrarea de față se întreprinde însă încercarea de a trage unele învățăminte din experiența metodologică freudiană de cercetare a fenomenelor social-spirituale. Freud-investigatorul se deosebește prin faptul că acordă multă atenție problemelor de ordin metodologic. Cum deja am menționat, abordarea neștiințifică (religioasă, mistică, fantastică) sau speculativ filosofică atât a fenomenelor psihologice, cât și a celor social-spirituale, este exclusă din start de Freud în mod categoric. Convingerea lui fermă în aplicabilitatea deplină a abordării materialist-științifice, moniste, deterministe (cauzaliste) a fenomenelor psihologice (inclusiv și celor social-spirituale), însoțită de obținerea rezultatelor pozitive, inspiră încredere. Ordinea ce persistă în metodologia freudiană în procesul examinării fenomenelor spirituale ale societății poate fi luată drept exemplu.

În încheiere, trebuie de remarcat faptul că abordarea lui Freud, în pofida soluțiilor contestabile, fără îndoială, a avut o rezonanță metodologică pozitivă. Tentativa freudiană a regenerat problema ce există în filosofie de veacuri și reprezintă un subiect de principiu pentru ea: „Poate oare materialismul explica în mod adecvat spiritul uman?” Referindu-se la acest subiect, I. Kant a exprimat în mod categoric și univoc opinia comună pentru multe generații de filosofi: „Materialismul niciodată nu poate fi aplicat în calitate de principiu pentru a explica natura spiritului nostru” (Кант 1966: 5, 236). Așadar, în comparație cu o asemenea reprezentare și atitudine, S. Freud formulează într-un mod explicit și afirmativ contrariul, oferind, totodată, un exemplu de abordare materialist-științifică demnă de urmat.

Bibliografie:

1. Erikson, Eric, H., *Psihanaliză și istorie: Tânărul Luther*, București, Editura Trei, 2001.
2. Freud, S., *Prelegerea a 35-a: Despre o concepție despre lume*, în Freud, S., *Opere esențiale*, vol. I-XI, București, Editura Trei, 2009, vol. I, *Introducere în psihanaliză*, p. 687-715.
3. Marcuse, H., *Eros și civilizație: O cercetare filosofică asupra lui Freud*, București, Editura Trei, 1996.
4. Mascino, Patric Di, *Freud după Auschwitz: Psihanaliză culturală*, Timișoara, Editura AMARCORD, 2000.
5. Кант, И., *О вопросе, предложенном на премию Королевской Британской академии наук в 1791 году, Какие действительные успехи сделала метафизика в Германии со времени Лейбница и Вольфа?*, в Кант, И., *Сочинения*, В 6 т., Т. 6, Москва, Издательство Мысль, 1966, с. 177-256.

TEATRUL DRAMATIC RUS <MOLDO-RUS> (1947 - 1957)

Teo-Teodor MARȘALCOVSKI, dr., conf. univ., Facultatea de Drept și Științe Sociale, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *Drafting is a department of the National Theatre "Vasile Alecsandri" from Balti (1947-1957). The paper analyzes the process of formation of troops, repertoire, performance quality, artistry and economy theaters.*

Keywords: *theater, dramaturgy, repertoire, directorial concept, stage artistry, show, spectator, public.*

Cercetarea complexă a istoriei Teatrului Național „V. Alecsandri” imediat de după cel de-al doilea război mondial are pondere atât științifică, cât și practică. În linii mari, segmentul acesta reflectă un episod al evoluției vieții teatrale din municipiu și republică în genere. Cu toate acestea,

până acum nu există lucrări de sinteză, care ar elucida obiectiv și multilateral problema în cauză. Ceea ce s-a publicat sunt doar analize cu caracter ziaristic, mai frecvent în presa locală, scrise (intermitent) de amatori cu diverse ocazii.

Lucrarea dată reprezintă o tentativă de a lichida parțial „petele albe” din istoria Teatrului bălțean. Sunt vizate principalele aspecte a apariției trupei de limbă rusă, organizarea structural-administrativă, resursele umane, cu precădere a componentei artistice, politica repertorială și formarea repertoriului, secvențe din viața „de după culise”, raporturile dintre Teatru și autoritățile locale și centrale, bilanțurile principalilor indici al activității instituției etc.

În calitate de surse sunt valorificate în premieră mulțimea de dosare din fondurile Arhivei Naționale a Republicii Moldova, Arhivei de Stat Municipale Bălți și Arhivei Curente a Teatrului. Au fost utilizate (în mod critic) majoritatea absolută a publicațiilor periodice din ziarele republicane, orășenești, iar pe alocuri și raionale. În consecință, s-au obținut rezultate care desemnează tendințele generale ale activității trupei rusești, calitatea parțială a lucrărilor scenice, gradul de măiestrie a actorilor, nivelul relațiilor cu publicul spectator și unele bilanțuri de ordin material-financiar.

Cert rămâne că perioada vizată reflecta definit ideologia oficială și linia politică a instanțelor oficiale de partid și stat. Instituția teatrală, fără drept de reproș, era obligată să participe la sovietizarea și denaționalizarea continuă a populației din oraș și raioanele nordice ale republicii sovietice. Spectacolele se jucau exclusiv în limba rusă. În felul acesta, setea genetică a băștinașilor față de arta teatrală era exploatată până la refuz, sensibilizând în același timp reacții adverse și proteste tacite. Autoritățile din R. S. S. Moldovenească își dădeau seama prea bine că o asemenea situație nu putea fi înveșnicită și că societatea avea nevoie de spectacole în limba maternă. De aceea în cercurile selecte se discuta utilitatea imperativă de a deschide la Bălți cel puțin o trupă teatrală în limba română. Soluționarea chestiunii depindea de voința funcționarilor din înaltele cancelarii de partid și stat. Însă până ce dâșii erau preocupați de aservirea băștinașilor, activau obtuz și tendențios, amânând pe așa cale dezlegarea chestiunii stringente.

Între timp, autoritățile impoștore manevrau încontinuu, de parcă tindeau să satisfacă interesele și gustul estetic al populației absolut majoritare. Printre aceste activități iluzorii se înscrie jocul cu schimbările frecvente ale denumirii Teatrului. Inițial, el se numea simplu și neutral – Teatrul dramatic orășenesc (1947), în care funcționa o trupă de limbă rusă, apoi farsa sporește: Teatrul muzical-dramatic moldo-rus (1947-1948), Teatrul de Stat dramatic rus (1949-1951), Teatrul republican dramatic rus (1952-1955) și, în sfârșit, odată cu pregătirea deschiderii trupei moldovenești – Teatrul dramatic moldo-rus (1956 – mai 1957)¹⁶.

Se pare că autoritățile sovietice, în genere ignorau dezvoltarea teatrului național. Până în 1960 în republică exista numai o singură trupă moldovenească – Teatrul Muzical-Dramatic din Chișinău, din componența căruia până în 1957 făcea parte colectivul operei lirice, ceea ce leza considerabil preferințele artistice ale vorbitorilor de limbă română. Între timp, vorbitorii minoritari de limbă rusă profitau de două colective dramatice – Teatrul Muzical Dramatic rus din Chișinău și Teatrul dramatic rus din Bălți. Aceste două colective reprezentau arta teatrală din R. S. S. M. în alte republici sovietice – Federația Rusă, Ucraina și Belarus.

Situația era comentată în cercurile intelectuale din republică. În consecință s-au profilat două căi de soluționare a problemei – pregătirea cadrelor actricești în instituțiile de învățământ din Rusia și Ucraina și completarea trupelor cu talente din teatrele populare. Deja în 1952 Teatrul moldovenesc din Chișinău primește un grup de tineri care au absolvit Institutul de Artă Teatrală „A. N. Ostrovsky” din Leningrad (astăzi Sankt-Petersburg)¹⁷, iar în 1955 are loc selectarea unui alt grup de tineri și tinere pentru studii la Școala Teatrală „B. V. Sciukin” din Moscova – instituție universitară de prestigiu. Aceștia de la urmă pun temelia de piatră a renumitului *Teatru pentru copii și tineret* „Luceafărul”¹⁸.

Teatrul din Bălți continuă să rămână în umbră și tocmai în primăvara anului 1957 este anunțat un concurs republican pentru ocuparea funcțiilor de actori în trupa moldovenească. La emulație se înscriu mai mulți tineri și tinere a cercurilor dramatice de amatori. Foarte curând aceștia au format un colectiv artistic cimentat. Printre candidații a fost și Mihai Volontir – celebru actor de teatru și

¹⁶Arhiva de Stat Municipală Bălți (în continuare ASMB), fd.175, inv.1, dos. 161, f. 30.

¹⁷Ion-Gheorghe Șvitchi, *Un sfert de veac în luminile rampei*, Chișinău: Literatura artistică, 1982, p. 4.

¹⁸Idem.

cinema. Însă cele două trupe de limbă română nu acopereau deplin interesul populației. Din această cauză în satele republicii frecvent se deplasau trupele de limbă rusă, ceia ce repercuta cu intensificarea procesului de rusificare a băștinașilor. În afară de aceasta, teatrele de limbă rusă erau completate cu actori sezonieri, fenomen care influența negativ asupra calității spectacolelor.

Mișcarea teatrală de acum în formele ei de manifestare depindea direct de ideologia oficială instalată după ocuparea militară din 28 iunie 1940. Trupa bălțeană, cu toate că era formată din cadre călitate politic, activa acceptând necondiționat tutela autorităților de partid locale și centrale. Orice fel de abatere de la regulă era depistată și sancționată în conformitate cu standardele regimului totalitar. Nu întâmplător plenara Comitetului orășenesc Bălți al partidului comunist (b) din Moldova din 30 iunie 1948 supune dezbaterii activitatea Teatrului dramatic moldo-rus. Membrii organului reprezentativ Bolșakov, șeful secției de propagandă și agitație; Taratin, directorul Institutului învățătoresc; Kachin, secretar cu probleme de ideologie ș.a. l-au criticat aspru pe Ruben Ghiulmisarov, directorul Teatrului, pentru că ignora „ponderea lucrului politic în rândurile populației”¹⁹ și se ocupa de acumularea sumelor de bani²⁰. Forul comunist a concluzionat că Teatrul practică cultură „lipsită de cultură”, iar directorul a fost învinuit de „incapacitate totală de maturitate politică în lucrul cu masele populare”²¹. În testare participă și organul de presă, ziarul *Коммунист*, care la intențiile lui Ghiulmisarov de a preciza niște detalii și de a amortiza învinuirile nejustificate, își informa cititorii că el „nu a înțeles nimic din critica ce i s-a adus și nu a extras nici o concluzie”²², inclusiv de organul de presă orășenesc comunist.

Insistența noii puteri de altoire în stereotipul populației băștinașe a valorilor artistice prin intermediul spectacolelor de limbă rusă reprezenta, cum se vede, un deziderat bine regizat. La fel se proceda și în cazul etniilor conlocuitoare. Pe ansamblu, urma un proces de colonizare sovietică a unui teritoriu ocupat, o grabă de limitare a culturii lingvistice și teatrale autohtone. Astfel, și pe această cale autoritățile realizau o politică internă reacționară, antinațională tipică unui regim politic străin.

Cu toate acestea, publicul spectator admira spectacolele, profesionalismul scenic, jocul plin de mistere al actorilor, gestul, felul neobișnuit de mișcare, efectele tehnice etc. Neînțelegerea textului pronunțat și a subiectului în curs producea un efect negativ în rândurile spectatorilor – înclinarea de a recepta prioritar spectacole comice cu trucuri frecvente și mai ușor receptabile. În astfel de condiții, spectacolele cu încărcătură dramatico-tragică se plasau pe poziții secundare. Chiar după ce a fost întemeiată trupa bălțeană moldovenească, populația satelor prefera spectacole „vesele”, comice. De aici provine obișnuința teatrului basarabean de a utiliza dialecte lingvistice rurale, a tehnicilor scenice „populare” etc., totalitatea căror defecta într-o măsură arta teatrală cultă tradițională.

Aici trebuie să precizăm, în mod cert, că nu avem de afacere cu un alt tip de teatru românesc („antiromânesc”), decât unul basarabean cu unele particularități specifice. La temelia acestui teatru se află ireproșabil ideile proiectate de Costache Aristia, Matei Milo, Ion Heliade-Rădulescu, Gh. Asachi, Ion Luca Caragiale, Vasile Alecsandri, Mihai Eminescu, Mihail Kogălniceanu și alți promotori ai Teatrului național. Asistăm doar la unele devieri neesențiale de la cadrul normal, dar și de luptă sistematică pentru relansarea teatrului și excluderea fenomenelor negative.

Însă până ce populația republicii sovietice profita numai de o singură trupă națională. Al doilea colectiv putea fi deschis la Bălți, unde existau condiții necesare, în primul rând un edificiu teatral și o trupă de limbă rusă nu atât de profesională. Cuplul de actori era completat în fiecare sezon teatral la birja din Moscova. Majoritatea nu aveau studii profesionale sau, în cel mai bun caz, o careva experiență scenică. Din această cauză, nu putem vorbi de un repertoriu bine conceput și de spectacole performante.

Conform statelor, actorii erau partajați în patru categorii: superioară – 5 locuri, câte 10 în categoriile I, II și III. Conducerea Teatrului avea dreptul să cumuleze 3-4 actori de categoria a IV-a. Orchestra de estradă includea 16 artiști²³. Personalul tehnico-artistic era compus din câte un decorator, electrician, reclamagiu, butaforier, cizmar, trezorier, mașinist de scenă și tâmplar, doi croitori și zece lucrători de scenă²⁴. Curând, au mai fost angajați doi fotografi în cadrul unui atelier intitulat *Artistic*,

¹⁹Ziarul orășenesc *Коммунист*, 1948, 3 iulie.

²⁰Idem.

²¹Idem.

²²Idem.

²³ASMB, f.175, inv.1, dos. 3, 1947, f. 15.

²⁴Ibidem, ff. 15-15v.

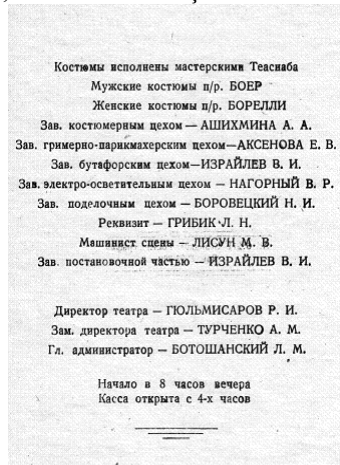
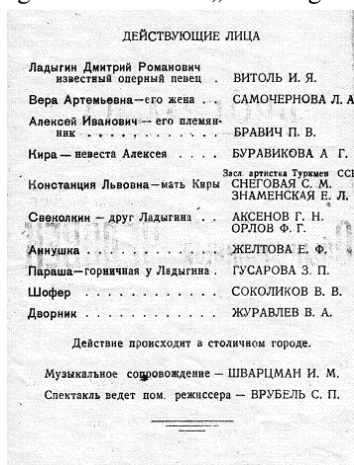
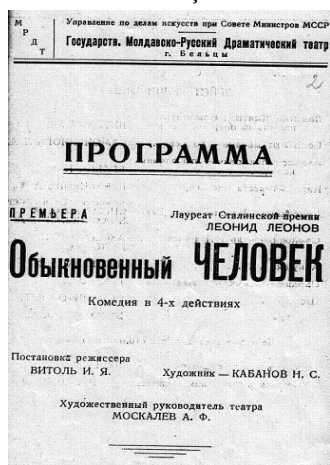
care servea nu numai Teatrul, dar și populația orașului²⁵. Evident, această nouă structură completa veniturile Teatrului.

Indicele principal al funcționării Teatrului constituia repertoriul. În calitate de principiu a fost luată politica de reflectare a construcției socialiste, tema războiului, critica capitalismului, modul de viață și morala oamenilor sovietici. Inițial, afișa includea spectacolele *Sub castanii din Praga* de Konstantin Simonov, *Un om obișnuit* de Leonid Leonov²⁶ și piesa *Revedere cu adolescența*²⁷. Sursele arată că spectacolele montate nu remarcă durabilitate, ceea ce era legat de fluctuația actorilor, calitatea artistică a lucrărilor scenice, lipsurile cronice de spectatori. Spre exemplu, spectacolul *Sub castanii din Praga* este scos din repertoriu în anul 1949, care a adus un venit numai de 15 494 ruble 16 kopeici, în timp ce montarea a costat 5 542 ruble 94 kopeici²⁸.

Piesa *Sub castanii de la Praga* narează despre ultimele acorduri ale războiului. Subiectul vizează atmosfera psihologică încordată din capitala cehoslovacă după rebeliunea antifascistă și intrarea trupelor sovietice. Cu această ocazie, K. Simonov menționează că în asemenea caz contează „nu idila, dar lupta. Nu liniștea și pacea, dar noianul fervent al contrastelor politice complexe”²⁹.

Spectacolul bălțean s-a referit, mai întâi de toate, la misiunea de eliberare a Armatei roșii. Piesa redă scene de conflict psihologic, social și politic dintre doctorul František Prohozka și fiul său Stefan, mai ales că tatăl exprimă gânduri tradiționale, iar Stefan trece la ideologia comunistă incipientă. Cu siguranță, spectacolul a scos componenta democratică din piesă. Cu atât mai mult că în piesă domină elementul militar (gen. Ivan Alexandrovici Petrov, comandant al diviziei sovietice, radiotelegrafista Mașa, subofițerul Goncareenko, șoferul ș.a.

În acest timp, trupa recurge la montarea unui alt spectacol complicat din mai multe puncte de vedere – *Un om obișnuit* de Leonid Leonov, regizat de I. Vitol, actor al trupei. Piesa face parte din seria dramelor psihologice cu elemente comice, a fost scrisă până la începutul războiului sovieto-german și raportează „oameni obișnuiți sovietici” cu comportament „advers” pentru faptul că acumulasă ilicit bunuri. Aceștia formau categoria elementelor „mic-burgeze”, social declasate și antisocialiste.



Povara „omului obișnuit” revine lui Svekolkina (actorii G. Axenov și F. Orlov), în trecut prieten cu Ladăghin, acum savant cunoscut înzestrat cu o morală de tip sovietic. Linia a două este dusă de Ladăghin (actor I. Vitol), muzicant de performanță, dar cu calități conservative și „neobișnuite” tipologiei „homus sovieticus” (egoist, sibirit de parcă nu provine din tagma poporului). Concurența dintre aceste două grupări constituie principalul motiv comic, pe când tema evoluează în canoanele unei drame sociale. Oricum, L. Leonov în această piesă redă situația de represii în masă din anii treizeci a sec. al XX-lea organizată de autorități. În premieră absolută, piesa a fost montată la

²⁵Ibidem, f. 10.

²⁶Ibidem, f. 43v.

²⁷Ibidem, ff. 48, 49, 51.

²⁸Ibidem, dos. 4, 1947, Darea de seamă, f. 48.

²⁹Под каштанями Праги. Материалы к пьесе К. Симонова. Москва, 1946, с. 26.

Moscova în 1945. Presupunem Teatrul rus din Bălți a plagiat ideile regizorale din capitala URSS. Suspiciuni similare pot fi exprimate și vizavi de spectacolul *Întâlnire cu tinerețea*³⁰.

Primii doi ani postbelici nu pot fi remarcați cu succese apreciable. Lucrurile se modifică începând cu 1948, odată cu redresarea internă a trupei. Pe 2 ianuarie este angajat în calitate de pictor-șef Konstantin Lodzeyskiy³¹, apoi Alexandru Fiodorov, violonist de valoare, fost artist al Orchestrei Regale din București, obține postul de șef al secției muzicale (prin cumul) cu un salariu lunar de 790 ruble plus 50% pentru calitatea de violonist al orchestrei³². Însă, curând, apar nereguli disciplinare printre orchestranți (întârzieri la serviciu, părăsirea locului de muncă, abuz de alcool etc). Pe aceste motive Radu a fost concediat, V. Oțel și F. Bulencea sunt muștrați, iar A. Fiodorov este obligat să normalizeze funcționarea orchestrei³³. Dintr-un ordin reiese că în continuare situația nu s-a schimbat, pentru care fapt în fruntea orchestrei este numit Bulencea³⁴, apoi și acesta este înlocuit pe 16 august 1948 cu Radu³⁵, care fusese între timp reangajat.

În acest an, bugetul republican nu era în stare să acopere cheltuielile teatrale, din care cauză din iulie dotația de stat a fost sistată³⁶. Instituțiile au fost obligate să introducă un regim sever de economie a resurselor, reduceri de cadre etc. Către începutul sezonului teatral 1948-1949 au fost rețuși 15 angajați³⁷, șase actori și dirijorul orchestrei³⁸, iar pe 3 și 5 aprilie – V. Oțel și A. Fedorov³⁹, din 15 august 1948 – actorii A. Buravikova, G. Axionov, P. Bravka, S. Skulberdina, Boceriov, Z. Gusariova și trei lucrători tehnici⁴⁰, iar pe 11 octombrie 1948 este lichidată orchestra⁴¹. În numirea și concedierea cadrelor exista o inconsecvență. Sursele arată, spre exemplu, că concedierea și reangajarea în funcțiuni purta un caracter formal. Muzicantul Radu, concediat pentru abateri disciplinare, re apare în statele orchestrei și este numit în calitate de dirijor; artista S. Sculberdina, și dânsa concediată, este promovată în componența Consiliului artistic etc.

La începutul lunii mai 1948 este aprobată componența Consiliului artistic al Teatrului. Aici au fost incluși R. Ghiulmisarov, director al Teatrului, A. Moskaliov, conducător artistic, I. Bolșakov, șef Secția propagandă și agitație a Comitetului Orășenesc al PK(b) din Moldova, filologul G. Taratin, director al Institutului Învățătoresc, B. Zelenin, redactor-șef al ziarului „Kommunist”, I. Vitoli, actor, regizor, A. Turcenko, actor, director-adjunct, S. Snegovaia, art. emer. a RSS Turkmene, K. Lodzeyskiy, pictor-șef și S. Skulberdina, actriță, președinte a comitetului sindical⁴². Acest organ purta întreaga responsabilitate de formarea repertoriului, aproba distribuția rolurilor, ținea sub control aspectul ideologic, calitatea, normele deontologice ale artiștilor ș.a. Patru din zece membri ai Consiliului artistic reprezentau organul de partid orășenesc, ceea ce pune accent pe funcția ideologică sporită a Teatrului.

Spre finele lunii mai are loc o reorganizare a denumirii Teatrului – începând cu 30 mai este renumeralizat din Teatrul dramatic moldo-rus în dramatic rus⁴³. Remanierea dată îndepărta ideea fondării unei trupe moldovenești și accentua funcția Teatrului de a rămâne în serviciul rusificării spectatorilor de limbă română, „moralei comuniste” și luptei „pentru întărirea și desăvârșirea comunismului”⁴⁴.

³⁰ASMB, inv.1, d.4, Darea de samă pentru anul 1947, f. 51. Nu se cunoaște nici autorul piesei. Putem doar bănuși cu o mică probabilitate, că acesta ar fi fost Jarisch Milan, autor al unei comedii în trei acte.

³¹Arhiva curentă a Teatrului Național „V. Alecsandri” (în continuare: ACT), inv. 2, dos.18, Cartea de ordine, f. 4.

³²Ibidem, f. 1.

³³Ibidem, ff.9v-10.

³⁴Ibidem, Ordinul din 16 august, f. 39v. Probabil, Bulencea <Buleci> a condus orchestra între 2.II și 16.VI.

³⁵Idem.

³⁶Ibidem, f. 17.

³⁷Ibidem, f. 37.

³⁸Ibidem, f. 17.

³⁹Ibidem, ff. 19, 23.

⁴⁰Ibidem, dos.18, f. 37.

⁴¹Ibidem, f. 42v.

⁴²Ibidem, ff. 25-25v.

⁴³Ibidem, ff. 29-29v. Pe 29 mai 1948 se emite ultimul ordin al Teatrului dramatic moldo-rus, iar începând cu 30 mai – al Teatrului dramatic rus.

⁴⁴Cronică <redacțională la spectacolul „Căile-drumurile” de Gh. Fiodorov>. // Rev. *Octombrie*, 2/1947, p. 124.

Ordinul intern din 18 octombrie 1948 reglementează restructurarea serviciilor tehnice artistice. Inovația prevedea instituirea următoarelor ateliere: depozit general (I. Șnaider), gospodărie (Lisun), electric (Nagorniy), costume și butaforie (Gribin), decorativ (Votrin), machiaj, tâmplărie și casa⁴⁵, preciza obligațiile funcționale, stabilirea controlului riguros asupra activității lor. Pe 26 noiembrie 1948, conform ordinului nr. 321 al Direcției artelor este „consolidată conducerea Teatrului” – directorul Ghiulmisarov este înlocuit cu Mihailevski (din 7 decembrie). Din 30 noiembrie este concediat directorul adjunct A. Turcenko, iar în locul lui este nominalizat Anisim Larskiy⁴⁶. Astfel, în viziunea autorităților, remanierea operelor trebuia să dea rezultatele dorite.

În centrul atenției Teatrului și organelor de partid și stat se afla imuabil politica repertorială. Formarea afișei trecea prin mai multe proceduri de control. Conform fațetei prescise, Teatrul era obligat să monteze opere selectate proporțional din arsenalul dramaturgiei universale, clasice rusești, sovietice și naționale. Tabelul de mai jos însă arată o altă situație: 64% din repertoriul Teatrului revenea lucrărilor dramatice sovietice, iar operelor naționale numai 1%. Nu se bucurau de reputație prea mare nici operele dramatice universale. O atitudine ceva mai vioaie poate fi observată vizavi de dramaturgia clasică rusă.

REPERTORIUL
TEATRULUI DRAMATIC RUS DIN BĂLȚI ÎN ANII 1948-1958⁴⁷

Stagiunea teatrală	Numărul spectacolelor				
	Total	Geneza operelor dramatice			
		Clasică universală	Clasică rusă	Sovietică	Națională
1948 – 1949	8	2	3	3	-
1949 – 1950	13	1	2	10	-
1950 – 1951	10	2	1	7	-
1951 – 1952	13	1	5	7	-
1952 – 1953	9	1	3	5	-
1953 – 1954	9	2	2	5	-
1954 – 1955	9	1	2	6	-
1955 – 1956	9	2	-	7	-
1956 – 1957	10	2	1	6	1
1957 - 1958	9	1	-	8	-
Total:	99	15	19	64	1
	(100,00%)	(15,15%)	(19,20%)	(64,64%)	(1,01%)

Din literatura universală au fost selectate piesele semnate de Calderon (*Doamna-nevăzută*), Schiller (*Violența dragostei*), Goldoni (*Un caz amuzant*, *Sluga la doi stăpâni*), Sheridan (*Duenna*), Hugo (*Angelo*, *Maria Tudor*), Zola (*Moștenitorii lui Robirdalle*), Maria Thudor (*Pățaniile lui Scapen*), Sholom-Alehem (*Două sute de mii*) ș.a. Clasică rusă era reprezentată de Aleksandr Ostrovskiy (*Dragoste târzie*, *Abisul*, *Neveste avute*, *Căsătoria lui Belughin*, *Păcat și nevoie*, *Vinovați fără vină*, *Inima nu e piatră*, *Vasilisa Melentieva*, *Bărbat frumos* ș.a.), M. Lermontov (*Spaniolul*), N. Gogol (*Căsătoria*), M. Gorkiy (*Zikovi*) ș.a.

Cei mai preferați autori sovietici erau A. Korneiciuk, A. Arbuzov, A. Makaionok, A. Salynskiy, frații Tur (L. Tubelskiy și P. Rijeji, apoi P. Ryjeji și Ariadna, soția), N. Ostrovskiy, V. Kataev, A. Gaidar și mai puțin cunoscuți (Sobko, Diakonov, Kirov, Barialov ș.a.). De aici erau luate piese cu teme ce reflectau ideologia oficială și politica partidului comunist, munca abnegată și traiul „fericit” al oamenilor sovietici, tema războiului, condamnarea „imperialismului” american, critica „rămășițelor” mic-burgheze în conștiința populației, glorificarea regimului (dictatorial), construcția socialismului, patriotismul sovietic, misiunea progresistă a statului sovietic în lume ș.a.

Între timp, este neglijată aproape în întregime tematica ce ține de tradițiile autohtone. Un nici document oficial nu se insistă asupra montării operelor clasice naționale și al autorilor autohtoni, inclu-

⁴⁵ACT, inv. 2, d. 18, f. 45.

⁴⁶Ibidem, ff. 49v - 50.

⁴⁷ASMB, fond. 175, inv. 1, dos.10, Repertoriul pe anii 1949-1961, ff. 1- 5; dos. 4, Darea de samă anuală, ff. 5-6; dos. 4, Procese verbale ale Consiliului artistic, f.2; ACT, inv.2, dos. 18, Cartea de ordine, ff. 1v, 4, 7v, 25, 39, 47 și 48v.

siv din dreapta Prutului. Conform prescripțiilor, teatrele se obligau să participe direct la procesul „educării ideinice a norodului nostru în duhul conștiinții comuniste, în duhul patriotismului sovietic, în duhul luptei împotriva uneia din cele mai dăunătoare rămășiți ale capitalismului în conștiința oamenilor – închinarea în fața „autorităților dela Asfințit”⁴⁸.

Prima tentativă de montare a unui spectacol autohton la nivel republican are loc în 1946. Istoricul Malinski propune teatrelor piesa *Ștefan cel Mare* acceptată de Comitetul cu probleme artă de pe lângă guvernul U.R.S.S.⁴⁹, însă teatrele resping lucrarea, probabil pe motive de calitate literară inacceptabilă. Nu poate fi exclusă și frica teatrelor de a include în repertoriu teme politice „picante” după hotărârea CC al PCP(b) din 1946, urmată și de cea din 1948⁵⁰. Pe 21 februarie 1948, Direcția Principală de Supraveghere a Repertoriului Instituțiilor Vizuale a Ministerului Culturii din U.R.S.S. (șef M. Dobrynyn) indică teatrelor dramatice să-și revizuiască de urgență repertoriul, activitatea artistică și educațională⁵¹ în favoarea problematicii ce ținea de „realitatea socialistă”.

Pentru Teatrul provincial din Bălți devenise sarcină primară realizarea necondiționată a indicațiilor parvenite chiar dacă colectivul avea să suporte incomodități și pierderi. Astfel, pe 10 ianuarie 1948 încep repetițiile la spectacolul *Doamna nevăzută* de P. Calderon (regie A. Moslaliiov, scenografie – K. Lodzeyskiy, aranjament muzical – A. Fyodorov)⁵². Însă pe 26 ianuarie Direcția Artelor cere montarea piesei *Fără zestre* de A. Ostrovskiy cu prilejul aniversării a 125-a de ani de la nașterea dramaturgului⁵³. Simultan, intervin două fenomene jenante – realizarea noului spectacol a rămas pe seama aceluiași colectiv de creație și cu data predării spectacolului pe 1 martie, iar apoi – 12 februarie⁵⁴. Deci ne putem imagina despre calitatea artistică a spectacolului și atitudinea spectatorilor față de teatru în genere.

Reacția directă a Teatrului la hotărârea Partidului bolșevic din 10 februarie 1948 era introducerea în repertoriu a piesei *Profesorul Polejaev* de Leonid Rahmanov⁵⁵ (regizor S. Snegovaya, Artistă Emerită a R.S.S.Turkmene, angajată recent în calitate de actriță. Subiectul lucrării se referă la o temă legată de trecerea unor intelectuali ruși de partea loviturii de stat din 1917, printre care s-a aflat și Kliment Timireazev (prototipul din piesă – Polejayev). Acesta publică o culegere intitulată *Știința și democrația*, un exemplar al căreia este pus pe masa liderului bolșevic Lenin.

În scenă însă evenimentele derulează după un standard tipic regimului. Savantul își „măsoară” calitățile individuale cu foștii săi colegi, admiră marinarii – simbol al revoluției și soldații baricadelor, discipolii săi, soția, oamenii simpli.

Din păcate, spectacolul nu lasă nici o urmă de analiză sau vreo părere a spectatorilor. Tac până și procesele verbale ale Con-



Actul IV: S. Snegovaya (Marya), A. Bogayev (Polejayev), V. Vihrev (Bocarov), și V. Vasilyev (Cuprianov)

М Р Д Т УПРАВЛЕНИЕ ПО ДЕЛАМ ИСКУССТВ
и И
СОВЕТЕ МИНИСТРОВ МОЛДАВСКОЙ ССР

МОЛДАВСКО-РУССКИЙ ДРАМАТИЧЕСКИЙ ТЕАТР г. БЕЛЫЦЫ

ПРОГРАММА
Леонид РАХМАНОВ
Профессор ПОЛЕЖАЕВ
ВЕСПОКОЙНАЯ СТАРОСТЬ

Пьеса в 4-х действиях
Режиссер постановки – Засл. арт. СССР – СНЕГОВАЯ С. М.
Художник – ЛОДЗЕЙСКИЙ К. И.
Муз. оформление – ФЕДОРОВ А. Ф.
Ассистент режиссера – БАДИКОВ М. Х.
Х. додотсвальный руководитель театра – МОСКАЛЕН А. Ф.

Действующие лица:

1. Полежаев Дмитрий Илларионович – профессор	– БОГАЧЕВ А. А.
2. Мария Львовна – его жена	– ЗАСЛ. АРТ. СССР – СНЕГОВАЯ С. М.
3. В. Васильев	– ЗНАМЕНСКАЯ Е. Л.
4. Бочаров Михаил Михайлович	– АКСЕНОВ Г. И.
5. Куприянов – матрос, студент	– ВИХРЕВ В. В.
Начальник патрули	– ВАСИЛЬЕВ В. А.
6. Дворники	– ВРУБЕЛЬ С. И.
7. Бухарчев	– ГОГОЛЕВ С. А.
8. Сидорова	– ЖЕЛТОВА Е. Ф.
9. Студенты	– СОКОЛИКОВ В. В.
	– БАДИКОВ М. Х.
	– ВОСТРЕЦОВ В. Я.
	– ГУСАРОВА З. П.
	– ОВСЯННИКОВА С. В.

Время действия:
1-е действие – 1916 г.
2-е в 3-е действие – 1917 г.
4-е действие – 1918 г.

Ведет спектакль – БАДИКОВ М. Х.

Зав. муз. частью – ФЕДОРОВ А. Ф.
Зав. гримерно-парикмахерским делом – АКСЕНОВА Е. В.
Зав. бухгалтерским делом – ИЗРАЙЛЕВ В. И.
Зав. подсобным делом – БОРОВИЦКИЙ К. И.
Зав. электро-осветительным делом – ПАГОРНЫЙ В. Ф.
Реквизит – ГРИБИК Л. В.
Зав. костюмерным делом – АШИХМИНА А. А.

Костюмы исполнены мастоками „Гаснаба”
Музыкальные костюмы – и/р БОЕР
Жезловые костюмы – и/р БОРЕДИИ
Зав. постановочной частью театра – ИЗРАЙЛЕВ В. И.

⁴⁸Mohov, N., Rujina, V., Schimonosirea istoriei Moldovei în lucrările lui N. A. Nartzov// Rev. Octombrie, 3/1948, p.73. Textul este redat conform normelor gramaticale de atunci.

⁴⁹A.N.R.M., fd. 3047, inv. 1, d. 7, Scrisoarea Comitetului cu probleme arte a URSS din 6 aprilie 1946, f. 6.

⁵⁰Ziarul Pravda, 1948, 11 februarie.

⁵¹ANRM, 3047, inv.1, d. 7, f. 20.

⁵²ACT, inv.2, dos.18, Cartea de ordine, f. 1v.

⁵³Ibidem, f. 5v.

⁵⁴Idem.

⁵⁵ANRA, f. 3047, inv. 1, d. 15, f. 1 – 1v.

siliului artistic. Aflăm doar că premiera a avut loc pe 16 martie 1948 și că spectacolul nu a fost longeviv, pentru că nu mai figurează în repertoriul din stagiul teatral 1949-1950⁵⁶. De aici conchidem că tema speculativă a spectacolului nu au avut priză la spectatori.

Producerea rapidă a spectacolelor devenise o normă. Astfel, asupra piesei *Bătrânețe zbuciumată* de L. Rahmanov (regie – S. Snegovaya, scenografie – K. Lodzeyskiy) cu același subiect din viața oamenilor sovietici, s-a lucrat de la 5 ianuarie până la 1 februarie 1948 (19 zile lucrătoare)⁵⁷, spectacolul *Fata fără zestre* de A. Ostrovskiy a profitat inițial de 27 zile, la care au fost nevoiți să adauge încă 12 zile lucrătoare (premiera pe 12 februarie)⁵⁸. De aceea anumite faze irascibile finalizau cu scene nefinisate.

Pe 19 februarie 1948 repertoriul este completat de comedia *Nunta lui Krecinskiy* după piesa lui A. Suhov-Kobylin (1817-1903), regizor I. Vitol, pictor – K. Lodzeyskiy⁵⁹. În rolurile centrale au fost angajați A. Turcenko, A. Vorontzova, V. Vahrev, G. Aksyonov, Gradova și I. Vitol (în rolul lui Krecinskiy)⁶⁰. Din partea Direcției artelor la predare a fost prezent L. Kornfeld, care a evidențiat în mod special succesul actriței Gradova⁶¹.

Comedia a fost scrisă în anii 1852-1854 și desemnează vacuumul moral, care afecta societatea din Rusia în ajunul lichidării șerbiei (19. II. 1861). Subiectul piesei e cât se poate de simplu. Moșierul Pyotr Muromskiy cu fiica sa Lidocika de 20 de ani și mătușa Ana Atueiva locuiesc în Moscova, lăsând moșia și 1500 de șerbi în grija unui vătaf. Între timp, un coțcar influent de 40 ani, Mihail Krecinskiy participă la un bal și dansează cu Lidocka. La un moment îi propune fetei mariaj, cerându-i răspuns clar: „da” sau „nu”. Potlogarul obține acceptul lui Muromskiy. Krecinskiy devine asigurat material, joacă cărți în continuare, poate lichida datoriile. Însă intervine Vladimir Nelkin, vecin care o iubește tacit pe Lidocika. Șarlatanul este divulgat și lucrurile revin la normă.

Regizorul a realizat ideile principale, dar nu toți actorii și-au jucat adecvat rolurile⁶². Cel mai reușit s-au prezentat actorii I. Vitol (Krecinskiy), G. Gradov (Raspliev) ș.a. I. Vitol a desemnat „potlogăria, bestialitatea, viclesugul” personajului său. Actorul a creat un personaj „plin de sclavie”, „comic și tragic”⁶³. Lidocika (S. Sculberdina) lasă o impresie plăcută, doar că diminuează inocența și sinceritatea tinerei⁶⁴. A. Turcenko (Muromskiy) nu a atins limitele unui boier veritabil, rămâne mereu cu gândul la moșia sa și e capabil să-și mărite nereușit fiica. Personajul său este „înzestrat cu calități pozitive” prea exagerat, ceea ce iese din cadrul real⁶⁵, adică, din contextul ideologiei marxiste. Prea trufaș și plin de maniere se prezintă V. Vihrev (Vladimir Nelkin), un personaj necomunicativ și retras. Mult mai slab apare actrița A. Vorontzova (Atueva), care a ratat vorbirea scenică, mișcarea și gestul⁶⁶. Slab se prezintă actorii V. Liutkevivi (Bek) și G. Aksionov (Șebnev), care au ratat rolurile încredințate⁶⁷.

Altfel zis, spectacolul *Nunta lui Krecinskiy* nu poate fi considerat unul reușit. Cele două eşaloane de actori defectau serios proiectul dramaturgului și intențiile regizorale. Asistăm la o lucrare scenică controversată, la mijloc fiind din nou fluctuația sporită din trupă.

Punctele vulnerabile din spectacol erau observate cu ușurință de simplii spectatori, aceștia remarcau utilizarea excesivă a machiajului (actorul V. Lobunko în *Platon Krecet* de A. Korneyciuk⁶⁸),

⁵⁶A se vedea: Repertoriul teatrului (trupa rusă) pe anii 1949-1961, în ASMB, f. 175, inv. 1, dos. 10, ff. 1-5.

⁵⁷ACT, inv.2, dos. 18, Cartea de ordine, f. 1v.

⁵⁸Ibidem, f. 7v.

⁵⁹ASMB, f. 175, inv.1, d. 5, Procese verbale, 1948-1950, f.1.

⁶⁰Idem.

⁶¹Idem.

⁶²M. Savin, „Svadiba Krecinskogo”. Novya postanovka Belitzkogo dramaticeskogo teatra, în Kommunist, 10 martie 1949. Avizul este scris de M. A. Savin vizat în teatologie. Din 31 martie 1949 ocupă funcția de director-adjunct (ACT, inv.2, d.20, Cartea de ordine, f. 23).

⁶³Idem.

⁶⁴Idem.

⁶⁵Idem.

⁶⁶Idem.

⁶⁷Ibidem.

⁶⁸A. Samohvalov, „Platon Krecet”. K postanodke v Belitzkom russkom dramaticeskom teatre, în Kommunist, 3 februarie 1949. Asupra spectacolului s-a lucrat din februarie 1948 până pe 10 decembrie 1948 (ACT,, inv.2, dos.18, Ordine interne, f. 48v; ASMB, f. 175, inv.1, dos.5, Procese verbale, f. 2; Spectacolul a fost „recenziat” în februarie 1949. Situația reprezintă o curiozitate inexplicabilă).

este criticat rolul Mariei (A. Voronțova). Autorul publicației constată că regizorul I. Vitol „a copiat fotografic” rolurile scrise de Aleksei Korneyciuk, acestea nefiind adaptate la legile scenei teatrale, iar conducerea artistică (regizor-șef A. Moskaliov) nu a întreprins nici-o acțiune⁶⁹.

Stagiunea 1947-1948 finalizează cu spectacolul *Dragoste târzie* de A. Ostrovskiy în regia lui P. Bravici. Distribuția rolurilor: Felițata Antonovna Șablova, stăpâna casei (S. Snegovaya, artistă emerită), Gherasim Porfirici Margaritov, funcționar public pensionat, bătrân cu un exterior nobil (art. G. Aksyonov), Ludmila, fiica lui Margaritov, nu prea tânără, modestă în mișcări, fără pretenții la modă și care prefera haine curate (art. A. Buravikova), Dormedont, fiul mai mic al stăpânei de casă, scrib al lui Margaritov (art. V. Vostrețov), Onufrii Potapâci Dorodnov, negustor de vârstă medie (art. A. Bogacyov), Nikolai Andreevici Șablov, fiul mai mare al stăpânei de casei (art. P. Bravici) și Varvara Haritonovna Lebedkina (art. S. Sculberdina).

Piesa reprezintă o comedie „serioasă” de combatere a obscurantismului, anomaliilor sociale persistente. Dramaturgul condamnă calitățile meschine, ignoranța, incultura, zgârcenia. În altă ordine de idei, glorifică înalta morală, corectitudinea, sinceritatea, dragostea curată. Pornit de la aceste două coordonate, el își pune eroii la încercări grele. Așa că subiectul piesei include o intensitate plină de esență socială.

Gherasim Margaritov reprezintă un om sărac, în vârstă, dar dominat de o ținută morală nobilă și activitate vertiginoasă. Împreună cu fiica sa Ludmila închiriază un spațiu modest la Felițata Șablova. Aceasta este un personaj incult, meschin, zgârcit. Mai are doi feciori. Cel mai mare se numește Nikolai, un tânăr deștept, iubește sincer, dar aflat într-o societate nedemnă practică jocul de cărți și paharul. Dormidont, al doilea fiu, are un caracter umil, servil, execută fidel funcția de simplu copiator. Din galeria personajelor mai fac parte capricioasa Varvara Lebedkina, înstărită și pretendentă la inima lui Nikolai, Onufrii Dorodnov, negustor este menit să-l împrumute pe Nikolai cu bani.

Ca un fir roșu trece prin piesă ispita dragostei dintre Nikolai și Ludmila. Sentimentul de afecțiune a fetei se manifestă mai cu seamă când intervine Varvara și în momentul salvării iubitului de la o eventuală închisoare, pentru neputința de a restitui datoriile. Din acest moment, apele se limpezesc, dreptatea a învins.

Spectacolul bălțean a pretins să soluționeze ideile dozate de dramaturg. Informațiile, de care ne conducem, susțin că spectacolul are o serie de reușite. Actrița S. Snegovaya a reușit să emane un umor satiric original și o psihologie specifică unei bătrâne zgârcite, fiind gata de a minți pentru obținerea unui scop bine definit. Pentru a captiva publicul spectator, ea pune în circuit energie mișcare, gestul, plastică⁷⁰. La fel de înalt este apreciat rolul creat de S. Skulberdina, care redă cu precizie epoca, sunt redade eficient dialogurile cu partenerii de scenă. Actrița joacă degajat, liber⁷¹. Celelalte roluri sunt comentate prin prisma rezervelor. Ludmila și Nikolai, care duc tema sentimentului de dragoste și, în genere, relații rafinate interumane, apar în fața spectatorului indolent, apatic, declarativ. Tensiunea dramatică nu funcționează conform legilor scenice, cu excepția situației de la finele actului trei⁷². Obiecțiile arată că spectacolul avea nevoie de repetiții suplimentare atât sub aspect regizoral, cât și actoricesc. Mai întâi de toate era afectat esențial ansamblul general al lucrării. Vina o purta regia și distribuția incorectă a unor roluri. Asupra spectacolului s-a lucrat numai zece zile lucrătoare – de pe 5 mai până pe 17 mai 1948⁷³. Presupunem că actorii angajați ar fi jucat în spectacolele altor teatre din fosta Uniune Sovietică, considerându-se inutile prea multe repetiții. În așa caz, vina cade pe conducerea artistică și direcția Teatrului.

Rebutul acesta nu a fost unic. În toamna stagiunii 1948-1949 cazuri similare se repetă destul de frecvent. Pentru repetițiile asupra spectacolelor *Rădăcini adânci* de Gou și Dnos (regie – Moskaliyov, pictor – K. Lodzyskiy) s-au stabilit cel mult o lună de zile⁷⁴, *Fiul meu* de Cercely-Lvovsky (regie –

⁶⁹Idem.

⁷⁰V. Rujina. „Pozdneia liubovi”. Spektakli Belițkogo moldavsko-russkogo dramatičeskogo teatra, în *Kommunist*, 29 mai 1949. Autorul a fost lector la Catedra de literatură rusă și universală a Institutului Pedagogic de Stat din Bălți.

⁷¹Idem.

⁷²Idem.

⁷³ACT, inv.2, dos. 18, Cartea de ordine, ff. 25-25v.

⁷⁴ACT, inv.2, dos.18, Cartea de ordine, f. 39.

Moskalyov, pictor – K. Lodzeyskiy) – cinci săptămâni⁷⁵, *Viclenia și dragostea* de Schiller (regie – Moskalyov, pictor – K. Lodzeyskiy) – 17 zile, de la 13 noiembrie până la 1 decembrie 1948⁷⁶. Pe 19 noiembrie 1948 a avut loc predarea spectacolului *Doamna ministră* de Nhușici (regie – Moskalyov, pictor – K. Lodzeyskiy) în prezența lui L. Kornfeld, reprezentant al Direcției Artelor din R.S.S.M.⁷⁷.

Se observă că repertoriul Teatrului se forma în grabă, la comanda standardelor sovietice cu tentă ideologică, desigur, ținându-se cont și de realizarea planului financiar. Nu poate fi trecută cu vederea și o altă latură a situației – toate spectacolele erau regizate de un cerc foarte îngust de regizori și scenografi. Vina o poartă și Direcția Artelor, care, pe de o parte, se exprima asupra calității spectacolelor, iar pe de altă parte, obliga Teatrul să monteze piese slabe, puternic ideologizate și în termeni limitați. L. Kornfeld, responsabil de teatrele dramatice și frecvent prezent la predarea noilor lucrări, atrăgea atenție numai unor detalii suspecte. Pe 10 februarie 1949 la spectacolul *Tăunul* de Voinici (regizor S. Muzil, pictor K. Lodzeyskiy, aranjament muzical V. Peciorskiy) cere numai ca Artur „să abandoneze crucea” și „veșmântul cu inscripții religioase să fie scos”⁷⁸. În rest, lucrarea scenică este calificată ca una reușită. La predarea spectacolului *Junul* de G. Mdivani și A. Kirov (13.01.1949) funcționarul consideră necesar „revizuirea totală a fonogramei”, „obținerea mai pronunțată a adevărului” și că „ofițerul german trebuie să fie mai sever”⁷⁹. În cazul spectacolului *După cel de-al doilea front* de V. Sobko (ianuarie 1950), L. Kornfeld indică „să se învețe textul pe de rost”, „să se obțină ansamblul spectacolului” și „să se excludă afecțiunile din jocul actorilor Ghibson și Vitol”⁸⁰. Însă mai curioasă este insistența responsabilului să se excludă din textul piesei *Abisul* de A. Ostrovskiy (predarea pe 17 februarie 1950) fraza că „peste hotar e mai bine”⁸¹. Ar fi fost mult mai util să fi indicat colectivului de creație lacune de o esență mai ponderabilă.

Bilanțul activității Teatrului pe anul 1949 arată că afișul includea următoarele spectacole⁸²:

Nr. crt.	Titlul spectacolului	Cheltuieli pentru montare (ruble, kopeici)
1	Sub castanii din Praga	10 201, 32
2	Un om obișnuit	9 148, 57
3	Întâlnire cu adolescența	7 045, 96
4	Dragoste târzie	54, 54
5	Alo, alo...Taimâr	135, 28
6	Copil vitreg	273, 31
7	Bătrânețe zbuciumată	5 249, 59
8	Fata fără zestre	1 807, 33
9	Nu e paște zilnic	3 483, 50
10	Nunta lui Krecinskiy	491, 00

Ca fond de idei, titlurile spectacolelor ademenesc. Printre acestea se află și o operă dramatică interzisă după montare, *Alo, alo...Taimâr* semnată de Aleksandr Galici. Judecând după unele surse, interdicția ținea de comiterea „lacunelor” ideologice, cu toate că acest colectiv manifesta prudență avansată în această privință.

Din lista prezentată se observă că repertoriul era format din piese dramatice clasice și contemporane rusești. Pe 26 ianuarie 1949 Teatrul dramatic rus este transformat în Teatrul de Stat dramatic rus⁸³. În același timp, pe 31 martie 1949, directorul M. Leadskiy este înlocuit cu Onisim/Anisim Mihailovici Larskiy⁸⁴, stabilindu-i-se un salariu lunar de 980 ruble⁸⁵, iar în calitate de director-

⁷⁵Idem.

⁷⁶Ibidem, f. 47.

⁷⁷ASMB, fond. 175, inv. 1, dos. 5, Procese verbale, 1948-1950, f. 3.

⁷⁸Ibidem, dos. 4, Darea de samă anuală, f. 6.

⁷⁹Ibidem.

⁸⁰Ibidem, dos. 4, Procese verbale 1948-1950, f. 7.

⁸¹Idem.

⁸²Ibidem, dos.8, f. 66.

⁸³ACT, inv. 2, dos.20, Cartea de ordine. Ianuarie-iunie 1949, f. 10.

⁸⁴Ibidem, Ordinul intern a fost emis în baza Ordinului nr. 57 din 24.03.1949 a Direcției Artelor, f. 23.

⁸⁵ASMB, fond. 175, inv. 1, dos. 14. Casă, deviza, schema personalului și venituri, 1950, f.18.

adjunct este desemnat M. A. Savin⁸⁶. Intervin schimbări structurale în componența trupei. Din toamnă (stagiul teatral 1948-1949), actorii au fost divizați în cinci categorii. Din categoria superioară făceau parte A. Moskaliova, S. Snegovaia, I. Vitol, P. Bravici și V. Ansarov (salariu 980-1000 ruble lunar), din categoria *întâi* – S. Skulberdina, V. Vostrețov, V. Borodin, M. Savin, V. Vihriov, V. Liutkevici și V. Juravliov (salariul lunar 740-830 ruble); din categoria *a doua* – B. Zeltreber, Kiseliiov, Joltova, Vrubeli, Fomin, Teanaean, Orlov, Bezdetniy, Borodin, Timin și Glaktionova (salariul lunar 500-600 ruble); din categoria *a treia* – Andreeva, Andreev și Flem (salariul lunar – 385-410 ruble). Funcțiile pentru categoria *a patra* au rămas vacante. În calitate de regizor-șef este reconfirmat A. Moskaliiov, căruia i s-a stabilit un salariu lunar de 1500 ruble⁸⁷.

Din toată componența trupei au colaborat de la fondare încontinuu numai Sofia Sculberdina, angajată în 1947⁸⁸ (decedată pe 15 februarie 1994) și Vladimir Liutkevici (decedat pe 24 decembrie 1961). Restul actorilor erau sezonieri sau în limitele câtorva stagioni teatrale, pentru ca apoi să părăsească Teatrul. De obicei, selectarea actorilor avea loc nu odată cu deschiderea noii stagioni teatrale, dar în primele două luni ale anului astronomic⁸⁹. Din această cauză, în ianuarie-februarie, principalii indici ai activității Teatrului nu atingeau cotele planificate, ceea ce influența asupra repertoriului și veniturilor.

Din tăblița de mai jos reiese că situația generală a instituției nu se prezenta suficient de bine. Anual erau montate 10-13 spectacole, deci presiunea pe un actor (20-25 angajați) era destul de mare. Conform normelor stabilite, fiecare era obligat să participe lunar în mediu la 23,5 spectacole. În astfel de cazuri, teatrul suporta cheltuieli suplimentare (achitarea diurnelor pentru deplasări când actorii intrau după ora unu în limita orașului ș.a.).

ACTIVITATEA
TEATRULUI DRAMATIC RUS DIN BĂLȚI ÎN ANII 1948-1949⁹⁰

Indicii principali	1948		1949 (date imprecise)	1949 (date precizate)		
	Plan	Real		Plan	Real	%
1	2	3	4	5	6	7
Locuri în sală	700	700	700	-	-	-
Trupe	1	1	1	(1)	(1)	-
Orchestre	1	1	-	-	-	-
Colective corale	1	1	-	-	-	-
Montări	-	-	-	10	13	130
Spectacole la bază	200	200	200	250	66	26
Spectacole în deplasare	-	-	-	100	277	277
Spectatori	53 100	38 500	63 720	113 400	66 800	58,9
Concerte muzicale	125	140	150	-	-	-
Spectatori la concerte	23 219	28 500	45 000	-	-	-
Venit la bază (ruble)	-	-	-	608 700	137 200	22,5
Venit la deplasare (ruble)	-	-	-	185 300	335 200	180,9
Pierderi (ruble)	-	-	-	-	381 300	-

În următorii doi ani activitatea financiară devine mai tolerabilă. În 1950 veniturile sporesc – de la reprezentațiile serale s-au obținut 825 800 rub., 68 400 rub. – de la spectacolele pentru copii și 172 800 rub. – din deplasări⁹¹. În 1951 venitul a constituit 832 900 ruble, deservind 112 100 de spectatori⁹². Pe parcursul celor doi ani s-au produs 15 spectacole noi – *Abisul* de A. Ostrovskiy (regie I. Petruhin, pictor K. Lodzeyskiy, predarea pe 17 februarie 1950)⁹³, *După cel de-al doilea front*

⁸⁶ACT, inv. 2, dos. 20, f. 10.

⁸⁷ASMB, fond. 175, inv. 1, dos. 6, 1948-1949, ff. 9, 15, 16v și 25.

⁸⁸Ibidem, fond. 251, inv. 1, dos. 163, f. 94.

⁸⁹Ibidem, fond. 175, inv. 1, dos. 12, Darea de samă pe anul 1949, f. 34.

⁹⁰ASMB, fond. 175, inv. 1, dos. 9, Darea de samă pe 1947-1949, f. 26; dos. 12, Darea de samă pe 1949, f. 34.

⁹¹ACT, inv. 2, dos.20, Cartea de ordine. Ianuarie-iunie 1949, f. 20.

⁹²ASMB, inv. 1, dos. 18, Activitatea de producere în 1951, ff. 1-4.

⁹³Ibidem, dos. 4, Procese verbale 1948-1950, f. 7.

de V. Sobko (regie – A. Moskaliov, pictor – K. Lodzeyskiy)⁹⁴, *Vocea Americii* de V. Lavreniov (regie – A. Moskaliov, pictor – K. Lodzeyskiy, predarea pe 10 martie 1950)⁹⁵, *Cum s-a călit oțelul* de N. Ostrovskiy, (regie I. Petruhin, pictor K. Lodzeyskiy)⁹⁶, *Viața începe din nou* de V. Sobko (regie A. Moskaliov, pictor K. Lodzeyskiy, predarea pe 4 mai 1950)⁹⁷, *Frontiera de vest* de Grut și Shpalov (regie A. Moskaliov, (regie A. Moskaliov, pictor K. Lodzeyskiy, predarea pe 1 martie 1951)⁹⁸, *Nevasta căsătorită* de Șahiovskiy, *Chmelnițkiy și Griboedov* (regie A. Moskaliov, pictor K. Lodzeyskiy, predarea pe 5 mai 1951)⁹⁹, *Marele eretic* de Persanov și Dobrjinskiy (regia I. Vitol, pictor K. Lodzeyskiy, predarea pe 27 aprilie 1951)¹⁰⁰.

Între timp, numărul mare de spectacole produse se răsfrânge asupra calității. De aceea în colectivul de creație această problemă se discuta activ. Actorii cereau ca repertoriul teatral să fie completat cu opere dramatice clasice. În cadrul ședinței Consiliului artistic din 10 octombrie 1951, V. Golovcenko propune montarea piesei *Trupul viu* de Lev Tolstoi¹⁰¹, o tragedie profundă din realitățile Rusiei, în care este vizată tema familiei cu finala dispariției „trupului viu”. I. Vitol consideră benefică montarea comediei *Livada de vișini* a lui A. Cehov¹⁰², comedie (?) cu finala tăierii livezii.

În cadrul Consiliului artistic au loc discuții cu adevărat profesionale. Ședința din 20 noiembrie 1951 despre spectacolul *Acestor zile glorie pe veci* consacrat lui S. Lazo se vorbea că există „alternanțe intermitente în unele scene”, „Lazo apare prea indolent”, „Nina nu provoacă ardență”, „urmează ca scenografia să fie perfectată”, „persistă falsuri în mizanscene” și „prea multe mișcări fizice”¹⁰³ etc. Observațiile făcute pe marginea spectacolului confirmă că trupa bălțeană lucra în cheia sistemului elaborat de K. Stanislavskiy cu trei elemente tehnologice – meșteșugul de impulsie către spectator a emoțiilor preconizate, atingerea automatismului trăirilor în timpul repetițiilor și tehnica de transfigurare. Din altă parte, Teatrul ignora *biomecanica* lui V. Meyerhold. Când se discută spectacolul *Căsătoria lui Belughina* de A. Ostrovskiy și N. Solovyov (2 decembrie 1951) este comentat un criteriu al „nașterii clasei capitaliste și descompunerea clasei nobililor” – exponente ale „conflictelor sociale profunde”. Din acest considerent, V. Golovcenko insistă ca plânsul „истерич” al lui Andrei din actul IV să diminueze¹⁰⁴ – confirmare a maturității colectivului de creație.

În genere, sporește considerabil funcția Consiliului artistic în ce privește formarea repertoriului. Acest organ acum depășește orice așteptări și se include destul de îndrăzneț la calitatea activității trupei, acceptă sau respinge spectacolele cu tematică superficială, de moment, dezbate critic lucrările propuse pentru montare de regizori, este foarte atent la scenografie și lucrările actoricești. Cu referință la același spectacol, *Căsătoria lui Belughina*, a fost rectificată o componentă secundară a spectacolului – înlocuirea cuverturilor de pe mese, care nu corelează cu proiecțiile luminii. Consiliul constată că Jdanovici a creat un Belughin „foarte bun”, iar Bari (Aghișin) „joacă bine, dar nu remarcabil”¹⁰⁵. În cadrul ședinței din 21 decembrie 1951, Consiliul Artistic intervine la distribuirea rolurilor propuse de regizor pentru spectacolele *Sluga la doi stăpâni* de C. Goldoni și *Makar Dubrava* de A. Korneiciuk¹⁰⁶.

Consiliul Artistic este organul principal reprezentativ în cadrul oricărui teatru. Poartă responsabilitate față de conținutul repertoriului, calitatea spectacolelor, are implicații directe în selectarea și repartizarea cadrelor, discută și adoptă hotărâri privind comportamentul și morala trupei, există și alte obligații ce țin de procesul de creație artistică. În fond, poate fi considerat o suprastructură internă, asupra căreia domină numai legile teatrale. De aceea formarea acestui organ trebuie să respecte

⁹⁴Ibidem, f. 8.

⁹⁵ACT, inv. 2, d. 23, Cartea de ordine, f. 13.

⁹⁶Ibidem, f. 19.

⁹⁷Ibidem, ff. 26v-27.

⁹⁸Ibidem, dos.25, Cartea de ordine, ff. 8v-9.

⁹⁹Ibidem, f. 17v.

¹⁰⁰Ibidem, ff. 17v-18.

¹⁰¹ASMB, f. 175, inv. 1, dos. 16, Procesele verbale ale Consiliului artistic, f. 1.

¹⁰²Idem.

¹⁰³Ibidem, f. 3.

¹⁰⁴Ibidem, f. 6.

¹⁰⁵Ibidem, ff. 5, 6.

¹⁰⁶Ibide, Ședința din 21 decembrie 1951, f. 8.

anumite rigori tradiționale. În componența lui pot fi promovate persoane vizate în domeniu, competente în domeniul artei teatrale, capabile să decidă corect și profesional.

Însă Teatrul sovietic devia de la esența specifică a acestui organ, obliga teatrele să utilizeze conceptul proletcultist. Din aceste considerente, în componența lui erau incluși oameni ai frontului ideologic, activiști de partid, care nu erau vizați în subtilitățile artei teatrale, în schimb, înzestrați cu drept de vot. Substanța Consiliului avea să piardă și din conținutul fluctuației permanente a membrilor desemnați¹⁰⁷.

MEMBRII
CONSILIULUI ARTISTIC AL TEATRULUI DIN BĂLȚI (1948-1955)¹⁰⁸

Membrii CA	Funcția	V. 1948	5.V.1950	9.XI.1950	4.X.1951	II. 1955
Ghiulmisarov R.I.	director, președinte	+	-	-	-	-
Moskalev A. F.	regizor-șef	+	+	+	+	+
Bolșakov I	secretar al CO de partid	+	-	-	-	-
Taratin G.	director al institut. învățătoresc	+	-	-	-	-
Zelenin V.	red. ziarului <i>Comunist</i>	+	-	-	-	-
Vitol I. Ia.	actor	+	-	+	+	+
Turcenko A.M.	actor (ulterior artist emerit)	+	+	+	+	+
Snegovaya S. M.	actriță, art. emer. a RSS Turcmene	+	-	-	-	-
Lodzeiskiy K. I.	Pictor-șef - scenograf	+	+	+	-	-
Sculberdina S. F.	actriță (ulterior artistă emerită)	+	+	+	+	+
Larskiy O. M.	director, președinte	-	+	+	-	-
Podakov A. K	regizor	-	+	-	-	-
Golovcenko V. N.	actor (ulterior art. al poporului)	-	+	+	+	+
Gradov G. S.	actor	-	+	+	+	-
Savin M. A.	actor	-	+	-	-	-
Bari A. Ia.	actor	-	-	+	-	+
Jdanovici V. N.	regizor	-	-	-	+	-
Koliujnyi V. G.	actor	-	-	-	+	-
Davydov V. A.	actor	-	-	-	+	-
Rogalin Z. I.	director, președinte	-	-	-	-	+
Rikman A. A.	Regizor	-	-	-	-	+
Demidova S. V.	actriță	-	-	-	-	+
Udalova O. U.	actriță (ulterior artistă emerită)	-	-	-	-	+
Pahalkov V. V.	șef propagandă CO de partid	-	-	-	-	+
Zagainov I. M.	vicepreședinte al execut. orașenesc	-	-	-	-	+
Efimov N. M.	actor	-	-	-	-	+

Pe parcursul anilor 1948 – 1955, rămân constant în Consiliul Artistic numai trei persoane – A. Moskaliiov, S. Sculberdina și A. Turcenko, iar după angajare – V. Golovcenko, actor extrem de talentat, care a creat peste o sută de roluri apreciate înalt de critica teatrală¹⁰⁹. Restul membrilor ocupau această funcție unu-trei stagii teatrale. I. Bolșakov, G. Taratin, V. Pahalkov și I. Zagainov făceau parte din forul artistic întâmplător și fără aport la dezvoltarea artei teatrale, funcția lor se limita la efectuarea unui control politic și ideologic riguros al repertoriului.

Nivelul scăzut de trai al populației, disconfortul lingvistic creat pentru majoritarii băștinași și calitatea rezervată a spectacolelor produceau dificultăți în acumulările financiare. Autoritățile republicane nu erau în stare să acopere discrepanța venit-cheltuieli. Hotărârea Consiliului de Miniștri al Uniunii Sovietice de la începutul anului 1951 „Cu privire la reducerea dotațiilor pentru teatre și măsurile de ameliorare a activității financiare” constată că teatrele din R.S.S.M. au depășit planul de cheltuieli așa cum urmează:¹¹⁰

¹⁰⁷Componența Consiliilor artistice se aproba de un ordin special al Ministrului Culturii al R. S. S. M.

¹⁰⁸ ACT, inv.2, dos. 18, Cartea de ordine, ff. 25-25v; dos. 23, f. 31v, 41; dos. 25, ff. 17v-18; ASMB, inv. 1, dos. 41, Ordinele Ministerului Culturii și Direcției Artelor a R.S.S.M, f. 2.

¹⁰⁹ASMB, fond. 251, inv. 1, dos. 163, f. 94. Ulterior i s-a conferit titlul onorific artist emerit și al poporului.

¹¹⁰Ibidem, fond.175, inv. 1, dos. 20, Ordinele Direcției Artelor, 14.01 – 10.XII.1952, ff. 1-2.

<i>Teatrele din RSSM</i>	<i>Cheltuieli raportate la alocații (mii rub.)</i>	<i>Pierderile supraplan (mii rub.)</i>
Moldovenesc muzical-dramatic	17,5	123,4
Dramatic rus din Chișinău	150,9	143,3
Dramatic rus din Bălți	45,0	137,6
Teatrul de păpuși din Chișinău	-	74,5

Total: 213,4 478,8

Iese la suprafață că Teatrul din Bălți consuma 21,1% din toată suma alocațiilor bugetare republicane, pe când pierderile depășeau limitele planificate cu 28,7%. Deci, instituția dată se prezenta nerentabilă din punct de vedere financiar. Astfel de situații critice s-au manifestat după hotărârile guvernului unional din 4 martie 1948 și 6 februarie 1949¹¹¹. În 1948 autoritățile au sistat orice dotație financiară pentru teatrele republicane¹¹². În noile condiții criza s-a manifestat mai acut, afectând grav și procesul de creație. Conform ordinului Direcției Artelor din URSS nr. 1047 din 13 decembrie 1952 Teatrului din Bălți i se atribuie calificarea de cel mai codaș teatru din Uniunea Sovietică după criteriul parametrilor financiari¹¹³. Pentru aceste nereguli directorul A. Larskiy și contabilul superior E. Ciurckov au fost sancționați administrativ¹¹⁴. Pe 26 ianuarie 1952 Direcția Artelor din R.S.S.M. emite un ordin mai sever: A. Larskiy este eliberat din funcție „în temeiul cererii depuse” pentru ca din 23 ianuarie în locul lui să fie desemnat Zinovii Rogalin¹¹⁵.

Atmosfera din teatru profila în mod implicit găsierea căilor de supraviețuire. În ianuarie 1952, Consiliul Artistic a pus în discuție tema repertoriului. V. Golovcenko sublinia „necesitatea luptei pentru spectatori, care s-au depărtat de teatru pe motiv de calitate a spectacolelor”¹¹⁶. În același fel s-au exprimat și alți membri. Rezoluția insistă „să se lichideze greșelile din trecut în ce privește calitatea spectacolelor”¹¹⁷.

Administrația intensifică lucrul în colectivele de muncă. Au fost elaborate direcții concrete de contact direct cu întreprinderile, organizațiile din Bălți și raioanele adiacente, este sporit numărul administratorilor (de la unul singur la trei), s-a decis îmbunătățirea reclamei, organizarea întâlnirilor de creație ș.a.¹¹⁸. Teatrul a preluat experiența teatrelor din Harkov (Ucraina), care prevedea dialoguri cu spectatorii privind formarea repertoriului¹¹⁹, se lucra intens la piese semnate de autori cunoscuți (*Slugă la doi stăpâni* de C. Goldoni, *Spaniolii* de M. Lermontov ș.a.)¹²⁰.

Pentru a suplini deficitul financiar este organizat un turneu în Odesa (22 august și 22 septembrie 1952)¹²¹. Este elaborată o linie mai exigentă de completare a trupei din contul actorilor cu experiență, printre aceștia fiind O. U. Udalova¹²², devenită curând Artistă Emerită, pictorul A. I. Zagranicov¹²³. La solicitarea Teatrului, administrația orașenească, prin hotărârea nr. 729 din 22 decembrie 1952, oferă Teatrului 1 440 m² de teren adiacent suplimentar pentru lărgirea curții și edificarea construcțiilor auxiliare necesare¹²⁴. În teatru sporește disciplina de muncă. Pentru abateri de la normele regimului intern (întârzieri la serviciu, abuz de alcool ș. a.) sunt concediați actorii A. Turcenko, V. Koroli, N. Pohozițlov, M. Savin, V. Jdanovici, O. Gheiler, N. Raccov¹²⁵. Administrația Teatrului propune organelor de resort frustrarea titlului de Artist Emerit lui A. Turcenko¹²⁶. Este concediat „din propria ini-

¹¹¹Ibidem, f. 24.

¹¹²ACT, inv. 2, dos. 18, Ordinul din 30 iulie 1948, f. 26v.

¹¹³ASMB, fond. 175, inv. 1, dod. 23, Corespondența cu instanțele superioare, 26.VIII.1952 – 16.XII.1953, f. 1.

¹¹⁴Ibidem, fond.175, inv. 1, dos. 20, Ordinele Direcției Artelor, 14.01 – 10.XII.1952, f. 4.

¹¹⁵Ibidem, f. 5.

¹¹⁶Ibidem, dos. 21, Ședințele Consiliului artistic, 14.01-30.XI.1952, f. 3.

¹¹⁷Ibidem, dos. 21, Ședințele Consiliului artistic, 14.01-30.XI.1952, f. 4.

¹¹⁸Ibidem, dos. 23, Corespondența cu organele centrale, 26. VIII. 1952 – 16. XIII.1953, f. 4.

¹¹⁹Ibidem, dos. 22, Corespondența cu organele centrale, 22.01 10.XII.1952, f. 21.

¹²⁰Ibidem, dos. 10, Planul repertoriului pe 1949-1961, f. 2.

¹²¹Ibidem, f. 12.

¹²²ACT, inv.2, dos. 28, Ordinul 145 din 15. IX, 1852, f. 18.

¹²³Ibidem, Ordinele nr. 141 din 12. IX. 1952, f. 17 și nr. 1 din 1. I. 1953, f. 38v.

¹²⁴ASMB, fond. 138, inv. 1, dos. 106, f. 496.

¹²⁵Ibidem, fond, 175, dos.20, ff. 1v-2v, 3, 16 v.

¹²⁶Ibidem, fond, 175, dos.20, ff. 1v-2v, 3, 16 v.

țiativă” A. Larskiy, ex-director, la moment director-adjunct¹²⁷. La un moment de inspirație se propune Direcției Artelor să confere Teatrului numele „A. M. Gorkiy”, dar ideea nu a fost acceptată¹²⁸.

Nici situația din Teatru nu a revenit la o normă acceptabilă. Conform ordinului Direcției Artelor din 10. XII 1952, activitatea financiară pe nouă luni este din nou calificată sub limită¹²⁹, fapt pentru care directorul este muștrat, fiindcă nu a asigurat executarea directivelor¹³⁰. Muștrare i se aplică regizorului-șef A. Moskaliyov pentru ratări în politica repertorială¹³¹.

O serie de spectacole corespund rigorilor profesionale. Însă există lucrări scenice, care deviază de la ideologia oficială. Astfel, spectacolul *Liubovi Iarovaya* de K. Treniov a remarcat ratări mai cu seamă acolo unde se confruntă „idealurile socialiste” cu „ideologia burgheză”. Un material ziaristic deduce: „Regretabil, dar ceea ce era preconcept nu a rezultat”¹³². Autorul consideră că Liubovi Iarovaya creată de A. Buravikova, artista emerită reprezintă un personaj plin de energie, hotărât, intransigent, inflexibil, plin de abnegație socială, dar cedează în fața „indiferenței, timidității, staticului în timp ce se confruntă cu dușmanii revoluției”¹³³. Apelurile actriței diminuează vorbirea scenică „nu sunt caracteristice personajului”. O mare parte din vină o poartă A. Moskaliyov, regizorul spectacolului¹³⁴. Artistul emerit P. Jitkoveț (Koșkin) reușește parțial să învioreze scena, însă „paleta expresiilor desincronizează”¹³⁵. Între timp, sunt apreciate pozitiv rolurile create de artistul emerit V. Golovcenko (Cir)¹³⁶, A. Bari (Elisatov), S. Demidova (Panova), B. Veretzkiy (Iarovoy), dar mai ales de E. Dzearek (Marya), A. Bogaciiov (Pikalov)¹³⁷.

Publicația aduce învinuiri severe regizorului, care a distribuit greșit rolurile, abuzează de mizanscene, agitație și forfotă în scenă, ceea ce a adus pierderi în jocul actoricesc¹³⁸.

Teatrele sovietice, cu excepția celor centrale din Moscova și Leningrad, parțial din Kiev și Tbilisi, erau private de a-și forma propriul repertoriu. De cele mai multe ori selectarea pieselor pentru montare era dictată de instanțele superioare. Pentru a ieși din acest cerc vicios, administrația Teatrului era nevoită să depună mari eforturi. Astfel, în prima jumătate a anului 1953 Direcția Artelor obligase Teatrul să monteze următoarele piese: *În numele nostru* de Vișneakov, *Omul cel tânăr* de Mdivani și Kirov, *Poemul de dragoste* de Musrepov, *Înfloresc livezile* de Mass și Kulicenko, *Ultimii* de M. Gorkiy și *Angelo* de V. Hugo¹³⁹. Directiva era considerată irecuzabilă. Oricum, conducerea Teatrului a reușit o careva rectificare pentru ca în finală să monteze în stagiul teatral 1952-1953 *Dumbrava de călină* de A. Korneiciuk, o comedie lirică din viața unui kolhoz; *Paradisul pământesc* de O. Vasiliev despre rezistența antifascistă a bulgarilor și victoria obținută; *În numele victoriei noastre* de N. Vinikov consacrată „fericirii” traiului urban din URSS „apreciat” de o delegație americană; *Doi căpitani* de V. Kaverin cu secvențe din viața tineretului; *Alt trai nu există* de A. Safonov despre modul de viață al oamenilor sovietici; *Călit în lupte* de Chu Chă (China) despre revoluționarii chinezi; *Evadarea* de D. Scegllov, secvențe din viața lui I. Stalin și *Inima nu e piatră* de A. Ostrovskiy cu probleme de morală din Rusia țaristă¹⁴⁰. Teatrul, la insistența regizorului A. Moskaliyov, mai roagă să i se permită montarea *Forței necurate* de A. Tolstoi. Direcția Artelor a suspectat opera dramaturgului și a cerut să i se prezinte piesa în trei exemplare¹⁴¹.

¹²⁷ACT, Ordinul nr. 112 din 4 iulie 1952, f. 10.

¹²⁸Idem, La fel: dos. 22, Corespondența cu organele centrale, 22.01-10.XII.1952, f. 5.

¹²⁹ACT, inv.1, dos. 20, f. 35.

¹³⁰Ibidem, f.24.

¹³¹Ibidem, f.36

¹³²V. Konstantinov. *Liubovi Iarovaya*, în *Kommunist*, 14 noiembrie 1952. Susținem că avizul e unul competent. Autorul a efectuat analiza spectacolului sub toate aspectele criticii teatrale.

¹³³Idem.

¹³⁴Idem.

¹³⁵Idem.

¹³⁶V. Golovcenko și A. Turcenko obțin titlul onorific de Artist Emeriți în februarie 1953 (ASMB, f. 175, inv. 1, dos. 29, f. 17).

¹³⁷V. Konstantinov. Op. cit.

¹³⁸Idem.

¹³⁹ASMB, inv.1, dos. 24, Repertuarul pe 1952, ff. 1, 2.

¹⁴⁰Ibidem, fond, 175, inv. 1, dos. 24, Repertuarul pe 1952, ff. 5,6.

¹⁴¹Ibidem, fond, 175, inv. 1, dos. 30, Repertoriul, 16.01.1953 – 22.XII.1953, f. 2.

În formarea repertoriului se include și Uniunea Scriitorilor Sovietici din Moldova. A. Lupan, președinte recomandă Teatrului *Dreptul familiei* de A. Pirogov, piesă aprobată de întrunirea dramaturgilor din șase republici unionale (Riga, aprilie 1953)¹⁴². În același an este scrisă prima piesă sovietică moldovenească, *Peste Dunărea albastră* de L. Corneanu. Opera a provocat opinii controversate¹⁴³, fiind montată cu trei ani mai târziu.

În fond, se afirma că Teatrul bălțean a început să iasă din criză. Deschiderea stagiunii teatrale 1953-1954 a fost precedată de un turneu prin Ucraina (Cernigov, Nejin, Priluki și satele din preajmă). Critica teatrală ucraineană remarcă univoc că reprezentațiile teatrale au „trezit interes mare față de arta Republicii Moldovenești”¹⁴⁴. Pe 17 octombrie 1953 trupa prezintă cu succes la bază comedia *Grijile mari* de L. Lenci¹⁴⁵. Dar iată că, în continuare, oficialii insistă asupra noi proiecte conform cu „realizarea hotărârilor istorice ale celui de-al XIX-lea congres de partid în ce privește sarcinile ideologice și formulările tipice indicate de Gh. M. Malenkov”¹⁴⁶, lider sovietic. Aici firul realizărilor recente se întrerupe.

În așa condiții încep repetițiile la drama *Ultimii* de M. Gorkiy cu o problemă filozofică, privind modernizarea Rusiei. Scriitorul proletar abordează o problemă familială, dar care se ridică la nivel social general, iar pe de altă parte, e actuală mereu. Descompunerea unei familii corelează cu problemele globale ale societății umane, căci include factori fizici și morali de la începutul celui de al XX-lea secol.

Mediul acesta vag pune Rusia într-o poziție incomodă, iar Teatrul din Bălți caută doar „criza capitalismului” și formarea premiselor „obiective” pentru „revoluția proletară”. În felul acesta, aspectul filozofic al dramei, respectiv al spectacolului, alunecă nemotivat în ideologia proletară. De fapt, de aici provin neînțelegerile dintre regizori și actori, iar spre final apare un spectacol controversat.

A. Samohvalov, critic al spectacolului *Ultimii*, observă complexitatea și, probabil, dualismul filozofic, remarcând un moment că regia și actorii nu au înțeles esența operei dramatice a scriitorului „proletar”¹⁴⁷. În consecință, nu a fost ușoară la suprafață nuanța epocii, dar șpaga, brutalitatea, impertinența. Rămân în umbră problemele fundamentale care dominau Rusia în faza de tranziție spre valorile europene. Discrepanțele dintre regie și actori, pe de-o parte, și ideile investite de dramaturg, sunt trecute prin vizorul „nereușitelor”¹⁴⁸, ceea ce a slăbit ponderea spectacolului în reflectarea adevărului obiectiv.

În primăvara anului 1954, Teatrul lucrează asupra spectacolelor *Podul de foc* de B. Romanov (2-19.II, regia I. Vitol, scenografia V. Davydov), *Inima nu e piatră* de A. Ostrovsciy (3.III.-9.IV, regia I. Vitol, scenograf A. Zagranicinov) și *Cine râde la urmă* de K. Krapiev (3 – 25. III, regia V. Pesina, scenografia V. Davydov)¹⁴⁹. Afișul nu satisfăcea întregul colectiv. Din această cauză se exprimau diferite poziții. Discuții aprinse aveau loc și în cadrul Consiliului Artistic. Ne referim la piesa *Podul de foc*. Bari punea la îndoială potențialul Teatrului de a obține rezultate bune. „E prea complicată piesa”¹⁵⁰, conchide maestrul. Avându-se în vedere totuși că piesa a fost introdusă în repertoriu, S. Skulberdina, artistă emerită, insistă ca distribuția rolurilor să fie revăzută, iar A. Buravikova,

¹⁴²Ibidem, fond, 175, inv. 1, dos. 34, f. 42.

¹⁴³Ibidem, fond, 175, inv. 1, dos. 30, f. 15.

¹⁴⁴A. Rogalin. Otrkrylsea noviy teatralniy sezon, în *Kommunist*, 21 octombrie 1953.

¹⁴⁵Spectacolul reprezintă o satiră socială care tinde să reflecte particularitățile specifice ale socialismului sovietic. Regizor – A. Moskaliov, în rolurile centrale – P. Jitkoveț, artist emerit (comunistul Usaciov), I. Vitoli (Klesciov), A. Bogaciov (Parfenii Stepanovici Strunnicov), V. Golovcenko, artist emerit (Bokov), S. Skulberdina, artistă emerită (Martzeva), A. Buravikova, artistă emerită (Vera Bokova), O. Udalova (Galea Omulenko), A. Bari (Pustanskiy), S. Demidova, artistă emerită (Evghenia Arkadievna), E. Dzearek (Klavdny Ivanovna), E. Șimoiko (Trapeznikova) ș. a. (A se vedea: E. Zdavradânskiy. „Bolșie hlopoty”, în *Kommunist*, (?) octombrie 1953). Imaginea spectacolului este greu de restabilit, fiindcă nu s-au păstrat materialele Consiliului Artistic, iar articolul semnat de E. Zdavradânskiy nu indică la nuanțele regizorale și actoricești. Putem doar să bănuim că spectatorului i s-a propus un spectacol tipic sovietic, în care era glorificat rolul partidului comunist în construcția socialismului, de data asta, din perioada de tranziție poststalinistă.

¹⁴⁶A. Rogalin op. cit.

¹⁴⁷A se vedea: A. Samohvalov. „Poslednie” A. M. Gorkikogo na ștene, în *Kommunist*, 30 decembrie 1953.

¹⁴⁸Idem.

¹⁴⁹ACT, inv.2, dos. 32, Cartea de ordine, 1954, ff.2v, 6v și 7.

¹⁵⁰ASMB, fond.175, inv.1, dos.35, Procesele verbale ale Consiliului artistic, 30.I – 25.XII.1954, f. 1.

artistă emerită, a refuzat să dubleze rolul cu S. Skulberdina. „Dați-mi răgaz..., sunt supraîncărcată..., nu mai sunt în stare să compensez atâtea”¹⁵¹, declară artista.

Oricum, discuțiile din colectivul Teatrului și respingerea prescripțiilor Direcției Arte au finalizat cu formarea unui repertoriu acceptat unanim. În partea a doua a stagiunii teatrale 1953-1954 se prevedea montarea următoarelor piese dramatice, fiind aprobați regizorii, pictorii și timpul pentru repetiții¹⁵².

Nr. crt	Titlul piesei, autorul	Regizorul	Scenograful	Nr. de zile pentru repetiții
1	<i>Haiti</i> de U. Dubois	Moskaliov	Davydov	20
2	<i>O istorie de dragoste</i>	Vitol	Zagranicinov	20
3	<i>Varvara Vokkova</i> de A. Safonov	Moskaliov	Davydov	25
4	<i>Mochetarul parisian</i> de A. Poie	Moskaliov	Davydov	19
5	<i>Scumpa mămică</i> de I. Bacimut, V. Socol	Vitol	Zagranicinov	25
6	<i>Livada cu vișini</i> de A. Cehov	Moskaliov	Davydov	28
7	<i>Podul de foc</i> de B. Romanov	Vitol	Davydov	17

Însă, prin ordinul Direcției Artelor din 17 iulie 1954, Teatrul este obligat să introducă în repertoriu piese noi: *În grădina cu liliaci* de Ț. Solodari, *Peste Dunărea albastră* de L. Corneanu, *Căpitanul Corșun* de V. Sobko, *Familia criminalului* de P. Jacometti și *Lângă lacul din pădure* de Ț. Solodari¹⁵³. În acest temei, are loc o nouă rectificare a lucrărilor pentru montare. Pe 6 septembrie 1954 s-a decis ca în locul piesei *În grădina cu liliaci* să se pună în lucru piesa *Întoarcerea* de A. Kuzmiciov, *Peste Dunărea albastră* a fost înlocuită cu *Căsuța de la margine* de A. Arbuzov și *Căpitanul Corșun* cu *Ziua de odihnă* de V. Kataev¹⁵⁴, iar pe 12. XI. ordinul Ministerului Culturii nr. 602 „Cu privire la propaganda antireligioasă și extinderea cunoștințelor științifico-ateiste” Teatrul este obligat să monteze piesa lui A. Ștein *Dosarul personal* și să revină la piesa *Peste Dunărea albastră*¹⁵⁵.

Evident, procesul de creație al colectivului artistic se prezenta incert. A. Buravikova la ședința Consiliului artistic citat a avut perfectă dreptate. Repertoriu încărcat, timp redus pentru repetiții, număr mic de actori (în iunie 1954 Teatrul dispunea doar de 22 actori, din septembrie 1954 în Statele de personal se adaugă numai un singur actor¹⁵⁶), presiunile instanțelor superioare împovărau activitatea teatrului. În plus, nu toți membrii colectivului respectau normele disciplinare. Actorul A. Turcenko a două oară este concediat din 1 iulie 1954 pentru abuz sistematic de alcool¹⁵⁷, iar V. Golovcenko, artist emerit este avertizat pe același motiv¹⁵⁸.

Anul 1954 remarcă o tentativă de a face un prim bilanț al activității Teatrului în cadrul unui turneu la Chișinău de o lună (1-31 iulie). Spectatorilor din capitală și localităților adiacente li s-au propus zece spectacole: *Podul de foc*, *Scuzați-mă, vă rog*¹⁵⁹, *Haiti*, *O sută de milioane*, *Angelo*, *Cine râde la urmă*, *Inima nu e piatră*, *Marile griji*, *Tăutul și Doi frați*. În Chișinău au fost jucate 23 de spectacole, Strășeni – 2, Orhei – 3, Kotovsk (Hâncești) – 2, Nisporeni – 3, Călărași – 2, Leova – 1,



Sofia Skulberdina, artistă emerită. 1955

¹⁵¹Ibidem, fond.175, inv.1, dos.35, Procesele verbale ale Consiliului artistic, 30.I – 25.XII.1954, f. 2.

¹⁵²Ibidem, fond. 175, inv. 1, dos. 36, Planul repertoriului, 1954, f. 1; ACT, inv. 2, dos. 32, Cartea de ordine, 1954, f. 2v.

¹⁵³Ibidem, fond. 175, inv. 1, dos. 36, Planul repertoriului, 1954, f. 9.

¹⁵⁴Ibidem, fond. 175, inv. 1, dos. 36, Planul repertoriului, 1954, f. 12.

¹⁵⁵Ibidem, fond. 175, inv. 1, dos. 36, Planul repertoriului, 1954, f. 13.

¹⁵⁶Ibidem, fond. 175, inv. 1, dos. 37, Statele de personal, 1954, ff. 12, 20.

¹⁵⁷ACT, inv.2, dos. 32, Cartea de ordine, 1954, ff. 16-16v.

¹⁵⁸ACT, inv.2, dos. 32, Cartea de ordine, 1954, f. 22.

¹⁵⁹Reprezintă o comedie rurală belarusă semnată de Andrei Makaionok. Subiectul vizează contrastele din această parte a „realismului socialist”. Presa apreciază înalt jocul actorilor O. Udalova (Natașa), V. Golovcenko (Moșkin), S. Skulberdina (Antonina Timofeevna). Totodată remarcă punctele vulnerabile: V. Zaharov (pionier Lionia) nu are voce scenică, V. Kuzmin (Kalibetov) este uniform din spectacol în spectacol, practică multe mișcări, gesturi fără esență; lacune esențiale există în rolul actriței E. Șimoiko (Hana Cihniuk) ș.a. (A se vedea: A. Samohvalov. „Izvenite, pojaluișta”, în *Communist*, 22 ianuarie 1954).

Cimișlia – 1 și Ungheni – 1; în sate – 14 spectacole. Pe parcursul turneului au fost jucate 55 de spectacole pentru 19 469 oameni, venitul total fiind de 133 376 ruble¹⁶⁰.

Repertoriul, cu unele excepții, reflecta întocmai ideile „realismului socialist”, trăsăturile specifice ale „omului sovietic”, „forța conducătoare a partidului comunist”. Esența pieselor și realizarea lor scenică nu abandonase teza „existenței dușmanilor de clasă”. În această privință semnificativ este comedia *Cine râde la urmă* de dramaturgul belarus K. Krapiva, Laureat al Premiului Stalin. Spectacolul a fost regizat de E. Pesin, scenograf – V. Davydov. În rolurile titulare au fost distribuiți V. Golovcenko, Artist Emerit (Gorlohvatskiy), O. Udalova (Zina Zelkina), S. Skulberdina (Ana Pavlovna), V. Tiunev (Levanovici), N. Iursov (Nikifor), P. Diakov (Zelkin), V. Kuzmin (Tuleaga), E. Dzearek (servitoare).

Subiectul piesei este construit după un standard obișnuit. Gorlohvatskiy, „sabotor înrăit”, membru al mișcării antisovietice din Ucraina vestică, sosește la Minsk și ocupă funcția de director al Institutului de Geologie. Aici el își continuă activitatea subversivă, fiind asistat de Zinocica, Zelkin, un bârfitor și lingău, Tuleaga, colaborator științific ș.a. Gorlohvatskiy are și oponenti – Levanovici, secretar de partid al instituției, alți oameni „simpli sovietici”. Există și un personaj intermediar, Ana Pavlovna, soția directorului, o femeie labilă și infidelă, dar care susține activitatea soțului.

Astfel, Teatrul educa spectatorii să fie prudenți din punct de vedere politic și să condamne orice manifestări „antisovietice”. Din acest considerent presa afirma că secretarul de partid „nu a reușit pe deplin să ilustreze calitatea de lider autentic, sensibil și atent față de oameni”¹⁶¹. Secretarul de partid apare ca „un om bun, dar privat de caracter”, alături „fricos”, ceea ce îl face „să procedeze contrar voinței sale”¹⁶² și revine la „normă” prea întârziat.

În vara și toamna anului 1954 din nou au fost luate măsuri pentru consolidarea trupei. Cu permisiunea viceministrului Culturii A. Corobeanu¹⁶³, pe 23 iulie 1954 directorul A. Rogalin și regizorul-șef A. Moskaliov merg într-o delegație de douăsprezece zile la Moscova cu scopul de a angaja actori și regizori¹⁶⁴. De data asta sunt angajați regizorul A. Rivma, pictorul A. Vysoțkiy, actorii M. Sultanova, V. Rybin, Ia. Efimov, M. Cerepanov și T. Podșivailo¹⁶⁵. Totodată, regizorul-șef informează publicul despre eventualele premiere în stagiunea teatrală 1954-1955, în care domina dramaturgia sovietică: *Revenirea* de A. Kuzmiciov în redacție literară și adaptare de V. Romașov, *Familie de criminali* de P. Gacometti în traducere de A. N. Ostrovskiy (subiect confesional), *Lângă lacul din pădure* de Ț. Solodari (cu o temă de vigilență), *Zi de odihnă* de V. Katayev (comedie), *Căsuța de la margine* de A. Arbuzov (tema luptei antifasciste), *Băiatul din orașul nostru* de K. Simonov, *Maria Tudor*, tragedie de V. Hugo, *Căpitan Korșun* de V. Sobko și *Un caz familial* de Eji Lutowski¹⁶⁶.

Cu toate reținerile menționate, Teatrul era admirat de vorbitorii în rusă. Pe 25 martie 1954 douăzeci de lucrători ai gării Drochia roagă conducerea Teatrului să prezinte un spectacol, căci „în anii 1953 și 1954 niciun colectiv teatral nu ne-a vizitat”¹⁶⁷. Secția raională Brătușeni informează Teatrul că a pregătit toate condițiile (spectatori, spațiu și curent electric) pentru a viziona pe 24 aprilie spectacolul *Cine râde la urmă*¹⁶⁸. La 28 august 1954 personalul Pichetului din Ungheni (25 de oameni) exprimă satisfacție și aduce mulțumiri actorilor pentru spectacolul *Tăunul*¹⁶⁹. Secția



¹⁶⁰ASMB, fond. 175, inv. 1, dos. 40, ff. 17- 18.

¹⁶¹Iu. Uhtimovskiy. „Cto smeiotsea poslednim”, în *Communist*, 1954, 28 martie.

¹⁶²Idem.

¹⁶³În perioada sovietică orice delegație de peste hotarele republicii urma numai cu acceptul organelor de stat superioare.

¹⁶⁴ASMB, fond. 175, inv. 1, dos.34, f. 17. Delegația a fost permisă de A. Cracun, vicepreședinte al Sovietului Miniștrilor din R. S. S. Moldovenească.

¹⁶⁵A. Moskaliov. Teatr v novom sezone, în *Communist*, 1954, 17 octombrie.

¹⁶⁶A. Moskaliov. Teatr v novom sezone, în *Communist*, 1954, 17 octombrie.

¹⁶⁷ASMB, fond. 175, inv. 1, dos.33, Scrisoarea originală, f. 6.

¹⁶⁸Ibidem, fond. 175, inv. 1, dos.33, Relația semnată de directorul Casei de cultură, f. 10.

¹⁶⁹Ibidem, fond. 175, inv. 1, dos.33, Scrisoarea semnată de Burdeiniy, f. 8.

cultură din raionul Râspopeni dorește un spectacol pe 8 noiembrie 1954 și cere direcției Teatrului să precizeze condițiile necesare¹⁷⁰. Sunt niște dovezi că în republică atracția față de teatru se manifesta perpetuu și că în atare condiții principalii indici ai activității trupei au crescut.

INDICII DE BAZĂ AI ACTIVITĂȚII TEATRULUI PE ANUL 1954¹⁷¹:

Spectacole	Nr. spectacolelor		Nr. spectatorilor (mii)		Venit (mii ruble)	
	Plan	Real	Plan	Real	Plan	Real
Matinal	45	35	15,7	13,2	78,0	51,3
Seral	117	114	40,5	32,5	325,5	322,7
Deplasare	150	169	30,0	35,0	180,0	238,5
Turneu	68	92	29,2	31,4	184,5	197,7
Total:	380	410 (107,9%)	115,4	112,1 97,1%	768,0	810,2 105,5%

Între timp, Direcția Arte a Ministerului Culturii continua să preseze pe dimensiunea politicii repertoriale a colectivului. Pentru stagiunea 1954-1955 Teatrul a fost obligat să monteze (în prima jumătate a anului 1955) *Marea preferă vitejii* de I. Kasumov și G. Seidbeyl, *Peste Dunărea albastră* de Leonid Corneanu și *Bătrânul* de M. Gorkiy.

Marea preferă vitejii, este consacrat petroliștilor din bazinul Mării Caspice. Majoritatea personajelor redau caracterul angajat al oamenilor sovietici. Însă, printre aceștia, există și un personaj advers, dornic să irosească inutil banii statului, bunurile obștești. Acesta este un om mărunț, superficial, lipsit de conținut. Până la urmă Keazimov, făcătorul de rău, este condamnat social. Eroul principal este Rachid Kafarov (actor A. Turcenko, Artist Emerit). Printre actorii ocupați în spectacol sunt Golovcenko, Artist Emerit (Salim Keazimov), S. Sculberdina, Artistă Emerită (Rafiga), O. Udalova (Franghiz), M. Sultanova (Siuma) ș.a. Regia îi aparține lui A. Rivman¹⁷².

Referitor la calitate, sursele atestă spectacolul în categoria celor mai puțin reușite. În cadrul ședinței Consiliului artistic din 16 august 1955 A. Rogalin afirmă că „în stagiunea 1954-1955 am cedat parțial rigorilor. Așa, *Marea preferă vitejii*, apărut în repertoriu contra voinței întregului colectiv”¹⁷³, a urmat cu un spectacol foarte slab¹⁷⁴. Lacunele din spectacol au fost observate și de amatori, spre exemplu, că A. Turcenko joacă prea excitat și „tumultuos”, deși ar trebui să fie „mai modest și reținut”, „unii actori confundau cuvintele”, „artificială se pare scena salvării de la blocul de gheață” sau „spectatorii încă nu au intrat în iminența pericolului, cum intră scena triumfului exaltat al marinarilor”. Autoarea publicației susține că „spectacolul pierde și din cauza proiecțiilor de lumină slabe”, al „decorului palid”¹⁷⁵.

Situația se repetă și în cazul spectacolului *Răzbunarea* după piesa lui Leon Kruczkowski. Despre ratările din repertoriul Teatrului relevă ordinul 587 al Ministrului Culturii din 19 noiembrie 1955. Aici se notează că „mai cu seamă în stagiunea trecută s-a redus calitatea artistică a spectacolelor în Teatrul din Bălți, sunt montate o serie de spectacole mediocre, fără interes pentru spectatori (*Marea preferă viteji, Răzbunarea*)”¹⁷⁶. *Răzbunarea* vizează un episod din istoria Poloniei de după terminarea celui de-al doilea război mondial cu ocazia confruntărilor dintre regimul comunist și forțele opozante. Spectacolul a fost regizat de A. Moskaliov, în spectacol fiind angajați actori experimentați – S. Skulberdina (*Sabina*), V. Golovcenko (*Ștefan Iagmin*), A. Buravikova (*Matilda*), Vitol (*Okulici*), Vostretov (*Iulek*)¹⁷⁷. Ordinul Ministrului Culturii prevedea delegarea la Bălți a unui regizor înzestrat

¹⁷⁰Ibidem, fond. 175, inv. 1, dos.33, Scrisoarea semnată de Schițco, șef al Secției Cultură, f. 25.

¹⁷¹Ibidem, fond. 175, inv. 1, dos. 39, Darea de samă pentru anul 1964, f. 16.

¹⁷²M. Plaksina. Otvajnyaya molodioj, în *Kommunist*, 1955, 20 martie.

¹⁷³ASMB, fond. 175, inv. 1, dos.43. Procesele verbale ale Consiliului artistic, 21.01. – 27.XII.1955, f. 24.

¹⁷⁴Ibidem, fond. 175, inv. 1, dos.43. Procesele verbale ale Consiliului artistic, 21.01. – 27.XII.1955, f. 24.

¹⁷⁵M. Plaksina. Otvajnyaya molodioj, în *Kommunist*, 1955, 20 martie.

¹⁷⁶ASMB, fond. 175, inv. 1, dos.41. Ordenele Ministerului Culturii și a Direcției Artelor, 12.II – 19.XI. 1955, f. 10.

¹⁷⁷A. Zolotnik. Tvorceskaya udacea, în *Communist*, 1955, 11 decembrie; S. Pevzner. Volnuiusceaya piesa. Ibidem. Autorii (A. Zolotnic, contabilă la Spitalul feroviar și S. Pevzner, dr., conf. La Institutul Pedagogic de Stat) s-au limitat numai la elogiul dăruite colectivului de creație. Dânșii nu au observat lacunele serioase din spectacol.

pentru a monta un spectacol calitativ¹⁷⁸, ceea ce indică la nereguli în regia Teatrului. Ministerul nu doare să recunoască că o parte din vină trebuia să și-o asume. După atâtea lipsuri în activitatea teatrului, acest organ continua să propună un repertoriu ineficient. La un moment Teatrul a fost obligat să monteze piesa *Peste valurile Dunării* de Leonid Corneanu, o lucrare slabă, dar a unui „autor local”¹⁷⁹.

În stagiunea teatrală 1956-1957 al acestui colectiv nu intervin schimbări de esență. Cert e că sub aspect financiar Teatrul intră într-o criză. Orice tentativă de a ieși din acest tip de turbulență eșua, grăbind astfel formarea unei trupe de limbă română, care ar fi capabilă să completeze veniturile Teatrului din contul exploatarei spectacolelor în satele republicii.

În concluzie, Teatrul rus <moldo-rus> pe parcursul anilor 1947-1957 reprezenta un colectiv artistic, care evolua în condiții de dictatură centralizată. Asupra colectivului exercitau o serie de factori negativi, care stopau sporirea activității – presiuni masive din partea organelor de partid și stat, caracterul fluid al trupeii, lipsa unei regii eficiente și de durată, numărul redus de spectatori etc. Oricum, Teatrul rus <moldo-rus> ocupase un loc în istoria artei scenice din republică, sensibilizând necesitatea formării unei trupe de limbă română.

Anexă

STATELE DE PERSONAL
AL TEATRULUI RUS DIN BĂLȚI., ANUL 1955¹⁸⁰

Funcția	Nr. de unități	Salariul (ruble)	Funcția	Nr. de unități	Salariul (ruble)
<i>Personal artistic</i>					
Regizor-șef	1	1500	Actori: cat. superioară	5	1000
Regizor	1	1000	cat. superioară	3	980
Pictor-scenograf	1	980	cat. I	5	830
Șeful secției muzicale	1	700	cat. I	5	740
Asistent de regie	1	500	cat. II	2	690
Suflor	1	450	cat. II	1	640
			cat. II	2	600
<i>Personal tehnic</i>					
Șef de montare	1	690	Șef secorului decorativ	1	690
Sef sectorului grim-frezer	1	600	Pictor-decorator	1	500
Frezer de categoria a II-a	1	350	Rechizit-mobililar sup.	1	430
Croitur superior	1	500	Rechizim-mobililar	1	325
Croitur de categoria I	1	450	Mașinist de scenă	1	600
Îmbrăcătoare	1	210	Brigadier de stânga	2	425
			Brigadier de dreapta	2	425
<i>Personal auxiliar</i>					
Șef dipozit	1	350	Strungar-apeductor	1	450
Șofer auto	2	415	Garderobier	1	250
Șofer autocar	1	500	Îngrijitoare de odăi	3	225
Paza incendiară	4	285	Fochist	1	260
<i>Administrația</i>					
Director	1	980	Contabil superior	1	500
Director-adjunct	1	790	Contabil-casier	1	450
Administrator	1	500	Contabil	1	310
Secretară-mașinistă	1	310	Casier de bilete	1	360
			Controlor de bilete	1	250

Bun de tipar 23.09.2016. Garnitura Times New Roman. Comanda nr. 263. Tiraj 100.
Tipografia Universității de Stat „Alecu Russo” din Bălți. mun. Bălți, str. Pușkin, 38

¹⁷⁸ASMB, fd. 175, inv. 1, dos. 41. Ordinile Ministerului Culturii și a Direcției Artelor, 12.II – 19.XI. 1955, f. 14.

¹⁷⁹N. Apașinov. *Peste dunărea albastră*, în ziarul *Lucașărul roșu* (Orhei), 1956, 20 ianuarie.

¹⁸⁰ASMB, fond. 175, inv. 1, dos. 45. Statele de personal în 1955, ff. 23-24.