

**MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII
AL REPUBLICII MOLDOVA**

UNIVERSITATEA DE STAT „ALECU RUSSO” DIN BĂLȚI



INTERUNIVERSITARIA

Ediția a XV-a

Materialele Colocviului Științific Studentesc

23 aprilie 2019

VOLUMUL 2

Bălți, 2019

CZU: 082:378.4(478-21)=00

I-58

COMITETUL ȘTIINȚIFIC

Președinte al Comitetului științific:

Natalia GAȘIȚOI, dr., conf. univ., Rector

Membri:

Valentina PRITCAN, dr., conf. univ., prorector pentru activitatea științifică și relații internaționale

Lilia TRINCA, dr., conf. univ., Facultatea de Litere

Ina CIOBANU, dr., conf. univ., Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului

Lora CIOBANU, dr., conf. univ., Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte

Vitalie RUSU, dr., conf. univ., Facultatea de Drept și Științe Sociale

Colegiul de redacție:

Liubovi RAZMERIȚA, asistent universitar

Elena SIROTA, doctor în filologie, conferențiar universitar

Alexandra MELNIC, metodist, Secția Știință

Corector și tehnoredactare: Liliana EVDOCHIMOV, master în filologie

Coperta: Silvia CIOBANU, bibliotecar, grad de calificare superior

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

"Interuniversitaria", colocviu științific studentesc (15; 2019; Bălți).

Interuniversitaria : Materialele Colocviului Științific Studentesc, Ediția a 15-a, 23 aprilie 2019 : [în vol.] / com. șt.: Natalia Gașițoi (președinte) [et al.] ; col. red.: Liubovi Razmerița [et al.]. – Bălți : US "Alecru Russo", 2019. – ISBN 978-9975-50-239-9.

Vol. 2. – 2019. – 324 p. : fig. – Antetit.: Univ. de Stat "Alecru Russo" din Bălți. – Texte : lb. rom., engl., fr., alte lb. străine. – Rez.: lb. engl., fr. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. și în subsol. – 67 ex.

ISBN 978-9975-50-241-2.

082:378.4(478-21)=00

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

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

© *Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți*, 2019

ISBN 978-9975-50-241-2

SUMAR

Valeria BUGA. <i>Aspecte socioculturale ale locuinței în proverbele românești</i>	6
Vitalia DIGOLEAN. <i>Traducerea figurilor de stil (în baza traducerilor operei lui Ion Creangă în limba engleză)</i>	13
Tatiana SOLODCAIA. <i>Desemnarea persoanei prin zoonime</i>	19
Natalia ISTRATI. <i>Simone de Beauvoir – le féminisme et sa réception dans la presse roumaine après 1965</i>	24
Оxana RUSU. <i>Les valeurs des préfixes des adjectifs qualificatifs</i>	31
Яна ГУДИМА. „Поток сознания” как основной приём повествования в романе Гайто Газданова „Вечер у Клэр”	39
Дмитрий Дьяков. <i>Полифония и контрапункт в „маленькой трагедии” А. Пушкина „Моцарт и Сальери”</i>	43
Алина ПАНЦЕР. <i>Антитеза „света и мрака” в романе Ф.М. Достоевского „Идиот” (из опыта анализа эпизода)</i>	48
Сабрина КОНДРЯ. <i>Поэтика стихотворения Ф. И. Тютчева „Фонтан”: из опыта анализа</i>	52
Павел ПОЛИЩУК. <i>Фонетика и графика между жизнью и смертью</i>	55
Лидия ХОДАКОВА. <i>Явление синестезии в малой прозе В. В. Набокова (на английском языке и переводах на русский)</i>	64
Галина ЭРТАШ. <i>Сопоставительный аспект исследования фразеологизмов с компонентом „глаз/око” в русском и турецком языках</i>	68
Евгений БЕРЕЗЮК. <i>Лингвостилистические особенности русского молитвенного текста</i>	74
Victoria VERCȘTEIN. <i>A Comparative Study of Somatic Phraseological Units in English and Russian</i>	80
Anastasia VIRTOS. <i>Latin and French Borrowings in English</i>	84
Eugenia STRUNGAR. <i>An Etymological Study of English Culture Specific Phraseological Units</i>	89
Anastasia GURDUZA. <i>Strategies and Techniques for Developing Reading Skills in EFL Classes</i>	94
Irina COSTEȚCAIA. <i>Zoo Elements Used in English Phraseology</i>	99
Diana BENDAS. <i>A Comparative Study of English and Russian Proverbs</i>	105
Cristina GHINDA. <i>Songs as authentic input in EFL classroom</i>	109
Iana DOȚIU. <i>Anglizismen in der Deutschen Sprache. Integration und Verwendung</i>	116
Galina ERTAȘ. <i>A comparative study of Russian and English idioms with 'heart' and 'soul' elements</i>	122
Mihaela BURDUJA. <i>Avantajele și dezavantajele implementării în Republica Moldova a sistemului de pensii multipilon</i>	128
Mihaela BURDUJA, Mariana PODREA. <i>Etapa prealabilă în contencios administrativ</i>	133

Mihaela CIUBARA. <i>Aspecte criminologice privind infracționalitatea juvenilă</i>	137
Вячеслав БУРДЕНИЮК. <i>Апелляционное производство в гражданском процессе Республики Молдова</i>	142
Ludmila TCACIUC. <i>Particularitățile hotărârilor judecătorești prin prisma tipurilor de proceduri civile</i>	149
Marina NEMERENCO. <i>Regimul juridic al dezbaterilor judiciare în procesul civil</i>	155
Maria CUNICHEVICI. <i>Importanța Codului de etică al cadrului didactic în activitatea profesională</i>	159
Tatiana ȚURCANU, Cristina BLIȘCEAC. <i>Violența – fenomen antisocial</i>	164
Elena GOROBET. <i>Mama surogat - moral sau amoral?</i>	170
Corina MIJA. <i>Aspecte juridice, psiho-sociale și medicale ale avortului</i>	176
Alexandru CELAC. <i>Unele reflecții privind funcția acuzării în procesul penal contradictorial</i>	183
Denis GOROBET. <i>Limite de manifestare a contradictorialității în faza de urmărire penală</i>	191
Lilia ROTARU. <i>Strategii de consiliere psihologică a persoanelor în etate</i>	199
Valeria PRODU. <i>Rolul terapiei cognitive-comportamentale în diminuarea agresivității la copii din familii vulnerabile</i>	203
Pavel CEPRAGA. <i>Transmiterea bolilor infecțioase prin intermediul căpușelor</i>	207
Sabina COȘCODAN. <i>Influența stilului cognitiv asupra motivației învățării la studenți</i>	213
Cristina COZMAC. <i>Influența factorilor psiho-sociali asupra comportamentului deviant la preadolescenți</i>	218
Livia COSTEȚCHI. <i>Consilierea psihologică a adolescenților cu accentuări de caracter</i>	227
Cristina GRUMAȚCHI. <i>Influența divorțului asupra afectivității la adolescenți: diferențe de gen</i>	232
Cristina PREPELIȚĂ. <i>Relația dintre stres și stil de viață la studenți</i>	236
Юлия ГОРОДЕЦКАЯ. <i>Когнитивно-поведенческая терапия, как элемент психологического консультирования пар в кризисной ситуации</i>	240
Александра ОВДИЕНКО. <i>Психологическое консультирование молодежи, касающееся роли родителей</i>	245
Elena LUPUȘOR. <i>Expresii comportamentale agresive ale elevilor marcați de insuccesul școlar</i>	250
Ecaterina ARVINTI. <i>Aspecte cognitive și formative ale educării dragostei față de natură la elevii mici</i>	254
Irina OȘLOBANU. <i>Asistența educațională a elevilor cu dificultăți de lectură</i>	258

Marcela TAMBUR. <i>Individualizarea în clasele incluzive prin adaptări curriculare</i>	265
Valeria RÎNJA. <i>Valențele educației elevilor claselor primare în spiritul gritty</i>	271
Adriana CERNEI. <i>Utilizarea resurselor web 2.0 în procesul de predare-evaluare la disciplina „Matematica”</i>	274
Санда ГУЦУ. <i>Работа учителя начальных классов с детьми из семей мигрантов</i>	283
Victoria IVASIUC. <i>Modalități de educare a valorilor general-umane la elevii claselor primare</i>	288
Cătălina NACONECINAIA. <i>Impactul competențelor artistice în configurația activității pedagogice</i>	292
Valeria ZABOLOTNÎI. <i>Impactul jocurilor sportive asupra dezvoltării fizice a elevilor din ciclul primar</i>	297
Дарья ЦЭРУШ. <i>Формирование знаний о диких животных у детей дошкольного возраста</i>	301
Maria MIKȘANSCHI. <i>Diferența de gen în exprimarea emoțională</i>	306
Avraam LEPĂDATU. <i>Dezvoltarea aptitudinilor muzicale ale elevilor școlii de muzică în procesul studiului acordeonului</i>	312
Александр ГЛАДКИЙ. <i>Развитие творчества учеников начальных классов на уроках фортепиано как элемент художественного воспитания</i>	317

ASPECTE SOCIOCULTURALE ALE *LOCUIŢEI* ÎN PROVERBELE ROMÂNEŞTI

Valeria BUGA, studentă,

Facultatea de Litere,

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălţi

Conducător ştiinţific: **Viorica POPA**, dr., conf. univ.

Résumé: *Les champs sont d'abord, des modalités de classification des mots d'une langue à une certaine étape d'existence pour exprimer un principe de la segmentation du vocabulaire. Le champs lexico-sémantique s'occupe de l'étude des dénominations de la même classe. Cette étude est déterminée par la géographie linguistique est par l'onomasiologie.*

Mots-clés: *champs lexico-sémantique, conotation, dénotation, lexème, archilexème.*

Câmpul lexico-semantic al locuinţei. Câmpurile sunt, mai întâi de toate, modalităţi de clasificare a cuvintelor dintr-o limbă la o anumită etapă de existenţă pentru a reda un principiu al segmentării vocabularului limbii date. Câmpul lexico-semantic se ocupă de studiul denumirilor înrudite, studiu determinat prin geografia lingvistică şi prin onomasiologie.

Analizând sensurile conotative şi denotative ale cuvântului *locuinţă*, am identificat următoarele lexeme care pot fi reunite într-un câmp, având, la rândul lor, principalele seme comune, următoarele: „loc construit/ amenajat” + „pentru a fi locuit (într-o manieră oarecare)”. Central rămâne a fi semul „pentru a fi locuit (într-o manieră oarecare)”, „de către oameni”, având ca arhilexem, precum am demonstrat mai sus „locuinţa”. Astfel, lexemele *locuinţă*, *imobil*, *casă* pot fi interpretate ca arhilexeme, fiindcă termenii lor definitorii sunt comune pentru toate cuvintele din câmpul respectiv, iar semele definitorii pentru clădire şi construcţie sunt comune tuturor termenilor care desemnează „construcţii”.

Semelor principale li se alătură altele variabile prin combinarea şi opoziţia căroră rezultă trăsăturile sistemului dat. Astfel „semul /destinaţia (locuinţei)/ are mai multe valori care permit delimitarea în sens strict a inventarului din câmpul denumirilor locuinţei (prin SL cercetătoarea A. Bidu-Vrâncanu desemnează denumirile locuinţei). Semul /destinată oamenilor/ are două valori: /destinaţie primară (locuinţa) şi /destinaţia secundară (locuinţa)/ (sem care ar putea fi formulat şi binar).” [*ibidem*: 128] Alte seme pentru caracterizarea câmpului sunt „durata utilizării (locuinţei)” cu două valori „locuinţă stabilă” versus „locuinţă non-stabilă” sau „temporară”; „mărimea (locuinţei)” cu valorile „mare” şi „normală” sau „mică”; „modalitatea” sau „maniera (construcţiei)” cu două valori principale „obişnuită” şi „neobişnuită” sau „specifică”. Cea din urmă având şi mai multe aspecte cum ar fi „construcţie medievală (cu anumite particularităţi)”, „(construcţie) elegantă cu alte particularităţi”, „alte maniere”. Prin semnul materialelor putem pune în opoziţie termenii: bloc, casă, vilă, imobil clasei termenilor alcătuiţi din termenii: baracă, co-

libă, cort. Prin semele „locuință primară și stabilă” opunem clasele termenilor compusă din: locuință, casă, domiciliu și cea alcătuită din: hotel, motel, cămin, internat. La fel semele „mare” și „mic” au o capacitate distinctivă izolată făcând ca termenii: *căsuță, căscioară, căsulie* să se opună direct termenilor: *căsoaie, bloc, castel, palat*. Această valoare este într-o măsură sau alta variabilă. După cum am putut observa opozițiile create între semele secundare se stabilesc doar între clasele de termeni. Relațiile dintre termenii câmpului presupun și alte opoziții prin semul: „materiale” care pot fi obișnuite (lemn, stof, pânză, pământ, paie, gheață, zăpadă alte materiale) și neobișnuite. Acestea se desprind din articolul lexicografic prezentat pentru construcție. Unii termeni, precum *gospodărie, proprietate, reședință* nu au fost incluși pentru că depășesc interpretarea semantică a „locuinței”.

Paremiologia cuvântului locuință. Proverbele potrivite corect situațiilor într-un mediu de comunicare adecvat pot fi săgeți aruncate în aer. În cadrul proverbelor românești selectate apare *casa* drept *construcție tradițională a poporului*, care intrând în legătură cu alte realități a generat sensuri deosebite.

Calitățile și viciile umane își au un loc bine determinat în cadrul proverbelor în componența cărora apare lexemul *casă*. Nu puține sunt situațiile unde figurile de stil joacă un loc important în evidențierea sensului proverbului.

Prin hiperbolizarea proverbului: „În casele zgârcitului nici șoarecii nu se duc” sunt caracterizați oamenii despre care spunem că nu le deschide nimeni ușa, deoarece nici vietățile nu sunt atrase de o astfel de locuință unde stăpânul ascunde și păzește totul.

Hiperbolizarea, dar deja a lenei și lipsei de înțelegere a lucrurilor o putem sesiza și în proverbul „Vede arzând pe el casa și-i lene ca să iasă”.

Comportamentul arogant și lipsit de scrupule al unei persoane poate fi arătat prin următorul proverb „Primiți-mă în casă, până ce veți găsi alta”.

De multe ori utilizarea proverbului are nuanță depreciativă în caracterizarea trăsăturilor umane, pentru persoanele care au grijă de interesele lor nesemnificative în timp ce grija tuturor e acoperită de lucruri importante: „Arde casa și șoarecii își iau casa”. Trăsăturile umane devin mai semnificative în aceste proverbe, fie că sunt comparate cu elemente ale locuinței sau pur și simplu sunt descrise unele acțiuni desfășurate în acest spațiu: „Spune la minciuni de fug prin casă” utilizăm acest proverb pentru a face o aluzie la persoanele a căror mod de viață a devenit o minciună, fiind înconjurat de acestea, neputând comunica altfel.

Proverbul următor subliniază opoziția dintre calitățile fizice și cele morale: „Nimeni nu întreabă de casa frumosului, ci de casa vrednicului”, fiind astfel cunoscută și populară persoana care este pricepută nu cea cu arătare frumoasă.

Calitățile oamenilor în situații de pericol rămân a fi totuși umane. Afirmăție demonstrată prin: „La casa aprinsă și vecinul vrăjmaș aleargă să o stingă” apariția unui pericol comun pentru doi oameni care se dușmănesc îi face să își unească forțele pentru a învinge circumstanțe.

Unele proverbe demonstrează cum este firea adevărată a omului: „De hoțul din casă nu te poți păzi. Omul de hoțul din casă nu se poate feri. Tâlharul din casă

nu-l vezi niciodată”. Proverbul arată că, de obicei, în familie/organizații sunt văzuți dușmanii din afară și nicidecum cei din interior care cel mai des sunt cei care te fură mai ușor și mai mult. Această fire umană arată cum omul este circumspect față de străini și nu de apropiați.

Alte trăsături fie ele valori sau vicii sunt evidențiate în următoarele proverbe:

- „Mie-mi arde casa și el își pârlște băta” – caracteristică făcută unor oameni nesimțiți, care caută doar să profite în urma unor situații în care ar trebui să ajută.
- „Musafirul obraznic scoate gazda din casă” – unii oaspeți având un comportament obraznic sfidează prin faptele și vorbele lor. Observațiile pe care gazda este nevoită să le facă de cele mai multe ori nu au nici un efect.
- „Acela strigă căruia îi arde casa” – păgubașul are dreptul să ceară ajutor, să vocifereze. Aceasta relevând și atitudinea celorlalți față de persoana care are de suferit, fiindu-i înțeleasă durerea și acțiunile pe care le întreprinde sau o persoană este activă în timp ce alta este destul de pasivă.
- „Ardă casa mea, dar ardă și a vecinului!” – ceea ce i se întâmplă mie fiind tragic, să i se întâmple și altuia, deoarece doar în așa mod mi se pare mai puțin grav. Proverbul fiind o replică răutăcioasă generată de natura umană prin care bucuria de nenorocirea altuia este mai mare decât întristarea de nenorocirea proprie.
- „A scoate gunoii din casă” – a divulga lumii străine ce se întâmplă în propria casă mai ales ce ține de situațiile tensionate negativ. Utilizarea este generată de o constantă a incorectitudinii comportamentale a cuiva din casă făcând public informații confidențiale.
- „A-și avea casa sub cușmă/ sub căciulă” – a fi foarte sărac și lipsit de un loc de trai decent. Proverbul este utilizat mai mult cu ironie decât cu consolare pentru a arăta o persoană a cărei nivel de trai este minim, de nevoi, fără a avea o locuință permanentă.
- „Câinele toată iarna își face casă, iar vara se duce la umbră” – caracterizează persoanele care nu trăiesc cu grija zilei de mâine, ci cu prezentul.
- „Când arde casa vecinului, ud-o și pe a ta” – demonstrează cât de prevăzători trebuie să fie oamenii pentru că nenorocirile celor din jur de multe ori ne pot afecta și pe noi. Proverbul poate fi dat ca sfat unei persoane aflată sub incidența unei neplăceri.
- „Celui cu meserii multe casa îi este fără curte” – poate condamna lipsa spiritului gospodăresc a propriei locuințe din două motive. Primul fiind lipsa de timp din cauza suprasolicitării și cea de-a doua necunoașterea bine nici a uneia din meserii.
- „Dă foc casei ca să ardă șoarecii” – caracterizează persoanele care se luptă cu dușmanii dar au de pățimit din aceasta mai mult, chiar fără anumite câștiguri însemnate.

Dreptul de stăpân al locuinței pe care o ai este reflectată în proverbul: „Tot omul e împărat/ domn în casa lui” utilizat anume pentru a demonstra dreptul cuiva la anumite acțiuni sau chiar pentru a reclama anumite drepturi personale. Aici casa sugerează puterea pe care fiecare o are asupra propriei locuințe, familii și nu numai. Însă decăderea din aceste drepturi o putem sesiza în proverbul: „A fost stăpânul

casei¹ și a ajuns proptea”, adică a decădea din rolul pe care îl ai în familie, gospodărie. O persoană care și-a pierdut nu doar statutul în cadrul familiei dar și influența, puterea, rolul său de sprijin nefiind atât de semnificativ.

Locul alegerii este și el destul de important, nu în zadar credința populară „loc rău” relevă acest fapt. Vecinii joacă și ei un rol important în viața pe care urmează să o aibă de exemplu o tânără familie. De aceea vom spune: „Să cumperi vecinii întâi, apoi casa” ceea ce reperează prioritățile pentru anumite lucruri unde anturajul are rolul prioritar. Lucru îndreptățit prin următorul fapt: casa poate fi reparată, iar vecinii nu pot fi schimbați. Starea de aflare a locuinței este reflectată și ea: „Urmele stăpânului – economia casei”. Astfel, îngrijirea casei este pe seama stăpânului, iar cele îngrijite arată vrednicia lui mai mult, decât cele lăsate de izbeliște.

Proverbele devin și avertizări indirecte în cazurile folosirii lor la locul și timpul potrivit. Așa precum „Șarpele de casă mult venin lasă” poate avertiza persoanele care nu sunt precaute și permit prea multă transparentă în zona intimă, fiindcă persoanele apropiate pot fi uneori mai periculoase decât cele necunoscute. Tot astfel proverbul: „Când casa ta are sete, nu vărsa apa pe drumuri” avertizează persoanele care nu înțeleg care le sunt nevoile și posibilitățile pentru a nu fi risipitori. O avertizare pentru persoanele care fac cheltuieli mult mai mari decât câștigul pe care îl au și astfel pot fi ruinați poate fi dat în felul următor: „Cine cheltuiește peste ceea ce câștigă n-are-n casă mămăligă”. Avertisment pentru cei care nu prea se îngrijesc de rezerve poate fi cu o nuanță prietenească: „Goliciunea te vâra în casă, da foamea te scoate.” Nu mai puțin elocvent este și proverbul: „Îi dai voie în casă și el se suie pe masă” fiind o avertizare pentru persoanele care sunt prea credule și sunt folosite de cei obraznici. Deseori caracterizează situațiile în care experiența de colaborare nu a fost una plăcută. Aceeași situație poate fi caracterizată și astfel: „Îl primești în casă – te fură, îl dai afară – te înjură”, unde personale sunt lipsite de cumsecădenie indiferent de atitudinea noastră bună față de ele.

Pe lângă avertismente, proverbele din această arie redau și nuanța de sfat. Astfel: „Cina și casa mică face casa mare” poate fi un sfat pentru cei care nu știu cum să economisească, fiindcă un trai modest dus în prezent aduce bunăstare pe viitor. Întrebuițând proverbul: „Câinele bătrân să păzești din casa ta să nu gonești” putem da un astfel de sfat celor care trebuie să aibă grijă de persoanele care i-au fost alături toată viața în anumite circumstanțe. Nu mai puțin importantă este grija și de spațiul privat: „Închide-ți ușa casei, până nu ți-a golit-o hoțul”. Astfel, spațiul privat trebuie să fie păzit bine de oamenii care doresc să intre cu un oarecare scop în el. Locuința, conform proverbului dat, nu trebuie să fie deschisă pentru toată lumea dintr-un motiv sau altul.

Relațiile din familie sunt ilustrate în proverbele românești prin sublinierea trăsăturilor, valorilor, dar și a neajunsurilor care sunt întâlnite. Deseori, anume femeia este cea cu rolul de protectoare a locuinței, având grijă și fiind însăși casa, dar și rolul bărbatului devine unul importat anume ca stăpânul familiei, dar nu dominatorul ei. Trăsăturile femeii sunt semnificative anume prin sugestivitatea proverbelor:

¹ *Stâlpul casei* – capul familiei.

„Femeia e plug de aur la casa omului” subliniază valoarea femeii într-o locuință, fiind făcută această aluzie metaforică la „plugul de aur”. Vrednicia femeii fiind ca productivitatea plugului, prețuită cu aurul și văzută în familiile frumoase. De multe ori femeia înțeapă este cea care edifică o casă: „Femeia înțeapă își zidește casa”. Proverbul caracterizează atât situațiile de succes cât și cele de insucces în formarea unei familii. Alte trăsături precum hărnicia și dibăcia sunt semnificative: „Femeia harnică ține casa cu fusul. Femeia harnică ține casa cu acul”, deoarece acestea țin o gospodărie. Astfel rolul femeii în cadrul locuinței este primordial. Precum motivul locuinței, a casei în literatură de multe ori sunt legate de femeie, astfel și proverbele vin să confirme acest lucru:

- „În lume păpușă și în casă mătușă” – subliniază partea negativă a felului de a fi a unor femei și anume cel de a avea un aspect îngrijite doar pentru ochii lumii în timp ce firea lor nu este anume cea de a fi curate și aranjate.
- „Jupâneasa ține casa, da jupânul ține drumul” – stipulează responsabilitățile soților în cadrul familiei. Femeia având rolul de ocrotitoare a căminului și de păstrare a căldurii din el.
- „Casa fără femeie e pustie pe dinăuntru, casa fără bărbat e pustie pe dinafară” – fiecare dintre soți își are rolul propriu în menținerea temeliei și vivacității unei familii, iar lipsa unuia dintre aceștia se face vizibilă și simțită. Astfel, prosperitatea familiei este asigurată atât de femeie, cât și de bărbat.
- „La toată casa bate coasa, numai la mine n-are cine” – se referă la femeile care sunt nevoite să facă și munca bărbatului din varii motive.
- „Muierea când lipsește casa se risipește” spune că femeia este cea care are grijă și organizează casa, iar odată cu plecarea, boala sau chiar decesul acesteia, locuința și familia degradează.
- „Unde nu-i bărbat în casă nu-i nici mămăligă pe masă” subliniază rolul fiecărui membru al familiei în cadrul locuinței. Astfel cum capul familiei este important pentru bunăstarea familiei, iar lipsa sau nepriceperea lui se observă asupra tuturor aspectelor.

Rolul părinților în cadrul locuinței tinerilor căsătoriți are un loc specific: „Binecuvântarea părinților întărește casa fiilor”, deoarece o casă aprobată de părinți devine mai durabilă. Proverbul subliniază valoarea și necesitatea persoanelor cu experiență care aprobă alegerile tinerilor. La fel părinții sunt și un exemplu pentru copiii lor, copiii fiind oglinda acestora: „Capra sare masa, iada sare casa. Unde a sărit capra, mai presus sare iada”. De aceea copiii unor părinți cu calități negative și caracterizați prin obrăznicie, vor fi și mai obraznici și vor face lucruri și mai indecente. Proverbul subliniază situațiile când vorbitorul cunoaște mai multe generații, pentru a aprecia comportamentul celei mai tinere dintre ele.

Locuința din spațiul românesc are trăsăturile specifice. Astfel,

- „Casa care-i mare mai multă viață are” – o familie numeroasă are mai multe posibilități decât una cu mai puțini membri. Subliniază situațiile familiilor fără copii sau doar cu un singur copil.
- „Acul îmbracă casa” – lucruri, instrumente destul de simple și de rutină de cele mai multe ori au o importanță mai mare decât s-ar fi crezut pentru exis-

tența cuiva. Proverbul susținând situațiile când prosperitatea apare datorită activităților mici, dar destul de necesare.

- „Casa nemăturată oaspeți / musafiri așteaptă” – cineva străin vine în casă atunci când casa este în cea mai mare dezordine. Sugerează că lucrurile trebuie de fiecare dată așezate la locul lor la timpul potrivit pentru că doar astfel vom putea evita situații imprevizibile.
- „Casă cu două rânduri: sus câinii, jos stăpânii” – dezordine foarte mare unde deciziile și conducerea este asigurată de persoane greșite, fiind o constantă de inversare a lucrurilor și faptelor.
- „Casa cu ușa prin pod și fereastra sub pat. Casă în trei pereți și ușa prin pod” – lipsă de chibzuială și bun-simț în organizarea lucrurilor. Proverbul dat caracterizează peiorativ lucrurile care sunt făcute fără chibzuială.
- „Vasele de lut și copiii nicicând nu-s mulți la casă” – o replică/remarcă la faptul că cineva are prea mulți copii.

Circumstanțe care trebuie luate în considerație:

- „Când avem în casă smântână, să ne păzim de mâta bătrână” – prezența unui lucru ademenitor pentru alții trebuie să ne pună pe gânduri, mai ales persoanele care știu ca au lucruri valoroase care-i poate interesa și pe alții;
- „Când plouă, spală străchinile, și când bate vântul, mătură casa” – demonstrează cu nuanță depreciativă situațiile condamnabile prin mizerie ca rezultat al lenei și neghiobieii;
- „Cu o scânteie casa nu vei lumina” – proverbul se folosește pentru a accentua că prin mijloace puține nu poți obține multe;
- „De-ar ști omul ce-ar păți nici din casă n-ar ieși” – se spune când se întâmplă lucruri neprevăzute, neplăcute;
- „De copii case sparte nu s-au văzut” – aluzie pentru adulții care se implică în casa altcuiva destrămand-o;
- „Fie butea cât de plină, nu-i bună în casă străină” – nu avem nici un folos din lucrurile străine agonisite pe nedreptate;
- „Fiecare e stăpân în casa sa. Fiecare e stăpân la el acasă” – cel mai bine este ca deciziile luate referitor la locuința și familia personală să nu vizeze pe cineva din afara ei, fiind un lucru personal tăinicia deciziilor este îndreptățită de zona personală în care nu prea mulți au acces;
- „Loc de casă în curtea bisericii” – sugerează un lucru imposibil, o dorință obraznică. Spunem omului care își asumă privilegiile nemeritate, chiar absurde;
- „Mai bine cu un înțelept să cari pietre la casă decât cu un prost să ștezi la masă” – este folosit pentru a arată o alternativă, a comenta o situație unde mai bine alegi un om înțelept care este un tovarăș bun indiferent de lucrul pe care îl are de făcut, fiind o companie mai agreabilă;
- „Mai bine o pasăre în mână decât o mie pe casă” – un lucru sigur este preferabil unuia de perspectivă. În așa mod o persoană poate refuza politicos o propunere aluzivă;

- „Minciuna sparge și casa și piatra” – cei care se cred în minciuni pot suferi consecințe grave;
- „Trei lucruri te scot din casa ta/ din casă afară: ploaia/ picuratul, fumul și muierea rea” – folosirea proverbului îndreptățește părăsirea propriei locuințe când răbdarea a ajuns la limitele imposibilului.

Alte proverbe cu lexemul *casă*: „Casa fără perdele ca femeia fără sprâncene”, „Casa-i goală ca o oală de n-are de ce se prinde mâta”, „Casa o are sub cușmă/ pălărie”, „Casa săracul o are tot ca melcul, în spinare”, „Ulița te face fără casă”, „Vai de casa cu mulți stăpâni”, „Vai de casa omului, când dracul își vâra coada”, „Vai de casa unde coticodăcesc găinile și cocoșul tace”, „Casa fără conduri, ca o casă pustie”, „Iarbă în ogradă – sărăcie-n casă”, „În casa unde e înțelegere și dragoste, chiar cele ce lipsesc prisosesc”, „Om cinstit în casă goală”, „Pe-afară pereți-s noi, în casă nu poți intra de gunoi”.

Unul dintre cele mai semnificative și patriotice proverbe poate fi considerat: „Nicăieri nu-i ca la tine acasă”. Faptul că în casa ta și pe pământul tău ești stăpân și te simți bine, devine un motiv de gândit pentru cei care pleacă sau revin în locuința proprie.

Un alt lexem din câmpul lexico-semantic al locuinței la fel atestat în proverbele românești este *colibă* – un loc amenajat primordial al culturii românești. Putem sesiza lexemul în anumite proverbe destul de semnificative. Unul dintre acestea demonstrează necesitatea unei locuințe proprii, deoarece în casa proprie întotdeauna te simți mai bine decât în una străină, fără a lua în cont condițiile de trai, acestea putând fi mai bune în casa celuilalt: „E mai bine în coliba ta decât în palatul altuia”. Un proverb destul de sugestiv pentru cei care nu-și au casa personală și se îngrijesc pentru a o avea. Acest proverb se află într-o relație de sinonimie cu următorul „Bordeiul îi rău da-i al meu” care la fel nu ia în considerație calitățile locuinței, faptul de a fi personală contând mai mult. La fel și proverbul „Un bordei să ai, numai să fie al tău” stipulează importanța unei locuințe proprii ca fiind cel mai important lucru. Bordeiul a fost în trecut un spațiu românesc, locuință. Acesta completează sfera de semnificație a lexemului „casă”, uneori chiar se suprapune generând unul și același sens, alteori, creând un nou discurs cu semnificații diferite: „Câte bordeie – atâtea obicei. Câte sate și bordeie, atâtea obicei. Câte sate, atâtea bordeie, și-n bordeie atâtea obicei.”. Proverbul dat având mai multe variante exprimă diferența dintre obiceiuri, tradiții, ritualuri, tradiții culinare dintr-o localitate, pentru că oamenii au păreri și urmează diverse modele sau chiar diferența inovațională, exotică, a lucrurilor neobișnuite, a tradițiilor neînțelese de toți. Proverbul: „N-ai ușă la bordei?” având forma interogativă a devenit o adresare uzuală către cei care au intrat sau au ieșit fără să închidă ușa.

În limba română nu atestăm proverbe cu alte lexeme din câmpul lexical al locuinței precum putem face aceasta în alte limbi: „O scânteie mică poate arde o *vilă*/ un oraș mare” (italian) (cu următoarele echivalente în limba română: „Scânteia mică face flacăra/focul/pălălaia mare. O scânteie e de ajuns ca să ardă gireada întregă. Din scânteie mică mare pară arzătoare se face. Focul în pădure din scânteie mică se aprinde”), „Mai bine costă să fii mai mare în *cabană* decât mai mic în societatea înaltă” (spaniol) (cu echivalente în limba română: „Mai bine cap de pisică decât

coadă de leu. Mai bine cap la sat decât coadă la oraș. Decât codaș la oraș, mai bine în satul tău fruntaș”), „Moartea este o cămilă neagră legată la ușa fiecărui cort” (arab), „Piatră cu piatră se construiesc castelele” (irlandez), „Mai bine colibă sătulă decât palat flămând” (irlandez). După cum putem vedea, de cele mai multe ori, proverbele sunt generate de realitățile fiecărui spațiu și astfel cum românii nu au prea avut castele și palate, nici limba nu a generat proverbe din acest câmp, ci după realitățile specifice precum *bordei*, *colibă*. Proverbele de mai sus urmăresc scopuri didactice ca și majoritatea proverbelor.

Dat fiind faptele expuse mai sus putem afirma că limba română dispune de un ansamblu de instrumente care-i permite să exprime diferite situații de comunicare. Proverbele nu devin o excepție în acest sens, chiar devin necesare în unele momente pentru a da nuanță actului de comunicare. Vorbitorii au asociat lexemele din câmpul lexical al locuinței cu diferite fapte zilnice astfel exprimându-se mesajul cu o nuanță accentuată. Lexemele au alcătuit proverbe în care se reflectă cel mai bine și spațiul socio-cultural al poporului român, prin construcțiile specifice. Acestea caracterizează într-o oarecare măsură populația acestui spațiu și exprimă diverse trăsături și vicii umane, caracterizează relațiile dintre membrii familiei și rolul acestora, atrag atenția asupra unor aspecte ce țin de locuința propriu-zisă precum este locul alegerii acesteia, exprimă diverse tipuri de preîntâmpinări și sfaturi cotidiene actuale. Utilitatea acestora nu poate și nici nu necesită a fi pusă la îndoială.

Bibliografie:

1. BIDU-VRĂNCEANU, Angela, FORĂSCU, Narcisa. *Limba română contemporană. Lexicul*. București: Ed. Humanitas Educațional, 2005. 179 p. ISBN 9736890562
2. CARTALEANU, Tatiana, COSOVAN, Olga, CARTALEANU, Elena. *Dicționar de proverbe comentate*. Chișinău: Editura Știința, 2007. 311 p. ISBN: 9975-67-173-6
3. *Dicționar de expresii și locuțiuni românești*, Iași: Editura Mydo Center, 1997
4. MUNTEAN, George. *Proverbele românilor*. Chișinău: Editura Litera, 1998
5. *Dicționar de proverbe și zicători românești*. Chișinău: Editura Litera Internațional, 2001

CZU 81'255.4:[821.135.1.09]

TRADUCEREA FIGURILOR DE STIL (ÎN BAZA TRADUCERILOR OPEREI LUI ION CREANGĂ ÎN LIMBA ENGLEZĂ)

Vitalia DIGOLEAN, studentă,
Facultatea de Litere,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
Conducător științific: **Lilia RĂCIULĂ**, dr., conf. univ.

Abstract: *This article contains brief information about the ways of rendering / translating Ion Creangă's work from source-Romanian into the target-English language. The purpose of this article is to analyze the translational ways and to observe the originality of the work of the Ion Creangă. The final results obtained from the*

comparison of two texts will demonstrate the linguistic and stylistic capacity of the translator and the originality of the transposition of the specific Romanian culture.

Keywords: *translation, translator, source language, target language, originality, images, equivalence, modalities, figure of speech.*

Figurile de stil joacă un rol aparte atât în limbă, cât și în literatură, deoarece cu ajutorul lor creăm anumite viziuni cu o pronunțată valoare artistică. Felul cum oamenii își formulează gândurile, textele, modelează stilul fiecăruia, astfel încât fiecare poet își are stilul său propriu, modul său de a emoționa/sensibiliza cititorul. În acest sens, specialiștii afirmă că „în operele de ficțiune există o adevărată strategie prin care autorul își realizează ideile, iar armele acestei strategii cunosc o revoluție spiralată – de la figurile rudimentare până spre *cheia de boltă* a sistemului” [1, p. 79], or însuși Caecilius din Kale Akte susținea că: „figura este o schimbare a gândirii sau a expresiei într-un fel neconform cu natura” [2, p. 180]. Pentru Quintilian figurile de stil reprezintă „forme înnoite ale expresiei printr-un oarecare meșteșug al vorbirii” [2 p. 180]

Figurile de stil prezente într-o operă literară constituie, în același timp, și o adevărată capcană în procesul de traducere. Un text tradus trebuie să aibă un ritm potrivit pentru ca să sune ca cel din limba sursă, adică să posede aproximativ același număr de silabe, tipul de silabe, cât și poziția accentelor. Astfel, Bruni menționează că „e foarte dificil (...) să traduci corect operele care de primul autor au fost scrise în manieră ritmică și rafinată. Într-o proză ritmică e necesar să acționezi prin părți ale perioadei, prin propoziții incidente, prin fraze și să fii foarte atent ca poziția să se încheie bine compusă și conexată” [7]

Există figuri de stil specifice fiecărui popor care redată în altă limbă *ad litteram* își pierd din însemnătatea culturală și creează o lacună în înțelegerea lor. De exemplu, nimeni nu va înțelege în limba maghiară, engleză sau sârbă ce înseamnă sensul expresiilor *a căuta nod în papură, a șterge putina sau a-și aprinde paie-n cap*. Traducătorul trebuie să fie un *doctus cum libro*, deoarece el nu are dreptul să comită nici cele mai mici greșeli, ca mai apoi traducerea sa să fie una de calitate. Materialul obținut trebuie să fie un *semper idem*, întrucât apare un nou rezultat care întrunește în sine aceeași echivalență semantică și stilistică, doar că în altă limbă. Traducătorul trebuie să mai soluționeze în procesul traducerii probleme fie de ordin fonetic, fie de cel gramatical coborând „de la text la frază și cuvânt”, astfel întrucât să ofere un produs de o corectitudine totală de idei, de structurare etc.

Pornind de la această idee mă voi axa în continuare pe opera *cireșarului* tuturor copiilor – Ion Creangă, anume la el găsim o mulțime de figuri de stil care fac operele sale să devină unele dintre cele mai cunoscute și apreciate.

Oralitatea stilului lui Ion Creangă se caracterizează prin diferite mijloace caracteristice vorbirii populare, cum ar fi prezența interjecțiilor și a repetițiilor „*ara, ei, hai, apoi da, taci, taci, na, na*”: „*Ei, ei! Acu-i acu! Ce-i de făcut, măi Nică?*” („Amintiri din copilărie”, pag. 33). Întâlnim la Ion Creangă și regionalisme ca: *încă* sau *încaltea, ia* care dau impresia de familiaritate între scriitor și cititor. „*Nu mi-ar*

fi ciudă încaltea, când ai fi și tu ceva ...” („Amintiri din copilărie”, pag. 81); „Încă ce rană-i pe dânșii, sărmanii băieți” („Amintiri din copilărie”, pag. 51)

În lucrarea *Comicul la Ion Creangă*, Pop Dina Claudia menționează următoarele „Creangă își ascunde judecățile în ziceri și pilde. El nu mai poate vorbi ca lumea și nu mai poate exprima nicio idee de-a dreptul. Creangă își pierde personalitatea de om și rămâne la aceea de ghicitor. Orice scoate din gură stârnește răsul, oriunde merge e așteptat cu „sacul cu minciuni”. [3]

Datorită stilului său, comicului său rural, când rostim Ion Creangă imediat ne amintim de sat, de verdeața verii, de copilăria cu cireșe, de mamă, de anii slobozi când puteam face orice fără teama de a fi pedepsiți. Însă Ion Creangă nu este atât de simplu precum pare, faptul că acesta a scris într-un mod mai „folcloristic”, nu înseamnă că este simplu.

V. Streinu vede în stilul lui Ion Creangă „o fericită ambiguitate creatoare care-l face pe scriitor să pară << popular >> pentru intelectualii și << cult >> pentru popor” [4]. Ion Creangă este scriitorul cel mai cunoscut la noi încă din copilărie, deoarece operele ca „Punguța cu doi bani”, „Capra cu trei iezi” și „Amintiri din copilărie” merg pas cu pas alături de noi prin anii copilăriei.

Repetiții, comparații, inversiuni, paradoxuri, eufemisme, imprecășii, anacoluturi și alte figuri de stil sunt întâlnite în opera scriitorului, care, deși nu le prea observăm când citim, au drept scop de a ne capta atenția pe parcursul întregii opere. Astfel am atestat următoarele:

„Ș-apoi Humuleștii, și pe vremea aceea, nu erau numai așa, un sat de oameni fără căpătâi, ci *sat vechi răzășesc*” – „Humulești in those days was not just a village of ne'er-do-wells but a *prosperous and ancient village*”. În exemplul de mai sus observăm că autorul Kurt W. Treptow a optat pentru a traduce epitetul *răzășesc* pentru două determinative, cuvântul *răzășesc* potrivit *Dicționarului Explicativ al Limbii Române* însemnând „*care aparține răzeșilor, privitor la răzeși, caracteristic răzeșilor; vechi, moștenesc*”. Traducătorul a folosit *prosperous and ancient village*, ce ar putea fi tradus *ad literam* ca „*un sat vechi și favorabil/prosper*”, întrucât a fost necesară sublinierea ideii de „*sat înstărit, avut*”, proprie așezărilor de răzeși (o tentă istorică). Mai jos câteva exemple de acest tip de traducere:

Secvența în engleză	Secvența în română	Modalitatea de traducere
A sturdy, good-looking, handsome bachelor (p. 13-14)	un holtei zdravăn, frumos și voinic (p. 220)	Traducere propriu-zisă
A new, long bench (p.14)	un scaun nou și lung (p. 221)	Traducere propriu-zisă
A dear little tawse (p.14)	un drăguț de biciușor de curele (p. 221)	Traducere propriu-zisă
Beautifully plaited (p.14)	împletit frumos (p. 221)	Traducere propriu-zisă
To examine...examining and examining (p.16)	începe să mă asculte, mă ascultă, și mă ascultă el. (p. 222)	Traducere propriu-zisă

Dănilă Prepeleac

for he was lazy, devoid of purpose, and unmindful of his business (p. 113)	căci era leneș, nechitit la mințe și nechibzuit la trebi (p. 97)	Traducere propriu-zisă
--	--	------------------------

dove- colored hair, young, long-legged, with upstanding horns, both with white-tipped tails, a blaze between the eyes, heavy framed and well-fed, getting down to work with. (p. 113)	porumbi la păr, tineri, nalți de trup, țepoși la coarne, amândoi cudalbi, țințați în frunte, ciolănoși și groși, cum sunt mai buni de înjugat la car, de ieșit cu dânșii în lume și de făcut treabă. (p. 97)	Traducere propriu-zisă
---	--	------------------------

Fata babei și fata moșneagului

On the road behold! The oven she had tended was full of fine, well-baked pastries. (p. 145)	Când, pe drum, iacă cuptorul grijit de dânsa era plin de plăcinte crescute și rumenite...” (Fata babei și fata moșneagului). (p. 200)	Traducere propriu-zisă
---	---	------------------------

Povestea porcului

then, light-footed as a girl, she soon got the lye ready, prepared the bath-tub, and like a competent midwife, she took the pig, bathed him, gently rubbed his joints with oil from the rushlights, squeezed his nose and clucked at him to keep the evil eye off her treasure! (p. 127)	„Apoi, sprintenă ca o copilă, face degrabă leșie, pregătește de scăldătoare, și fiindcă știa bine treaba moșitului, ia purcelul, îl scaldă, îl trage frumusețel cu untură din opaț pe la toate încheieturile, îl strânge de nas și-l sumuță ca să nu se dioache odorul!” care odor e numai un biet purcel jigărit. (p. 111)	Traducere propriu-zisă
--	---	------------------------

Moș Ion Roată și Unirea

the boyars each contributed their share and had them beautifully turned out and dressed alike, in white peasant coats and brand new fur caps (p. 86)	Boierii au pus mână de la mână, de i-au ferchezuit frumos și i-au îmbrăcat la fel, cu cheburi albe și cușme nouă (p. 81)	Traducere propriu-zisă
our build, way of speaking, our food and clothing, and all the customs we have got, our brother's, the Wallachians, have them, too (p. 86)	Statura, vorba, hrana, îmbrăcămintea și toate obiceiurile câte le avem noi le au întocmai și frații noștri munteni. (p. 81)	Traducere propriu-zisă
for though we may perhaps know to wield the hoe, the scythe, and the sickle, it is you who wield the pen, and on occasion you know how to make white look black and black look white (p. 87)	că, dă, noi știm a învărti sapa, coasa și secera, dar dumneavoastră învărtiți condeiful și, când vreți, știți a face din alb negru și din negru alb... (p. 82)	Traducere propriu-zisă

Din exemplele de mai sus putem clar observa că aceste pasaje decupate din operele lui Ion Creangă au fost traduse prin intermediul traducerii propriu-zise, adică, nu s-a făcut nicio modificare de conținut, traducătorul a tradus textul cât mai aproape de realitate, neschimbând practic nimic. Spre deosebire, de exemplu de traducerile propriu-zise, traducerile descriptive presupun traducerea într-un mod creativ, precum în secvențele următoare:

A mischievous, high- spirited girl, quick-witted and so active (p. 14)	o zgâtie de copilă, ageră la minte și așa de silitoare (p. 220)	Traducere descriptivă în adaos
Being giddy, thoughtless and full of whims and fancies (p. 14)	cum era sprințară și plină de incuri (p. 221)	Traducere prin omitere
Listen (p. 24)	măi, omule, măi (p. 228)	Traducere propriu-zisă prin adăugare de aspecte sonore
In its wild contryside, where the lightning plays in summer and where the cattle with the lightning plays in summer and where the cattle with the fly upon them graze, watched over by the rooks and the hawks who have found it a good place in which to build their nest (p. 63)	îngrădită cu pustiu, acoperită cu fulger, locuită vara de vitele fugărite de strechie și străjuită de ceucele și vindereii care au găsit-o bună de făcut cuiburi într-însa (p. 260)	Traducere descriptivă
That fool Trăsnea was asleep in the path, the grammar book under his nose and never minding the cold. (p. 55)	„Și când colo zărghitul de Trăsnea dormea pe hat ...” (p. 270)	Traducere descriptivă
A mischievous, high- spirited girl, quick-witted and so active (p. 14)	o zgâtie de copilă, ageră la minte și așa de silitoare (p. 220)	Traducere descriptivă în adaos

O altă modalitate de traducere este echivalența, echivalența există de două tipuri:

a. Traducerea printr-un echivalent total

b. Redarea printr-un echivalent parțial

Got a good hiding	a mâncat papară	Echivalență totală
Blouse shook on her back	de sărea cămașa de pe dânsa	Echivalență parțială
Kicked my heels impatiently	scăpăram din picioare	Echivalență parțială
This was an evil sight indeed	afurisită priveliște mai fu și asta!	Echivalență parțială
Lazybones and ne'er-do-well like myself	un lăinic și un pierde-vară ca și mine	Echivalență parțială
To make your hair turn white	să-ți scoată peri albi	Echivalență totală
Trembling, sulking and whining	se codesc, drâmboiesc și se sclifoiesc	Echivalență parțială
An ear to evil tongues	luându-se după gurile cele rele	Echivalență totală
Vai, aprinde-v-ar focul să vă aprindă!	may the fire consume you	Echivalență totală

Potrivit lui Roger T. Bell obiectivele traducerii sunt: „[...] transformarea unui text scris într-o anumită limbă într-un text echivalent scris într-o altă limbă, păstrând, pe cât posibil, conținutul mesajului, caracteristicile formei și rolurile funcționale ale textului original” [5, p. 250]. Prin urmare, atât obiectivele traducerii, cât și esența sa se bazează pe conceptul de *echivalent*, cu semnificația „care are aceeași valoare, același efect, aceeași semnificație sau același sens cu altceva” sau *echivalență*, ce semnifică „egalitate de valoare, de semnificație, de sens; calitatea a ceea ce este echivalent”. Așadar, traducerea realizată prin metoda echivalenței presupune alegerea unei sintagme „aproximative” față de cea originală pentru a reda cât mai aproape sensul.

Ion Creangă folosește foarte multe repetiții, rostul repetiției este acela de a mări și întări expresivitatea comunicării și, pentru că este un procedeu caracteristic vorbirii populare, contribuie în mare măsură la accentuarea comicului, a umorului: „*Ei, ei!, Măi, măi!*”, „*Hai, hai, hai!*” sau în Povestea lui Harap – Alb „*teleap, teleap, teleap!*”.

În textele lui Ion Creangă atestăm un grad înalt de ironie, de exemplu în Povestea Porcului: „Apoi, sprintenă ca o copilă, face degrabă leșie, pregătește de scaldătoare, și fiindcă știa bine treaba moșitului, ia purcelul, îl scaldă, îl trage frumușel cu untură din opaiț pe la toate încheieturile, îl strânge de nas și-l sumuță ca să nu se dioache odorul!” („Povestea porcului”, pag. 174), care odor e numai un biet purcel jigărit.- „then, light-footed as a girl, she soon got the lye ready, prepared the bath-tub, and like a competent midwife, she took the pig, bathed him, gently rubbed his joints with oil from the rushlights, squeezed his nose and clucked at him to keep the evil eye off her treasure!”. În acest caz traducătorul a reușit să păstreze ironia și în limba sursă și în limba țintă.

Chiar dacă opera lui Creangă este lipsită practic de metafore, comparațiile au o extindere mare: „*îi mergea gura ca pupăza*”, „*drag ca sarea-n ochi*”, „*posomorați ca vremea cea rea*”, „*iute ca prâsnelul*”, „*albi ca iarna*”.

În concluzie, putem afirma că Ion Creangă rămâne a fi unul dintre cei mai mari scriitori ai literaturii române fiind un scriitor intraductibil, prezentând dificultăți de grad înalt în procesul traducerii și reclamând cunoștințe vaste și experiență/competență traductologică avansată.

Bibliografie:

1. GHERASIM, Alexandra. Figurile de stil – Mărci ale textualității operelor literare. In: *Limba română*. nr.4, 1994, Chișinău: HYPERION, p.79-85. ISSN 0235- 9111
2. GRATI, Aliona, CORCINSCHI, Nina. *Dicționar de teorie literară: Concepte operaționale și instrumente de analiză a textului literar*. Chișinău: ARC, 2017. 180 p. ISBN 978-9975-0-0036-9
3. Pop, Dina Claudia. *Comicul la Ion Creangă*. [online] [citat 08.04.2019]. Disponibil: https://www.concursurilecomper.ro/rip/2016/februarie2016/13-PopDinaClaudia-COMICUL_LA_ION_CREANGA.pdf
4. MANCAȘ, Mihaela. *Limba artistic românesc în sec. al XIX-lea*. București: ESE, 1991. 318 p. ISBN 973-29-0199-3
5. BELL, Roger T. *Teoria și practica traducerii*. Iași: Editura Polirom, 2000. 312 p. ISBN 973-683-495-6

6. <http://www.diacronia.ro/ro/indexing/details/A22661/pdf>
7. Cele patru probleme ale „traducătorului literar”: lexicală, gramaticală, retorică și ritmică. In: *Orizonturi culturale italo-române*. [online] [citat 08.04.2019]. Disponibil: http://www.orizonturiculturalale.ro/ro_studii_Alberto-Bramati.html
8. SOBOL, Aliona. *Conceptul de echivalență în teoria traducerii*. [online] [citat 08.04.2019]. Disponibil: <http://limbaromana.md/index.php?go=articole&n=2424>
1. CARTIANU, Ana, JOHNSON, R.C. *Ion Creangă. Memories of my boyhood, stories and tales*. București: Editura MINERVA, 1978. 352 p.
2. TREPTOW, Kurt W. *Selected works of Ion Creangă and Mihai Eminescu*. New York: Columbia University Press, 1991. 307 p. ISBN 973-21-0270-5

CZU 81'373.7

DESEMNAREA PERSOANEI PRIN ZONIME

Tatiana SOLODCAIA, studentă,

Facultatea de Litere,

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Conducător științific: **Liuba RAZMERIȚA**, *lector sup. univ.*

Résumé: *Les langues roumaine et russe ont „un riche trésor phraséologique”. Une bonne partie forment des expressions qui contiennent des noms des animaux. Acela explique le fait que l’homme a eu une liaison spéciale avec le monde animal. Il en les observant. D’ici l’apparition des certaines comparaisons et, en même temps la naissance des expressions phraséologique.*

Mots-clés: *expression phraséologique, parémie, zoonime.*

Wilhelm von Humboldt numea limba „spirit al națiunii”. Potrivit opiniei filosofului limba este oglinda culturii, în care se reflectă nu doar viața omului și modul lui de trai, ci și înțelegerea pe care o are el despre viață. După E. Coșeriu, limbajul este, pe de o parte, baza culturii, a întregii culturi și, pe de altă parte, este o formă a culturii [....]. Esența unei culturi este fixată și sintetizată în limbă sub formă de frazeologisme, paremii (expresii stabile), în măsura în care acestea din urmă acumulează informații de-a lungul timpului. Expresiile fixe sunt încrustate atât în realii care oglindesc experiența socio-culturală a unui popor, cât și în limbă, ce captează și redă modul de a gândi al poporului.

Cultura străină este obiect de cercetare a călătorilor, scriitorilor, istoricilor, lingviștilor etc. În esența (pe baza) remarcărilor cercetătorilor sunt plăsmuite imagini stabile – stereotipi. Stereotipii identifică temeiul pe care se constituie mentalitatea poporului. Studiul culturii străine este un aspect important al unei tinere științe, precum ar fi *imagologia*. Relevanța cercetării imagologiei constă în ideea că este o nouă direcție în lingvistică legată de necesitatea de a dezvolta relații interculturale între reprezentanții mai multor națiuni.

Cuvântul *imagologie* vine din limba latină *imago* ceea ce înseamnă „pictură, imagine, reflexie”. Imagologia capătă cunoștințele din istorie, culturologie, etnografie, etnologie, lingvistică etc. Rădăcinile științei trebuie căutate în literatura comparativă

franceză din anii 1950 a secolului XX. La baza imagologiei au stat savanții francezi, profesorii din Universitatea Sorbona Jean Marie Carre și Marius-Francois Giyara [...].

Utilizat mai întâi în psihologie, preluat ulterior în istorie, etnologie, literatură comparată, lingvistică, termenul *imagologie* emerge domeniului care studiază *imaginea și reprezentarea celuilalt*.

Imagologia se ocupă cu studiul manierei în care ne privim între noi. În sensul restrâns, tradițional al termenului, este vorba de felul în care se reprezintă popoarele / grupurile sociale unele pe altele (heteroimagini) sau despre imaginea pe care și-au construit-o despre sine (autoimagini) [...].

Principiul fundamental pentru imagologie este opoziția „al meu – celălalt”. Opoziția binară „al meu – celălalt” alcătuiește temeiul imagologiei, tot ce este „al meu” este drag și servește ca punct de plecare în percepere și apreciere pe „celălalt”, „străin”. Principiul imagologiei se găsește reflectat și în limbă, în înțelepciune populară: *decât în țară străină, cu pită și cu slănină, mai bine în satul tău, cu mălaiu cât de rău / сою сухарь лучше чужих пирогов*.

În prezenta lucrare, luând în considerație clasificarea unităților frazeologice a lingvistului N. Șanski, noțiunea de frazeologie o înțelegem în sens larg, deci includem: locuțiuni, proverbe și zicale, numite de către N. Șanski expresii frazeologice [9, p. 12].

În cele ce urmează, oferim o privire de ansamblu asupra metaforelor și expresiilor frazeologice ce au în structura lor denumiri de animale, excerptate din dicționare de denumiri stereotipe ale omului², dicționare de metafore, dicționare frazeologice și dicționare explicative.

Scopul cercetării noastre este de a prezenta studiu comparativ al numelor metaforice și al expresiilor frazeologice în limbile română și rusă care ne permit să schițăm o imagine completă a omului în viziunea reprezentanților ambelor culturi.

Limbile română și rusă au un „bogat tezaur frazeologic”, o bună parte din care alcătuiesc expresiile stabile în structura cărora intră nume de animale. Aceasta se explică prin faptul că omul totdeauna a fost înconjurat de animale, urmarea cum se mișcau, ce zgomote scoteau. Acest fapt a provocat motivul apariției comparației prescurtate și totodată, ivirea expresiilor frazeologice. Pertinența cercetării expresiilor menționate este justificată prin aceea că, din cele mai vechi timpuri, în conștiința umană evolua o imagine asociativă a caracterului omului și a animalului. Observând obiceiurile animalelor, omul le compara cu ale sale, cu realitatea sa înconjurătoare, astfel, frazeologismele ce au nume de animale în componența lor se deosebesc prin expresivitate și afectivitate.

La momentul actual în lingvistică nu există o abordare monolitică pentru a expune baza terminologică și structura semantică a cuvintelor-denumiri pentru animalele. Pentru a le numi în sens larg este aplicat termenul *zoonim*. În sens restrâns, zoonimul este nume propriu, poreclă. De-a lungul circa a două ultime dece-

² ТОКАРЕВ, Г. В. *Словарь стереотипных названий русского человека*, Москва: Флинта, 2014.

nii un ansamblu de lucrări lingvistice au fost dedicate studiului de denumiri de animale în sens figurat, metaforic. Atât în limba română, cât și în limba rusă lexeme animalice, deseori, sunt expuse metaforizării (comparației subînțelese), și anume procesului de atribuire a unei valori de sens figurat prin substituirea cuvântului obiect de comparație cu cuvântul-imagie. Pentru a desemna metafora precizată este pus în practică termenul **zoometaforă** și **zoomorfism** [7, p. 159]

În demersul nostru, ne vom opri la noțiunile de zoometaforă și zoomorfism, considerându-le constituențe ale terminologiei de bază a lucrării de față, pentru indicarea cuvintelor și expresiilor ce alcătuiesc imaginea metaforică a omului.

- 1) **Zoometafora** este formată dintr-un singur cuvânt care denumește reprezentății lumii animalice: *păun* (fig., fam.) om mândru și trufas; *pește* (fig., fam.) bărbat întreținut de o femeie; *немух* (перен., разг.) задира, забияка; *жаба* (перен., разг.) злая баба.
- 2) **Zoomorfismul** în structura sa conține expresie stabilă: *e cât un țânțar și se crede armăsar* (om cu atitudine de mândrie disprețuitoare); *umblă ca motanul cu slănină* (omul care este scrupulos în efectuarea unei munci); *за собачою палка не пропадет* (omul care nu uită supărare); *баранья голова* (om prost).

Ținând cont de observațiile noastre în urma studiului a noțiunii de zoometaforă am depistat o legătură strânsă a acesteia cu imaginile animalelor universale pentru poporul român și rus. Astfel, remarcăm că în structura imaginilor respective în limbile comparate putem constata:

1. **Zoometafore cu imagini animalice total echivalente:** *șarpe / змея* (om rău, insinuant); *urs / медведь* (om greoi, ursuz); *vulpe / лиса* (persoană vicleană); *măgar / осёл* (om prost, încăpățânat); *papagal / попугай* (persoana care repetă mecanic părerile sau cuvintele altuia); *mămuț / обезьяна* (persoană foarte urâtă sau care obișnuiește să imite pe alții).
2. **Zoometafore cu imagini animalice neechivalente:** *bivol* (om gras, mătăhălos) / *бык* (bărbat zdravăn); *oaie* – ((în limbaj bisericesc) om credincios) / *овца* (persoană fără caracter); *țap* (persoană asupra căreia se aruncă vina pentru greșelile altora) / *козел* (bărbat lasciv); *caragață, coșofană* (femeie vorbăreață) / *șoroca* (femeia care acordă atenție la tot ce strălucește); *tigroaică* (om energetic, impulsiv, crud) / *тигрица* (femeia care-și ocrotește copilul); *gâscă* – femeie credulă și proastă / *гусь* (persoană dubioasă, fără încredere); *cioară* (om brunet) / *ворона* (om gură-cască); *bufniță* (femeie urâtă și rea) / *сова* (persoană înțeleaptă); *lup* (om hrăpăreț și crud) / *волк* (om ursuz, singuratic); *cloșcă* (femeie leneșă) / *курица* (femeie proastă); *scroafă* (femeie fără caracter) / *свинья* (persoană neglijentă); *motan* (persoana ipocrită) / *кот* (bărbat libidinos).
3. **Zoometafore cu imagini animalice specifice poporului român:** *cal* (femeie înaltă și mătăhăloasă); *mățigă* (om slab, prăpădit); *câine* (om rău, hain); *cățel* (om lingușitor și fără scrupule); *căprioară* (o fată sprintenă și frumoasă); *ciută* (o fată tânără cu mișcări vioaie și pline de eleganță); *veveriță* (o fată vioaie și zglobie); *pește* (bărbat întreținut de o femeie).
4. **Zoometafore cu imagini animalice specifice poporului rus:** *babochka* (lipsit de griji); *наук* (persoana care se pretează la abuzuri, înșelătorii); *корова* (femeie

grasă, neîndemânică); *ягненок* (om blând, pașnic); *индюк* (om îngâmfat).

În limba română și limba rusă sunt prezente varii unități frazeologice zoomorfice cu funcție descriptivă întemeiată pe asociații cu un animal, imaginea căruia devine simbol, de exemplu, al frumuseții: *a fi frumos ca un pân sau al urâtului: по-ставить тя, да воробье в пугать*; al înțelepciunii: *înțelepciune de șarpe, змеиная мудрость* sau al stupidității: *s-a dus bou și s-a întors vacă, смотреть как баран на новые ворота* etc.

În acest context, se impune următoarea clasificare [7, p. 171]:

I. Zoomorfisme cu

▪ caracteristici fizico-fiziologice:

- **înfățișare:** *fai cu gâscă-n barbă* (om cu păr cărunt) / *гусиные лапки* (cu riduri);
- **anatomie:** *până la genunchii broaștei* / *станет на полено – свинье по колено* (om de statură mică);
- **fiziologie:** *a avea o foame de lup* / *волчий аппетит*; *îi joacă șoarecii în pântece* (despre om flămând), *заморить червячка* (care a înlăturat foamea);

▪ caracteristici funcționale:

- ✓ **mers:** *a merge ca melcul* / *черепашьим ходом* (lent), *ходить как сонная муха*; *a umbla ca o rață* (a merge cu mersul legănat, greoi) / *шагать уткой* (a merge fără grabă, leneș);
- ✓ **voce:** *rage ca un bou* (a țipa, a răcni, a zbiera, a urla), *ржать как лошадь* (a râde tare).

II. Zoomorfe cu caracteristici intelectuale:

- **stupiditate:** *cap de bou, баранья голова; avea minte de vrăbie, иметь куриные мозги; s-a dus bou și s-a întors vacă* (se spune despre un om care a plecat să se instruiască sau să se lămurească într-o problemă și s-a întors mai puțin instruit și mai puțin lămurit decât plecase), *разбираться как свинья в апельсинах* (a nu fi instruit, a ne se pricepe), *a se uita ca mâța-n calendar, смотреть как баран на воду* (fără a înțelege ceva);
- **intelență:** *nu mai bea mâța oțet, стреляного воробья не проведешь*.

III. Zoomorfe cu caracteristici morale:

- **blândețe / răutate:** *blând ca un mieluş, мухи не обидит / a fi coada de câine, за собакой палка не пропадет, a înșera ca viesrea, безгогая корова – хоть шишкою, да боднет*;
- **zgârcenie, invidie și minciună:** *musca pentru puțină dulceață își răpune viață, конь тощой, да хозяин скупой; găina vecinului totdeauna-i curcă, хороша рыба на чужом блюде; a umbla cu mâța în sac, свинью за бобра продали*;
- **prietenie și unitate / ipocrizie și viclenie:** *calul bun se cunoaște în mers, отул bun se cunoaște în prietenie, конь познается при горе, а друг - при беде; boii uniți la pășune, lupul nu roate răpune, дружные сороки орла*

заклюют / pe dinafară miel se vede, pe dinăuntru lup întreg, прост, как свинья, а лукав, как змея; lup în piele de oaie, волк в овечьей шкуре;

- **curaj și fermitate / frică:** un șobolan încolțit îndrăznește să muște pisica, и петух на своем пепелище бьет; a lua taurul de coarne, братъ быка за рога / a fi cu pielea de iepure în spate, пуганый заяц и пенька боится; curaj de cursă beata, плохого волка и телята лжгут;
- **harnicie / lene:** pasărea care se trezește devreme prinde răta, муравей не велик, а горы копает; la muncare lup și la treaba iepure, кляча воду возит, а козел бородкой потряхивает;
- **inutilitatea și amânarea acțiunii:** a căuta potcoave de cai morți, на собаках шерсть бьет, bun de lapte ca iepure, как от козла молока; când va prinde mâța pește, когда рыба запоем и рак на горе свистнет;
- **noroc / ghinion:** a i se oua găina în caciulă, кому живется, у того и петух несется / a se băga ca musca în lapte, чужие петухи поют, а на наших тупун напал.

IV. Zoomorfe cu caracteristici de stări afective:

- **privire ostilă:** a se uita ca un lup, волком смотреть;
- **supărare:** cât de blând să fie motanul, tot zgârie când se mânie, сердит, что не тем боком корова почесалась;
- **furie:** a astuși câinii (asupra cuiva), снустить собак;
- **liniște / agitație:** capul măgarului nu albește niciodată / словно блоха укусила.

Bibliografie:

1. BOTEZATU, Grigore. *Dicționar de proverbe și zicători românești*. București: Ed. Litera Internațional, 2001. 268 p. ISBN 973-99869-2-7
2. COLȚUN, Gheorghe. *Dicționar frazeologic român-rus*. Chișinău: Ed. ARC, 1996. 397 p. ISBN 9975-61-006-4
3. *Dicționar explicativ al limbii române*. ediția a II-a revăzută și adăugită, Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan - Alexandru Rosetti”. Ed. Univers Enciclopedic, 2009.
4. SLAVE, Elena. *Metafora în limba română. Comentarii și aplicații*. București: Ed. Științifică, 1991. 305 p. ISBN 973-44-0047-9
5. ДАЛЬ, В. И. *Пословицы русского народа*. Москва: Дрофа 2009. 816 с. ISBN 978-5-9576-0391-7
6. ДАЛЬ, В.И. *Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 томах*, Москва: Прогресс, 1994, том 2. 807 с.
7. КАТЕРМИНА, В. В. *Номинации человека. Национально-культурный аспект*. Москва: Флинта, 2016. 220с. ISBN 978-5-9765-2475-0
8. МОЛОТКОВ, А.И. *Фразеологический словарь русского языка*. Москва: Советская энциклопедия, 1968. 543 с.
9. ТОКАРЕВ, Г. В. *Словарь стереотипных названий русского человека*. Москва: Флинта, 2014. 126 с. ISBN 978-5-9765-1928-2
10. ШАНСКИЙ, Н. М. *Фразеология современного русского языка*. Москва: Либроком, 2012. 272 с. ISBN 978-5-397-02318-4.

**SIMONE DE BEAUVOIR – LE FEMINISME ET SA RECEPTION
DANS LA PRESSE ROUMAINE APRES 1965**

Natalia ISTRATI, étudiante,
Faculté de Lettres,

Université d'État „Alecu Russo” de Bălți

Coordonnateur scientifique: **Alexandru MATEI**, dr., maître de conf.

Abstract: *This article will question the condition of women, also called “the other”, what feminism is and how it is represented in Simone de Beauvoir’s Second Sex. Simone de Beauvoir’s analysis of sexism is perhaps her most powerful theoretical contribution to feminism. In a sexist society, she argues, man is the universal and woman is the particular; he is the One, she is the Other. Women therefore regularly find themselves placed in a position where they are faced with the “choice” between being imprisoned in their femininity and being obliged to masquerade as an abstract genderless subject.*

In the second part of our article, we will focus on how Simone de Beauvoir’s literary work was perceived in Romanian press and particularly “The Second Sex” which was published after 49 years of its apparition in France.

Keywords: *Simone de Beauvoir, feminism, women, metaphor, transcendence, condition, the second sex, reception, Romanian press.*

« La femme a toujours été, sinon l’esclave de l’homme, du moins sa vassale; les deux sexes ne se sont jamais partagé le monde à l’égalité; et aujourd’hui encore, bien que sa condition soit en train d’évoluer, la femme est lourdement handicapée. En presque aucun pays son statut légal n’est identique à celui de l’homme et souvent il la désavantage considérablement. »

Simone de Beauvoir, Le Deuxième Sexe [1, p. 9]

On se demande souvent: Qu’est-ce qu’une femme? Quel est son rôle dans la société? La condition féminine a été toujours le sujet de dispute entre plusieurs écrivains, philosophes et même politiciens. On a été toujours supprimé, c’est pourquoi on a voulu la liberté et l’égalité avec les hommes – *Les Dieux* puissants de l’humanité. L’enfer des femmes est qu’elles même ne comprennent pas leur situation de victimes³, leur sacrifice éternel, leur position inférieure, leur statut de «L’Autre». Le sujet de la femme n’est pas neuf, mais il est toujours irritant, surtout pour les femmes, car la querelle du féminisme a fait couler assez d’encre, [2, p. 21] mais en effet: qu’est-ce qu’une femme? Une esclave, une matrice, un rien, un objet du désir sexuel ou seulement un objet du décor dans une maison, un objet qui souffre et qui donne la naissance des êtres vivants: les enfants qui sont les «prunelles de nos

³ On sous-entend ici les mots de Jean-Paul Sartre sur la condition des femmes «A moitié victimes, à moitié complices, comme tout le monde.» et aussi les réflexions de Kierkegaard «Quel malheur que d’être femme! Et pourtant le pire malheur quand on est femme est au fond de ne pas comprendre que c’en est un.»

yeux». On dit que la féminité est en péril, on nous exhorte: soyez femmes, restez femmes, devenez femmes! Mais analysant l'évolution des idées sur la condition féminine on remarque que les femmes sont des esclaves dans leur propre existence, *les autres* qui les servent avec ardeur et passion. On a réduit notre existence dans la servitude des hommes, car les femmes, comme disait Aristote «est femelle en vertu d'un certain manque de qualités», est un «homme manqué, un être occasionnel»⁴, on ne considère pas la femme comme un être autonome, elles sont des êtres relatifs. La femme est définie par la connexion avec le mâle et elle ne signifie rien sans lui «L'homme se pense sans la femme. Elle ne se pense pas sans l'homme.»⁵ Dans la plupart des cas la femme est vue comme un être «a des ovaires, un utérus; voilà des conditions singulières qui l'enferment dans sa subjectivité; on dit volontiers qu'elle pense avec ses glandes» [2, p. 25] mais les êtres masculins ont oublié leur propre anatomie, car ils ont aussi des hormones, des testicules et on est totalement absurde d'évaluer les capacités intellectuelles des femmes selon leur spécificités biologiques disant que «Vous pensez telle chose parce que vous êtes une femme».

Si on fait rappelle à la civilisation romane, on limitait les droits des femmes en invoquant ces caractéristiques comme «l'imbécilité, la fragilité du sexe, la femme est une bête qui n'est ni ferme ni stable.» donc, elle est vue comme un danger, comme une chose faible qui ne peut pas répondre pour soi-même, c'est pourquoi elle se détermine et se différencie par rapport à l'homme et non celui-ci par rapport à elle; elle est l'inessentiel en face de l'essentiel. Il est le Sujet, il est l'Absolu: elle est l'Autre. Et elle ne revendique pas ses droits, elle se complait dans le rôle de l'Autre, car elle n'a pas les moyens de se libérer de son captivité, parce que nous vivons encore dans une monde fait d'hommes, un monde qui appartient exclusivement aux hommes, ils gouvernent les règles, les principes, la politique, la littérature, ils sont les Rois de Tout⁶ dans ce monde et les femmes «quelque chose» soumis à eux. Ils sont effrayés par l'émancipation des femmes, on la voit comme une véritable menace contre leur autorité totale, sur leur suprématie sur la femme, aussi bien que sur leur ego. Cette idée est soutenue par la bourgeoisie conservatrice qui pense que l'émancipation de la femme est un danger pour elle-même «danger qui menace sa morale et ses intérêts.» On considère immorale de lutter pour ses droits, pour son égalité, pour son indépendance, et même dans le XXI-ième siècle on affirme que les femmes sont égales avec les hommes et il n'y a rien à revendiquer, même si on dit que la femme ne pourra jamais être égale de l'homme et que leurs revendications sont en vain. On définit la femme par rapport à l'homme, on retrouve sa finalité en l'homme, elle n'a pas de l'existence pour soi, sa fonction est limitée aux besoins de l'homme: la fonction du plaisir et d'utilité, du confort.

⁴ Selon Saint Thomas, un Juif de Galilée et un des douze apôtres de Jésus.

⁵ M. Bench dans le *Rapport d'Uriel* de Julien Benda, critique, philosophe et écrivain français.

⁶ On remarque que partout, en tout temps, les mâles ont étalé la satisfaction qu'ils éprouvent à se sentir les rois de la création.

Beaucoup d'antiféministes font référence à la Bible, en effet aux valeurs sacrées, on cherche des preuves qui montrent l'infériorité des femmes «Créée après l'Adam, elle est évidemment un être secondaire... Adam n'était qu'une ébauche et Dieu a réussi l'être humain dans sa perfection quand il a créé Ève; son cerveau est le plus petit: mais il est relativement le plus grand.» [2, p. 40], on insiste sur la supériorité des hommes, et même si on accepte l'égalité des femmes, elle est étroitement liée avec l'homme, c'est pourquoi les femmes n'ont pas obtenus leur indépendance totale.

Comme tout individu la femme sent le souci de se transcender, mais les hommes lui imposent le destin de l'Autre, et leur transcendance se réalisera par une conscience qui est essentielle est souveraine, celui de l'homme. Le drame féminine repose sur sa dépendance de l'homme, sur son impuissance de changer les choses.

La femme est menacée par son propre érotisme, car ayant la difficulté d'une libre vie sexuelle, elle devient l'esclave de sa propre sexualité, et dans chaque liaison avec un homme, elle est celle qui doit faire des sacrifices et renonce à sa carrière: n'importe quel choix elle fait, si elle cède, elle est de nouveau la vassale de l'homme, si elle refuse, elle se condamne à une solitude et détresse infinie «Seulement rares sont en vérité les femmes qui savent créer avec leur partenaire un libre rapport; elles se forgent elles-mêmes les chaînes dont il ne souhaite pas les charger, elle adoptent à son égard l'attitude de l'amoureuse.» [2, p. 66] C'est à cause de son genre qu'elle est sous-estimée comme un cadre professionnel, ça augmente son complexe d'infériorité et la croyance qu'on mérite plus, c'est pourquoi on voit des femmes qui acceptent leur destin d'être féminin comme un péché. Ce qui manque à la femme c'est d'être ferme dans ses décisions, c'est de «faire dans l'angoisse et l'orgueil l'apprentissage de son délaissement et de sa transcendance.» [2, p. 88] On rêve d'être libre, d'être vue comme l'égale, on lutte contre le signe de «l'Autre», on se révolte, on proteste contre notre infériorité, on se voit heureuses, on se voit indépendantes, mais dans chaque indépendance et libération on retrouve des sacrifices, car rien à travers les siècles n'a pas passé sans pertes et la liberté a un prix aussi «There is no ideal freedom that will someday given us all at once, as a pension comes att the end of one's life.there are liberties to be won painfully, one by one, and those we still have are stages – most certainly inadequate, but stages neverttheless – on the way to total liberation.» [3, p. 49]

Dans le Deuxième Sexe, Simone de Beauvoir fait une analyse de la condition de la femme «Les femmes d'aujourd'hui sont en train de détrôner le mythe de la féminité; elles commencent à affirmer concrètement leur indépendance; mais ce n'est pas sans peine qu'elles réussissent à vivre intégralement leur condition d'être humain. Élevées par des femmes, au sein d'un monde féminin, leur destinée normale est le mariage qui les subordonne encore pratiquement à l'homme. Comment la femme fait-elle l'apprentissage de sa condition, comment l'éprouve-t-elle, dans quel univers se trouve-t-elle enfermée, quelles évasions lui sont permises, voilà ce que je chercherai à décrire.» [1, p. 9] C'est pour la première fois quand une femme se rend à théoriser la femme et le féminin sous plusieurs aspects: historique, biologique, psychanalytique, psychologique. Elle plaide pour l'égalité

des sexes, elle devient la femme qui appelle les femmes à la liberté, à une autonomie financière et intellectuelle, à un métier véritable.

Selon Martine Reid [2, p. 13], *Le Deuxième Sexe* est (également) une belle leçon de liberté donnée par une femme libre, aussi libre de corps et d'esprit que le permet une époque donnée, que l'autorise une conscience engagée dans un processus de critique active à l'égard de son temps. C'est un tribut pour toutes les femmes et pour les temps, c'est le fondement du courant féministe français et américain, c'est l'inspiration et la motivation pour toutes les femmes qui ont été supprimées ou ravagées par les hommes. Simone de Beauvoir est devenue un symbole qui persiste dans tous les siècles à suivre et son œuvre un livre monumental du féminisme.

Animé d'une théorie antinaturaliste, des idées et pensées existentialistes, Simone de Beauvoir a formulé une philosophie du rapport qui structure depuis des millénaires «la relation entre l'homme et la femme: l'homme voit, la femme est vue; l'homme est objet, autre, seconde, irrémédiablement; l'homme est la culture, la femme est nature, prisonnière de sa condition physiologique, de ce ventre qui l'assujettit à son destin, la maternité.» [2, p. 14] Tout au long de l'histoire les femmes ont protesté contre cette condition qui les voit comme des êtres presque inhumains, on a provoqué des assaltes cruelles et féroces contre sa libération, est on a gagné en fin une «certaine» égalité, une *pseudo-libération*.

Dans les lignes à suivre on va analyser la réception de l'œuvre de Simone de Beauvoir dans la presse roumaine après 1965, la présence ou l'absence des échos féministes en Roumanie prise dans une mentalité absolument communiste ou on était effrayé à parler librement, ou la personnalité des hommes ne comptait pas, ou la femme était la soumise de l'homme, ou les mots comme sexe et liberté ne se prononçaient pas, ou on était l'esclaves du système. C'est peut-être l'un des raisons de la publication (aussi bien que la traduction) du *Deuxième Sexe* pour la première fois en Roumanie seulement en 1998.⁷

On a trouvé seulement deux mentions du *Deuxième Sexe* dans la presse roumaine entre les années 1965 et 1989, mais on fait, en fait, l'analyse du romans *Les belles images* et *Une morte très douce*, parmi les lignes on cite: «*L'invitée* pune problema libertății femeii (teoretizată în le **Deuxième Sexe**, eseu care a stârnit destule discuții.)» [19. p. 9] et «Din opera sa au fost transpuse în limba noastră doar prima parte dintr-un ciclu de memorialistic, *Amintirile unei fete cuminiți*, și povestirea *O moarte ușoară*. În creația sa mai figurează romane ca *Invitata*, *Toți oamenii sunt muritori*, *Mandarinii* (oeuvre pour laquelle elle a reçu le Prix Goncourt), *Sângele celorlalți*, precum și eseuri filozofice ca *Al doilea sex* și *Pentru o morală a ambiguității*.» [16, p. 698] On n'accorde pas, en effet aucune importance au courant féministe et au l'un des plus structuré traité sur le féminisme et la féminité. On

⁷ Le livre est apparu en 1998, selon la traduction de Diana Bolcu et Delia Verdeș, avec la présentation de Delia Verdeș, Bucharest, Editions Univers. Les éditions suivants sont publiées au sein du Maison d'Édition Univers en 2004 et 2006 selon la traduction de Diana Crupenschi et Delia Verdeș.

a l'impression que Simone de Beauvoir n'a jamais écrit *Le Deuxième Sexe*, elle est vue seulement comme une écrivaine du XX-ième siècle, comme une adepte du courant existentialiste et comme une mémorialiste. Elle est aussi connue par ou à cause de Jean-Paul Sartre, comme sa compagne, son existence étant limitée à son existence.

Delia Verdeș, écrit dans sa préface du *Deuxième Sexe*, comme d'un sujet nouveau, un sujet qui a imbriqué beaucoup de disputes, disputes apparus sur le traité dans la littérature roumaine beaucoup plus tard «Al doilea Sex, a fost o carte damnată: la Roma, Sfântul Scaun, a pus-o la index, iar în România, regimul comunist a expediat-o în fondul secret al bibliotecilor. Inclasificabilă ca gen, această carte despre sex și gen își enunță abrupt miza, detașând-o în exergă.» [7, p. 5] On considère l'œuvre comme un monument de symétrie dans le développement des arguments démonstratifs et le choix du plan de discours, comme une page d'histoire culturelle française, on la félicite pour le courage qu'on a eu, le courage de dire la vérité, même si elle n'était pas acceptée «Simone de Beauvoir denunță relativismul în numele unei mize desuete – adevărul. Este un adevăr în numele căruia, totuși, este convocată la *simpozion* literatura: nu atât literatura interogată ca *document* de mentalitate, așa cum este comentată în capitolul consacrat *Miturilor* (demers critic, înrudit cu „feminism criticism”) cât fragmentele din volumul al doilea, unde fondul comun al existenței feminine trăite își găsește *les mots pour le dire* cu ajutorul libertății literaturii.» [7, p. 21] Simone de Beauvoir émerge, en effet, sa transcendance à travers les mots qui représente son aliénation singulière. On a dit que c'est un projet didactique, une traité, un essai, un pamphlet (car on a supporté à travers le temps toute sorte d'étiquettes), est tout d'abord un livre déconcertante. Il y a dans le livre de crystal⁸ une chose de partie et de juge, une voix auctoriale et une voix d'un «Je» mémorialistique et en fin un «Je» caché qui entraîne dans l'écriture les fantasmes des «horreurs charnelles».

On fera une courte analyse d'articles de critique qu'on peut trouver sur les ressources média on-line. Généralement Simone de Beauvoir et le *Deuxième Sexe* est vue comme quelque chose de radicale, qui a changé et influencé la pensée et la mentalité traditionaliste des femmes. Dans un article, Catherine Siguret remarque que Jean-Paul Sartre embrasse le féminisme, mais surtout en théorie à cause de / grâce au Simone de Beauvoir. Le *Nouvel Observateur* cite en 1977 «Ceea ce e minunat la Simone de Beauvoir este că are inteligența unui bărbat (și vedeți, în sensul în care vorbesc aici, sînt cam sclavagist) și sensibilitatea unei femei.», on crée l'image d'une femme militante, d'une femme courageuse avec beaucoup d'influence.

En 2018, Stan Sonia publie une critique à propos du livre «Les mémoires d'une fille rangée» ou elle fait une seule référence pour le *Deuxième Sexe* «O carte profetică asupra condiției femeii și a emancipării ei.» [22, p. 1] en disant que Simone de Beauvoir est l'auteur du manifeste existentialiste féministe qui a tourné la pensée des femmes de toutes les pays du monde, son œuvre en restant un livre de référence pour le féminisme mondiale.

⁸ Surnommé ainsi de Delia Verdeș dans la présentation du *Deuxième Sexe*

Alexandru Ioan Despina le considère une de plus importantes figures féminines du XX-ième siècle «Una dintre cele mai importante scriitoare ale secolului trecut, atât prin romanele scrise, cât și prin aportul adus mișcării feministe și filosofiei în general.» [23, p. 1]

Un autre article [20, p.1] remarque que Simone de Beauvoir «rehumanise» la femme faisant la connexion avec son statut ontologique qui la fait égale avec l'homme. Il s'agit d'une recherche précise et acerbe qui vient à soutenir l'analyse théorique de sa condition.

Le Deuxième Sexe est vu comme un cri et un besoin de l'auteur pour l'acceptation de sa propre identité, une révolte contre l'homme qui a monopolisé le monde en affirmant que la femme est un être aberrante, anormale est déviante «În prezent, tot mai mulți sociologi, analiști politici și psihologi sunt convingși că acesta carte și ideile propagate prin ea stau nu doar la baza societății occidentale actuale, dar și la decadența lumii postmoderniste din prezent.» [24, p. 1]

Ana-Maria Petrișan mentionne que le *Deuxième Sexe* est un livre d'exception, mais elle n'offre pas des révélations, seulement des confirmations pour les choses qui sont bien connus «**Al doilea sex** este o pledoarie pentru femei, fără a fi o acuzație pentru bărbați. Beauvoir ne învață și ne demonstrează prin propria ei viață, că există posibilitatea relațiilor egale și independente între sexe.» [25, p. 1] chose qui peut être contraire, car les hommes n'ont jamais reconnus l'égalité totale des femmes, ils ont cherchés des moyens, des preuves incontestables qui peuvent les aider pour restrictionner notre liberté, ils ont cherchés des instruments pour nous imposer le statut d'infériorité.

On doit noter le fait que Simone de Beauvoir n'a eu une présence ardente dans la presse roumaine, elle est vue seulement comme une existentialiste qui écrit des mémoires, qui à réussi à transposer dans la littérature ses propres expériences, ses émotions autobiographiques.

Lucian Raicu en *Secolul 20* donne une critique positive remarquant l'émotionnalité, l'intuité du concret, la vérité des choses relatées par Beauvoir dans *Une morte très douce* «Simone de Beauvoir caută să ne câștige adevăratele, să ne convingă de adevărurile ei, printr-o relatare a faptelor, făcută cu emoție rece.» [9, pp. 169-17]

B.A. dans le *Contemporanul* [9, p. 2] remarque la représentation de la morte d'une manière naturelle, on dit qu'on ne meurt tout simplement, il y a chaque fois une raison pour cela, on présente l'obsession de la mort et sa inutilité, l'inutilité des hommes contre son pouvoir. On se demande quelle et la mise d'un livre qui décrit dans une manière étrange, cruellement purement scientifique – la morte? De nous provoquer le dégoût, ou nous imbriquer l'idée de sa banalité et tout simplement vivre notre vie comme un *carpe diem*.

G.A. fait la critique du même roman en *Revista bibliotecilor*, [16, p. 698] comme une morte cruelle est plus importante que la libération, ou il est plus facile à discuter les choses qu'on ne peut pas changer. On remarque l'authenticité des faits, comme dans les autres œuvres de cette romancière «povestirea nu rămâne în raza faptelor diverse redate cu precizie și detașare în ziare. Dintr-o dramă familială, inti-

mă neinteresantă pentru ceilalți, ea s-a transformat în realitatea scriitoarei într-o tragedie care emoționează pe toți.»

On cite aussi quelques critiques publiés dans les revues: *România literară*, *Steaua*, *Gazeta Literară* et *Femeia* (qui en étant une revue dédiée aux femmes ne dispute pas la condition des femmes et le courant féministe, la remarque faite dans la revue *Femeia* s'agit d'une visite de la traductrice Ana Boldur chez Simone de Beauvoir à Paris notant, évidemment sa relation avec Jean-Paul Sartre, et sa dépendance de son compagnon, on la considère comme l'une des plus intéressantes figures féminines et c'est tout. C'est le seule chose acquiert par Simone de Beauvoir, combien de temps on analysera son œuvre mémorialistique?)

La société est encore incapable de voir la femme comme un être égale, cette étude est une preuve que la mentalité et le système continue à supprimer notre liberté, notre expression, on nous voit encore comme l'autre, comme un Objet de naissance, du désir sexuel, du besoin de l'homme, de satisfaction spirituelle pour les autres sans penser à notre esprit, sans penser à nôtres aspirations, sans douter l'importance de notre existence. On nous voit encore comme une chose, un rien qui doit remplir la vie, la maison et les nécessités des autres.

Et on a le droit pour nier une telle situation, on a le droit pour changer le statut qu'on nous a imposé, on doit le faire, car c'est notre obligation morale. Il est vrai qu'on ne naît pas femme, on le devient! Devenons, donc des femmes indépendantes, puissantes, des femmes qui inspirent le monde pour le mieux!

Références bibliographiques:

Livres:

1. BEAUVOIR, Simone de. *Le Deuxième Sexe II. L'expérience vécue*, Paris: Éditions Gallimard, 1949. 577 p.
2. BEAUVOIR, Simone de. *La femme indépendante*. Paris: Éditions Gallimard, 2008. ISBN 978-2-07-034383-6. 144 p.
3. CAMUS, Albert. *Create Dangerously*. Penguin Books, 2018. 57 p. ISBN 978-0241-33912-1
4. BEAUVOIR, Simone de. *Al Doilea Sex*. Vol.1, București: Editura Univers, 1998.
5. SIGURET, Catherine. *Femei celebre pe divan*. București: Ed. Curtea Veche, 2009.
6. HUISMAN, Denis. *Dicționar de opere majore ale filosofiei*. București: Ed. Enciclopedică, 2001.
7. BEAUVOIR, Simone de. *Al doilea sex*. București: Univers, 1998.
8. BIBLIOGRAFIA R.S.R/ Biblioteca Centrală de Stat a R.P.R: Cărți, albume, hărți, note muzicale. București. Nr. 16(1965) – nr. 24 (1989).

Articles:

9. RAICU, Lucian. Simone de Beauvoir, Une morte très douce (Paris, Gallimard, 1964, 166 p) In *Secolul: 20. Revistă de literatură universală*, 1965, Nr. 1, pp. 169-171.
10. IOSIFESCU, Silvian. Simone de Beauvoir memorialistă In: *Gazeta Literară*, 1965, Nr. 12, 18 martie, p. 8.
11. BOLDUR, Ana. În vizită la Simone de Beauvoir In: *Femeia*, 1965, Nr. 10, octombrie, p. 30.

12. GELES, Dorina. Simone de Beauvoir Amintirile unei fete cuminiți. In: *Steaua*. 1965, nr.11(190), septembrie, pp. 111-112.
13. GELES, Dorina. Simone de Beauvoir și antidotul singurătății. In: *Steaua*. 1966, nr. 2(193), februarie, pp. 117-120.
14. PIRU, Elena. Imaginile frumoase de Simone de Beauvoir. In: *Gazeta Literară*. 1967, nr. 5(744), joi 2 februarie, p. 8.
15. B.A. Simone de Beauvoir „O moarte ușoară” In: *Contemporanul*. 1972, nr. 37(1348). Vineri 8 septembrie, p. 2.
16. G.A. Beauvoir, Simone de. O MOARTE UȘOARĂ. Buc., „Univers”, 1972. 142 p. In: *Revista Bibliotecilor*, 1972, Nr. 11. noiembrie, p. 698.
17. NEAGU, Mihai. Simone de Beauvoir Imagini frumoase Editura Univers 1973. In: *Steaua*. 1973, nr. 9, mai, p. 30.
18. BALOTĂ, Nicolae. Simone de Beauvoir își amintește. In: *România literară*, 1972, nr.36, joi 31 august, p. 13.
19. PRICOP, Constantin. Imagini frumoase. In: *Convorbiri literare*. 1973, nr. 9(33), 15 mai, p. 9.
20. F.B. Beauvoir, Simone de. IMAGINI FRUMOASE. În românește de ILEANA VULPESCU, București :Univers, 1973.192 p. ; In: *Revista Bibliotecilor*. 1973, nr. 4, aprilie, p. 318.

Webographie:

21. OPREA, Horia Dumitru. *Simone de Beauvoir – Sex și filosofie*. [Accesé le 9 avril 2019]. Disponible sur <https://istoriiregasite.wordpress.com/2012/07/30/simone-de-beauvoir-sex-si-filosofie/>
22. STAN, Sonia. *Cartea zilei: Simone de Beauvoir, „Amintirile unei fete cuminiți”*. [Accesé le 3 avril 2019]. Disponible sur <https://www.ziuaconstanta.ro/diverse/cartea-zilei/cartea-zilei-simone-de-beauvoir-memoriile-unei-fete-cuminti-574799.html>
23. DESPINA, Alexandru Ioan. *Simone de Beauvoir – Al Doilea Sex*. [Accesé le 4 avril 2019]. Disponible sur <https://ioanalexandru.wordpress.com/2012/09/11/simone-de-beauvoir-al-doilea-sex/>
24. POPA, Iustinian. *Simone de Beauvoir – Al Doilea Sex*. [Accesé le 7 avril 2019]. Disponible sur <https://azicitesc.com/simone-de-beauvoir-al-doilea-sex/>
25. PETRIȚAN, Ana-Maria. *Al Doilea Sex*. [Accesé le 9 avril 2019]. Disponible sur <http://www.bookblog.ro/sociologie-antropologie/al-doilea-sex/>

CZU 811.133.1*367.623

LES VALEURS DES PRÉFIXES DES ADJECTIFS QUALIFICATIFS

Oxana RUSU, étudiante,

Faculté des Lettres,

Université d'État „Alecru Russo” de Bălți

Directeur de recherche: **Mariana CHIRIȚA**, lect. univ.

Abstract: *The new words contribute to the enrichment of the language. A way to enrich the language is the affixation, divided into prefixation and suffixation. The*

addition of particles in front of a word, that is to say the prefixation, and after this, that is to say, suffixation, contribute to changes in the meaning and value of words. This article focuses on the study the values of prefixes of qualifying adjectives in french.

Keywords: *affixation, prefix, adjective qualifier.*

Introduction

Le lexique d'une langue se caractérise par dynamisme. Le progrès technique, le développement de l'économie, les événements politiques et culturels contribuent à l'apparition de nouveaux mots, en assurant de telle façon le renouvellement continu du lexique.

Si nous faisons référence à la langue française, alors il faut mentionner qu'il s'agit d'un fonds primaire, appelé «héréditaire» [2, p. 18], composé de trois parties: celle gauloise, celle latine et celle germanique. Le fonds primitif a subi des changements grâce aux emprunts et à la création de mots nouveaux. Étant considérée, à côté des emprunts, une source importante d'enrichissement du lexique, la création de mots nouveaux se base sur deux procédés importants, tels que *la dérivation* et *la composition*.

Dans cet article nous focaliserons notre attention sur la dérivation, plus précisément la préfixation comme moyen d'enrichissement du lexique. Nos recherches seront dirigées vers l'étude de la valeur des préfixes des adjectifs qualificatifs du français. Pour mieux illustrer ce phénomène, nous avons constitué un corpus de recherche, composé des articles de presse et des œuvres littéraires.

I. L'adjectif qualificatif comme élément déterminant la valeur

D'habitude on associe la valeur à la qualité. Dans le domaine de la linguistique, la valeur est conçue, selon Saussure, comme la «signification d'une unité linguistique telle qu'elle se dégage des positions relatives à cette unité à l'intérieur du système de la langue». [7, en ligne] En analysant cette définition, nous pouvons conclure que la valeur d'un mot dépend de son contexte. Le substantif a le rôle de désigner des êtres, le verbe – des procès, la préposition exprime des relations, etc.

L'adjectif, comme partie de discours, «désigne des qualités attribuées à l'être ou détermine sa situation. [5, p.24] D'après Pierre Guiraud, il s'agit de deux catégories d'adjectifs: qualificatifs et non qualificatifs. Dans la suite, notre attention sera dirigée vers les adjectifs qualificatifs.

Étymologiquement, «le mot *adjectif* signifie «qui s'ajoute». [4, p. 23] C'est-à-dire, il accompagne toujours le nom. Quant à l'adjectif qualificatif, celui-ci est défini comme «un mot qui qualifie (précise, caractérise) un nom commun» [6, p. 94]. Il faut ajouter que l'adjectif qualificatif s'accorde avec le nom en nombre et genre (par exemple: un homme heureux/une femme heureuse; un livre intéressant/des livres intéressants).

La *Grammaire* du Robert & Nathan met en évidence deux sortes d'adjectifs qualificatifs:

1. «Les adjectifs qui expriment une qualité essentielle ou accidentelle de l'être ou de l'objet désigné par le nom» [4, p. 24], par exemple: une petite chambre, une robe propre, une fille intelligente.

2. «Les adjectifs qui établissent une relation entre le nom et un autre nom» [Ibidem], par exemple: un étudiant français – un étudiant de France.

Notre recherche s'axera sur la catégorie des adjectifs exprimant une qualité, qui par rapport à ceux de la seconde catégorie, outre l'accord en genre et nombre avec le nom, varient en degrés de signification.

Nous avançons par l'étude des préfixes ajoutés aux adjectifs qualificatifs, afin d'identifier la valeur qu'ils leur confèrent.

II. Les préfixes comme éléments générateurs de valeurs

Comme nous l'avons déjà mentionné, la dérivation (l'affixation) constitue une voie importante d'enrichissement du lexique. Elle représente «un procédé qui consiste, à partir du radical d'un mot, à fabriquer un mot nouveau» [4, p. 180] Par exemple: moral – amoral, porter- portable. Le processus d'affixation inclut deux opérations: la suffixation et la préfixation. Toutes les deux impliquent des changements de sens des mots. C'est-à-dire, aussi les préfixes, que les suffixes confèrent aux mots de nouvelles valeurs.

Si nous consultons la littérature de spécialité, alors nous pouvons observer que la préfixation est définie comme: «la formation des mots nouveaux à l'aide des préfixes; faire-refaire.» [1, p. 32] Le préfixe, à son tour, est décrit comme «une particule placée devant le mot» [2, p. 26]. En analysant ces définitions, nous pouvons affirmer que celui-ci, un affixe ajouté devant un mot, contribue à la création des mots nouveaux.

Quant à la nature des préfixes, la *Grammaire Larousse du XX siècle* [2, p. 26] nous propose la typologie suivante:

1. des particules détachées (elles n'ont pas de sens comme mots présentés séparément);
2. des prépositions
3. des adverbes
4. des noms grecs ou latins (cristallisés sous une forme savante).

Mais quelle que soit leur forme et nature, ils modifient toujours, et souvent de façon très nette, le sens du mot auquel on les ajoute.

Nous avançons par l'étude détaillée des préfixes ajoutés aux adjectifs qualificatifs et les valeurs qu'ils comportent. Afin de mieux illustrer la valeur des préfixes ajoutés aux adjectifs qualificatifs, nous avons constitué un corpus de recherche composé des textes littéraires et non littéraires. Le corpus littéraire concerne les *Nouvelles* d'André Maurois. Les textes non littéraires représentent des articles de presse publiés en ligne, tels que «*Le Brexit, un champ d'études fertile*» (*Le Monde*), «*Vélo dans le Grand Paris: la longue liste des points noirs dressée par les cyclistes*» (*Le Parisien*), etc.

Si nous étudions les valeurs des préfixes, alors nous pouvons constater que leur signification dépend de leur origine. La *Grammaire Larousse du XX siècle* [2, p. 26] dresse une liste des préfixes d'origine latine et grecque, dont la valeur sera analysée dans la suite à travers les exemples puisés dans les textes qui constituent notre corpus de recherche.

Le préfixe	La valeur	Exemple
a (ac, ad, af, al, ar, etc.)	marque direction	-des chairs anéanties [8, p. 22];
	but	-des crêpes arrosées de sirop d'érable [8, p. 22]; -la femme accompagnée [8, p. 72]; -un homme accablé de besognes [8, p. 80];
a, ab	achèvement	-des axes mal aménagés [10, en ligne]
	loin de, séparation,	- ablatif
anté ou anti	avant	- antécédent
béné, bien	bien	- bénévole
bis, bi	deux fois	- bin aire
circum, circon	autour	- circum océanique
Cis	en deçà de	- cis alpin
co, col, com con	avec	-des <i>runners</i> connectés [16, en ligne] (con+nectere); -une victime consentante [8, p. 53]; -des galeries convergentes [8, p. 67] (con/ensemble+vergere/courber);
contra, contre	contre (action opposée ou supplémentaire)	- contrefait
dis, dé, des	contraire,	-la manière la plus désintéressée [8, p. 12]; -une sœur désespérée [8, p. 32];
	éloignement,	-une plainte déposée [9, en ligne];
	cessation	-toute graine déposée [8, p. 16]; -ce territoire si mal délimité [8, p. 28];
	peut renforcer le sens du mot, suppression	-une robe décolletée [8, p. 29];
en, em (ex)	éloignement	- exporté
en, em (in), im	de, provenance	-des porches ensoleillés [8, p. 27];
	dans	-les teintes enflammées [8, p. 54];
inter, entre	au milieu de, entre	-mes collègues internationaux [12, en ligne];
	imparfaitement l'un l'autre	-des succès interrompus [8, p. 25];
ex, es, ef, é	hors de	-aux yeux exorbités [8, p. 26]; -la toile exposée [8, p. 72];
extra	superlatif	-un milieu extraordinaire [13, en ligne];
	hors de	-une femme extraordinaire [8, p. 113];
for (fau, four)	hors de	- four voyé
in (il, im, ir)	négation	-noceur impénitent [17, en ligne]; -la pétulance, l'espièglerie, la vitalité indispensables [17, en ligne]; -le monde indispensable [11, en ligne]; -les hivers interminables [14, en ligne]; -les locaux inoccupés [9, en ligne]; -nos imaginations impatientes [12, en ligne];

		-un sportif indépendant [16, en ligne]; -aux parcours inconfortables [10, en ligne]; -un poète incapable [8, p. 11]; -d'une incroyable variété [8, p. 12]; -votre mari intransigeant [8, p. 16]; -une sorte de rancune inconsciente [8, p. 17]; -qu'il soit irréel [8, p. 18]; -de manière inattendue [Ibidem]; -un bonheur infini [8, p. 19]; -la lutte impossible [8, p. 23]; -des raisons irréfutables [8, p. 24];
malé (mal, mau), mes (mé)	mal	-des axes mal aménagés [10, en ligne]; -un exercice malaisé [15, en ligne]; -la plus malheureuse des femmes [8, p. 64];
	ou négation	-ce sport méconnu [12, en ligne];
mi	à moitié	-mi-clos
non	négation	-non -protégé
outre, ultra	au-delà de	-ultramontain
ob	contre	-observé
par, per	à travers, tout le long de, achèvement	-permanent
pré	avant, devant, prééminence	-un être prévisible [8, p. 38];
pour, pro	en avant, devant	-poursuivi
post, puis	après	-postposé
re (ré, ra)	répétition en arrière, insistance plus ou moins affaiblie devenue parfois imperceptible	-les mots réintroduits [11, en ligne];
sub (sous, sou)	au-dessous	-ses yeux soulignés [8, p. 73];
super (supra, sur)	supérieur (valeur) au-dessus,	-un être surprenant [8, p. 38]; -sa lèvre surmontée [8, p. 73];
trans (tré, très)	au-delà de	-transatlantique
tri	trois	-tridimensionnel

Tableau 1. Préfixes d'origine latine

Nous avançons par la présentation des préfixes d'origine grecque:

Le préfixe	La valeur	Exemple
a	privatif (qui indique l'absence)	-amoral
anti	contre	-antiseptique
archi	superlatif	-archevêque
cata	en bas, contre	-catalytique
dia	à travers	-diaphasique
endo	en dedans	-endodermique

exo	en dehors	-exotique
épi	sur	-épizootique
hyper	superlatif préfixe scientifique	-des <i>runners</i> hyperurbains [16, en ligne]
hypo	en dessous, infériorité (préfixe scientifique)	-hypocrite
méta	après (changement)	-métalinguistique
para	en regard, à côté	-paradoxal
péri	autour	-périodique
syn, sym	avec	-sympathique

Tableau 2. *Préfixes d'origine grecque*

En étudiant les exemples cités, nous pouvons observer qu'il y a des adjectifs qualificatifs accompagnés ou non de sources bibliographiques. Ceux qui sont accompagnés de sources bibliographiques ont été tirés de notre corpus de recherche, les autres ont été cités en guise d'exemple.

En analysant les deux tableaux, nous pouvons constater que les préfixes d'origine grecque sont moins utilisés. Nous n'avons trouvé qu'un seul exemple dans notre corpus de recherche. Tandis que les adjectifs qualificatifs, dont les préfixes sont d'origine latine, abondent surtout dans les textes littéraires, afin de rendre au texte plus d'expressivité. Ce fait peut être expliqué à l'aide de la précision suivante: «Les préfixes savants sont utilisés soit par la langue scientifique, soit par technique publicitaire qui n'hésite pas à accumuler les préfixes expressifs: chocolat *extra-super fin*.» [2, p. 28] Premièrement, nous avons constitué notre corpus de recherche des textes non littéraires, qui traitent de la politique («*Le Brexit, un champ d'études fertile*» (*Le Monde*), société («*Vélo dans le Grand Paris: la longue liste des points noirs dressée par les cyclistes*» (*Le Parisien*), *À Saint-Etienne, des migrants sans-abri expulsés de l'université* (*Le Monde*), sport («*Le baseball et la France, une histoire d'amour ratée*», *Libération*), etc. et des textes littéraires *Les violettes du mercredi*, *La Cathédrale*, *Fleurs de saison*, etc. d'après A. Maurois). Tandis que la plupart des préfixes d'origine grecque sont savants (des *runners hyperurbains* [16, en ligne]), les préfixes d'origine latine peuvent être «**populaires** ou **savants**» [2, p. 28]. À partir du fait que notre corpus de recherche n'est pas constitué des textes scientifiques, nous pouvons constater facilement que les exemples cités sont formés à l'aide des préfixes d'origine latine, populaires. Cela est dû au fait que le vocabulaire des articles et des textes littéraires caractérise le langage du quotidien.

Le tableau suivant vient mieux illustrer l'idée énoncée au-dessus. Les auteurs de la *Grammaire expliquée du français* [6, p. 97], nous offre la liste suivante des préfixes des adjectifs qualificatifs en s'axant sur leurs valeurs:

Le préfixe	La valeur	Exemple
a	négation	-anormal
in	négation	-une veuve inépuisable [8, p. 113]
im	négation	-une bête immobile [8, p. 67]
il	négation	-l'arbre illuminé [8, p. 55]

ir	négation	-un désastre irréparable [8, p. 53]
dés	négation	-une créature déshéritée [8, p. 38]
dis	négation	-discontinu
mal	négation	-ce territoire si mal délimité [8, p. 28];
mé	négation	-mécontent
anti	négation	-anticonstitutionnel

Tableau 3. *Préfixes des adjectifs*

Le préfixe	La valeur	Exemple
archi	superlatif	-archiplein
hyper	superlatif	-hyperactif
inter	entre, au milieu de	-internationale
sur	au-dessus, supérieur	-surpeuplé
sous, sub	au-dessous	-sous-estimé, subtropicaux

Tableau 4. *Autres préfixes fréquents*

En étudiant la typologie des préfixes proposée par les auteurs, nous remarquons qu'ils ont introduit des préfixes typiques pour la langue d'usage. Ceux qui sont introduits dans le **Tableau 3** visent la formation du sens contraire des adjectifs, en ayant toujours une valeur négative. Le **Tableau 4** contient des préfixes qui servent à exprimer une valeur superlative, de collaboration, de supériorité ou d'infériorité.

Conclusions

En conclusion, nous pouvons affirmer que les adjectifs qualificatifs, comme partie de discours, expriment une qualité, un trait qui s'ajoute au nom. Leur sens peut changer suite à la préfixation, qui représente un moyen d'enrichissement du vocabulaire. Les préfixes comportent de différentes valeurs, par exemple:

- de négation,
- de mouvement,
- de localisation,
- de manière,
- de moment, etc.

Par conséquent, après avoir analysé le corpus de recherche nous pouvons constater que la plupart des préfixes utilisés dans la formation des adjectifs qualificatifs sont d'origine latine, populaires. À côté des autres valeurs mentionnées plus haut, celle de négation est dominante.

Bibliographie:

1. *Cours de lexicologie française*, Minsk: Ed. Министерства Высшего, Среднего Специального и Профессионального Образования БССР, 1963. 135 p.
2. *Grammaire Larousse du XX^e siècle*, Warszawa: Ed. Panstwowe Wydawnictwo Naukowe avec l'autorisation de la Librairie Larousse, 1936. 468 p.
3. *Grammaire*, Paris: Ed. Larousse, 1983. 164 p. ISBN 2-03-800012-3
4. *Grammaire*, Paris: Ed. Le Robert & Nathan, 1995. 383 p. ISBN 2.09.180328-6
5. GUIRAUD, Pierre. *LA Grammaire*, Paris: Ed. Presses Universitaires de France, 1974. 126 p.

6. POISSON-QUINTON, Sylvie et al. *Grammaire expliquée du français*, Tours: CLÉ International, 2007. 430 p. ISBN: 978-2-09-033703-7
7. *Dictionnaire de français Larousse*, disponible à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/valeur/80972?q=valeur#80026>, consulté le 01.04.2019.

Bibliographie du corpus:

8. MAUROIS, André. *Nouvelles*, Moskow: Ed. ПРОСВЕЩЕНИЕ, 1966. 176 p.
9. *À Saint-Etienne, des migrants sans-abri expulsés de l'université*, publié le 14.04.2019, disponible à l'adresse https://www.lemonde.fr/societe/article/2019/04/14/saint-etienne-apres-la-bourse-du-travail-des-migrants-sans-abri-sont-expulses-de-l-universite_5450014_3224.html, consulté le 03.04.2019.
10. COMPAGNON, Sébastien. *Vélo dans le Grand Paris: la longue liste des points noirs dressée par les cyclistes*, publié le 14.04.2019, disponible à l'adresse <http://www.leparisien.fr/info-paris-ile-de-france-oise/transports/velo-dans-le-grand-paris-la-longue-liste-des-points-noirs-dressee-par-les-cyclistes-14-04-2019-8052921.php>, consulté le 05.04.2019.
11. FRANCONNET, Aline. *Comment apprendre une langue en seulement 15 minutes par jour*, publié le 09.05.2018, disponible à l'adresse <https://fr.babbel.com/fr/magazine/apprendre-une-langue-20-minutes-par-jour/>, consulté le 01.04.2019.
12. FRANQUE, Adrien. *Le baseball et la France, une histoire d'amour ratée*, publié le 13.04.2019, disponible à l'adresse https://www.liberation.fr/sports/2019/04/13/le-baseball-et-la-france-une-histoire-d-amour-atee_1720976, consulté le 01.04.2019.
13. HERZBERG, Nathaniel. *Marie-Amélie Le Fur: «C'est à nous de nous fixer nos limites, pas à la société»*, publié le 14.04.2019, disponible à l'adresse https://www.lemonde.fr/sport/article/2019/04/14/marie-amelie-le-fur-c-est-a-nous-de-nous-fixer-nos-limites-pas-a-la-societe_5449954_3242.html, consulté le 03.04.2019.
14. HIVERT, Anne-Françoise. *La Finlande se lance dans le tourisme du bonheur*, publié le 12.04.2019, disponible à l'adresse https://www.lemonde.fr/m-le-mag/article/2019/04/12/la-finlande-se-lance-dans-le-tourisme-du-bonheur_5449325_4500055.html, consulté le 05.04.2019.
15. LARIVIÈRE, Claire Judde de. *Le Brexit, un champ d'études fertile*, publié le 12.04.2019, disponible à l'adresse https://www.lemonde.fr/idees/article/2019/04/12/le-brexit-un-champ-d-etudes-fertile_5449090_3232.html, consulté le 01.04.2019.
16. LAZRI, Seghir. *Marathon de Paris: ce que la course à pied dit de notre condition*, publié le 13.04.2019, disponible à l'adresse https://www.liberation.fr/sports/2019/04/13/marathon-de-paris-ce-que-la-course-a-pied-dit-de-notre-condition_1721180, consulté le 05.04.2019.
17. RIDET, Philippe. *Marella Agnelli, la dernière reine d'Italie*, publié le 12.04.2019, disponible à l'adresse https://www.lemonde.fr/m-le-mag/article/2019/04/12/marella-agnelli-la-derniere-reine-d-italie_5449372_4500055.html, consulté le 05.04.2019.

"ПОТОК СОЗНАНИЯ" КАК ОСНОВНОЙ ПРИЁМ ПОВЕСТВОВАНИЯ В РОМАНЕ ГАЙТО ГАЗДАНОВА "ВЕЧЕР У КЛЭР"

Яна ГУДИМА, студентка филологического факультета
Бельцкого государственного Университета имени Алеку Руссо.
Научный руководитель: **Владимир БРАЖУК**, доктор, конференциар

Abstract: *The present article deals with the stream of consciousness concept as one of the main narrative technique in Gaito Gazdanov's novel – “An evening with Claire”.*

Keywords: *Gaito Gazdanov, An evening with Claire, stream-of-consciousness, protagonist.*

Техника «потока сознания» (с англ. Stream of consciousness), как новый стиль отслеживания мыслей героя возникает в модернистском направлении XX века в роли вспомогательной функции при создании и описании нового типа героя. Несмотря на достаточно продолжительный период существования, «поток сознания» до сих пор вызывает споры и полемику в кругу исследователей, так как они не могут дать точного определения этому явлению, что справедливо: ведь у каждого человека свое исключительное сознание, проявляющееся в разном объеме, следовательно, понимание и отражение у каждого оно получает свое – единственно верное и неповторимое.

На становление «потока сознания» огромное влияние оказало учение американского философа и психолога Уильяма Джеймса (1842-1910) о категории времени и идея длительности французского мыслителя Анри Бергсона (1859-1941). Из данных концепций следует мысль, что наше сознание уникально и вызывает трудности не только при попытке дать ему одну универсальную дефиницию, но также и определить его характер, способы проявления, объем, пространственное и временное содержание.

Роман «Вечер у Клэр» создан в форме внутреннего монолога от первого лица и является автобиографичным. Однако, стоит четко разграничивать форму внутреннего монолога и технику «потока сознания», несомненно, эти понятия граничат и имеют точки соприкосновения. Но внутренний монолог – это беседа героя с самим собой, герой может задавать себе четкие вопросы и давать на них вполне разумные ответы. Внутренний монолог часто вписывается в основную динамику сюжета, является его неотъемлемой частью и играет достаточно весомую роль в осмыслении всего произведения – его нельзя выкинуть из сюжета. Говоря о технике «потока сознания», мы не можем применить определение «разумный», поскольку это явление часто возникает в бреду, в полусне, в болезненном состоянии, когда человек не может управлять своими мыслями. Это набор впечатлений и потрясений, которые невозможно контролировать и предопределить их появление, они возникают на ассоциативном уровне в скрытых измерениях человеческого сознания и идут в разрез с логикой. Внутренний монолог стоит рассматривать как одну

из разновидностей, как один из приемов изображения потока сознания, наряду с непрямым внутренним монологом, внутренним анализом и потоком бессознательного. Доказательством вышесказанному служит мысль героя романа о работе его сознания: «никакими усилиями я не могу вдруг охватить и почувствовать ту бесконечную последовательность мыслей, впечатлений и ощущений, совокупность которых возникает в моей памяти как ряд теней, отраженных в смутном и жидком зеркале позднего воображения».

Справедливо замечание исследователя И. Сухих: «Газданов превращает фабулу в поток сознания центрального персонажа, в котором внутреннее всегда значит больше, чем внешнее» [2]. Газдановский «поток сознания» - это, прежде всего, аналитика и комментирование. Любое воспоминание, всплывающее из глубин его сознания, открывает возможность для потока комментирования и объяснения тех чувств, которые возникли при этом и, таким образом, проявляются все новые образы, воспоминания и ассоциации, которые так же открывают поток новых мыслей, способных длиться до бесконечности. Автор переносит своего героя в разные миры его сознания: реально существовавшие в прошлом события, предчувствия будущего или же просто эпизоды фантазии. «Было в моих воспоминаниях всегда нечто невыразимо сладостное: я точно не видел и не знал всего, что со мной случилось после того момента, который я воскрешал: и я попеременно оказывался то кадетом, то школьником, то солдатом – и только им, все остальное переставало существовать. [...] Читая Дон-Кихота, я представлял себе все, что с ним происходило, но работа моего воображения совершалась помимо меня, и я не делал почти никаких усилий. Я не принимал участия в подвигах Рыцаря Печального Образа и не смеялся ни над ним, ни над Санчо Пансой; меня вообще как будто не было и книгу Сервантеса читал кто-то другой» [1, сс. 51-52].

Течение «потока сознания» начинается с рассмотрения героем собственного «Я», он предпринимает попытку вспомнить те события или впечатления, которые повлияли на становление и дальнейшую работу его воображения. Именно поэтому сознание героя поочередно бросает его в далекое прошлое, обратно возвращает в настоящую действительность и, в отдельных случаях, рисует идеальную картину желаемого будущего. Весь «поток сознания» окрашен восстановленными эпизодами из прошлого. Николай вспоминает свое раннее детство (3 года), когда любопытное желание понаблюдать за работой двух пильщиков, едва не стоило ему жизни: «Я смотрел на них как зачарованный и бессознательно сползал с окна» [1, с. 50]. Примечательно, что наречие – «бессознательно» в этой фразе является маркатором для всего романа, участвуя во многих последующих жизненных событиях героя. Он заново переживает смерть отца и те ощущения, которые ему пришлось испытать: «с ним погиб я, и мой чудесный корабль, и остров с белыми зданиями, который я открыл в Индийском океане». Травмированный внезапной смертью отца, и, как следствие, потерей созданной ими сказки, он вспоминает самую горькую минуту своей жизни: «Та минута, когда я, неловко вися на

руках дяди, заглянул в гроб и увидел черную бороду, усы и закрытые глаза отца, была самой страшной минутой моей жизни. [...] В ту же секунду я вдруг понял все: ледяное чувство смерти охватило меня, и я ощутил болезненное исступление, сразу увидев где-то в бесконечной дали мою собственную кончину - такую же судьбу, как судьба моего отца»[1, с. 59-60]. С этого самого момента тема смерти начинает чаще звучать в романе и неотступной тенью следует за героем: «Я жил счастливо - если счастливо может жить человек, за плечами которого стелется в воздухе неотступная тень. Смерть никогда не была далека от меня, и пропасти, в которые повергало меня воображение, казались ее владениями»[1, с. 80].

Уникальность и неповторимость газдановского героя связана, в первую очередь, с его увлечениями и, в особенности, его своеобразным восприятием. Три основные составляющие, способные пробудить в сознании героя непрекращающийся поток мыслей, размышлений, вдохновения – чтение, музыка, природа. «Самым прекрасным, самым пронзительным чувствам, которые я когда-либо испытывал, я обязан был музыке; но ее волшебное и мгновенное существование есть лишь то, к чему я бесплодно стремлюсь, - и жить так я не могу [...] музыка вдруг пробуждала во мне такие странные физические ощущения, к которым я считал себя неспособным, но с последними замиравшими звуками оркестра эти ощущения исчезали, и я опять оставался в неизвестности и неуверенности, мне часто присущими» [1, сс. 47-48].

Отдельное внимание в движении рассудка героя занимает чтение и его последующие отголоски. Первый, прочитанный Николаем рассказ, был о мальчишке-сироте, «которого учительница из милости приняла в школу. Он помогал сторожу топить печь, убирал комнаты и очень усердно учился. И вот однажды школа сгорела, и этот мальчик остался зимой на улице в суровый мороз»[1, с. 51]. Герой вспоминает: «Ни одна книга впоследствии не производила на меня такого впечатления: я видел этого сироту перед собой, видел его мертвых отца и мать и обгоревшие развалины школы; и горе мое было так сильно, что я рыдал двое суток, почти ничего не ел и очень мало спал»[1, с. 51]. Это одно из тех событий, которое герой воздвигает в ранг важных и повлиявших на его мироощущение. Отмечая другие литературные предпочтения, стоит отметить собрание сочинений Ф. М. Достоевского, а именно первый том с портретом, который у него «отобрали и спрятали; но я разбил стеклянную дверцу шкафа и из множества книг вытащил именно том с портретом»[1, с. 52]. Николай не любил тех книг, которые ему давали читать, за исключением сказок Андерсена и Гауфа. «Я читал иностранных писателей, наполнялся содержанием чуждых мне стран и эпох, и этот мир постепенно становился моим: и для меня не было разницы между испанской и русской обстановкой» [1, с. 53].

Особое место в жизни героя занимает метель и снег; описанию чувств и ощущений при наблюдении за этими явлениями, автор посвящает целый

абзац, поскольку именно эти чувства и являются истинной сущностью героя. Его желание не видеть «ни домов, ни земли, а только белый дым, и ветер, и шорох воздуха» [1, с. 95] - раскрывают его стремление быть свободным, легким, честным, независимым от предрассудков и каждодневной рутины. Все поиски и анализ героя могут быть подытожены его же фразой: «Восприятие мое никогда не бывало непосредственно сознательным, и полный смысл того, что мне объяснялось, я понимал лишь через некоторое время» [1, с. 73].

Внутренняя речь героя притягивает внимание читателя своей простотой, правдивостью и отсутствием пафосных выражений. Его речь, окрашенная воспоминаниями и философскими размышлениями, притягательна как для простого читателя, так и для литературных исследователей. Она льется легко и непринужденно, с использованием метафор и лексических оборотов. Ласло Диенеш писал: «здесь звучит музыка, язык звенит, светится, даже пахнет (как о том не раз писал Адамович), это настоящее искусство слова – не эксперименты, не опыты, а достижения, причем небывалые, экстраординарные» [3, с. 4]. Часто от классического «потока сознания» требуют отказа от знаков препинания, исключают употребление заглавных букв, вводят обрывистые фразы и слова. У Гайто Газданова мы не находим «потока сознания» такого типа. Несмотря на то, что мысли подобны речному течению, они графически и стилистически упорядочены и оформлены.

«Поток сознания», показанный Гайто Газдановым, не только передает галерею картинок-воспоминаний, но и наполнен гаммой чувств и эмоций, переполняющих героя. Впервые мы наблюдаем это явление в сцене близости героя с Клэр. «Я лежал рядом с Клэр и не мог заснуть; и, отводя взгляд от ее побледневшего лица, я заметил, что синий цвет обоев в комнате Клэр мне показался внезапно посветлевшим и странно изменившимся [...] темно-синий цвет, посветлев, нашел в себе неожиданный, матово-грустный оттенок, странно соответствовавший моему чувству и несомненно имевший отношение к Клэр» [1, с. 46].

У Гайто Газданова один «поток сознания» плавно перетекает в другой, образуя, таким образом, общую нерушимую систему, достигаемую мастерством и личным опытом автора.

Библиография:

1. ГАЗДАНОВ Г. *Собрание сочинений*: в 5 Т. Т1: Романы. Рассказы. Литературно-критические эссе. Рецензии и Заметки. М.: Эллис Лак, 2009 г., сс. 39-162.
2. СУХИХ И. КЛЭР, Машенька, ностальгия // *Звезда*, 2003 г., №4.
3. ДИЕНЕШ Л. Писатель со странным именем // Газданов Г. *Собрание сочинений* в 3-х т. Т. 1. М.: Согласие, 1996. С. 4.

**ПОЛИФОНΙΑ И КОНТРАПУНКТ В «МАЛЕНЬКОЙ ТРАГЕДИИ»
А. ПУШКИНА «МОЦАРТ И САЛЬЕРИ»**

Дмитрий Дьяков, студент филологического факультета
Бельцкого государственного Университета имени Алеку Руссо.
Научный руководитель: **Татьяна СУЗАНСКАЯ**, доктор, конференциар

Abstract: *The article studies the musical structure of Pushkin's tragedy "Mozart and Salieri": its polyphonic character, as well as the system of counterpoints. M.Bakhtin's theory serves as the scientific basis of the work. The author comprehensively the counterpoints analyses in Salieris monologue: **genius and villainy, friendship and enmity, arts and crafts, etc.***

Keywords: *polyphony, counterpoint, monologue, tragedy, character portrayal.*

I. Научные предпосылки работы: теория полифонического романа, положения о контрапункте (М. Бахтин).

М.М. Бахтин – русский философ, культуролог, литературовед, теоретик европейской культуры и искусства, эпических форм повествования, а также исследователь языка.

1) Полифония, по Бахтину, которую он относил ко всей европейской литературе, – это художественный диалог, предполагающий независимость персонажа от авторской позиции. Полифония может образовывать особый жанр, чаще всего эпического рода. При этом неотъемлемой чертой полифонического романа Бахтин считает то, что голос автора романа не имеет никаких преимуществ перед голосами персонажей. Особенность полифонического романа в том, что персонажи, обрастая чужими голосами, приобретают идеологических двойников. Полифония в переводе с древнегреческого – *многоголосие*. Бахтин подчёркивал, что полифония невозможна в драме. Тем не менее, позволим себе всё же показать полифонию и контрапункт в трагедии «Моцарт и Сальери».

2) Контрапункт, по методологии Бахтина, – это разные голоса, «поющие различно на одну тему». Это и есть «многоголосье», раскрывающее многообразие жизни и многосложность человеческих переживаний. «Всё в жизни контрапункт, т.е. противоположность», – говорил М. И. Глинка. Всё в жизни диалог, то есть диалогическая противоположность [2, с. 58]. По существу, с точки зрения философской эстетики, контрапунктические отношения в музыке являются лишь музыкальной разновидностью широко понятых диалогических отношений.

Контрапункт предполагает принцип двустороннего освещения главной темы, с чем связано явление «двойников», например, чёрного человека – двойника Моцарта в трагедии «Моцарт и Сальери». Данная художественная ситуация несет функцию идейную, эстетическую и композиционную.

3) По нашему убеждению, в «маленькой трагедии» А.С. Пушкина «Моцарт и Сальери» мы наблюдаем, как это ни парадоксально, евангельскую аллюзию, в которой Моцарт изображается Пушкиным похожим на Иисуса Христа (назовем ключевые слова, его характеризующие – *священный дар, бессмертный гений, херувим*), а Сальери выпадает роль Иуды (*завистник, избранный остановить, чадо праха*). На первый взгляд, данный контрапункт связан с вечным мотивом борьбы добра и зла, дня и ночи, бога и дьявола, гения и злодейства и т.д. Он подчинен одной теме, но звучащей полифонично: один звук дополняет другой или вибрирует против другого звука.

В каноническом христианском представлении Иуда Искариот – один из учеников Иисуса Христа, предавший его за 30 сребреников и впоследствии окончивший жизнь самоубийством. Вместе с тем мы имели в виду и неканоническое «Евангелие Иуды», обнаруженное в Египте в 1978 году и датированное 220-340 гг. В нем Иуда Искариот показан самым близким учеником и единственным истинным последователем Иисуса Христа. Согласно найденному памятнику, Иуда, ведавший истинную картину бытия, осознанно очерняет своё имя предательством, выполняя Божию волю и отдав Христа в руки Отца-господа, тем самым увековечивая деяния и Воскресение Сына Божьего. Исходя из вышеизложенного, можно провести параллель, согласно которой Сальери не предаёт Моцарта из зависти или идеи «Завидую глубоко, мучительно завидую»⁹ (116), как принято традиционно полагать, а, напротив, будучи последователем Моцарта: «и новый Гайден – меня восторгом дивно упоил» (120) и, вероятно, единственным истинным ценителем дара молодого гения, Сальери чётко сознаёт груз бремени, лежащий на его плечах: «Нет! Не могу противиться я доле – Судьбе моей» (120) а именно убийство Моцарта («Что пользы, если Моцарт будет жив?») с последующим Воскресением его через созданные шедевры и обретение бессмертия. «Реквием» Моцарта заканчивается возвышенными нотами, что также свидетельствует о победе жизни над смертью.

Роль Сальери в возвеличивании Моцарта состоит в том, что один из «двух сыновей гармонии» (Сальери) после смерти Моцарта будет вечно обречён оставаться в его тени (контрапунктное разрешение). Для служителя музыки, каким, бесспорно, являлся Сальери, умерщвление плоти – это священный долг, который он обязан исполнить. Он проливает слёзы: «Впервые лью: и больно, и приятно, как будто тяжкий совершил я долг» (124).

После смерти Моцарта Сальери навеки остался в тени славы молодого гения.

II. Контрапункты в монологах Сальери.

Уже в названии произведения – «Моцарт и Сальери» – обозначена основная сюжетная коллизия и сюжетная полифония трагедии, в которой мы отмечаем наличие контрапунктов понятий и персонажей: *зависть и талант*,

⁹ Здесь и далее ссылки на текст «Маленькой трагедии» «Моцарт и Сальери» даются в круглых скобках по изданию: А.С.Пушкин. Драматические произведения. – М.: 1968.

рационализм и творчество, ремесленничество и гениальность, Моцарт и Сальери, Моцарт и черный человек.

Сальери в первом монологе приводит доказательство своей «горящей любви» к музыке, верности трудов, усердия в ремесленничестве: «Родился я с любовью к искусству. Я слушал и заслушивался...» (115). Но искусство для Сальери – это ремесло, наука, расчётливый тяжёлый труд, тернистый путь: «Отверг я рано праздные забавы. Науки, чуждые музыки, были постылы мне. От них отрёкся я и предался одной музыке» (115).

Уже в начале монолога Сальери мы наблюдаем ряд контрапунктов: *земля – высшая сфера; нет правды на земле – но правды нет и выше; земная правда и её отсутствие*. Сальери, будучи композитором-ремесленником, считал ремесло тождественным искусству: «Ремесло / Поставил я подножием искусству. / Я сделался ремесленник» (115). Здесь мы выделяем контрапункт *ремесло-искусство*, из которого вытекает следующий контрапункт: *алгебра-гармония*: «Музыку, я разъял как труп. Поверил / Я алгеброй гармонию» (115). Сальери «сухой», практичный «творец», желавший выявить и рассчитать научно формулу искусства: «Тогда / Уже дерзнул в науке искусственный / Предаться неге, творческой мечте (115). На основе данных строк мы выделили контрапункт *наука-искусство*. Эти понятия разноплановы, но в случае с Сальери они сливаются в один звук.

Пушкинский Сальери подробно рассказывает о себе. В начале своего творческого пути он скромен и робок: «Я стал творить, но в тишине, но в тайне». Не смея «помышлять ещё о славе», он всецело погружается в мир искусства, забывая житейские нужды: «Два, три дня, позабыв и сон и пищу» и создавая мелодии в безмолвной тишине: «Как мысль моя и звуки, мной рождены» (116). Итак, в ранний период творческого пути Сальери можно выделить контрапункт *тишина – звуки*, передающий творческое настроение и путь композитора: «Вкусив восторг и слёзы вдохновенья» (116). Далее из монолога Сальери читатель узнаёт о следующем творческом этапе – знакомстве с немецким композитором Глюком, с его оперной реформой, полностью изменившей отношение Сальери к творчеству: «Когда великий Глюк / Явился и открыл нам новы тайны / Не бросил ли я всё, что прежде знал, / Что так любил, чему так жарко верил» (116). В данном фрагменте мы можем проследить контрапункт *персонажей Сальери – Глюк*, имена воспринимаются антитегично, но звучат на один мотив: «И не пошёл ли бодро вслед за ним» (116). Третий этап творчества – это успех и слава: «Я наконец в искусстве безграничном / Достигнул степени высокой» (116), во время которого Сальери пожинает плоды своей долгой, трудной и кропотливой работы, радуя сердца людей, наслаждаясь своими успехами и достижениями друзей. «Я наслаждался мирно / Своим трудом, успехом, славой; также / Трудami и успехами друзей» (116).

Сальери приводит в пример успешного итальянского композитора Пиччини (Пучинни), здесь мы наблюдаем контрапункт персонажей *Сальери – Пиччини*, как разных по стилю творцов одного жанра.

Нарушением покоя и торжества Сальери, а также переходом его на следующий творческий этап становится молодой гений – Моцарт, пробуждающий в Сальери ранее неведомую, глубокою зависть. «Ниже, когда услышал в первый раз / Я Ифигении начальные звуки. / Кто скажет, чтоб Сальери гордый был / Когда-нибудь завистником презренным, / Никто!.. А ныне – сам скажу – я ныне / Завистник. Я завидую; глубоко, / Мучительно завидую» (116). В конце первого монолога завистник Сальери размышляет о несправедливости мироздания, находясь в недоумении и негодовании от выбора небес: «О небо! / Где ж правота, когда священный дар, / Когда бессмертный гений – не в награду / Любви горящей, самоотверженья, / Трудов, усердия, молений послан – / А озаряет голову безумца, / Гуляки праздного?.. О Моцарт, Моцарт!» (116-117). При анализе данного фрагмента мы выделяем контрапункт *завистник – гений* и контрапункт персонажей *Сальери – Моцарт*, которые являются полными противоположностями друг друга, мыслят совершенно по-разному, но являются представителями творческой идеи и творческого направления.

Во втором монологе Сальери рассуждает о выпавшей ему «важной» миссии, оправдывая будущее злодеяние благородными мотивами: «Я избран, чтоб его / Остановить – не то мы все погибли» (120). Сальери, будучи преданным служителем музыки, считает своим священным долгом отравить Моцарта ради спасения искусства и всеобщего блага: «Что пользы, если Моцарт будет жив / И новой высоты ещё достигнет? / Подымет ли он тем искусство? Нет;/ Оно падёт, как он исчезнет: / Наследника нам не оставит он» (120). Сальери, одержимый завистью и ложной идеей, жаждет остановить Моцарта немедленно. «Что пользы в нём? Как некий херувим, / Он несколько занёс нам песен райских, / Чтоб возмутив бескрылое желанье / В нас, чадах праха, после улететь! / Так улетай же! чем скорей, тем лучше» (120). В данном отрывке мы наблюдаем контрапункт *херувим – чада праха* как противопоставление райского и земного, добра и зла, вечного и временного, высокого и низменного. Ключом к «спасению» Сальери выбирает яд, «последний дар моей Изоры. / Осьмнадцать лет ношу его с собою» (120), перебирая в памяти невзгоды, былые раны, обиды и врагов: «И часто жизнь казалась мне с тех пор / Несносной раной, / С врагом беспечным за одной трапезой» (120). Сальери не особо дорожит жизнью, а мысли о смерти подогревают его страсть: «Как мало жизнь люблю. Всё медлил я. / Как жажда смерти мучала меня» (120). В данных строках мы выделили контрапункт *жизнь – смерть*, вызывающий вечные вопросы, думы и споры. Сальери – человек, всецело посвятивший себя ремеслу и живущий им одним, надеющийся услышать или сотворить, что-нибудь новое, стоящее его усилий и трудов: «Что умирать? Я мнил: быть может, жизнь / Мне принесёт незапные дары; / Быть может, посетит меня восторг / И творческая ночь и вдохновенье; / Быть может, новый Гайден сотворит / Великое – и наслажуся им...» Анализируя данный отрывок, мы отметили контрапункт персонажей *Сальери – Гайден*. Гайден – австрийский композитор, основоположник симфонии и струнного квартета, предста-

витель венской классической школы. Сальери – успешный композитор своего времени, педагог и дирижёр, ставший посредственностью.

В финальной части монолога Сальери наконец находит своего недруга в лице молодого Моцарта, провозглашая его новым Гайденом, тем самым решая его дальнейшую судьбу. «Быть может, мнил я, злейшего врага / Найду; быть может, злейшая обида. / Тогда не пропадёшь ты, дар Изоры. / И я был прав! И наконец нашёл / Я моего врага, и новый Гайден / Меня восторгом дивно упоил!» (120). В заключение Сальери определяет способ и время убийства: «Теперь – пора! Заветный дар любви, / Переходи сегодня в чашу дружбы» (120). В финальной части монолога мы обнаруживаем контрапункт *друг – враг* и *яд – любовь*, противоположные друг другу явления, но неразрывно связанные невидимой, тонкой нитью человеческих пороков и добродетелей. В пушкинской трагедии Моцарту также придан персонаж-контрапункт. Это *чёрный человек*, заказавший «Реквием». Он является плодом воображения Моцарта и его двойником, предвестником смерти и отражением чёрной стороны молодого гения. «Я вышел. Человек, одетый в чёрном, / Учтиво поклонившись, заказал/ Мне Requiem. / Мне совестно признаться в этом... / Мне день и ночь покоя не даёт/ Мой чёрный человек. За мною всюду / Как тень он гонится. Вот и теперь / Мне кажется, он с нами сам-третей / Сидит» (122).

В трагедии «Моцарт и Сальери» ключевую роль играет её музыкальная организованность. Первый музыкальный акт – это ужасная пародия слепого скрипача на *voi che sapete*¹⁰ Моцарта, ужасно разозлившее и оскорбившее Сальери, и от души повеселившее молодого гения. «И ты смеяться можешь? / (Сальери), / Ах, Сальери! Уже ль и сам ты не смеешься? / (Моцарт). Нет. Мне не смешно, когда маляр негодный / Мне пачкает Мадонну Рафаэля, / Мне не смешно, когда фигляр презренный / Пародией бесчестит Алигьери. / Пошёл, старик. (Сальери). Постой же: вот тебе,/ Пей за моё здоровье» (117-118).

Второй акт – это игра Моцарта на фортепиано (забава для молодого композитора и его глубочайший восторг) и вместе с тем – недоумение Сальери, окончательно утвердившегося в безумии Моцарта и в своём священном долге остановить его. «Нет! Не могу противиться я доле / Судьбе моей: я избран, чтоб его / Остановить – не то мы все погибли, / Вот яд, последний дар моей Изоры» (120).

В третьем Третий, финальный музыкальный акт – это прощальный «Реквием» великого гения после сказанного им тоста: «За твоё / Здоровье, друг, за искренний союз, / Связующий Моцарта и Сальери, / Двух сыновей гармонии» (123) и выпитого им яда, подброшенного завистником, не смогшего впоследствии сдержать слёзы: «Впервые лью: и больно и приятно, / Как будто тяжкий совершил я долг» (124). «Реквием» великого Моцарта заканчивается мажорными нотами, что символизирует победу жизни над смертью, гения над завистником.

¹⁰ «Вы, которые знаете» – начальные слова арии из оперы Моцарта «Женитьба Фигаро».

Итак, особенности контрапунктного построения трагедии «Моцарт и Сальери» дают возможность рассматривать её как литературное произведение, музыкально организованное, что значительно углубляет традиционное понятие антитезы.

Библиография:

1. БАХТИН, М.М. *Проблемы поэтики Достоевского*. М., 1963.
2. ПУШКИН, А.С. *Драматические произведения*. М., 1968.

CZU 821.161.09-3

АНТИТЕЗА «СВЕТА И МРАКА» В РОМАНЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «ИДИОТ» (ИЗ ОПЫТА АНАЛИЗА ЭПИЗОДА)

Алина ПАНЦЕР, студентка филологического факультета
Бельцкого государственного университета имени Алеку Руссо.
Научный руководитель: **Татьяна СУЗАНСКАЯ**, доктор, конференциар

Abstract: *The article studies the antithesis of the images of light and darkness in Fyodor Dostoyevsky's novel „The Idiot”. The author starts with the polyphony theory and counterpoint thesis that are examined in M.M.Bahtin's works. The illness of the main character Myshkin is interpreted as an aesthetic fact, attempting to identify the artistic nature of the disturbing conditions of the character. The hypothesis of the complicated opposition between darkness and light in Myshkin's inner world and of his gift of foreknowledge is being suggested.*

Keywords: *polyphony, counterpoint, antithesis.*

Романы Ф.М. Достоевского можно сравнить с гениальными симфоническими произведениями. Писатель широко использует полифонию, контрапункт, сложное переплетение мотивов, разного уровня антитезы. Мы попытались выявить значение одного из самых значимых контрапунктов «свет и мрак» в романе «Идиот». Согласно теории М. Бахтина, контрапункт – это «разные голоса, поющие различно на одну тему» [1, с. 74] Таким образом, методологической основой рассмотрения данного фрагмента является теория полифонии М. Бахтина. Ученый отмечает, что Достоевский с большой тонкостью переносит в план литературной композиции закон музыкального периода из одной тональности в другую [1, с. 74].

На протяжении всего текста романа наблюдается контрапунктное звучание образов света и мрака. Наиболее полно оно проявляется, на наш взгляд, в пятой главе второй части романа, когда Мышкин, выйдя из дома Рогожина, идет на вокзал. В описании ощущений Мышкина перед эпилептическим припадком, в сцене припадка, как они «инструментированы» автором, во всей полноте проявляется контрапункт «свет – мрак / темнота».

Достоевский не случайно наделяет Мышкина именно такой болезнью, как эпилепсия. Контрапунктное соотнесение образов «света – мрака / темноты» является основой описания припадка: «Уединение скоро стало ему невыноси-

мо; новый порыв горячо охватил его сердце, и на мгновение ярким светом озарился мрак, в котором тосковала душа его» (215)¹¹.

В работе литературоведа Н.Богданова мы нашли объяснение вниманию Достоевского к героям, страдающим эпилепсией. Как отмечает исследователь, эпилепсию еще в древности называли священной болезнью: «MORBUS SACER». Н.Богданов вслед за профессором В. М. Бехтеревым указывает, что до Достоевского такого рода описаний в литературе просто не существовало [2, с. 337]. Кроме того, он подчеркивает, что к таким произведениям, где душевная болезнь выводится скорее ради сценического эффекта должно отнести, например, «Короля Лира» Шекспира, «Записки сумасшедшего» Гоголя и др. Было бы тщетно в этих произведениях искать действительного, правдивого воспроизведения душевных расстройств [2, с. 337]. Н.Богданов указывает, что следя за повествованием автора, мы можем видеть, как нарастает болезненное возбуждение, как, победив, наконец, сопротивление организма, разрешается оно судорожным пароксизмом. Вот как выглядит это на страницах четвертой части романа «Идиот»: «Еще мгновение, и как будто всё перед ним расширилось, вместо ужаса – свет и радость, восторг; стало спирать дыхание, и... – но мгновение прошло» [2, с. 339].

Безусловно, дело не только в том, что Ф.М. Достоевский сам страдал от эпилепсии, а в рассмотрении эстетической составляющей факта болезни литературного героя. Отметим, что с анализируемым эпизодом романа переключаются воспоминания Н.Н. Страхова: «Федор Михайлович очень одушевился и зашагал по комнате, а я сидел за столом. Он говорил что-то высокое и радостное; когда я поддержал его мысль каким-то замечанием, он обратился ко мне с вдохновенным лицом, показывавшим, что одушевление его достигло высокой степени. Он остановился на минуту, как бы ища слов для своей мысли, и уже открывал рот. Я смотрел на него с напряженным вниманием, чувствуя, что он скажет что-нибудь необыкновенное, что услышу какое-то откровение. Вдруг из его открытого рта вышел странный, протяжный звук, и он без чувств опустился на пол среди комнаты» [2, с. 339].

Н. Богданов справедливо указывает на то, что Достоевский по возможности «очистил» князя Мышкина от многих несимпатичных черт эпилептоидного характера, но, однако, некоторые из них, кажется, против воли автора, прорвались наружу [2, с. 341]. Важнейший для всех исследователей вопрос, на который пытаемся ответить и мы: Зачем же Достоевский «наградил» своего героя именно эпилепсией? [2, с. 345]. Достоевскому не раз удавалось не только очень точно «инкрустировать» правдивые описания болезненных расстройств психики в художественную ткань своих произведений, но и, что не менее трудно, сделать это совершенно оправданно с точки зрения повествования. Примером тому может служить блестящее описание состояния помрачения

¹¹ Здесь и далее ссылки на текст романа даются с указанием страницы в круглых скобках по изданию: Ф. Достоевский. Идиот. – М.: 1981.

сознания и спутанности у князя Мышкина, предвещающее в скором времени наступление у него эпилептического припадка [2, с. 346].

Н. Богданов, отвечая на этот непростой вопрос, указывает, что наделение главного героя, Мышкина, эпилепсией дает автору возможность высказать свои сокровенные мысли [2, с. 347]. Эпилепсия, какого бы происхождения она не была, – заболевание тяжелое и, при неуклонном течении, может привести к полной деградации личности. Как видно из текста романа «Идиот», Достоевский вполне отчетливо представлял себе такую перспективу. Обратим внимание на то, какой тяжелой грустью проникнуты следующие строки: «Впрочем, за диалектическую часть своего вывода он не стоял: отупение, душевный мрак, идиотизм стояли перед ним ярким последствием этих «высочайших минут» [2, с. 348-349].

Мы можем выделить несколько причин наделения главного героя романа именно эпилепсией. **Первой причиной** служит следующее утверждение: по мнению П.И. Ковалевского, нет оснований рассматривать «священную болезнь» именно как указание на «дар небес». Оно могло говорить и о наказании «свыше». Другое название **morbus demonicus** заставляет думать, что этот недуг связывали с вмешательством «злой» силы. С незапамятных времен больных падучей болезнью наделяли необычными способностями. Они и сами культивировали в себе это в надежде компенсировать неприятные впечатления от многих проявлений болезни. Яркой иллюстрацией этому может служить следующее высказывание Ф. М. Достоевского, сохраненное для нас воспоминаниями Софьи Ковалевской: «Вы все, здоровые люди, и не подозреваете, что такое счастье, то счастье, которое испытываем мы, эпилептики, за секунду перед припадком» [2, с. 352-353].

С этими словами Достоевского перекликаются следующие строки романа: «Что же в том, что это болезнь? – решил он наконец. Какое до того дело, что это напряжение ненормальное, если самый результат, если минута ощущения, припоминаемая и рассматриваемая уже в здоровом состоянии, оказывается в высшей степени» **гармонией, красотой**, даёт неслышанное и негаданное дотоле **чувство полноты, меры, примирения и восторженного молитвенного слияния с самым высшим синтезом жизни?»** [2, с. 353]. В этой цитате, на наш взгляд, заключается **вторая причина** эпилепсии Мышкина. Это, на первый взгляд, парадоксальное утверждение писателя помогает, по нашему мнению, объяснить, почему главный герой страдает именно от этого заболевания. Выделим ключевые слова цитаты: *гармония, красота, восторг, молитвенное слияние, высший синтез жизни*.

Нельзя не учесть следующее обстоятельство: муки эпилепсии придают герою Достоевского особый трагический ореол. Болезнь приводит Мышкина к душевному мраку и упадку, и, в конечном итоге, происходит необратимость возвращению к нормальному состоянию души.

Третья причина – сходство героя с юродивым. Известна традиция юродствования на Руси. Возможно, сходство Мышкина с юродивым (человек, кото-

рый отвергал все мирские ценности, обладающий мудростью, которая выражалась во внешнем безумии, также наделенный даром пророчества) соответствовало замыслу автора: противопоставить «идеального», с его точки зрения, человека окружающему обществу с его недостатками и пороками, к обнажению и бичеванию которых устами своего героя и стремился автор [2, с. 355].

Кроме вышеназванных причин, есть и сюжетное обстоятельство: Мышкин предвидит смерть Настасьи Филипповны от ножа Рогожина. В эпилептическом состоянии перед ним освещаются события последующие. Он уже точно знает, что Рогожин убьет Настасью Филипповну. Так Мышкин выступает человеком, наделенным пророческим даром [2, с. 355]. Кроме того, Мышкин и сам ожидает покушения на свою жизнь от Рогожина. Но при этом кричит: «Парфен, не верю» (225). То есть Мышкин верит в светлые качества человека, неспособность Рогожина к насилию. Кстати, их внешнее противопоставление также строится по законам контрапункта: Мышкин – блондин с кроткими, мягкими чертами лица, Рогожин – брюнет с жгучими глазами, с резкими чертами лица.

Болезненное состояние главного героя сопоставляется Достоевским с грозой, это подтверждают следующие строки романа: «Сад был пуст; **что-то мрачное** заволочло на мгновение заходящее солнце. Было душно; похоже было на отдаленное предвещание **грозы**» (218). Начало грозы предвещает начало припадка у Мышкина: «**Гроза**, кажется, действительно **надвигалась**, хотя и медленно. Начинался уже отдаленный гром. Становилось очень душно...» (219). И в конечном итоге произошло открытие: «В этих воротах, и без того **темных**, в эту минуту было очень **темно: надвинувшаяся грозовая туча** поглотила **вечерний свет**, и в то самое время как князь подходил к дому, туча вдруг **разверзлась и пролилась**» (225).

Можем заметить, что через припадок проявляется не столько болезнь, сколько нечто высокое – идея: «Чрез припадок и **весь этот мрак**, чрез припадок и **«идея!»** (221). Но, в чем же состояла эта идея?, следует вопрос. Ответ на данный вопрос дает Достоевский: «В этом ведь и состояла его «внезапная идея». Он настойчиво захотел увидеть эти «давешние глаза», чтобы окончательно убедиться, что он непременно встретит их там, у этого дома» (223).

В душе Мышкина происходит борьба света и мрака. Это факт подтверждают следующие строки «Сострадание есть главнейший и, может быть, единственный закон бытия всего человечества» (222). «Странный и ужасный демон привязался к нему окончательно и уже не хотел оставлять его более. **Этот демон** шепнул ему в Летнем Саду, когда он сидел, забывшись, под липой...» (223). Главный герой хочет чем-то оправдать поступки Рогожина: «Или в самом деле было что-то такое в Рогожине, то есть в целом сегодняшнем образе этого человека, во всей совокупности его слов, движений, поступков, взглядов, что могло оправдывать **ужасные предчувствия князя и возмущающие нашептывания его демона?**» (224).

Мы обратили внимание на то, что начало припадка знаменуется озарением света, это подтверждают следующие строки: «Затем вдруг как бы что-то

разверзлось пред ним: необычайный внутренний свет озарил его душу. Это мгновение продолжалось, может быть, полсекунды; но он однако же ясно и сознательно помнил начало, самый первый звук своего страшного вопля, который вырвался из груди его сам собой и который никакою силой он не мог бы остановить» (226). В последующей чувствуется ужасный трагизм главного героя: «Затем сознание его утасло мгновенно и наступил полный мрак» (226).

Проведенный нами анализ позволяет сделать следующие выводы: Ф.Достоевский наделяет Мышкина «священной болезнью» через которую читатель может увидеть противопоставление света и мрака, добра и зла. Важную роль во фрагменте играет контрапункт, который, по нашему мнению, значимее антитезы. Понятие контрапункта детально конкретизирует термин «полифония» как в анализируемом нами фрагменте, так и во всем романе.

Библиография:

1. БАХТИН, М. *Проблемы поэтики Достоевского*. М., 1972. 466 с.
2. БОГДАНОВ, Н. «Священная болезнь» князя Мышкина – *MORBUS SACER Федора Достоевского* / Роман Достоевского «Идиот»: современное состояние изучения. М., 2001, pp. 337-358.
3. ДОСТОЕВСКИЙ, Ф.М. *Идиот*. М., 1981. 592 с.

CZU 821.161.09-1”18”

ПОЭТИКА СТИХОТВОРЕНИЯ Ф.И.ТЮТЧЕВА «ФОНТАН»: ИЗ ОПЫТА АНАЛИЗА

Сабрина КОНДРЯ, студентка филологического факультета
Бельцкого государственного Университета имени Алеку Руссо.

Научный руководитель: **Татьяна СУЗАНСКАЯ**, доктор, конференциар

Abstract: *The article analysis F. Tyutchev's poem „Fountain”. The principal strata of the artistic work that is: the system of images, composition and setting are thoroughly examined and studied. Special attention is being paid to the principal idea and theme as well as to the identification of the artistic value of the work.*

Keywords: *poetic language, system of images, composition, setting, principal idea, theme, artistic value.*

Методологической установкой нашей работы является идея ученого-литературоведа, профессора Петербургского университета Игоря Николаевича Сухих, рассматривающего произведение как некую целостность, единство важнейших уровней. Согласно этому положению, мы рассматривали стихотворение Ф.И. Тютчева «Фонтан», выделяя в нём четыре главных уровня: уровень образной системы, уровень художественного времени и пространства, уровень движения лирической мысли и композицию произведения, отмечая по ходу анализа особенности поэтического языка, а также художественные средства, использованные поэтом.

Стихотворение состоит из трёх неравномерных строф, а его лирическая композиция делится на две части, каждая из которых состоит из восьми строк и выполняет определённую художественную функцию. Первое восьмистишие создаёт яркий, выразительный образ фонтана, а второе посвящено внутренней природе человеческой мысли. Этот художественный параллелизм выполняет важнейшую функцию.

Проанализировав художественное произведение, мы можем выделить образную систему, в которой центральное место занимает фонтан, а первое слово «смотри» в стихотворении ориентирует на рассмотрение образа фонтана в рамках созерцательной картины. Лирический герой обращается к кому-то близкому, привлекая его внимание к образу фонтана. Мы составили смысловое поле образа фонтана, который даёт сам автор: фонтан – «живое облако», «сияющий», «пыль огнецветная», «мысли водомёт», «водомёт неистощимый». Для передачи движения фонтана, автором используются глагольные конструкции такие как: «клубится», «пламенеет», «дробится», «поднявшись», «коснулся», «рвётся».

Тютчев персонифицирует образ фонтана и его струи с человеческой мыслью, которая прекрасна в своих лучших проявлениях, однако, доходя до кого-то предела, она может исчезать навсегда. Чтобы подчеркнуть значимость слов и усилить впечатления, Тютчев использует инверсию и повторы «облаком живым клубится», «его на солнце влажный дым», «луч упорный», повторы слова «луч», которое используется два раза, слово «водомёт» используется два раза, слово «тебя» используется также два раза. Все эти слова характеризуют образ фонтана.

В создании образной системы стихотворения участвуют самые разные художественные средства и приёмы: эпитеты, метафоры, градация, инверсия, персонификация, повтор. **Эпитеты** призваны создать красочный образ фонтана: «фонтан сияющий», «высоты заветной», «пылью огнецветной», «длань незримо-роковая», «влажный дым», «луч упорный», «водомёт неистощимый». **Метафоры** также направлены на яркую обрисовку фонтана: «облаком живым», «лучом поднявшись», «смертной мысли водомёт».

В основе композиции лежит параллелизм: *струя фонтана / луч / мысль*. Чтобы подчеркнуть силу человеческой мысли, поэт использует градацию: «клубится», «пламенеет», «дробится». По Тютчеву, человеческая мысль похожа на взлёт фонтанной струи, на луч, она прекрасна в своих лучших проявлениях, однако достигнув высоты, она исчезает навсегда. Тютчев использует **инверсию и повторы**: «облаком живым клубится», «его на солнце влажный дым», «луч упорный», повторы слов: лексемы «луч», «водомёт» используются два раза.

Во второй части стихотворения, посвященной непостижимой человеческой мысли, звучит мотив рока, судьбы, он отображен в словах: «длань незримо-роковая». Мысль человека всегда стремится ввысь, к небу, к познанию, но незримый закон судьбы позволяет мысли подняться только на опре-

делённую высоту. Непостижимая сила рока выражена через персонифицированные эпитеты и глаголы: «закон стремится», «закон метёт», «преломляет», «свергает». Используя глаголы, поэт подчёркивает силу «непостижимого закона» и неизбежность падения человеческой мысли.

Идейным центром стихотворения, по нашему мнению, являются следующие две строки:

О смертной мысли водомёт,
О водомёт неистоцимый!

Именно они и придают произведению философский характер, подчеркивая его главную идею: человеческая мысль упорна, неистоцима, но в то же время хрупка, смертна и может внезапно оборваться. В «Фонтане» и в ранее написанном стихотворении «Silentium» Тютчев размышляет о неповторимости и красоте человеческой мысли. Но если в «Фонтане» темой является мысль, подобная фонтану, а идеей – приятие того, что она может быть свергнута «дланью незримо-роковой», то в «Silentium», автор призывает к сохранению внутреннего мира.

Сопоставляя части стихотворения, мы можем наблюдать особенности развития двух тем: в первой части струи фонтана – это явление внешнего мира, а во второй – «водомёт» человеческой мысли, явление внутреннего мира. Вторая строфа более эмоциональна: она вызывает чувство грусти и сожаления.

Данное философское стихотворение написано четырёхстопным ямбом с пиррихиями, это можно объяснить тем, что данный размер является универсальным. Автор использует в произведении кольцевую рифму, которая словно повторяет бесконечное движение водяных струй фонтана, следовательно, и непрерывность движения человеческой мысли.

Рассмотрим уровень художественного пространства и времени и проследим, как они меняются в художественном тексте. В тексте первой строфы художественное время можно определить как настоящее, происходящее в данный момент. На это указывает слово «смотри» употребляемое поэтом в начале стихотворения. В третьей строфе художественное время изменяется и переходит в категорию вечного: того, что происходило и будет происходить, то есть «закон непостижимый» был и будет существовать.

Художественное пространство представлено двумя сферами земной и небесной. Следовательно, главный образ фонтана автором был выбран не случайно. Он является символом вечного движения к чему-то возвышенному, к высокой цели: струй фонтана – к небу, а человеческой мысли – к истине и познанию.

Мы предприняли попытку рассмотреть художественный текст «Фонтана» как единое целое, проанализировав его главные уровни. Вывод: каждый элемент в произведении употреблён неслучайно и носит определённую художественную функцию.

По мнению Ю.Н.Тынянова, стихи Тютчева являются ответами на важнейшие философские вопросы. В стихотворении «Фонтан» выражена идея непостижимости внутреннего мира человека, человеческая мысль упорна и

неистошима, но всё же хрупка, может оборваться. Мы попытались продемонстрировать, насколько тонко и мастерски Тютчев передаёт глубокий смысл своего произведения. Его лирический герой стремится к познанию, к истине, к свету, к божественному, но несмотря на это, в нём существует предопределённость, которую он никогда не сможет преодолеть.

Проведённый нами анализ произведения «Фонтан» Ф.Тютчева позволил сделать вывод об особенностях поэтики, которая заключается в следующем: во-первых, в использовании художественных средств и приёмов, а в частности, в стихотворении используется излюбленный поэтом приём параллелизма и персонификации фонтана с человеческой мыслью. Также можем отметить многочисленное использование эпитетов, которые передают красочность изображения картины фонтана.

Во-вторых, в художественном тексте автор использует систему образов, что помогает передать философский смысл произведения.

Библиография:

1. ТЮТЧЕВ, Ф.И. *Стихотворения. Письма. Воспоминания современников*. М., 1998. 322 с.
2. СУХИХ, И.Н. *Структура и смысл. Теория литературы для всех*. СПб., 2016.

CZU 81'342:81'36

ФОНЕТИКА И ГРАФИКА МЕЖДУ ЖИЗНЬЮ И СМЕРТЬЮ

Павел ПОЛИЩУК, студент филологического факультета
Бельцкого государственного университета имени Алеку Руссо.

Научный руководитель: **Владимир БРАЖУК**, доктор, конференциар

Abstract: *In this article, examples are analysed in which the change of one sound or letter can lead to significant shifts in meaning or even become a part of conflicts between ethnicities. Based on the analysis of two Biblical stories, the importance of phonetics and graphics are demonstrated in some critical situations.*

Keywords: *phonetics, graphics, shibboleth, Bible, Bible translations, Ephraimites, Jephthah, Judges 12:6, 1 Chron. 20:3, 2 Sam. 12:31, Ammonites, hebrew, Old Testament.*

1. «Казнить нельзя...»

«Даже те, кто путает апостроф с апостолом, зачастую с интересом следят, как знаки препинания волшебным образом меняют смысл цепочки слов», – пишет британская писательница и журналистка Линн Трасс [13, с. 17]. Хрестоматийным примером высказывания, значение которого зависит от одной запятой, является выражение: «Казнить нельзя помиловать». Академик Л. В. Щерба отмечает, что существуют такие фразы, где членение и причинная связь выражены единственно интонацией. «Благодаря этому совершенно естественно, что известную депешу исторического анекдота – *казнить нельзя помиловать* – абсолютно нельзя понять без знаков препинания» [17, с. 242].

Иногда отсутствие одного знака препинания может оказать влияние на ход масштабных исторических событий. Так, в XIX веке британский колониальный чиновник Линдер Джеймсон, рассчитывающий на поддержку английских переселенцев в рейде на Йоханесбург, получил от них двусмысленное сообщение. Смысл телеграфного послания зависел от одной точки и колебался от «Скорее на помощь!» до «Возможно, вы нам понадобится позже». Истолковав послание первым образом, Линдер Джеймсон выдвинулся с шестьюстами вооружёнными рейдерами в Трансвааль, но оказалось, «что его никто не ждал и не звал» [13, с. 21]. Отряд Джеймсона был разбит бурским командо, оставшиеся в живых сложили оружие. Эти события привели к тому, что англичане признали невозможность компромисса между своими интересами и интересами бурских республик. Таким образом рейд Джеймсона стал катализатором Англо-бурской войны.

Константин Душенко в книге «История знаменитых цитат» исследует возникновение формулы «казнить нельзя помиловать», а также проводит параллели с другими фразами подобного типа [5, с. 290-294]. Автор пишет, что возникло это выражение относительно недавно, в конце XIX века. В октябре 1900 года в «Журнале Министерства юстиции» появилась заметка А. Л. Боровиковского о проекте нового гражданского уложения, в которой он упрекал редакторов проекта «в странной скупости на запятыя» и в качестве иллюстрации приводил «якобы исторический анекдот»: Приговор о смертной казни был подтвержден так: помиловать нельзя казнить; как читать: «помиловать нельзя, казнить» – или «помиловать, нельзя казнить»? Прочли в первой редакции – и, быть может, из-за запятой, человека повесили.

Итак, иногда от одной запятой может зависеть жизнь человека, от одной точки – исход сражения. Не случайно название книги «Eats, Shoots & Leaves: The Zero Tolerance Approach to Punctuation» перевели на русский как «Казнить нельзя помиловать. Бескомпромиссный подход к пунктуации». Оригинальное наименование происходит от анекдота: «в кафе заходит панда, съедает бутерброд и, пальнув в потолок, направляется к выходу. «В чем дело?» – возмущается официант. Панда швыряет через плечо энциклопедию и уходит со словами: «Там все написано». Из-за ошибочно вставленной запятой статья в энциклопедии гласит: «Панда – крупное черно-белое млекопитающее, похожее на медведя; распространено в Китае. Ест, стреляет и уходит» [13, с. 4], то есть «Eats, shoots & leaves». На самом деле составителям энциклопедии лишняя запятая помешала сообщить, что панда питается побегами и листьями – eats shoots and leaves.

Русскоязычный вариант названия книги представляется даже более уместным. Особенно если учесть, что в самом начале своей книги Линн Трасс пишет: «Посвящается памяти большевиков-печатников Санкт-Петербурга, которые в 1905 году устроили забастовку, требуя за знаки препинания той же платы, что и за набор букв, и тем самым ускорили первую русскую революцию» [13, с. 7]. Такое посвящение справедливо призвано обратить наше вни-

мание на знаки препинания, подумать о том, что пунктуация – это больше, чем просто «любезность, помогающая прочесть текст без записки». В данной статье мы проанализируем две библейские истории, чтобы лучше понять, каким образом незначительные изменения в области фонетики и графики могут также стать «вопросом жизни и смерти». Подобно тому как знак препинания в некотором контексте определяет судьбу человека, произношение одного звука или несколько изменённое начертание буквы может оказаться решающим.

2. «Шиболет»

«Авось, о Шиболет народный, // Тебе б я оду посвятил, // Но стихоплет великородный // Меня уже предупредил» – пишет А. С. Пушкин в романе «Евгений Онегин» [9, с. 306]. Определил поэта Князь Иван Михайлович Долгорукий, который посвятил слову «Авось» сатирическое стихотворение, открывающееся строками: «О, слово, милое простое! // Тебя в стихах я восхваляю!» [8, с. 751]. Но что значит «Шиболет»? Ю. Лотман вслед за В. Набоковым видит в строках А. С. Пушкина связь со стихами Дж. Байрона: «Juan, who did not understand a word of English, Save their shibboleth „god damn!“», – в которых английским «шиболетом» становится междометие «god damn» (черт побери), которое Пушкин, по мнению литературоведа, заменил на «авось» [8, с. 751]. Исследователь поясняет: «Шиболет – слово («колос» – древнееврейск.), по произношению которого, согласно Библии, отличали своих от чужих, зд.: национальный пароль» [8, с. 751].

Необходимо отметить, что слово שִׁבּוֹלֶת (шиболет) с древнееврейского переводится не только как «колос». Ещё в словаре 1878 года российский гебраист О. Н. Штейнберг отмечал три значения данной лексемы: 1) колос; 2) ветвь; 3) течение воды, водоворот, пучина [15, с. 473]. Причем, если обратиться к истории-первоисточнику, послужившей причиной закрепления за этим словом значения «национальный пароль», то выяснится, что наиболее верным окажется третий вариант перевода, то есть «течение воды». «Это была вполне уместная единица речи, которую включали в беседу на берегу реки, поскольку она означала и по-прежнему означает в современном иврите «поток» [1, с. 299].

В 11-12 главах книги Судей говорится об Иеффе Галлаадитянине, который возглавил народ во время войны израильтян с аммонитянами и одержал стремительную победу. За конфликтом с аммонитянами последовало столкновение с ефремлянами: «Ефремляне собрались и перешли в Севину и сказали Иеффаю: для чего ты ходил воевать с Аммонитянами, а нас не позвал с собою? мы сожжем дом твой огнем и с тобою вместе» [2, Суд. 12:1]. Иеффай сразился с ними, а затем захватил переправу через Иордан, и, когда кто-то из ефремлян хотел под видом галаадитянина перейти через реку, люди Иеффая заставляли его пройти специфическое испытание: «Они говорили ему "скажи: шиболет", а он говорил: "сибболет", и не мог иначе выговорить. Тогда они, взяв его, заколали у переправы чрез Иордан. И пало в то время из Ефремлян сорок две тысячи» [2, Суд. 12:6].

И. Г. Большакова отмечает, что с древних времен в обстановке межгрупповых или межнациональных конфликтов у представителей тех или иных социальных групп возникала необходимость идентификации людей по принципу «свой – чужой» (на основе общности/различий языковых явлений). И в этих случаях в качестве средства для идентификации в качестве «пробного камня» часто использовался один и тот же прием – требование произнести определенное слово или фразу, которые сразу выдавали «чужака». Этот прием получил название «шибболет-теста» (shibboleth test) [3, с. 152]. Очевидно, что история Иеффая – это первый и самый известный случай подобного рода, поэтому слово «Шибболет» и стало синонимом «национального пароля».

Профессор Вестминстерского университета Роджер Т. Белл в заключении своей книги «Социолингвистика: цели, методы и проблемы» говорит, что посвятил свою работу Иеффаю Галаадитянину, «поскольку именно в его действиях мы можем увидеть надежду на будущее этой науки и опасности, которые могут ее подстергать» [1, с. 299]. Исследователь называет израильского предводителя первым социолингвистом: «Иефтай вполне может считаться первым социолингвистом-исследователем, использующим, правда, довольно упрощенную модель отношений между языковыми и социальными вариациями и несколько несовершенные исследовательский аппарат и полевую методику; но он был также первым социолингвистом-прикладником, попытавшимся применить свою социолингвистическую эрудицию к решению важной социальной проблемы: проникновение в его вооруженные силы «пятой колонны» врага» [1, с. 299].

Увлеченность Роджера Т. Белла личностью Иеффая проявляется в том, что ученый описывает действия израильского военачальника, используя обильное количество лингвистических терминов: «В вопросе метода Иефтай явно одобрял прямой корреляционный подход»; «Иефтай сумел провести с помощью простой полевой методики явно удачное социолингвистическое расследование»; «Иефтай, по-видимому, избрал подход к данным по принципу «все или ничего» и фиксировал простые отметки + или – для своих информантов»; «Применение им весьма несовершенной методики можно, вероятно, оправдать в свете того чрезвычайного положения, в котором приходилось действовать» [1, с. 299].

История Иеффая представляет собой ситуацию, когда лингвистический тест служил критерием социальной идентификации, на основании которого принималось решение о праве человека на жизнь. Этот пример далеко не единичен. Ссылаясь на таких исследователей как Tim McNamara и Carsten Roever [18, с. 149-159], И. Г. Большакова приводит примеры использования Шибболет-тестов в различных культурах и в разное время. К такой практике прибегали во время крестьянского восстания под предводительством Уота Тайлера, конфликтов между сулайхидами и зейдитами в Йемене в 1060 году, во время подавления восстания в Египте в 1302 году. Исследователь пишет: «Во всех упомянутых исторических коллизиях наказанием для не прошедших лингвистический тест оказывалось лишение жизни» [3, с. 153]. В Японии

после землетрясения 1923 года корейцев, проживавших в Токио, обвинили в отравлении запасов воды. Чтобы избежать обвинений многие из них пытались выдать себя за японцев, но их разоблачал шибболет-тест: фразу *juugoen gojuussen* (15 йен 50 сен) корейцы произносили как «*chugo en kochussen*». В итоге сотни, а возможно, и тысячи людей были убиты. «Шибболет-тесты – это не достояние прошлого, а инструмент, который регулярно извлекается на свет в случае межнациональных и межэтнических конфликтов» [3, с. 153].

В этом контексте любопытно отметить связь между древнееврейским знаком «*ש*» и начертанием славянской буквы «ш». О. Н. Штейнберг пишет, что ее название напоминает ее зубчатую форму, и что в этой же форме она перешла в русскую азбуку [15, с. 469]. Связь между этими графемами также отмечает академик Е. Ф. Карский, когда говорит о возможном заимствовании букв «ц» и «ш» из еврейской азбуки [7, с. 165]. Изначально знаком «*ש*» обозначалось два звука [ш] и [с]. Позже было решено различать их первым точкой справа ("шин" - *ש* [ш]), второй точкой слева ("син" - *ש* [с]). О. Н. Штейнберг пишет, что ввиду отсутствия в греческом языке звука [ш], в библейских рукописях при переводе в написании имен собственных данный звук старались передать через сочетание букв. Такое неточное обозначение буквы «шин» привело к тому, что в славянском переводе Библии, сделанном с греческого, в именах собственных постоянно оказывалась буква «С» вместо «Ш»: Саул, Осия, и т. д. [15, с. 469]. Сегодня сложно представить, что за произнесение «Саул» вместо «Шауль» можно расплатиться жизнью, но во время войн часто даже один звук становится определяющим.

3. Жестокость царя Давида

История взятия царем Давидом города Равва встречается в Библии дважды: во Второй книге Царств и в Первой книге Паралипоменон. Отдельного внимания заслуживает рассмотрение стихов «1 Пар. 20:3» и «2 Цар. 12:31». Существует два распространенных варианта интерпретации данной истории. Согласно одной из версий, здесь описывается массовое жестокое уничтожение Давидом жителей вражеского города. Такое прочтение поддерживается в Елизаветинской Библии (церковнославянский язык), переводе И. Огиенко (украинский язык), а также в Синаодальном переводе, самом распространенном русскоязычном библейском тексте.

В последнем «1 Пар. 20:3» выглядит следующим образом: «А народ, который был в нем, вывел и *умерщвлял* их пилами, железными молотилами и секирами. Так поступил Давид со всеми городами Аммонитян» [2, 1 Пар. 20:3]. Российский библеист и переводчик А. Десницкий отмечает: «Это выглядит как описание тотального геноцида, и непонятно, как это аммонитяне выжили после таких массовых казней, да еще и в ближайшем будущем вернули себе независимость» [4, с. 299]. Однако существует и другое прочтение. Например, в переводе Заокской духовной академии, под редакцией М. П. Кулакова, это же место переведено как: «Его жителей он вывел и *заставил работать*: приставил их к пилам, железным молотилкам и топорам. Со всеми городами аммонитян Давид поступал так» [11].

При таком прочтении Давид не уничтожает врагов, а отправляет их на принудительные работы. Аналогичная интерпретация данной истории встречается в таких переводах как ERV: «Перевод Международной Библейской лиги» редакция 1993-1996 гг, NRT: «Новый русский перевод», выполненный Международным библейским обществом (International Bible Society) 2007 года, а также «Перевод Нового Мира» 2007 года. Еще один вариант прочтения мы находим в переводе RBO: «Библия. Современный русский перевод», осуществлявшемся с середины 1980-х годов по 2010 год Российским библейским обществом. Там сказано: «Жителей его он увел в плен, а сам город разрушил пилами, железными заступами и топорами. И так Давид поступил со всеми аммонитским городами» [11]. Таким образом, авторы данной версии занимают среднюю, но не очень убедительную позицию.

Переводов Библии на английский язык гораздо больше, чем переводов на русский. В текстах на английском языке также заметно расхождение в интерпретации данной истории. Так версию жестокого убийства поддерживают такие переводы, как «King James Bible», «New American Standard Bible», «New American Standard 1977», «New Heart English Bible», «JPS Tanakh 1917», «English Revised Version», «Brenton Septuagint Translation», «Darby Bible Translation», «Webster's Bible Translation», «World English Bible», «Douay-Rheims Bible». Альтернативный вариант, при котором Давид не убивает аммонитян, а отправляет на работы, зафиксирован в «King James 2000 Bible», «New International Version», «English Standard Version», «New Living Translation», «Berean Study Bible», «Christian Standard Bible», «Contemporary English Version», «Good News Translation», «Holman Christian Standard Bible», «NET Bible». (Сравнить английские переводы данного отрывка можно по ссылке: https://biblehub.com/1_chronicles/20-3.htm)

Необходимо отметить, что этот сюжет изначально был представлен в «2 Цар. 12:31». Данное место также читается по-разному. В Русском синодальном переводе: «А народ, бывший в нем, он вывел и *положил* их *под* пилы, под железные молотилки, под железные топоры, и бросил их в обжигательные печи. Так он поступил со всеми городами Аммонитскими» [12]. На месте слова «умерщвлял» находится выражение «положил под», которое также подразумевает насильственную смерть. Альтернативная версия представлена в вышеупомянутых переводах и также, как и в случае с «1 Пар. 20:3», в ней идет речь о том, что царь Давид увел аммонитян из города и заставил тяжело работать.

Откуда такая разница в истолковании этой истории? Как возникли разночтения? Существует мнение, что современные переводчики просто стараются смягчить оригинальное библейское повествование, тем самым приспособивая его к нашему гуманистическому веку. Встречаются заявления, что авторы Паралипоменон сознательно использовали глагол «распилил» на месте «положил под» из книги Царств, чтобы избежать двусмысленности. Представитель такой позиции заявляет: «Удивительно, что современные переводы игнорируют это место и продолжают руководиться собственными фантазиями, дабы

не шокировать читателей Библии бесчеловечными жестокостями «праведника» Давида» [10]. Следует сказать, что слово «праведник», взятое в кавычки, как и выдуманная история *сознательного решения* писавших Паралипоменон исправить двусмысленность оригинала, скорее указывают на субъективность и фантазии автора.

Судя по всему, автор цитаты полемизирует с российским переводчиком и теологом Д. В. Щедровицким, который дает следующее пояснение к 2 Цар. 12:31.: «...приставил к пиле [в собирательном смысле, т. е. „к пилам” – „сделал пильщиками”], и [приставил] к резцам [или: „молотильням”] железным, и к секирам железным, и перевел их [приставив] к печам для обжигания кирпичей [или: „к производству кирпичей”]» [16, с. 477-478] «Так обращение к оригинальному тексту позволяет отвергнуть немислимую жестокость, по недоразумению приписываемую праведному царю» [16, с. 478]. Но в данном вопросе следует руководствоваться не конфессиональной принадлежностью, а самим текстом.

Первое, что необходимо отметить, версия о принудительных работах в церковнославянских переводах книги Царств представлена *раньше*, чем версия жестокого убийства. Так русский библеист Ф. Г. Елеонский в 1902 году в статье об исправлениях, сделанных «Елизаветинскими справщиками» в первопечатной славянской Библии, отмечал: «2Цар. XII, 31, читается в первопечатной славян. Библии:... и *пристави к пилам и к тризубом железным имиже осекают камене, и к творяшым железо и к творяшым плинды прехождаше...*; в Елизаветинской Б... и *положи на пилы, и на трезубы железны и секиры железны, и превождаше их сквозе пещь плиндяну...*» [6] «По прежнему славянскому переводу, они (аммонитяне) были обречены на подневольные работы в каменоломнях, на железных и кирпичных заводах. По новому славян. переводу, – преданы были мучительным казням» [6]. Также автор статьи говорит о том, что более однозначный текст Паралипоменон «не может иметь такого важного значения при объяснении того, что сделал Давид с пленными аммонитянами, чтобы на нем основывать это объяснение или заменять им читаемое в кн. Царств „приставил“, как делают некоторые из западных библеистов» [6].

Исходя из вышесказанного очевидно, что это не вопрос «переводов гуманного века», но серьезная текстологическая проблема, которая была очевидна для исследователей начала XX века, которую еще раньше старались разрешить переводчики и правщики библейского текста на церковнославянский язык. Ф. Г. Елеонский приводит следующие аргументы в пользу версии, подразумевающей вынужденный труд, а не жестокое убийство: 1) отсутствие каких бы то ни было выражений, которые указывали бы на предание казни военнопленных, использовавшихся библейскими авторами в других текстах; 2) отсутствие подобного поведения царя Давида в отношении военнопленных из других народов; 3) анализ наименования орудий показывает, что они скорее должны пониматься не как орудия казни, но «как названия орудий, употреблявшихся в каменоломнях, на металлических и кирпичных заводах» [6].

Итак, у нас существует два повествования об одном событии: первое говорит о принудительных работах (книга Царств), второе о жестоком убийстве (Паралипоменон). Для того чтобы понять, как такое могло получиться, сопоставим параллельные тексты этих книг.

Рисунок 1. Сопоставление «1 Пар. 20:3» и «2 Цар. 12:31», цитируется по [11], [12]:

וְאֶת־הָעָם אֲשֶׁר־בָּהּ הוֹצִיא וַיֵּשֶׁר בְּמַגְנֵה וּבַחֲרִיצֵי הַבְּרֹזֶל וּבְמַגְנֹת (1 Пар. 20:3)

וְאֶת־הָעָם אֲשֶׁר־בָּהּ הוֹצִיא וַיִּשֶׁם בְּמַגְנֵה וּבַחֲרִיצֵי הַבְּרֹזֶל וּבְמַגְנֹת (2 Пар. 12:31)

Обращает на себя внимание тот факт, что состав выражений и порядок слов абсолютно совпадают за исключением четвертой пары корней «шор и шом», а также слов «בְּמַגְנֹת» и «בְּמַגְנֵה». Очевидно, что отличия в самом начертании этих наименований очень малы.

Сравнивая вторую пару, Ф. Г. Елеонский говорит, что «в еврейский текст Паралип-н относительно начертания этого слова („магерот“) вкралась ошибка» [6]. К такому выводу он приходит, так как данное слово нарушает стройность фразы в Паралипоменон, в то время как параллельное слово в книге Царств выглядит абсолютно уместно. Необходимо понимать, что книга Паралипоменон создана позже книги Царств, даже ее наименование, перешедшее в русский язык из греческого, означает «пропущенное». «Очевидно, переводчики Септуагинты рассматривали книгу Хроник как дополнение к остальным библейским книгам» [14]. То, что в слове «בְּמַגְנֹת» присутствует ошибка дает повод исследователю думать, что и в случае с «шор» («йасар») может наблюдаться неточность передачи первичного «шом» («йасем»). Эти слова отличаются одной согласной, но от нее зависит смысл всей фразы, который и определил расхождение во взглядах на данную историю.

Слово «шор» переводится как «пилить», «перерезывать» и придает истории значение жестокой казни. В то время как «шом» – частотный многозначный глагол, который можно перевести как «ставить», «назначать», «делать постановление», «быть положенным». От него происходит существительное, которое переводится как «постановление», «решение» [15, с 462]. Это слово показывает, что царь Давид вывел аммонитян из города Равва и отправил их на каменоломни, рудники и «кирпичные заводы» для принудительных работ.

Вывод

Соломону принадлежит высказывание: «Смерть и жизнь – во власти языка, и любящие его вкусят от плодов его» [2, Прит.18:22]. В данной статье на примере двух библейских историй были рассмотрены ситуации, когда на первый взгляд незначительные изменения в области фонетики и графики становились «вопросом жизни и смерти». Такие ситуации возможны как в реальном смысле («Шибболет»), так и сугубо в плоскости текста («Жестокость царя Давида»). Было показано, что произношение некоторых звуков может стать признаком, по которому выявляются для уничтожения враги во время некото-

рых межэтнических конфликтов. На примере истории взятия города Равва был рассмотрен случай, когда отклонение в начертании одной буквы настолько преобразило смысл слова, а вслед за ним всего высказывания, что царь Давид из мудрого и справедливого правителя в глазах читателя превратился в жестокого тирана. Данные наблюдения могут рассматриваться как еще одно высказывание в контексте вопроса обусловленности смысла фонетикой и графикой, а также служить иллюстрацией важности всех языковых урвней.

Библиография:

1. БЕЛЛ, РОДЖЕР Т. *Социолнгвистика*: Пер. с англ. / Под ред. Докт. филологических наук проф. А. Д. Швейцера. М.: Междунар. Отношения, 1980, 320 с.
2. БИБЛИЯ. *Русский синодальный перевод*. М.: РБО, 2011, 292 с. (Список использованных сокращений: 2 Цар. – Вторая книга Царств, Суд. – Книга Судей, 1 Пар. – Первая книга Паралипоменон, Прит. – Книга Притчей).
3. БОЛЬШАКОВА, И. Г. "О социальной роли метода тестов в истории человечества и в современном обществе". *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*, vol. 7, no. 3, 2011, с. 149-158.
4. ДЕСНИЦКИЙ, А.С. *Современный библейский перевод: теория и методология*. М.: Изд-во ПСТГУ, 2015. 432 с. ISBN 978-5-7429-0972-9
5. ДУШЕНКО, Константин. *История знаменитых цитат*. М.: Азбука-Аттикус, 2018, 704 с. ISBN: 978-5-389-13120-0
6. ЕЛЕОНСКИЙ, Ф. Г. Примеры, сделанных Елизаветинскими справщиками исправлений текста первопечатной славянской Библии, не служащих к его усовершению. Впервые опубликовано в журнале «Христианское чтение», 1902 г., том I, стр. 675-685, 841-852. [Электронный ресурс]. URL: https://azbyka.ru/otechnik/Fedor_Eleonskij/primery-sdelannyh-elizavetinskimi-spravshikami-ispravlenij-teksta-pervopeatnoj-slavjanskoj-biblii-ne-sluzhashih-k-ego-usoversheniyu/ (дата обращения: 17.04.2019).
7. КАРСКИЙ, Е. Ф. *Славянская кирилльская палеография*. М.: Наука. 1979, 494 с.
8. ЛОТМАН, Ю. М. Пушкин. – СПб: Искусство СПб, 2003. 847 с. ISBN 5-210-01483-5
9. ПУШКИН, А. С. *Евгений Онегин*. М.: Художественная литература, 1974, 322 с.
10. Садизм Давида. По поводу перевода 2 Цар. 12:31. Arrio-Christian Researches. [Электронный ресурс]. URL: <https://svardat.wordpress.com/2016/09/24/sadism/> (дата обращения: 17.04.2019).
11. Сравнение переводов Библии. Работа с номерами Стронга. «1-я Паралипоменон 20:3» [Электронный ресурс]. URL: <https://bible-teka.com/vs/13/20/3/> (дата обращения: 17.04.2019).
12. Сравнение переводов Библии. Работа с номерами Стронга. «2-я Царств 12:31» [Электронный ресурс]. URL: <https://bible-teka.com/vs/10/12/31/> (дата обращения: 17.04.2019).
13. ТРАСС, ЛИНН. *Казнить нельзя помиловать. Бескомпромиссный подход к пунктуации*. М.: Р. Валент, 2006. 192 с. ISBN 5-93439-192-5
14. Хроник книга. статья. Электронная еврейская энциклопедия. КЕЭ, том: 9, 1999, с. 962-967. [Электронный ресурс]. URL: <https://eleven.co.il/bible/hagiographa/14566/> (дата обращения: 17.04.2019).

15. ШТЕЙНБЕРГ, О. М. Еврейский и халдейский этимологический словарь к книгам Ветхого завета. Т. 1. *Еврейско-русский словарь*. Вильна: тип. Л. Л. Маца. 1878, 526 с.
16. ЩЕДРОВИЦКИЙ, Д. В. *Введение в Ветхий Завет*. М.: Оклик, 2010. 1088 с. ISBN 978-5-91349-010-0
17. ЩЕРБА, Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974. С. 241-245. Впервые опубликовано в кн.: *Литературная энциклопедия*. Т. IX. М., 1935.
18. MCNAMARA, TIM AND ROEVER, CARSTEN. *Language Testing: The Social Dimension*, Malden, MA: Blackwell, 2006, 292 pp. ISBN 9781405155434

CZU 811.161.1'37:821.161.09-3"19"

ЯВЛЕНИЕ СИНЕСТЕЗИИ В МАЛОЙ ПРОЗЕ В. В. НАБОКОВА (НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ И ПЕРЕВОДАХ НА РУССКИЙ)

Лидия ХОДАКОВА, студентка филологического факультета
Бельцкого государственного университета имени Алеку Руссо.
Научный руководитель: Вячеслав ДОЛГОВ, доктор, конференциар

Abstract: *This article is dedicated to revealing the peculiarities of the representation of synesthesia in the prose of V. Nabokov. The analysis was carried out on the material of works written in the period from 1943 to 1959 in English, as well as options for their translation into Russian. The article provides the definition of synesthesia, presents the results of the quantitative and qualitative analysis of the facts of a continuous sample, revealed frequency techniques and translational transformations.*

Keywords: *synesthesia, synesthetic metaphor, comparative aspect.*

До начала XIX века считалось, что пять органов чувств (зрение, слух, обоняние, осязание и вкус), отвечающих за получение информации об окружающем мире, функционируют независимо друг от друга. Затем было установлено, что информация, поступающая от одной модальности ощущений, может взаимодействовать с другой, и одна из форм такой взаимосвязи называется синестезией. Буквально «синестезия» означает «соединенное ощущение» (от греч. «syn» – вместе и «aesthesia» – ощущение). Синестезия как объект научного изучения имеет давнюю историю. Учеными рассматривались физиологические, психологические, философские, искусствоведческие, филологические аспекты природы данного явления.

Начало лингвистического изучения знаменует работа Г. Пауля «Принципы истории языка» (1880), в которой синестезия трактуется как «логическая операция, результатом которой является перенос понятия из одной чувственной сферы в другую» [4]. В современной лингвистике существуют и иные определения синестезии, например, Дж. Серль связывает это явление с «переносом по ассоциации различных понятийных сфер» [5], а Н.Н. Золина трактует данное понятие как «соединение вместе признака и предмета, воспринимаемое разными органами чувств» [1]. Несмотря на все многообразие существующих дефиниций, общепринятого определения понятия до сих пор нет.

Под синестезией в рамках данного исследования мы (вслед за Е. Ключевым) понимаем особое языковое явление, воздействие которого обусловлено межчувственным переносом, специфика которого заключается в способности задействовать «...сразу несколько областей чувств – скажем, зрение и слух или вкус, обоняние или осязание, плюс прочие самые разнообразные комбинации» [2]. Мы также разделяем концепцию исследователей (С. Ульман, В. Г. Гак, Б. Уорф, Х. Кронассер, М. В. Никитин и др.), трактующих синестезию как разновидность метафоры. Примечательно в этом отношении следующее уточнение С. Ульмана: синестезия является «древней, широко распространенной, возможно даже универсальной формой метафоры» [7]. Рассматривая вербальное отображение связи чувств и ощущений, ученые отмечают, что оно имеет характер переноса и, следовательно, представляет собой особую метафору – синестетическую. Следует подчеркнуть, что в художественных произведениях синестезия может проявляться не только как метафора, она может входить в состав других художественных средств, построенных на ассоциациях по сходству, таких как аллегория, оксюморон, эпитет и антитеза [2].

А. Н. Смолина утверждает, что «синестезия – это своеобразный стилистический маркер, открывающий читателю специфику мировосприятия и мироощущения писателя и поэта, его видение окружающей действительности» [6], следовательно, синестезия может отражать специфику идиостиля. Одним из ярчайших представителей плеяды писателей-синестетов ученые называют В. В. Набокова. В данном контексте считаем необходимым обратить внимание на такое его признание: «... Я наделен чудаческим даром, видеть буквы в цвете. Это называется цветным слухом. Возможно, таким талантом обладает один из тысячи. Но психологи говорили мне, что так видят большинство детей, и что позже они утрачивают эту способность...» [3].

В автобиографии «Память, говори» автор рассуждает о своем синестетическом даре. Он описывает первый случай проявления хроместезии¹². Так, юный Набоков сообщает матери, что цветные кубики с буквами «покрашены неправильно». Выяснилось, что у его матери тоже возникали ассоциации «буква/цвет» и что некоторые буквы на кубиках имели для нее тот же оттенок, что и для ее сына (но не тот, которым их раскрасил производитель). Мать Набокова всячески поощряла его восприимчивость к визуальной стимуляции, а уроки рисования и живописи были частью его домашнего начального образования.

Синестетом была и жена Набокова Вера, а позже выяснилось, что их сын Дмитрий обладал способностью видеть буквы в цвете: «Тогда мы попросили его перечислить свои цвета, и оказалось, что в одном случае буква, которую он видит пурпурной или, возможно, розовато-лиловой, является розовой для меня и синей для моей жены. Это буква М. Так комбинация розового и синего дали цвет сирени. словно гены рисовали акварелью» [3].

¹² Хроместезия – один из типов синестезии, когда звуки непроизвольно сопряжены с образами цвета.

Природа хроместезии в творчестве Набокова (на материале произведений, написанных на русском и английском языках) достаточно глубоко исследована и описана. Поэтому мы обратились к анализу различных типов синестезии в сравнительно-сопоставительном аспекте. В качестве материала использовались произведения В. В. Набокова, написанные в период с 1943 по 1959 гг.: «That in Aleppo Once...» (1943), «The Assistant Producer» (1943), «A forgotten Poet» (1944), «Signs and Symbols» (1948), «Lance» (1952), «Scenes from the Life of a Double Monster» (1958), «The Vane Sisters» (1959). Также анализировались переводы данных художественных текстов на русский язык Дмитрия Чекалова («Помощник режиссера») и Сергея Ильина («Как-то раз в Алеппо...», «Забывтый поэт», «Знаки и символы», «Ланс», «Сцены из жизни двойного чудища» и «Сестры Вэйн»).

Методом сплошной выборки мы выявили 32 случая синестезии. Примеры распределили по 7 группам, представляющим собой пары, совмещающие два модуса. В результате было установлено, что в заявленных произведениях В. В. Набокова доминирует синестетический перенос, основанный на комбинации «зрение + осязание». Частотность различных типов синестезии такова:

1. зрение + осязание (17);
2. зрение + слух (6);
3. запах + зрение (3);
4. слух + вкус (2);
5. зрение + вкус (2);
6. осязание + слух (1);
7. осязание + вкус (1).

Отобранные из оригиналов произведений примеры мы сопоставили с вариантами переводов, чтобы выявить арсенал используемых трансформаций и приемов. Мы не стремились дать адекватную оценку текстам переводов, а лишь сопоставляли контекстуально обусловленные единицы – репрезентации синестезии.

В результате анализа, мы пришли к выводу, что все выявленные нами примеры синестезии переданы переводчиками с такой же частотностью и в соответствии с модусами:

- 1) зрение + осязание (17). Например: «*silky fair fuzz* – шелковистый светлый пушок»;
- 2) зрение + слух (6). Например: «*vast silent explosion* – огромный безмолвный взрыв»;
- 3) запах + зрение (3). Например: «*the reek of violet ink* – смрад фиолетовых чернил»;
- 4) слух + вкус (2). Например: «*udder-warm bubbling verse* – булькающие, словно парное молоко, вириш»;
- 5) зрение + вкус (2). Например: «*appetite for tidbits of light and shade* – аппетит к лакомым крохам света и тени»;
- 6) осязание + слух (1). Например: «*the unruffled mute softness* – ровная немая мягкость»;

7) осязание + вкус (1). Например: «*the brimming, salty, moist stars – соленые, влажные звезды*».

Мы обратили внимание, что в подавляющем большинстве случаев переводчики достаточно точно подобрали эквиваленты и варианты соответствия для сохранения синестезии. Им удалось средствами русского языка создать столь же глубокий художественный текст, характеризующийся сопряжением различных ощущений и впечатлений.

В некоторых случаях были использованы определенные переводческие трансформации, необходимые для передачи релевантной информации. Одна из наиболее частотных трансформаций, нередко обусловленная спецификой топики русского и английского языков, – изменение порядка слов. Это можно проследить в следующих примерах:

- *coal dust glittering in the heat – жаркое сияние угольной пыли.*
- *the crickets emitting their metallic trill – металлический свист сверчков.*
- *drip-dripping brilliant icicles – бриллиантовые кап-капающие сосульки.*

Другой пример трансформаций – опущение:

- *an effect of melting light on one side of her misty hair – тающий отблеск света в [ее] дымчатых волосах.*
- *a special violet sheen on wet April days – фиалковый отсвет влажных апрельских дней.*
- *chocolate-cream voice – шоколадный голос.*

Прибегали переводчики и к конкретизации, чтобы уточнить более широкую по семантическому объему единицу или же использовать то слово, которое закреплено языковой традицией. Обратимся к примерам:

- *suspiciously compact silence as if deliberately forming a black backdrop for the nerve flash – подозрительно плотная тишина, как бы образующая черный задник для нервных подскоков.*
- *liquid brown eyes – водянисто-карие глаза.*

В заключение подчеркнем, что в переводах заявленных произведений переводчикам удалось сохранить не только глубину содержания, но и многообразие художественных средств, в том числе синестетические переносы – одну из важных составляющих идиостиля В. Набокова.

Библиография:

1. ЗОЛИНА Н. Н. *Проблемы структурно-семантической организации и интерпретации текста*. Барнаул, 1980. С. 31.
2. КЛЮЕВ Е. В. *Риторика (Инвенция. Диспозиция. Элокуция)*. Учебное пособие для ВУЗов. М.: «Издательство ПРИОР», 2001. С. 272.
3. НАБОКОВ Владимир. *Строгие суждения*. М.: «КоЛибри», Азбука Аттикус, 2018. С. 48, 50.
4. ПАУЛЬ Г. *Принципы истории языка*. М.: Издательство иностранной литературы, 1960. С. 500.
5. СЕРЛЬ Джон Р. *Метафора / Теория метафоры*. М.: Прогресс, 1990. С. 327.

6. СМОЛИНА А. Н. *Синестезия как троп метафорического типа*. В: Журнал Сибирского Федерального университета. Гуманитарные науки, 2009. Т. 2. С. 102.
7. УЛЬМАН Серль. *Семантические универсалии*. В: *Новое в лингвистике*, 1970. Вып. 5. С. 279.

CZU 811.161.1'373.7:811.512.161'373.7

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ «ГЛАЗ/ОКО» В РУССКОМ И ТУРЕЦКОМ ЯЗЫКАХ

Галина ЭРТАШ, студентка филологического факультета
Бельцкого государственного университета имени Алеку Руссо.
Научный руководитель: Елена СИРОГА, доктор, конференциар

Abstract: *The paper studies phraseologisms with the component 'eye' in the Russian and Turkish languages. The relevance of the work is conditioned by the comparative research of the languages belonging to different language families as well as by the necessity of analyzing phraseologisms as the elements that most vividly reflect the cultural specificity of ethnic groups. The scientific originality is manifested in the complex analysis of phraseological units. The theoretical importance of the study lies in investigating the problem of phraseological equivalency. The principal research methods are the comparative one and the method of lexico-semantic analysis.*

Keywords: *phraseologism, phraseology, equivalency, lexico-semantic group, linguoculturology.*

Сопоставление фактов разных языков является эффективным приемом научного исследования, универсальным средством выявления скрытых свойств и качеств изучаемого предмета. В данной работе сопоставительный аспект используется нами для подчеркивания семантической связи изучаемых фактов, а именно фразеологизмов с компонентом «глаз/око» в русском и турецком языках. Сравнительный анализ фразеологизмов позволяет выявить межъязыковые и межкультурные сходства и различия, отраженные в данных языках.

Целью данной работы является выявление специфики лексико-семантических групп (ЛСГ) фразеологизмов с компонентом *глаз/око* в русском и турецком языках.

Материалом для исследования послужили фразеологизмы, отобранные методом сплошной выборки из словарей русского и турецкого языков. В ходе работы всего было отобрано 284 фразеологизма с компонентом *глаз* (136 единиц – турецкий язык, 148 единиц – русский язык) и 5 фразеологизмов с компонентом *око*.

На современном этапе развития лингвистической науки изучение языка в его связи с мышлением носит антропоцентричный характер. В этой области особый интерес представляют фразеологизмы, наиболее ярко отражающие национальную специфику и самобытность языка. Исследованию фразеологии

посвящено множество научных трудов. Среди авторов исследований можно отметить В.П. Жукова, В.Л. Архангельского, Н.М. Шанского, Ю.П. Солодуба, В.Н. Телия, А.В. Кунина. Существуют различные дефиниции фразеологизмов, в основании которых лежит перечисление дифференциальных признаков. Так, по мнению А.В. Кунина, фразеологические обороты – это *устойчивые сочетания лексем с полностью или частично переосмысленным значением* [8, с. 89]. Д.Н. Шмелев определяет фразеологизмы как *воспроизводимое словосочетание, которые выступают как составные наименования реалий, для называния которых в языке нет отдельных слов* [18, с. 288]. В настоящей работе мы будем опираться на дефиницию фразеологизмов, введенную в научный оборот Н.М. Шанским: *фразеологический оборот – это воспроизводимая в готовом виде языковая единица, состоящая из двух или более ударных компонентов словного характера, фиксированная (т.е. постоянная) по своему значению, составу и структуре* [17, с. 16].

В связи с тем, что исследователи русской лингвистики до сих пор не пришли к единому пониманию фразеологизмов или фразеологических оборотов, до сих пор не выработана единая точка зрения их компонентный состав. Так, существует узкое и широкое понимание фразеологии. При узком понимании к объему фразеологии относятся единицы, обладающие признаком идиоматичности или предполагающие наличие хотя бы одного переосмысленного компонента. На этих позициях стоят В.В. Виноградов., В.П. Жуков. В.Н. Телия считает целесообразным включать в объем фразеологии только идиомы и фразеологические сочетания. При широком понимании выделяются шесть классов фразеологических единиц, которые при разных классификациях могут составлять объект фразеологии [12]. Среди них: идиомы, фразеологические сочетания, речевые стандарты, пословицы и поговорки, афоризмы, синтении и другие цитаты. Сторонниками широкого понимания фразеологии являются Н.М. Шанский и В.Л. Архангельский. В настоящей работе мы будем придерживаться узкого понимания фразеологии.

В исследуемых нами языках отчетливо выделяется группа фразеологических единиц, содержащих в себе соматический компонент – наименование части тела. Соматические фразеологизмы представляются универсальными единицами, поскольку именно посредством тела человек познает и оценивает окружающий мир и действительность.

В лингвистическую науку термин *соматический* впервые был введен Ф. Вакком. Исследователь рассматривал фразеологические единицы эстонского языка, содержащие в своем составе названия частей тела [6, с. 12]. В русское языкознание термин *соматический* впервые ввел Э.М. Мордкович в статье *Семантико-тематические группы соматических фразеологизмов* [9, с. 244-245].

Наиболее частотными компонентами при образовании фразеологизмов являются соматизмы, отвечающие за восприятие мира, оценку действительности, чувства, эмоции и характер человека.

Анализ дефиниций, приведенных в толковых словарях русского и турецкого языка, показал, что слово *глаз* является полисемантическим в обоих языках:

1. **русский язык:** 1. *парный орган зрения человека и животного, расположенный в глазных впадинах и прикрываемый веками и ресницами;* 2. *способность видеть, зрение* [4, с. 82];
2. **турецкий язык:** 1. *орган зрения;* 2. *зрение, способность видеть* [2, с. 217].

Для целостного и всестороннего сопоставительного анализа фразеологизмов важно обратить внимание на наличие функционально-стилистических синонимов. В турецко-русском словаре под редакцией Т.Е. Рыбальченко встречается следующий перевод: 1. *глаз, око;* 2. *зрение* [14, с. 219]. Так, турецкое *göz* соответствует русскому *глаз/око*. *Око* – 1. *устар. глаз;* 2. *о способности человека воспринимать и каким-л. образом оценивать окружающий мир и самого себя;* 3. *о том, что по своему виду или действием напоминает глаз человека* [4, с. 708]. Следует отметить, что количество фразеологизмов с компонентом *око* в современном русском языке незначительно, что объясняется активным употреблением слова *глаз* и вытеснением слова *око* из свободного употребления, фразеологии и ее образовании. В настоящее время функционирование слова *око* ограничено определенными стилями речи.

Фразеологизмы разных языков исследуются с различных точек зрения. Одной из особенностей соматической фразеологии является наличие эквивалентов и аналогов в других языках, поэтому, по нашему мнению, необходимо обратить внимание на соответствие плана выражения и плана содержания фразеологизмов. Лингвист Ю.П. Солодуб отмечает возможные различия в плане формы фразеологических оборотов: *для межъязыковых фразеологических эквивалентов однозначное соответствие единиц лексического и/или грамматического уровня – фактор факультативный* [10, с. 9]. В данной работе это объясняется тем, что мы сопоставляем языки разных морфологических типов: русский язык – флективного строя, турецкий – агглютинативного.

Ю.П. Солодуб выделяет следующие степени межъязыковых фразеологических эквивалентов:

1. **межъязыковые фразеологические эквиваленты с совпадающими формами содержания и выражения:**
gözle uyetek – *поедать глазами;* *gözü kapalı* – *с закрытыми глазами;* *göze çarptak* – *бросаться в глаза;* *ket göz* – *дурной глаз;*
2. **межъязыковые фразеологические аналоги:**
göz hapsine almak (букв. *взять в глазную тюрьму*) – *не сводить глаз;*
gözleri bulutlanmak (букв. *глаза покрываются облаками*) – *слезы на глаза наворачиваются;* *göz kararıyla* (букв. *решить глазами*) – *на глаз;*
3. **безэквивалентные фразеологизмы:**
gözü açık gitmek (букв. *уйти с открытыми глазами*) – *умереть внезапно, не завершив дела;* *baş göz etmek* (букв. *делать из головы глаза*) – *женить кого-то;* *gözdağı vermek* (букв. *дать глазную гору*) – *угрожать; проти-*

рать глаза – демонстрировать чье-либо превосходство; *куда ни кинь глазом* – везде.

Именно безэквивалентные фразеологические единицы наиболее ярко отражают особенности мышления носителей русского и турецкого языков. Наличие данного типа фразеологических оборотов в разноструктурных языках обусловлено самобытностью образов русского и турецкого народов. Так, например, турецкий фразеологизм *gözü kara* (букв. черный глаз) характеризует человека храброго. В русском языке храбрость отражает фразеологический оборот *смотреть в глаза [смерти, опасности]*. Турецкий фразеологизм *göz kulak olmak* (букв. быть ухом и глазом) относится к людям, опекающим кого-то, а в русском языке *глазами и ушами* называют людей, наблюдающих за кем-то, чем-то.

Фразеологизмы разных языков также сопоставляются на основе их отнесенности к определенным лексико-семантическим группам (далее – ЛСГ). Академик Ф.П. Филин. отмечает, что в состав определенной ЛСГ входят *лексические элементы с однородными сопоставимыми значениями*, включая синонимы, антонимы и другие связанные семантически группы слов [15, с. 207].

И.Е. Городецкая все соматизмы русского языка делит на четыре ЛСГ с общим значением: *голова, туловище, верхние конечности, нижние конечности* [7, с. 164-165]. Лингвист выделяет следующие группы соматизмов с компонентом *глаз*. Опираясь на данную классификацию, иллюстрируем ее примерами из нашей выборки:

1. **физическое состояние:**

gözleri kan çanağına dönmek (букв. глаза превращаются в миску для крови) – глаза краснеют от усталости;

2. **чувство-состояние:**

gözlerinin içi gülmek (букв. улыбаться внутри глаз) – *глаза от счастья светятся*;

3. **чувство-отношение:**

göz doldürmek (букв. наполнять глаз) – *пускать пыль в глаза*;

4. **качественная характеристика человека:**

iki gözü iki çeşme (букв. два глаза – два крана) – *не осушать глаз*;

5. **умственная деятельность:**

gözü açılmak – *открыть глаза*, *birinin bir şeye gözünü açmak* – *открыть чьи-то глаза на что-то*;

6. **действие:**

gözü kapalı – *с закрытыми глазами*;

7. **поступки:**

göz göre göre (букв. глаз видя видя), *göze almak* (букв. взять в глаз) – *рисковать*.

Проанализированный фактический материал позволил нам разработать свою классификацию ЛСГ фразеологизмов с компонентом *глаз/око*:

I. зрение, способность видеть/неспособность видеть:

gözü dalmak (букв. нырять глазами) – *раскидывать глаза*; *gözü üzerinde olmak* (букв. быть глазами сверху чего-то) – *не сводить глаз*; *göz gözü germetek* (букв. глаз глаз не видит) – *пелена на глазах*; *alıcı gözüyle bakmak* (букв. смотреть глазами покупателя) – *смотреть оценивающим взглядом*;

II. восприятие одним/несколькими субъектами:

herkesin gözü – *у всех на глазах*; *göz göze* – *глаз на глаз, между четырех глаз, с глазу на глаз*;

III. жизненный опыт человека:

gözü açık (букв. открытый глаз), *gözü kesmek* (букв. резать глазом) – *глаз набит*;

IV. эмотивное состояние человека:

1. удивление:

gözleri fal taşı gibi açılmak (букв. открыть глаза как гадальные камни) – *глаза на лоб лезут*; *gözünü dört açmak* (букв. открывать четыре глаза) – *делать большие глаза*;

2. желание:

göz dikmek (букв. зашивать глаз) – *сильно хотеть чего-то*; *göze almak* (букв. взять в глаз) – *глаза разгорелись*;

3. слезы:

gözü sulu (букв. водянистые глаза) – *не осушать глаз*; *gözleri dolmak* (букв. глаза наполняются); *выплакать все глаза*;

4. страх:

gözünü korkutmak (букв. пугать глаза) – *внушать страх*; *gözü korkmak* (букв. глаза бояться) – *испытывать страх после неудачного опыта*;

5. гнев:

gözlerini kan бүürmek (букв. кровь глаза обволакивает) – *глаза кровью наливаются*; *gözünü kararmak* (букв. глаза почернели) – *сверкать глазами*;

6. удовлетворение:

gözü tok (букв. сытые глаза) – *пресытиться*; *gözü doymak* (букв. глаза насыщаются) – *насытиться*;

V. качество человека:

1. привлекательность:

göz alıcı (букв. тот, кто берет глаз), *göz kamaştırmak* (букв. ослеплять глаз) – *привлекательный*;

2. жадность:

gözü aç (букв. голодный глаз), *gözü toprakla doymamak* (букв. глаза землей не наполняются) – *жадный, алчный*;

3. хитрость:

anasının gözü (букв. мамин глаз) – *хитрый, жадный человек*;

4. ум:

gözleri fildir fildir etmek (букв. быстро быстро двигать глазами) – *умный*;

5. **целеустремленность:**

gözü yükseklerde olmak (букв. глазами быть наверху) – стремиться к достижению цели;

VI. **бытие, существование (жизнь/смерть):**

gözü açık gitmek (букв. уйти с открытыми глазами) – умереть внезапно, не завершив дела; *dünya gözüyle* (букв. с глазами мира) – успеть что-то сделать до смерти; *gözleri kapamak* – *закрывать глаза* (умереть); *закрывать глаза* – быть рядом с кем-то в последние минуты жизни;

VII. **отношения между субъектами:**

gözü gibi sakınmak (букв. беречь как глаз) – *беречь пуще ока*; *bir birinin gözünü oymak* (букв. долбить глаза друг другу) – *выцарапывать глаза друг другу*; *gözü ısırmak* (букв. укусить глаз) – *выглядеть знакомым*; *gözüne girmek* (букв. входить в глаза) – *войти в доверие*; *göz boyamak* (букв. красить глаза) – *замазывать глаза*; *gözünün bebeği gibi korumak* – *беречь как зеницу ока*;

VIII. **аспектуальная характеристика действия:**

1. **моментально, быстро:**

göz kapayıp açıncaya kadar (букв. пока открывается и закрывается глаз) – *не успеть глазом моргнуть, в мгновение ока*;

2. **незаметно:**

kaş göz arasında (букв. между бровью и глазом) – *между глаз*;

IX. **физическое состояние человека (сон/бодрствование):**

gözlerinden uyku girmemek (букв. сон не входит в глаза), *göz kırpmamak* – *не смыкать глаз*; *gözlerinden uyku aktmak* (букв. сон течет из глаз), *gözleri kapamak* – *глаза слипаются*; *смежить очи*.

Внутренняя форма фразеологизмов любого языка содержит в себе культурно-национальную информацию, связанную с определенными культурными и религиозными кодами. Так, в русском языке встречается 4 фразеологизма с компонентом *глаз*, связанных с употреблением алкоголя: *ни в одном глазу* (об алкоголе) – быть трезвым; *наливать глаза, заливать глаза* – употреблять алкоголь; *с пьяных глаз* – делать что-либо в состоянии алкогольного опьянения. В турецком языке подобные фразеологические обороты не обнаружены, что связано с мусульманским кодом: ислам категорически запрещает употребление алкоголя. Также в сознании носителей турецкого языка *черный цвет* является показателем привлекательности, красоты: *kara kaşlı kara gözlü* (букв. с черными бровями, с черными глазами) – *красивый, привлекательный*; *kara gözleri için* (букв. ради черных глаз) – *ради прекрасных глаз*. Культурная значимость фразеологизмов объясняется сознательным или подсознательным соотношением говорящим образа и значения используемого фразеологического оборота с теми культурными кодами, которые ему известны.

Библиография:

1. AKSOY, Ömer. *Asım Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*, İnk. Kitb, İstanbul 1988. 324 s.

2. Türk Dil Kurumu. *Türkçe Sözlük*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 1988. 882 s.
3. PÜSKÜLLÜOĞLU, A. *Türkçe Deyimler Sözlüğü*, Arkadaş Yayınevi, Ankara, 2006. 412 s.
4. КУЗНЕЦОВ, С.А. *Большой толковый словарь русского языка: А-Я*, СПб.: Норинт, 1998. 1534 с. ISBN 5-7711-0015-3
5. БОГОЧАНСКАЯ, Н.Н., ТОРГАШОВА, А.С. *Большой русско-турецкий словарь*. М.: Дом Славянской книги, 2009. 608 с.
6. ВАКК, Ф.О. *Соматической фразеологии эстонского языка. Вопросы фразеологии и составления фразеологических словарей*, Баку, 1968. 23 с.
7. ГОРОДЕЦКАЯ, И.Е. Соматический компонент фразеологизмов русского и французского языков, В: *Наука. Инновации. Технологии*, 2007, п. 51, 162-166 сс.
8. КУНИН А.В. Асимметрия в сфере фразеологии. В: *Вопросы языкознания*, 1988, п. 3, 98-107 сс.
9. МОРДКОВИЧ, Э.М. Семантико-тематические группы соматических фразеологизмов. В: *Актуальные проблемы фразеологии*, Новосибирск, 1971, 244-245 сс.
10. СОЛОДУБ, Ю.П., АЛЬБРЕХТ, Ф.Б. *Современный русский язык. Лексика и фразеология современного русского литературного языка*, М.: Флинта: Наука, 2002. 264 с.
11. ТЕЛИЯ, В.Н. *Словарь образных выражений русского языка*, М.: Отечество, 1995. 368 с.
12. ТЕЛИЯ, В.Н. *Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты*, М., 1996. 288 с.
13. ТЕЛИЯ, В.Н. *Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты*, М., 1995. 247 с.
14. РЫБАЛЬЧЕНКО, Т.Е. *Турецко-русский словарь*, М.: Русский язык, 2009. 609 с. ISBN: 978-5-9576-0523-2
15. ФИЛИН, Ф.П. *О лексико-семантических группах слов*, София, 1957. 523 с.
16. МОЛОТКОВ, А.И. *Фразеологический словарь русского языка*, М.: Советская энциклопедия, 1968. 543 с.
17. ШАНСКИЙ, Н.М. *Фразеология современного русского языка*, М.: Высшая школа, 1985. 160 с.
18. ШМЕЛЕВ, Д.Н. *Современный русский язык. Лексика*, М.: КомКнига, 2006. 152 с.

CZU 811.161.1'38:244

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РУССКОГО МОЛИТВЕННОГО ТЕКСТА

Евгений БЕРЕЗИЮК, студент филологического факультета
Бельцкого государственного университета имени Алеку Руссо.
Научный руководитель: **Фёдор ГОРЛЕНКО**, доктор, лектор.

Abstract: *The present article is devoted to the consideration of the Russian prayer text as part of the functional-stylistic system of the Russian language. The author*

considers the stylistic features of the prayer, the specificity of its appeal, the space-time continuum of the prayer text and the peculiarity of theonymic vocabulary.

Keywords: *religious style, prayer text, theonym, theonymic vocabulary, appeal, space, time.*

В минуту жизни трудную,
Теснится ль в сердце грусть,
Одну молитву чудную
Твержу я наизусть.

М.Ю. Лермонтов

1. Функционально-стилистическая принадлежность русского молитвенного текста

Известно, что в соответствии с экстралингвистическими факторами русский литературный язык подвергается функционально-стилистической стратификации. Традиционно принято выделять следующие функциональные стили языка: разговорный и книжные стили, которые в свою очередь подразделяются на официально-деловой, научный, публицистический и художественный. При этом отмечается, что названные стили образуют незамкнутую систему и художественный стиль занимает в этой системе особое место, поскольку для него характерны специфические дифференциальные признаки. До конца 20-го века религию, являющуюся сферой коллективного сознания, не соотносили ни с одним из названных функциональных стилей. В середине 90-ых годов лингвисты выделили особый, относящийся к религии, стиль речи. Л.П. Крысин отметил, что «слово священника» звучит не только в церквях и храмах, но и в средствах массовой информации, а священнослужители выступают на всевозможных презентациях, митингах, освещают школы и больницы [6, с. 136]. Расширение духовной сферы коммуникации предполагает, что речь приобретает многообразие лексических и синтаксических средств русской речи. Эти явления способствовали постановке вопроса о существовании характерной функциональной разновидности, или функционального стиля, соответствующего духовной сфере общения. Л.П. Крысин назвал его *религиозно-проповедническим*. В последующих работах исследователи стали называть этот стиль различными терминами-синонимами: церковно-проповеднический, библейский, церковно-религиозный, богослужебный и другие. Мы будем использовать термин *религиозный*, который предложил словацкий лингвист Й. Мистрик [9]. По нашему мнению, этот термин является наиболее семантически емким, поскольку содержит указания и на соответствующую сферу деятельности, и на форму общественного сознания.

Рассмотрим специфические черты религиозного стиля. По мнению М.Н. Кожиной, Л.Р. Дускаевой и В.А. Салимовского, основными особенностями этого стиля являются:

1. *Архаически-возвышенная тональность речи*, предполагающая выражение возвышенных религиозных мыслей, ценностей и чувств с помощью языковых средств с высокой стилистической окраской.

2. *Символизация фактов и событий невидимого мира*, указывающая на символичность религиозной речи: использование тропов и риторических фигур речи, отражающих смежность явлений (метафоры, аллегории и сравнения).
3. *Ориентированная на религиозные ценности оценочность речи*, характеризующаяся мотивацией преобразования грешного земного порядка по образцу Божьему.
4. *Модальность несомненности, достоверности речи*, определяющаяся природой веры. Вера предполагает убежденность человека в существование Бога. Характерным маркером этой убежденности выступает завершающая проповедь или молитву частица аминь – «верно, истинно»[4, с. 415-421]. Авторами учебника «Стилистика русского языка» (2008) также отмечается, что *архаически-возвышенная тональность речи* выражается на различных языковых уровнях (лексическом, синтаксическом, морфологическом, словообразовательном и других). Это обусловлено прежде всего употреблением большого количества заимствований из старославянского языка.

Так, в религиозном тексте активно употребляются лексические церковнославянизмы: благо, храм, забвение, уповать, смиренный и другие.

Для словообразовательного уровня характерны старославянские морфемы, а именно суффиксы и префиксы: пречистый, пресвятой, искупить, изгнать, сеятель, покровитель, смирение, служение.

Нередко используются морфологические старославянизмы, в особенности звательный падеж имен существительных: отче, владыко, Богородице, а также родительный падеж единственного числа мужского рода имен прилагательных и причастий: святого, честнаго, озарившаго.

На синтаксическом уровне используются синтаксические библеизмы – инверсии в словосочетаниях с согласованием: Отец Небесный, Дух Святой, Слово Божие, царь иудейский, род человеческий[4, с. 423].

Учитывая стилистические и лингвистические особенности религиозной речи, некоторые ученые, в частности словацкий лингвист Й. Мистрик, отмечает близость религиозного и художественного стилей[9, с. 83].

2. Апеллятивно-исповедальный характер молитвенного текста

Т.В. Ицкович отмечает: «Одним из оснований для классификации жанров в религиозном функциональном стиле служит категория адресата» [3, с. 88]. Выделяются следующие типы религиозной коммуникации: человек обращается к Богу, Бог обращается к человеку, человек обращается к человеку. Отметим, что жанры «человек – Бог» связаны прежде всего направленностью коммуникации: из мира временного к миру вечному, вневременному. Таким образом образуется разветвленная подсистема жанров, которая подчиняется *протожанру* молитвы. Т.В. Ицкович отмечает, что в зависимости от адресата в жанровой подсистеме выделяются: молитвы к Святой Троице, к Богу, к Богородице и к святым. Подсистема отличается субжанровым членением: молитвы обращенные к Богу делятся на молитвы к Богу Сыну, Богу Отцу, Святому Духу[3, с. 89].

Молитвенный текст существенно отличается от других типов религиозной коммуникации. Это предопределяется спецификой его апеллятивности. При обращении в тексте молитвы может выражаться как позитивная, так и негативная *оценочность речи*. В качестве позитивной выступает благодарение, прославление Бога и святых, в качестве негативной – покаяние, раскаяние, исповедание грехов. Негативная *оценочность* предполагает, что молитва характеризуется исповедальным характером обращенности к Богу (Я – бездонная пропасть греха; согрешили немилосердием к бедным; исповедуем мы, многогрешные, Господу Богу Вседержителю; Господи, прости нас, грешных!). При этом верующий человек устремлен к очищению своей души от греха и развитию в ней добродетели, которая является отражением Божественных совершенств.

3. Категории пространства и времени в молитвенном тексте

Текст молитвы характеризуется наличием категорий локальности и темпоральности. Л.Ю. Буянова отмечает, что поскольку молитвенный текст как жанр религиозного стиля отражает христианскую языковую картину мира, он характеризуется пространственно-временной оппозицией «земное – небесное»: мир Божественный – мир людской, человеческий относятся к категории локальности; временная оппозиция, или же темпоральная характеризуется противопоставлением вечное – временное[1, с. 31]. Т.В. Ицкович указывает на то, что время возникает вместе с пространством в момент Сотворения мира Творцом, ссылаясь на слова Митрополита Смоленского, который отмечал: *«Бог создал мир во времени и пространстве, вызвав его из небытия к жизни Своею всемогущей силой»*[2, с. 702]. *«Бог же находится вне времени и пространства и характеризуется такими свойствами, как трансцендентность, святость, вечность, неизменность, вездесущность, всемогущество»*, – подчеркивает Т.В. Ицкович[2, с. 702].

Рассматривая категории локальности и темпоральности в христианской языковой картине мира, Т.В. Ицкович выделяет мир «земной» и мир «иной». Первый является пространством, созданным Богом, прекрасным, но разрушаемым грешными людьми, второй – пространством неведомым обычному человеку. «Земной» мир соотносится с реальным временем. Это время существования человечества от некой точки возникновения до наших дней. «Иной» мир коррелирует с вечностью, вневременным существованием. Мир «земной» понимается, воспринимается человеком как нечто временное. Лишь небольшая часть жизни человека связана с земным существованием. Смерть же является моментом перехода в «вечную жизнь», бестелесную, сугубо духовную[2, с. 706].

Отметим, что категории локальности и темпоральности в тексте молитвы рассматриваются в комплексе, поскольку все земное является непостоянным, временным, а Божественное – вечным. *«В соответствии с этим в молитвенном тексте выделяются две группы слов: 1) лексика, репрезентирующая сакральное время (вечное) и пространство (Божественное, небесное), и 2) лексика, репрезентирующая профанное (обыденное) время (тленное) и пространство (человеческое, земное)»*, – отмечает Л.Ю. Буянова[1, с. 31].

4. Своеобразие теонимической лексики русского молитвенного текста

Небольшой по объему текст молитвы характеризуется максимально емким содержанием, одна лексема может содержать исключительную смысловую нагрузку, поэтому с точки зрения лексико-семантического аспекта интерес представляет буквально каждая лексема. Отметим, что в основном молитвенный текст содержит теонимическую лексику, которая составляет его сакрально-смысловую доминанту. М.Ю. Мусорин называет следующие особенности этой лексики:

1. Отсутствие стилистических вариантов, так как христианская теонимическая лексика – это всегда лексика с высокой стилистической окраской, и определяется это денотативным значением лексических единиц. Не-теонимическая единица, получая теонимическое значение, приобретает и высокую стилистическую окраску. Например, написание слов с заглавной буквы: создатель – это человек, Создатель – это Бог.
2. Невозможность синхронного рассмотрения лексических единиц, потому что сигнификативные значения большинства слов мотивированы Священной Историей. Например, теоним Творец мотивирован рассказом из Книги Бытия о том, как Бог создавал мир.
3. В рамках теонимической лексики синонимического ряда не может быть архаизмов в связи с тем, что теоним не ассоциируется с какой-либо исторической эпохой, он соотносится с Вечностью.
4. Утрачивается смысл противопоставления имен собственных и имен нарицательных, когда речь идет о единичном объекте, не имеющем аналог в мире.
5. Практически любой церковнославянский теоним может быть включен в состав теонимов русского языка, обратное же практически невозможно [7].

Л.Ю. Буянова наиболее важным в теонимической лексике считает группу «имена Бога», так как в религиозном сознании большое значение уделяется имени, поскольку имя указывает на индивидуальные особенности того, кому оно принадлежит [1, с. 33]. Следовательно, характеристику теонимической лексики целесообразно начать со слов, обладающих наиболее общим значением – *Бог* и *Божество*.

Существительное *Бог* изначально использовалось для обозначения языческих богов пантеона, являясь частью общеславянского лексического фонда. Позднее, при переводе Писания на старославянский язык, лексема *Бог* стала использоваться для обозначения Единого Бога христианства. Поэтому существительное *Бог* является единственным теонимом, который имеет деминутив *божок*, имеющий уничижительный оттенок, а также использующийся для называния языческих богов.

Существительное *Божество* изначально называло не Бога, а «божественность, божественное начало», то есть комплекс свойств Бога. В русском языке слово *Божество* употребляется как синоним слову *Бог*, а прежнее значение утратилось. Также в настоящее время используется для называния языческих богов.

Л.Ю. Буянова также указывает на то, что теонимы вступают между собой в системные отношения, в частности синонимии и антонимии: 1) синонимы - радость, веселье; грех, беззаконие, скверна, немощь, грехопадение; молитва, моление, мольба, песнь и другие. б) антонимы – благодать – долг; Бог – дьявол; грешный – святой; жизнь – смерть и другие[1, с. 33]. По нашему мнению, в сакрально-семантическом пространстве молитвенного текста можно выделить и более крупные лексико-семантические единицы: лексико-семантические группы и семантические поля, для которых будет характерна особая сакрально-смысловая упорядоченность, обусловленная особенностями жанра.

5. Лингвостилистический анализ молитвы «Отче наш»

Отче наш, сущий на небесах!

Да святится имя Твое;

Да придет Царствие Твое;

да будет воля Твоя и на земле, как на небе;

Хлеб наш насущный дай нам на сей день;

И прости нам долги наши, как и мы прощаем должникам нашим;

И не введи нас в искушение, но избавь нас от лукавого.

Ибо Твое есть Царство и сила и слава вовеки. Аминь.

В данном молитвенном тексте наблюдается характерная черта религиозного стиля, называемая *оценочностью речи*, которая выражается на лексико-семантическом и синтаксическом уровнях. Позитивная выражается в следующих строках: да святится имя Твое; да придет Царствие Твое; да будет воля Твоя. Она предполагает прославление Бога. Позитивной *оценочности* противопоставлена негативная (и прости нам долги наши), поскольку *оценочность речи* предполагает желание преобразовать грешный земной порядок по Божьему образцу. Лексема *долги* употребляется в качестве синонима слову грех, поэтому наблюдается исповедальный характер обращенности к Богу, то есть желание очистить свою душу от греха.

Также молитва характеризуется и *архаически-возвышенной тональностью речи*, то есть высокой функциональной окраской на различных языковых уровнях. На морфологическом уровне наблюдается обращение *отче*, употребленное в форме звательного падежа имени существительного. Синтаксический уровень характеризуется использованием инверсий в словосочетаниях: Царствие Твое, воля Твоя, имя Твое. Для словообразовательного уровня характерно употребление старославянского суффикса *-ениј-*: искушение.

Отметим, что в представленном молитвенном тексте прослеживается и пространственно-временная оппозиция земное – небесное: сей день – вовеки; на земле – на небе.

Завершается молитва употреблением частицы *аминь* – «верно, истинно», которая является отражением *модальности несомненности, достоверности сообщаемого* – одной из стилевых черт религиозного стиля.

Выводы: Исследование показало, что молитвенный текст, являясь жанром религиозного стиля, характеризуется особыми стилевыми чертами: *архаически-*

возвышенной тональностью речи, символизацией фактов невидимого мира, ориентированной на религиозные ценности оценочностью речи и модальностью несомненности, достоверности речи. В молитвенном тексте выражается особая обращенность, которая тесно связана с оценочностью речи. Категории пространства и времени молитвы характеризуются оппозицией «земное – небесное» и рассматриваются в комплексе. Дальнейшее изучение специфических черт молитвенного текста важно в связи с возрождением духовенства и религиозной жизни на постсоветском пространстве.

Библиография:

1. Буянова Л.Ю. Молитва как текст: апеллятивная и духовно-сакральная специфика вербализации. *Текст как единица филологической интерпретации: сборник статей II всероссийской научно-практической конференции с международным участием*. Куйбышев. 2012. с. 30-33. ISBN 978-5-903978-24-3
2. Ицкович Т.В. Категория времени и пространства в религиозном стиле. *В мире научных открытий* №4.1(16). 2011. с. 699-706. ISSN 2307-9428
3. Ицкович Т.В. Религиозный функциональный стиль в жанровом аспекте: к постановке проблемы. *Жанры речи* №1(16). 2016. с. 87-93. ISSN 2311-0740
4. Кожина М.Н., Дускаева Л.Р., Салимовский В.А. *Стилистика русского языка*. М., 2008. 464 с. ISBN 978-5-02-034758-8
5. Крылова О.А. Существует ли церковно-религиозный функциональный стиль в современном русском литературном языке? *Культурно-речевая ситуация в современной России*. Екатеринбург. 2000. с. 107-117. ISBN 5-7525-1112-7
6. Крысин Л.П. Религиозно-проповеднический стиль и его место в функционально-стилистической парадигме современного русского литературного языка. *Поэтика. Стилистика. Язык и культура / памяти Т.Г. Винокура*. М., 1996. с. 135-138.
7. Мусорин А.Ю. *Теонимическая лексика русского языка*. Новосибирск: НГУ. 2010. 186 с.
8. Прохватилова О.А. Эстралингвистические параметры и языковые характеристики религиозного стиля. *Вестник Волгоградского государственного университета*. Серия 2. Языкознание. Выпуск 5. Волгоград. 2006. с. 19-26. ISSN 2409-1979
9. Mistrik J. Religiozny styl. *Stylistyka I*. Opole. 1992. с. 83-89.

CZU 811.111'373.7:811.161.'373.7

A COMPARATIVE STUDY OF SOMATIC PHRASEOLOGICAL UNITS IN ENGLISH AND RUSSIAN

Victoria VERCȘTEIN, student, Faculty of Philology,
Alecu Russo Bălți State University
Scientific adviser: **Svetlana FILIPP**, lecturer

Rezumat: *Articolul dat se axează pe analiza unităților frazeologice ce includ în componența sa elementele somatice "hand", "heart", "head" în limbile engleză și rusă.*

Inițial se pune accent pe cercetarea elementelor componente ale frazeologismelor somatice selectate, care ne-a determinat să concluzionăm că o parte considerabilă a acestora se conțin în structura unităților frazeologice ale limbilor engleză și rusă aproximativ în raport egal. Totodată articolul descrie motivele și cauzele posibile a rezultatelor obținute privind cele mai productive somatisme din cele selectate inițial pentru analiză, finalizând cu prezentarea materialului factologic sub formă de tabele, care conțin datele finale exprimate prin procentaj și cantitate numerică.

Cuvinte-cheie: frazeologie, unități frazeologice, elemente somatice, somatism, comparare, productiv.

Phraseology is a constantly developing science of a great interest from many points of view. It is one of the most essential sides of the language and may be one of the key factors of enriching the vocabulary of a language. Phraseological units are a vivid expression of numerous traditions, customs, and people's history. G. B. Antrushina describes phraseology as *"an amusing picture gallery in which are collected vivid and amusing sketches of the nation's customs, traditions and prejudices, recollections of its past history, scraps of folk songs and fairy-tales"* [1, p. 174]. Namely this reason motivated the choice of this topic for the present research. Besides, phraseological units play an important role in human communication. They produce a considerable expressive effect, except conveying information. They appeal to the reader's emotions, to his aesthetic perception and to his literary and cultural associations. That is why it seems interesting to study these lexical units. Further, somatic phraseology presents a considerable part of phraseological units. Phraseological units with somatic elements reflect the human's understanding of the world by medium of the body. Also, there are reflected the centuries-old observations of a person over the appearance and structure of the body, and the perception of the person of different parts of the body. Perceiving himself the man started to describe the world transferring the knowledge about him onto the surrounding reality. That is why very often while describing different emotions or states of the mind or of the body the speakers of different languages use various expressions that include parts of the body. My studies at the Medical College had a significant impact on my choice of the research topic as well. There I studied in detail the structure of the human body and it seemed appealing to relate the medical and linguistic studies concerning the parts of the body.

Besides, somatic phraseological units present a research interest namely from a comparative point of view, as this could permit to reveal some similarities and differences between the phraseological units of different languages. So, we intended to compare a number of somatic phraseological units in the English and Russian languages. These two languages have different structures and belong to different groups of languages. English belongs to the Germanic group, and Russian - to the Slavonic group of languages. At the same time, they both belong to one and the same family of languages - Indo-European. While carrying out this research we would like to see if there exist some similar somatic phraseological units in these languages and if there exist specific somatic phraseological units characteristic of one lan-

guage separately. The evolution of these two languages, having common ancestors, makes us suppose that there may be both similarities and differences between the phraseological units of these two languages. Thus, the aim of the present research is to analyze the correspondences between some somatic phraseological units including the words *heart*, *head*, and *hand* in the English and Russian languages.

The somatism *heart* is one of the most active in both languages. It enters the phraseological units expressing most various shades of feelings of grief, sorrow, joy, love, etc. At the same time, the heart is one of the vital organs of the human body and its emotional coloring is approximately the same in both languages. The intellectual activity is expressed on the whole by the somatism *head* (where the brain is placed). Head is the organ of abstraction and deductions which contributes not only to the development of the speech, but to the functioning of the human organism as well. It may be regarded as a synonym of the notion of spirit, intellect, reason, intelligence, thought and wit both in English and Russian. It must be natural for this somatic element to form a considerable number of phraseological units in these languages. And, as it is known, the most different actions are performed with the help of the hand. So, the somatic element *hand* must be one of the most productive in the phraseology of all languages, too.

Thus, to reach the objectives of the research we have selected a number of English and Russian somatic phraseological units containing the words *heart*, *head* and *hand* from the existing phraseological dictionaries in these two languages. The English factological material has been selected from the *English-Russian Phraseological Dictionary* by professor A.V. Kunin and the Russian somatic phraseologisms have been selected from the *Translators' Russian-English Phraseological Dictionary* by professor S. S. Kuzmin.

The total number of the English selected somatic phraseological units is 170, out of which 63 (37,05%) include the somatism *hand*, for example: *to give a helping hand, one hand washes another, an open hand*; 59 (34,70%) phraseological units include the somatism *heart*, e.g. *to break somebody's heart, to take something to heart, a heart of gold*; 48 (28,25%) phraseological units have in their structure the somatic element *head*, for example: *to have a head on one's shoulders, come into one's head, to have a clear head*.

The number of the selected Russian somatic phraseologisms is also 170, out of which 66 (38,82%) contain the somatism *hand*, for example: *золотые руки, сидеть сложа руки, быть правой рукой*; 58 (34,11%) phraseological units include the somatism *heart*, examples of which can serve such phraseological units as: *сердцу не прикажешь, принять что-либо близко к сердцу, с легким сердцем*; and 46 (27,07%) phraseological units have the somatism *head* in their structure, for example: *окунуться с головой, вскружить голову, сломя голову*.

The above results are presented in the following tables, where the investigated somatic elements present in the phraseological units of these two languages are arranged according to their frequency of usage.

Table N1. English Somatic Elements

N	Somatic Element	Number of Somatic Phraseologisms	Percentage of Somatic Phraseologisms
1.	Hand	63	37,05%
2.	Heart	59	34,70%
3.	Head	48	28,25%

Table N2. Russian Somatic Elements

N	Somatic Element	Number of Somatic Phraseologisms	Percentage of Somatic Phraseologisms
1.	Hand	66	38,82%
2.	Heart	58	34,11%
3.	Head	46	27,07%

Analyzing the above results we can observe that the most productive of the three somatic elements in both English and Russian are the somatisms *hand* and *heart*. This proceeds from the general functions of these parts of the body and the physical processes characteristic for the people of the whole world. The somatism *hand* is one of the most productive in the phraseology of these both languages. Hands are very important and practical parts of the body. It was the hands that helped the man to comprehend this world by touch. As well, the hands are involved most often in the work processes of a person and it is natural that there exist quite a big number of phraseological units that will contain this element in their structures. *Heart* is the second most productive somatism in the phraseology of the English and Russian languages. The heart is the locus of the physical and spiritual being, and represents the center of feelings. This organ of the body is so important to human life that for much of recorded history it has served as a symbol of not only life but also love, compassion and emotion.

A somewhat less number of phraseological units include the somatism *head*. At the same time, this number is also relatively big. The head is not a less important organ in the human's body in comparison with the heart and the hand. It is the sphere of human mental activity. Another way of looking at this question is to think of the head as a computer. The brain is both the "hard drive" and the "processor". It is where everything is stored - "all programs, files and memory". But it is also the "device" that executes these actions, sending them through the rest of the system. Namely these facts justify the existence of various phraseological units with the somatism *head*, expressing different attitudes and the mental activity of a person.

So, as we see, the number of the investigated somatic phraseological units in both the English and Russian situations is approximately the same. This is a proof that the considerable number of somatic phraseologisms in these languages is determined by the functions of the body parts, as well as by the emotional experiences and human feelings that are similar among all people. It can be assumed that this assertion is typical for every language.

Although all humans come in many shapes and sizes, genetically they are alike, they have the same body structure, perform similar activities in similar situations,

express their judgments and feelings in the same way. The reason of the presence of nearly the same percentage of the selected somatic phraseological units in both English and Russian may not only be the same structure of the body, but also our ancestors' tool confectioning, eating habits, survival activities, which had a great impact in the process of the evolution of people's thinking and language development.

References:

1. ANTRUSHINA, G.B. *English Lexicology*, Moscow: Drofa, 1999. 288 p.
2. ARNOLD, I.V. *The English Word*, Moscow: Vissaya Scola, 1986. 295 p.
3. GINSBURG, R.S, KHIDEKEL, S.S. et al. *A Course in Modern English Lexicology*, Moscow: Higher School Publishing House, 1979. 269 p.
4. KUNIN, A.V. *A Course of Modern English Phraseology*, Moscow: Vissaya Scola, 1986. 336 p.
5. BUSHNAQ, Tatiana. *Technologies for Communicative Teaching of English Phraseological Units*, Chişinau: Digital Hardware SRL, 2010. 101 p. ISBN 978-9975-4022-4-8
6. KUNIN, A.V. *English-Russian Phraseological Dictionary*, Moscow: Soviet Encyclopedia, 1967. 738 p.
7. KUZMIN, Sergey. *Translators' Russian-English Phraseological Dictionary*, Moscow: Flinta. Nauka, 2001. 776 p. ISBN 5-02-022565-7

CZU 811.124'373.613:811.133.1'373.613

LATIN AND FRENCH BORROWINGS IN ENGLISH

Anastasia VIRTOS, student, Faculty of Philology,
Alecu Russo Bălţi State University
Scientific adviser: **Svetlana FILIPP**, lecturer

Rezumat: *Articolul dat prezintă un studiu al împrumuturilor de origine latină și franceză în limba engleză. Sunt examinate cauzele, principiile și procesele de integrare a împrumuturilor din latină și franceză. De asemenea, se descriu etapele principale de incorporare a acestor împrumuturi în vocabularul limbii engleze, prezentând exemple de cuvinte, care au fost împrumutate în limba engleză pe parcursul cuceririlor romane și normande. În final este subliniată contribuția împrumuturilor latine și franceze la îmbogățirea vocabularului limbii engleze în diferite domenii în baza unui material factologic selectat pentru acest studiu.*

Cuvinte-cheie: *împrumuturi latine, împrumuturi franceze, etape de dezvoltare, vocabular, contribuție a împrumuturilor.*

The topic of loanwords has always presented interest for research. The vocabulary of modern English contains a large number of lexical elements of various origins. These elements produced a great impact on the English language throughout its entire historical evolution and especially upon the development of the vocabulary. The English vocabulary was greatly enriched by loanwords from different languages at certain stages of historical development. A considerable amount of English vocabulary is presented by the Latin and French borrowings. These Romance

languages brought into English a variety of words from diverse areas. The enormous impact of the Norman Conquest which lasted for more than 300 years lead to the fact that the amount of French borrowing in English is approximately 70% [4, p. 198]. The Latin influence upon the English language is no less consequential. Namely these facts make the topic of Latin and French borrowing appealing for research. Hence, the purpose of the present study is to analyze the Latin and French borrowings and see their ratio in enriching the vocabulary of the English language in different spheres. Thus, the objectives of the research are to examine the causes, principles, and procedures of adopting the Latin and French loanwords; to describe the main stages of introducing these loanwords into the English vocabulary, considering samples of loanwords assimilated by the English language throughout the Roman and Norman conquests; and finally, observe the spheres which were enriched by Latin and French loanwords.

Looking back at the history of England, which happened to have various contacts with other civilizations and languages, especially with Latin and French, the English language absorbed a rather considerable amount of loanwords from different domains. A *loanword* (loan word) is a word imported into one language from another language, also called a *borrowed word* or a *borrowing* [5, p. 163]. Thus, merging with the local population, new notions had appeared and adjusted to the existed vocabulary of the natives. This can be regarded as the historical causes of borrowings. Being the dominant civilization in 43 B.C., the Romans brought to the British Isles their mother tongue - Latin, that consequently established itself as the language of education and religion. On the other hand, the French language penetrated into English in the times when the Normans were enlarging their borders in 1066. This caused a nearly total suppression of the English dialects. However, R. S. Ginzburg emphasizes the fact that there are other reasons for borrowings penetration, depending "on the degree of genetic structural interaction" of the languages [5, p. 165]. Moreover, the causes of borrowed words can bear the characteristics of the technical and social development of the peoples, whose languages are in a close contact with English.

In this context, it is crucial to point out that loanwords come into the language in two ways: directly (orally) or indirectly (through written texts) from the source language. According to linguists, the term "source" highlights the language from which the word was immediately borrowed. Thus, in order to determine whether the word belongs to the borrowed item, it is of vital importance to consider the principles of its penetration mentioned above. The criteria which we can evidenciate when talking about the words borrowed orally is the phonetic stage, which includes the pronunciation of strange sounds, sound combinations, and the position of the stress, as, for example, in such words as *matinee*, *employee* taken from French. The words borrowed by using the indirect contact, through written texts, are known as written borrowings, and cover and keep the spelling, the morphological and grammatical structure of the initial word from which it had been loaned, e.g. *gesture* (*L.*), *zinc* (*Gr.*), *vase* (*Fr.*). However, namely these words which did not undergo changes in spelling and sound form create many difficulties in their assimilation [8, p. 165].

In other cases the pronunciation of the word and its spelling indicate the traces of its foreign origin. This is the case with *chamber* (from French). It originated from *shaumbre* > *caumbre* > *chaumbre* known today as "chamber" [7]. Here we can clearly see the hands of French scribes, namely their introduction of French graphic habits which have survived till nowadays. So, the diagraphs *ou*, *ie*, *ch* were adopted as new ways of indicating the sounds [u:], [e:], [tʃ]. By comparing OE and ME spelling, the influence of the French language is emphasized: OE *scip* -> ME *ship*, OE *fisc* -> ME *fish*, OE *Þēf* -> ME *thief*, etc. [8, p. 65]. The initial position of the sounds [v], [dʒ], [ʒ] or the letters *x*, *j*, *z* certainly designate the word borrowed nature, e.g. *zero* (Fr.), *vaccine* (L.), *jungle* (Hindi), etc. [5, p. 163]. These are only few examples of how the process of introduction and transformation of new features took place. From the point of view of the assimilation of new words, it is appropriate to denote three main types of assimilation: phonetic assimilation, grammatical assimilation, and lexical assimilation.

Migrating from one language into another, words tend to adjust themselves to their new environment and get adapted to the norms of the target language. Due to the changes they undergo, the presence of their foreign elements may be erased, and, therefore, they get assimilated. Sometimes the process of assimilation develops to the point when the foreign origin of a word is quite doubtful. Thus, even some "basic" words in the English language – *cup*, *street*, *dinner* – are not English by origin. Other words, though well assimilated, still bear traces of their foreign background, e.g. *distance*, *development*, *police*, *regime*.

The English language has endured enormous changes over the years of its development from the Old English period to the Middle stage and then to Modern English. In the course of the development of the English language Englishmen were in close contact with other languages and people, who were located next to them. This research paper points out two most significant periods of time: the period, when England was in contact with the Roman Empire and the Norman Conquest.

In 55 B.C. Julius Caesar with his army first stepped on the territory of Britain, but unfortunately with no further outcomes. However, the next several attacks succeeded in the occupation of Britain and the French ruled the country for almost four hundred years, up to the 5th century. Due to the interaction that appeared not only in the political and economical issues, but also in the social life between Romans and British people, a new lexical stock was imported to English vocabulary. Generally, the influx of the Latin loans can be divided according to the spheres of their application: a) words related to agriculture and war: *camp* 'battle' < L *campus*; *weall* 'wall' < L *vallus*; *street* 'road, street' < L *strata*; *mil* 'mile' < L *mile*, etc.; b) words connected with trade: *pund* 'pound' < L *pondus*; *mynet* 'coin' < L *moneta*; (wine trade was one of the most important commercial branches: *win* 'wine' < L *vinum*; *must* 'new wine' < L *mustum*; *eced* 'vinegar' < L *acetum*; *flasce* 'flask, bottle' < L *flasconem*, etc.); c) words relating to domestic life and household articles: *cytel* 'kettle' < L *catillus*; *mese* 'table' < VL *mesa*; *teped* 'carpet, curtain' < L *tapetum*; *cycene* 'kitchen' < L *coquina*; *cuppe* 'cup' < L *cuppa*; *disc* 'dish' < L *discus*, etc. [2, p. 78]; d) words related to religion and church: *engel* (950) 'angel' <

angelus, apostol (950) ‘apostle’ < *apostolus*, *candel* (700) ‘candle’ < *candela*; *celic* (825) ‘chalice’ < L *calix*; *credo* (1000) ‘creed’ < *credo*, etc. [6, p. 302]. These words continued to exist and assimilated within the English language throughout the Old English period and certainly carry traces of Latin borrowings up today.

However, it could not last endless and in 1066 the new era began - the Normans seized the throne. Hence, England lost its identity the time King Harold was killed in the battle defending his possessions, and English people were forced by William the Conqueror and his barons to obey new leaders. "In the course of a few years, putting down revolts in various parts of the country, the Normans became masters of England", highlights B. Ilyish [4, p. 135]. Therefore, in the era of the Norman Conquest the French language, in relation to the English language occupied a dominant position as the language of the court. The feudal nobility, government institutions and schools were using French as the main language of writing (along with Latin). Thereby, a huge amount of French words still continues to exist within different spheres of the daily usage: a) government regulation and administration: *nation, government, council, power, realm*, etc.; b) food and cuisine: *beef, meat, pork, bacon*, etc; c) religion and church: *religion, trinity, angel, abbey*, etc.; c) art and architecture: *art, beauty, figure, tapestry*, etc.; d) leisure and entertainment: *sport, cards, feast, leisure*, etc. [1, p. 9]

To have a better insight of the influence of Latin and French borrowings on the vocabulary of the English language, we have selected a number of 300 borrowed words from Latin and French, more precisely - 150 Latin and 150 French loanwords from the *Online Etymological Dictionary* [7]. All selected Latin and French borrowings have been classified according to the spheres from which they originated. The results of this analysis are presented in separate tables in which we have arranged all selected Latin and French loans according to the spheres they penetrated into English.

Table 1. Latin Borrowings

Spheres of Application	Number of Borrowings	Percentage of Borrowings
Agriculture and War	60	40.00%
Religion and Church	55	36.66%
Trade	20	13.34%
Domestic Life and Household	15	10.00%

Table 2. French Borrowings

Spheres of Application	Number of Borrowings	Percentage of Borrowings
Government Regulation and Administration	70	46.66%
Food and Cuisine	40	26.66%
Art and Architecture	20	13.34%
Leisure and Entertainment	20	13.34%

According to the data presented in Table 1, it happened so that the most ponderous influx of Latin words has to do with *Agriculture and War* sphere, but when

it comes to the French loans, the leading domain which absorbed the greatest number of imported words is *Government Regulation and Administration* field. The results of the analysis show that there are 60 words from Latin origin which make 40% out of the selected borrowings that are connected with warfare and farming issues. The Romans had build a lot of strategic point on the occupied territory, and consequently we have, for example, the word *camp* in English. Moreover, as the Roman Conquest could be seen as an attempt of "civilizing" Britain society by imposing of a foreign culture on the native inhabitants in order to cause necessary improvements or progress, the natives had learned how to cultivate and plow the land. What concerns French loanwords (Table 2), there are no doubts that most words that penetrated into English during the Norman Conquest have to do with *Government Regulation and Administration* issue, due to the fact, that the rulers of the country were Frenchmen and all the decrees and rules were written in French. That is the reason why these loans cover 46.66% of the whole list of words we have analyzed in this research. In addition, there are other borrowings, for instance the presence of Latin borrowings from such spheres as: *Religion and Church* - 36.66%, *Trade* - 13.34%, *Domestic Life and Household* - 10.00%; and the presence of French borrowings from the following domains: *Food and Cuisine* 26.66%, *Art and Architecture* 13.34%, *Leisure and Entertainment* 13.34%, that speak about the huge impact of these languages upon the enrichment of the English vocabulary.

As we can see, Latin and French words were borrowed in particular historical periods and due to close contacts with the Roman civilization and the Norman Empire. Nowadays we have an abundance of Latin and French loanwords in the Modern English word stock in different spheres. Only the Norman Conquest, which lasted for more than 300 years lead to the fact that the amount of French borrowings in English is approximately 70%. Despite the fact that modern English consists of approximately one third of words of Romance origin, it has not lost its originality as the language of the German group.

References:

1. ABU, L. *Latin Influence on English Language*. [n.d.]. PDF file. http://acta.bibl.usz.eged.hu/36402/1/nyelvtudomany_49_50_005-018.pdf, 1-14 pp.
2. BAUGH C., Cable T. *A History of the English Language*, London: Routledge, 1993. 447p. ISBN 0-415-28099-0
3. DURKIN, Ph. *A History of Loanwords in English*, United Kingdom: Oxford University Press. 2014. ed. I., 491p. ISBN 978-0-19-957499-5
4. ILYISH, B. *History of the English Language*, Leningrad: Prosveshenie Press. 1983. 350 p.
5. GINZBURG, R. et. al. *A Course in Modern English Lexicology*. Moscow: Vyssaja Skola, 1979. 268 p.
6. HOGG, R. *The Cambridge History of the English Language*, Vol L: The Beginnings to 1066, Cambridge: Cambridge University Press, 1992. 588p. ISBN 0 521 26474
7. *Online Etymological Dictionary*, 2001-2019, <https://www.etymonline.com>

8. RASTORGUYEVA, Taniana. *A History of English*, Moscow: Vyssaja Skola, 1983. 346 p.
9. АРНОЛЬД, Иван. *Лексикология современного английского языка*, Москва: Аспект Пресс, 2001. – 536 с.
10. ВИНОКУРОВА, Валентина. *Закономерности развития семантической структуры лексических заимствований в современном английском языке/ В.Н. Винокурова// Актуальные вопросы языкознания и интенсификации преподавания иностранных языков: Сб. науч. ст./ Ред. А.В. Данилович, М.И. Кусков. Мн.: Навука і тэхніка, 1993. – 208 с.*
11. ЧЕРЕМСИНА, Татьяна. *Функциональный аспект неассимилированных заимствований в современном английском языке/ Т.И. Черемисина// Сборник научных трудов/ Московский ордена Дружбы народов государственный педагогический институт иностранных языков имени М. Тореза; редкол.: Г.Ю. Князева (отв. ред.) [и др.]. - М., 1983. - Вып.212 – 124 с.*

CZU 811.11'373.7

AN ETYMOLOGICAL STUDY OF ENGLISH CULTURE-SPECIFIC PHRASEOLOGICAL UNITS

Eugenia STRUNGAR, student, Faculty of Philology,
Alecus Russo Bălți State University
Scientific adviser: **Svetlana FILIPP**, lecturer

Rezumat: *Articolul respectiv adresează domeniul frazeologic centrându-se pe etimologia frazeologismelor în limba engleză. Cu scopul de a analiza importanță studiului etimologic și de a demonstra efectivitatea lui, articolul prezintă rezultatul unei cercetări a 200 de frazeologisme conform studiului etimologic. Cercetarea s-a realizat în conformitate cu domeniile de origine a frazeologismelor cunoscute, descrise și exemplificate în articol. În final, articolul reprezintă o diagramă ilustrând procentajul exact a celor mai frecvente sau rare surse de origine a frazeologismelor.*

Cuvinte-cheie: *frazeologisme, metode, etimologie, origine, studiu, cultură, domeniu, vocabular nativ, motivație, cercetare, analiză.*

Phraseology constitutes one of the most fascinating aspects of the language as it both gives plenty of information about our ancestry and encourages our curiosity with never-ending mysteries. As a result of this unique language phenomenon the speakers imply into their daily speech wonderful expressions meant to convey complex meanings. A student must be cognizant of specific fixed word groups in order to interpret and use them correctly and avoid misunderstanding. Otherwise, these units will constitute a great barrier in mastering a foreign language. In order to overcome this language barrier, while studying English one should pay greater attention to set expression, especially to their etymology, as this is one of the best ways of identifying the motivation and the true meaning of a phraseological unit. In doing so, it becomes much easier to be always aware of culture-specific phraseological units, as well as of their etymology.

The etymological study of phraseological units is one of the most precise and sure ways of finding out the authentic motivation of a stable word combination. Therefore, this method presents great interest and is widely used by linguists in order to get to the very root of a unit. Despite the fact that there had been conducted multiple investigations in this field, the use of etymological study of phraseological units always added new shades of meanings to unchangeable word groups and gave life to new thoughts on the origins of not only separate word groups but on the basic aspects of the language. This is one of the main reasons why this method should be analyzed and constantly reviewed.

Thus, in the present research we will focus on the most essential sources which gave existence to culture-specific phraseological units according to their etymology. As it is well-known, the synchronic motivation of a phraseological unit often does not coincide with its “true” etymology, and sometimes the two can contradict each other. In such cases, the question arises whether it is the synchronic motivation or the etymology that is more important for the functioning of a phraseological unit. This involves examining the research of various types of phraseological units by means of methods suitable specifically for etymological investigation. At the end of this study, we will establish the most frequent fields from which culture-specific phraseological units originate and the causes which lead to such results.

The topic of culture-specific phraseological units always requires from the speaker a certain degree of cultural and metaphorical awareness for linking the literal and figurative meanings of a phraseological unit. Furthermore, definitions of phraseological units often include references to understandability of a particular culture, excluding people who do not share the same particular cultural knowledge [1, p. 60-66].

The lack of cultural awareness can make the interpretation of the phraseological meaning more difficult or cause misunderstanding. *Whistlin’ Dixie*, *armchair quarterbacking* and *slam-dunk* are all idioms specific to American culture. It would be difficult, if not impossible, for speakers who are not familiar with the American Civil War, football, or basketball to comprehend these phrases. This culture-specific knowledge that non-native speakers often lack is one of the reasons that phraseological comprehension can be such a difficult task.

In order to classify the culture-specific phraseological units according their etymology, one should first distinguish them between “native” and “borrowed” units. Native phraseological units are those related to the country where the language comes from and to the speakers who use it daily [7, p. 12-20]. Their meanings usually address the cultural characteristic realia, history, customs and mentality, for example *to eat the humble pie* –‘to submit to humiliation’; *to beat about the bush* –‘not to speak openly and directly’; *to lose one’s rag* –‘to lose one’s temper’ etc. [4, p. 22]

The borrowed phraseological units originate whether from other versions of English, like American English, or from foreign sources. These happen to become a part of the English language due to some special causes like cultural blending, war, politics etc., e.g. *be home and hosed* ‘to have completed something successfully’

(Australian); *every dog is a lion at home* 'to feel significant in the familiar surrounding' (Italian: 'ogni cane e leone a casa sua'). [4, p. 61]

The native culture-specific phraseological units are of greater interest for us in this study as they represent the essence of British culture and their linguistic ancestry. In order to study them from their etymological point of view we need to examine their origin. According to this matter we can start analyzing the roots of the selected phraseological units starting from terminological and professional lexics e.g. sea trade. Let us take the fixed word group *to nail one's colours to the mast* – 'to be resolute, unwavering in one's opinions and principles, to declare one's allegiance publicly'. This unit refers to battleships, which always fly their colors – their national ensign. If the flag was taken down, this meant "surrender". However, if a flag was literally nailed to the mast, it showed the crew's desire to fight on [4, p.61].

When it comes to battlefield or arts of warfare one can remember the fixed word-groups *to bite the bullet* which means to show courage in facing a difficult or unpleasant situation. On the battlefields of the last century the wounded men were encouraged to bite on a bullet to help them forget the pain in the absence of painkillers and anesthetics [4, p. 27].

The native English speakers have always been aware of the presence of bibleal phraseological units since there are so many of them in daily speech. For example the phraseological unit *doubting Thomas* refers to someone who will not easily believe something without strong proof or evidence. It can be said of a man or a woman. The source is the biblical account of the apostle Thomas who would not believe that Jesus had risen from the dead until he actually touched the risen Christ. [8, p. 256].

Sport and games used to be and still are very popular in English speaking countries and gave life to numerous sayings and fixed units which are still implied nowadays. Observing the unit *to pass the buck* one may discover that it means to pass the responsibility on to someone else or to pass the blame onto somebody else. Generally, this is a poker term which refers to the marker (buck) that was placed in front of a player to show that it was his or her turn to deal [4, p. 41].

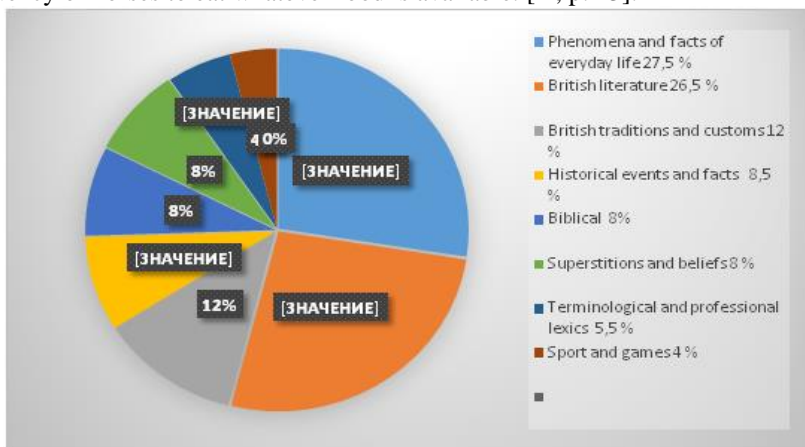
A great majority of English unchangeable word combinations come from British literature. One of them is *all that glitters is not gold* meaning that not everything that is shiny and superficially attractive is valuable. Shakespeare is the best-known writer to have expressed the idea that shiny things aren't necessarily precious things. The original editions of *The Merchant of Venice* (1596) contain the line as 'all that glisters is not gold'. 'Glister' is usually replaced by 'glitter' in modern editions of the play.

Examining the stable word combinations originating from British traditions and customs, one may be surprised noticing their great number, as well as their creativity. For instance, *to ride a high horse* and *on one's high horse* – in the fourteenth century John Wyclif recorded that in a royal pageant persons of high ranks were mounted on 'high' horses. The tradition died. However, the phrase remained meaning the person considering himself or herself very important and superior to others. It relates to an arrogant person [5, p. 87].

Some phraseological units have become a part of English language due to people's superstitions and beliefs. Thus, one might hear such set expressions as *the halcyon days* which refers to a very happy or successful period in the past. According to an ancient legend a halcyon hatches and grows its fledglings in a nest that sails in the sea and during this period, for about two weeks the sea is completely calm and does not present any danger for the sailors [4, p. 33].

Historical events and facts also influenced the English language and added to its richness and diversity. For example, referring to some rivalries, there are numerous phraseological units with the word *Dutch* all of which have negative connotations because of England's wars with Holland. For example *Dutch courage* which is used to be inspired by alcohol, *Dutch uncle* means a severe critic. As well, it would be useful to mention the units containing names of personalities, like *according to Cocker* which refers to Mr. Cocker who wrote a mathematics textbook that was popular in British schools. Consequently, anything described as *according to Cocker* means right and correct in all areas. [4, p. 25].

In the end, one can run into plenty of English phraseological units inspired by phenomena and facts of everyday life. For instance, *eat like a bird* means to eat very little. This simile alludes to the mistaken impression that birds don't eat much (they actually do, relative to their size), and dates from the first half of the 1900s. An antonym is *eat like a horse*, dating from the early 1700s, and alluding to the tendency of horses to eat whatever food is available. [4, p. 43].



After having analyzed the origin of the selected phraseological units we have established the main sources which generated and caused their existence. The attached rating is meant to represent the aim of this study, namely the identification of the sources which serve as origins to the chosen phraseological units. Additionally, it indicates the percentage of the fields which gave life to the majority and the minority of stable word combinations. The study was conducted using a list of phraseological units selected from *NTC's American Idioms Dictionary* by Spears R. A. and

analyzed according to the *Dictionary of Idioms and Their Origins* by Flavell L., Flavell R.H. and by observing the information it provides regarding each separate unit.

After examining 200 phraseological units selected from different fields and domains, and finding out about their etymology and history, it has been established that the greatest part of them originate from British literature (26,5% - 53 PhUs) and phenomena and facts of everyday life (27,5% - 55 PhUs). This result matches the expectations of the study as throughout the time, during the evolution of the English language the speakers were going through rough periods and had to be able to express their feelings precisely by means of the words they knew. Thus, people would base their colloquial speech on metaphors or use some constructions picked up from the books they read.

The third frequent source of culture-specific phraseological units refers to British traditions and customs (12% - 24 PhUs) and historical events and facts (8,5% - 17 PhUs). That probably happened because of numerous wars and rivalries the British countries went through, fact that left a noticeable mark on the language they spoke. As well, people implied even names of personalities and names of nationalities in order to express some negative or positive connotation. Thus, for example, the Dutch nation is frequently addressed to as something negative and despicable in phraseological combinations.

The least frequent sources happened to be the Bible (8% - 16 PhUs), the superstitions and beliefs (8% - 16 PhUs), terminological and professional lexis (5,5% - 11 PhUs), and the sport and games (4% - 8 PhUs). This result is probably caused by the fact that biblical and superstition expressions are disappearing from the language as the human race becomes more pragmatic and less religious. The lack of terminological and professional lexis could be explained by the slow process of forgetting the old professions and terms. The sport and games sphere might simply be not that popular and universal for penetrating the register of daily speech.

To conclude, one must to say that phraseological units are tightly connected to the British culture and the everyday life of the British people. For a non-native speaker it must be very difficult to penetrate the meaning of each separate unit, to distinguish its connotation and its background, and to interpret it correctly. However, if the learner is paying attention to other non-linguistic aspects of the British nation, if he or she is investigating the characteristic history, the customs, the national literature and the lifestyle of the British people, then no misunderstanding should ever occur.

References:

1. GUNDERSON, L. Slade, K., Rosenke, D. *The Cloze Response Patterns of L1 and L2 Students to Literal and Idiomatic Text*, Canada, 1988, 66 p.
2. LAKOFF, George. *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind*, Chicago, 1987, 42 p. ISBN 95 94 93 92 91 90 89 88 87
3. LEE, Wen Shu. *On Not Missing the Boat: A Processual Method for Inter/Cultural Understanding of Idioms and Lifeworld*, Belmont, CA, 1994, 161 p.
4. FLAVELL, L. FLAVELL, R.H. *Dictionary of Idioms and Their Origins*, London, 2005, 2nd. edition. 228 p. ISBN 1856263681

5. FUNK, I. K. WAGNALLS, A. W. *New World Encyclopedia*. NY, 2002. 87 p.
6. SPEARS, R. A. *NTC's American Idioms Dictionary*, USA, 2000. 625 p. ISBN 978-0844202747
7. BJORNSON, K. *The Role of Cultural Awareness on L2 Comprehension and Retention of Culture-Specific Idioms*, Minnesota, 2010, 97p.
8. LAMSA, G. *Idioms in the Bible Explained and a Key to the Original Gospels*, NY, 1985, 256p. ISBN 978-0060649272

CZU 811.111(072)

STRATEGIES AND TECHNIQUES FOR DEVELOPING READING SKILLS IN EFL CLASSES

Anastasia GURDUZA, student, Faculty of Philology,
Alecus Russo Bălți State University
Scientific adviser: **Svetlana FILIPP**, lecturer

Rezumat: Această lucrare este axată pe tehnica predării citirii ca unul din aspectele esențiale în predarea limbii engleze. În articol sunt analizate tehnica și strategiile folosite în procesul predării citirii, care pot eficientiza acest proces. În evidență au fost puse trei tehnici principale de predare a citirii: tehnica de pre-lectură, tehnica de lectură propriu-zisă și tehnica de post-lectură. De asemenea, sunt descrise o serie de activități utilizate în cadrul acestor tehnici de predare.

Cuvinte-cheie: strategie, tehnică, predarea citirii, pre-lectură, lectură propriu-zisă, post-lectură, activități.

Reading appears to be the most essential skill for people who learn English as a foreign language in the academic setting. Besides, reading is an essential skill for EFL students and is the most important skill to master since EFL readers with strengthened reading skill will make greater progress and attain greater development in all academic areas. The process of developing reading skills requires some strategies that help the pupil penetrate the code of the message of the text. Teaching reading implies more than assigning the pupil a text and requiring him to answer a series of comprehension questions when he has finished. A reading lesson is divided into three parts and each of them has its own particular aims and procedures.

In the present article we make an attempt to analyse those techniques that can be used by teachers during EFL classes making them successful. These techniques are: the *pre-reading technique*, the *while-reading technique* and the *post-reading technique*.

To understand what they read, learners need some knowledge of the topic. This can be as true for narrative as it is for informational material. Thus, the *pre-reading technique* is very important. Kathleen T. McWhorter states that “one of the basic goals in pre-reading is to look only at those parts of the reading material that will help the students to understand what it is about and how it is organized” [3, p.25]. This technique also aims to activate the student’s knowledge of the subject, to provide any language preparation that might be needed for coping with the

passage and finally to motivate the learners to want to read the text. By pre-reading activities, we mean tasks that students do before they read the text in detail. A good piece of advice concerning this phase was given by D. Brown: "Spend some time introducing the topic, encouraging skimming, scanning, and activating schemata. Students can bring the best of their knowledge and skills to a text when they have been given a chance to penetrate the sense of the passage" [1, p.322].

Taking into consideration this fact we can say that the first goal of the pre-reading stage is founded upon the notion that the student's previous knowledge and experience affect his comprehension of the material. What teachers do in the way of attracting their attention, therefore, will influence their success.

A student should begin to read only when he has developed some ability and confidence in speaking English. He must have a reasonable basic vocabulary and be able to use a certain number of sentence patterns. An important preparation for reading is looking at pictures and in such a way a pupil can guess what the text is about and also the title can suggest any ideas for making the process of reading exciting. For example, it would be a good idea to give students the title of the text they will be reading. It is also a good idea to provide pictures that reflect the topic of the text. Based on the title and pictures, the teacher may ask the students to make 2-3 predictions as to what they think the text will be about. We can ask them to include reasons as to why they made the prediction.

Predicting is an important reading skill. The reader's predictions, no matter right or wrong, will get his mind closer to the theme of the text to be read. Then the real reading will either confirm or reject the predictions. The reading results will be better than the situation where the reader starts reading with a blank mind. Predictions can be done in many different ways.

- (a) *Predicting based on the title.* Good titles always contain the most important information of a written text. Predictions based on studying the title seldom go wrong.
- (b) *Predicting based on vocabulary.* Having made predictions based on the title, students can be asked to predict some lexical items that they are likely to encounter in the text. Then the students read the text to confirm their predictions.
- (c) *Predicting based on the T/F questions.* The teacher gives the students some true or false statements. The students predict if these statements are true or false. Then the students read the text and check if they have made the right predictions.

The second type of pre-reading activity is *setting the scene*, which means getting the students familiarized with the cultural and social background knowledge relevant to the reading text. One main problem with reading in a foreign language is that many texts are culture-bound and students cannot bring their knowledge of the world to help them understand the text. The culture-bound aspect of the text can start right at the beginning with the title. Besides discussing culture-bound aspects of the text, we can also set the scene by relating what students already know to what they want to know. For instance, we can ask the students to write down three things that

they would like to know concerning the theme of a text they are about to read. Then we can ask the students to read the title to see if they can find what they want to know.

The third type of pre-reading activity, and one of the most valuable strategies for learners is *skimming*, which consists of quickly running one's eyes across a whole text for its gist. Skimming gives readers the advantage of being able to predict the purpose of the passage, the main topic, or message, and possibly some of the developing or supporting ideas. The teacher can train students to skim passages by giving them, for instance, thirty seconds to look through a few pages of material, close their books, and then tell what they learned.

The fourth type of pre-reading activity is *scanning*, or quickly searching for some particular pieces of information in a text. The purpose of scanning is to extract specific information without reading through the whole text. Scanning exercises may ask students to look for names or dates, to find a definition of a key concept, or to list a certain number of supporting details. Besides scanning for specific information, we can also ask students to scan for vocabulary. Similarly, we can ask students to scan for certain structures, for instance, tense forms, discourse connectors, particular sentence structures. The scanning result can serve as basis for grammar study. When conducting scanning activities, the teacher should take into account the following things:

- (I) setting a time limit
- (II) giving clear instructions for the task
- (III) waiting until 70% of the students finish
- (IV) making clear how feedback is going to be obtained [2, p.142].

However, teachers' suggestions for pre-reading are different, so that they are free to experiment according to the nature of the reading material and the inclinations of their classes. In an academic setting, more formal techniques might be more appropriate. These could be: word association activities, discussions and text surveys.

Word association activities generally involve taking out from the student as many ideas as they can offer regarding the subject of the text. Sometimes the teacher should supplement the student's contribution with new vocabulary and concepts critical to an understanding of the reading.

Discussions have also been found to activate what a student knows and through the exchange of information to enlarge his knowledge of the subject. He can be initiated by simply asking questions about the content of the text or by elaborating means, such as anticipation guides. These are series of statements, often provocative, which are intended to challenge the student's knowledge and beliefs about the content of the passage. After the students have individually indicated their agreement or disagreement on the worksheet provided, they may be put in groups and justify their responses.

Text surveying, the last of the pre-reading techniques, is often used with longer stretches of discourse. The purpose of this activity is to quickly determine the structure of the visual support material, such as charts or maps. The questions should be formulated to provide the students with a reason for reading.

The next step in EFL reading is the *while-reading* technique. Reading passages are usually exploited by means of asking multiple choice questions, T/F questions, open questions, paraphrasing, and translation. However, there are also various ways of exploiting different texts focusing on the process of understanding, such as information transfer activities, reading comprehension questions and making inferences.

Information transfer activities. The information presented in plain text form is not facilitative for information retention. When the information in text form is transferred to another form, the visual form, for instance, it can be more effectively processed and retained. The way to transfer information from one form to another is called a *transition device*. The idea is that the learners are helped in understanding the text by means of nonverbal devices, such as charts, graphs, diagrams, figures, maps, etc.

Reading comprehension questions. One of the most presently used methods in teaching reading is asking the students to answer comprehension questions. We can classify questions according to the kind of information that we require students to get from the texts, or the kind of thinking that we wish the students to engage in. There are five types of reading comprehension questions:

- (I) *Questions for literal comprehension.* Answers to these questions are directly and explicitly available in the text. Usually they are answered in the words of the text itself.
- (II) *Questions involving reorganization or reinterpretation.* These questions require students to obtain literal information from various parts of the text and put it together or reinterpret it.
- (III) *Questions for inferences.* This type of questions requires students to consider what is implied but not explicitly stated.
- (IV) *Questions for evaluation or appreciation.* These are the most sophisticated questions which involve making a judgement about the text in terms of what the writer is trying to convey.
- (V) *Questions for personal responses.* The answers to these questions depend most on the reader's reaction to the content of the text [5, p.65].

Making inferences, which means "reading between the lines", is an important reading skill. It requires the reader to use background knowledge in order to infer the implied meaning of the author. Inferences can be made both from single sentences and from the whole text. Sometimes, inferences can be made only after we have read the whole text and reinterpreted the text.

The last stage in the academic reading process is the *post-reading technique*. At this stage teachers often rely upon reading aloud, asking comprehension questions or asking students to paraphrase sentences of a text. Sometimes sentence by sentence translation is conducted. However, these activities are not enough to fulfill the functions of post-reading tasks. Post-reading tasks should provide the students with opportunities to relate what they have read to what they already know or what they feel. T. Rasinski and N. Padak point out that "the post-reading techniques encourage pupils to continue thinking deeply and widely about what they have read and

integrate the text information into their own cognitive structures” [4, pp.162-167]. In addition, post-reading tasks should enable students to produce language based on what they have learned. For this purpose, teachers should make use of discussions, role-plays, gap-filling activities, retelling, false summary, written assignments.

Discussion in class is quite often used as a way of exploiting reading texts for exchange of personal opinions. This sort of discussion can start with a question like “What do you think of...?”

Role-play is a very common language learning activity where students play different roles and interact from the point of view of the roles they play. Role-play is valuable in a language classroom for several reasons: (1) it’s motivating; (2) students interact in small groups so that they have less pressure; (3) students have the chance to practice the newly learned language; (4) there is enough room for creativity. In order to be effective, a role play activity needs to be carefully set up.

During the *gap-filling* activity, the teacher provides the students with a summary of the text, leaving some blanks for the students to fill in. It is important to encourage students to use as many new words or expressions as possible.

Retelling involves that the teacher provides key words and phrases and students retell the story according to these words. Or, the teacher can ask the students to retell the story from another character’s point of view.

False summary. The teacher prepares a summary of the text. However, it contains some wrong information. Students are to correct the wrong information based on their understanding of the text.

Writing. The students are asked to write something based on what they have read. Below is a short list of writing tasks that can be used as post-reading activities.

- (a) Produce a tourist brochure for a place described in a text.
- (b) Produce an advertisement for a product described in a text.
- (c) Rewrite a story from another character’s point of view.
- (d) Write a short summary of the text based on a TD activity.
- (e) Write a paragraph stating personal opinions about the issue discussed in the text.
- (f) Write another ending to the story/text, etc.

Finally, it may be concluded that there exist a large variety of strategies and techniques that can be used in EFL classes, which are rather efficient and productive. Thus, the pre-reading activities prepare the readers for the following information. Moreover, it facilitates them to connect the new concept more meaningfully to the prior knowledge, which will lead to an easier and a more enjoyable reading task. The while-reading technique helps to enable pupils to achieve the lesson aims by handling the text in different ways. It allows students to integrate the knowledge and information they bring to the text with the new information from the text. The post-reading stage permits students to connect what they have read with what they already know or feel. It stimulates and motivates pupils to persist in their further thinking about the read information and assimilate it. Thus, EFL instructors should make use of a wide range of reading strategies and techniques in their teaching

process. As a result they will motivate and captivate the pupils and will enhance their ability to interpret the read material in a more creative and critical way.

References:

1. BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*, Pearson Education, 2007. 410 p. ISBN 0131991280
2. KIRILLOVA, E. *Readings in Methods of Teaching English as a Foreign Language*, 1981. 207 p.
3. McWHORTER, Kathleen. *Efficient and Flexible Reading*, Canada, 1987. 447 p. ISBN 0316564133
4. RASINSKI, T. PADAK, N. *Effective Reading Strategies*, New Jersey, 1996. 342 p. ISBN 0130996696
5. RICHARDS, Jack, RODGERS, Theodore. *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge Univ. Press, 2001. 192 p. ISBN 0521008433

CZU 811.111'373.7

ZOO ELEMENTS USED IN ENGLISH PHRASEOLOGY

Irina COSTEȚCAIA, student, Faculty of Philology,
Alecu Russo Bălți State University
Scientific adviser: **Svetlana FILIPP**, lecturer

Abstract: *Articolul dat are drept scop analiza unităților frazeologice, ce includ în componența sa nume de animale, mai precis sunt analizate două grupe de unități frazeologice cu aceste componente: unități frazeologice, care includ nume de animale domestice și sălbatice. În rezultatul acestui studiu sunt identificate cele mai frecvent utilizate nume de animale în cadrul acestor grupe de frazeologisme, evidențiind importanța lor în plan lingvistic și cultural.*

Cuvinte-cheie: *frazeologisme, unități frazeologice, nume de animale, simbol, plan lingvistic și cultural.*

The understanding of the lexicon of the language demands more than knowing the denotative meaning of words. It requires its speakers to have connotative word comprehension and an understanding of figurative language. Phraseological units (PhUs) fall into this final category. The investigation of phraseology into gives the possibility not only to improve language competence but also to obtain a deeper insight into the culture [6, p. 33].

English zoomorphic phraseology is a very challenging topic and that is why it has been chosen to be treated in the present research. One can find grotesque images and figures in this gallery: dark horses, white elephants, bulls in China shops. Zoomorphic phraseology, which tends to be the second richest group after the somatic one, has been discussed in a number of works over recent decades. Such scholars as KIELTYKA R., RAKUSAN J., RINKAUSKAITE E., SELMISTRAITIS L., LEASOTA Y. have tackled this problem. The aim of our research is to explore two semantic groups of zoomor-

phic PhUs, which contain names of domestic and wild animals and to identify the most frequent zoonimic elements used within these groups of phraseologisms.

Phraseology is a developing field of research and has attracted interest from many sides. It is an important and integral part of any language. English is not an exception. As a rule, PhUs describe the mentality, the national character, the lifestyle of people and much more. Animalistic phraseology is a huge layer of PhUs. PhUs with zoo elements reflect the centuries-old observations of a person over the appearance, habits and behavior of animals, they show the attitude of the people to their "smaller brothers". The man, trying to characterize his behavior and appearance, compared himself with what was closest, familiar and similar to himself - the world of animals. That is why words which name animals are widely used by people to represent the picturesque description of the inner world of the man and the peculiarities of his behavior. English PhUs with zoo elements are rich and diverse. Animals, like humans, have their own characteristic habits and peculiar features. Each of them has its own way of life and has a unique type of behavior. In addition, it is interesting for linguists that the names of the same animals can often imply different qualities in different languages, giving people completely opposite characteristics. For instance, in Russian the word *elephant* symbolizes a big, awkward man, while for Indian people it has an opposite meaning: the *elephant* is a symbol of gracefulness. The word *tortoise* in Russian is the symbol of slow movements, but Chinese people use this word to denote an unfaithful wife. PhUs with names of animals are associated with the cultural-national standards and stereotypes which represent the mentality characteristic of a particular culture. PhUs with names of animals are used to make the speech more vivid, brighter and more imaginative.

Many of the somatic PhUs originated from various sources. The English language has a great number of PhUs, which originate from the Bible. Not only separate words, but also completely idiomatic expressions entered the English language from the pages of the Bible. Among them there are many PhUs with zoo elements: the PhU *a leopard never changes its spots* means that "it is impossible for one to change his/her character, even if he/she tries very hard". This meaningful phrase dates back to Old Testament. It was used in Jeremiah 13:23, where the Hebrew prophet Jeremiah had originally said: "*Can the Ethiopian change his skin or the leopard its spots?*" [4, p. 662]. *A leopard never changes its spots* derives directly from that phrase. The PhU *cast pearls before swine* has an ancient origin, it is most often rendered as its negative - *do not cast your pearls before swine*. This PhU means "to offer something very valuable to someone who is unable to appreciate that value". Most often, the phrase is rendered, as an admonition: *Do not cast your pearls before swine* which means, "do not offer what you hold dear to someone who won't appreciate it". The phrase is taken from the New Testament of the Bible, the Sermon on the Mount: "*Give not that which is holy unto the dogs, neither cast your pearls before swine, lest they trample them under their feet, and turn again and rend you.*" [4, p.845]. Another PhU derived from the Bible is *a wolf in sheep's clothing* which means "someone who seems to be friendly or harmless but is in fact

dangerous and dishonest”. The phrase originates in a sermon by Jesus recorded in the Christian New Testament: “*Beware of false prophets, which come to you in sheep's clothing, but inwardly they are ravening wolves*” [4, p. 845].

A large number of English PhUs with names of animals are connected with ancient mythology, history and literature. Many of these units are international in nature, as found in a number of languages. The following zoonimic PhU *man is a wolf to man* dates back to ancient mythology. It has meaning in reference to situations where people are known to have behaved in a way comparably in nature to a wolf. Another expression is associated with the Trojan War – *the Trojan Horse* that means “a hidden danger”. It originates from Greek Mythology [2, p. 567].

A number of expressions go back to the fables of Aesop and other Greek tales and fables: e.g. *cry wolf* - “to ask for help when you do not need it, so that people do not believe you when you really need help” (from Aesop’s fable *The Boy Who Cried Wolf*); *the lion's share* refers to the largest part of something (from Aesop’s fable *The Ass in the Lion’s Skin*); *a dog in the manger* - “someone who cannot have or does not need anything, and does not want anyone else to have it” (from Aesop’s fable *De cane invido*) [3].

Some PhUs with names of animals were created by writers. For example, in L. Carroll's book *Alice’s Adventures in Wonderland* the Cheshire cat says that *a cat may look at a king*. This PhU means that “even a person of low status or importance has rights”. In this case the word *cat* takes on the value of every person. Another PhU - *to grin like a Cheshire cat* means “to smile broadly” [1].

Thus, to achieve the objectives of the present research, we have selected 217 PhUs with domestic and wild zoo elements from the *Oxford Dictionary of Idioms* and analyzed them. Out of the whole amount of collected PhUs 125 include names of domestic animals and 92 - names of wild animals. The percentage ratio is 57,6% (names of domestic animals) to 42,4% (names of wild animals).

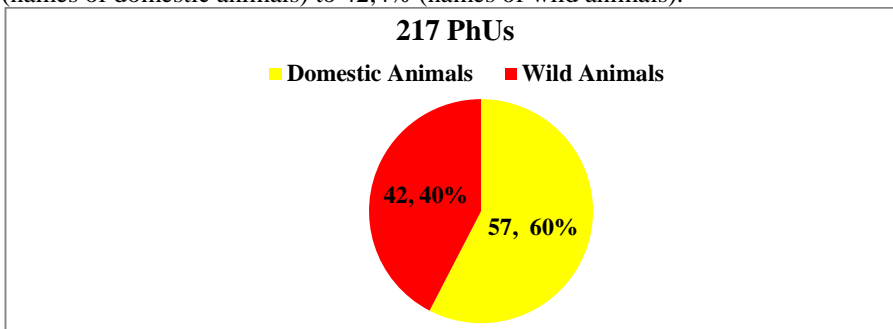


Diagram 1

As it is seen, PhUs containing zoonyms of domestic animals are one of the most numerous and diverse groups. They occupy more than a half of all collected zoonimic PhUs. This may be explained by the fact that people’s life is always closely related with domestic animals. These are animals that live with people and

which are often called “pets”. Their particular habits and individual types of conduct have always had an impact upon people. As it has been mentioned earlier, while marking their own behavior and everyday routine people weighed themselves up with their “smaller brothers”. Probably because of this there exist a variety of PhUs with zoo elements in English and probably in other languages as well.

The data obtained as a result of the analysis of the PhUs containing zoonyms of domestic animals are presented in the following diagram. This group includes PhUs with the following zoonymic elements: *dog, cat, horse, pig, rabbit, cow, sheep, donkey, goat*.

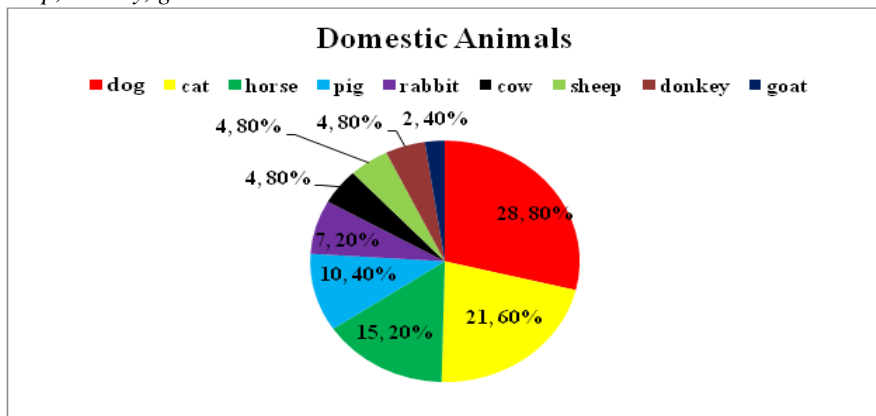


Diagram 2

The data shows that PhUs connected with the zoonym *dog* comprise the biggest part of the analysed PhUs. They make 28, 80% (36 PhUs) out of 125 PhUs with names of domestic animals. Such zoonymic elements as *cat* - 21, 60% (27 PhUs), *horse* - 15, 20% (19 PhUs), *pig* - 10, 40% (13 PhUs) and *rabbit* - 7, 20% (9 PhUs) occupy the second place in frequency. Other animal names are not so numerous. The elements *cow, sheep, and donkey* are used only in 6 collected PhUs that makes per 4, 80%. The element *goat* makes 2, 40% (3 PhUs) out of 125 collected zoonymic PhUs.

The fact that the dog was the first animal to be domesticated and has been the most widely kept as a hunting companion animal in human history explain the fact that PhUs with the zoonym *dog* occupy the biggest part: 28, 80% (36 PhUs). The dog is quite intelligent. This animal is considered as the best friend of the man. In PhUs containing this element we can find good aspects which the word *dog* reflects: e.g. *top dog* - “a person who is successful or dominant in his field”; *work like a dog* - “to work very hard”; *lucky dog* - “an incredibly lucky person”; *die for one dog* - “to be very loyal”. Negative connotations bring ideas about the dog as a persecuted being, dependent on the man, sometimes living in tough conditions. Most of the uses of the word *dog* are pejorative, for example: *to treat like a dog* - “to be unkind to anyone”; *dressed up like a dog's dinner* - “dressed vulgar”; *as sick as a dog* - “extremely ill”; *lead a dog`s life* - “an unhappy existence, full of problems or unfair treatment”.

Rather widely, as well, are represented the PhUs containing the zoonym *cat* (27PhUs - 21, 60%). In the English culture the cat symbolizes an evil, grumpy, unfriendly person, for example *to bell the cat* - "to perform a very dangerous or very difficult task". The cat is the most mysterious of pets and does not give in full domestication. Not without reason the famous image of *a cat that walks by itself* is known. At the same time, the cat has earned the trust and love of the man because of its softness, intelligence and prudence. As a result we have a lot of PhUs with positive connotations: *cool cat* - "also used when talking about someone who is very calm or slow to anger"; *cat's meow* - "something outstanding or excellent"; *as wary as a cat* - "very careful". But being wild animals by nature, cats are particularly cunning and deceitful, for example: *cat in the pan* - "a traitor"; *like a cat on a hot tin roof* - "a way of saying that a person is agitated or extremely nervous and fidgety".

Many PhUs exist in English which are related to hunting and races. The animal often referred to these activities is the horse. Therefore, *a dark horse* is actually not a horse but a person about whom no one knows anything definite, and so, one is not sure what can be expected from him. This zoonymic element is used in 19 PhUs (15, 20%) collected zoonymic PhUs.

A negative attitude is expressed by the element *pig*. It makes 10, 40% (13 PhUs) out of 125 collected zoonyms: *as fat as a pig* - "exceptionally fat"; *buy a pig in a poke* - "to buy something without inspecting it thoroughly, often with negative consequences"; *eat like a pig* - "to eat large quantities of food and/or to eat sloppily". In the 16th century *pig* was applied, usually disagreeably, to a person or other animal due to the characteristics typical of pigs, for example, stubborn, greedy, mean and dirty. In the 19th century, the word was frequently applied to police officers. The word is now almost exclusively applied by London thieves to a plain-clothes man. [5, p. 81].

Finally, it is not so easy to find PhUs with the zoonyms *cow*, *sheep*, *donkey* and *goat*. *Cow*, *sheep*, and *donkey* constitute per 4, 80% (per 6 PhUs) each out of the whole amount of PhUs. The zoonym *goat* occupies only 2, 40% (3 PhUs). One of the most interesting facts here is the semantic development of the word *cow*. In the 16th century, the word was used secondarily with reference to a timid, fainthearted person, a coward. By the end of the 17th century the word started to be applied to a rude or degraded woman, or, loosely, to any woman as a coarse form of address. In the mid-19th century, the word *cow* was pejorated on the evaluative scale to mean "fancy woman". Notice that in Australia and New Zealand *cow* denotes an unwanted person or thing, or a distasteful situation [5, p. 80].

The second group of analyzed PhUs is the group containing zoonymic elements of wild animals. As indicated above, 92 PhUs (42,4%) out of the total number of analyzed zoonymic PhUs belong to this group. These PhUs enclose the following zoonymic elements: *monkey*, *bear*, *tiger*, *fox*, *wolf*, *lion*, *elephant*, *squirrel*, *hare*, and *hedgehog*. In spite of the fact that these animals do not live on the territory of the United Kingdom, the fact that the English language is widely used in the former British colonies and other countries, these names of animals can be found in

English phraseological units. The analysed zoonyms of wild animals are also used not equally in number. Following *Diagram 3* we can observe the most and least frequent zoonymic elements of wild animals.

According to this diagram we can see that people use more often the names *monkey*, *bear*, and *tiger* in PhUs. One reason behind this is the distinctive feature of these animals or the likeness in their behavior and the people's behavior. Thus, the zoonym *monkey* is used in 23 PhUs and occupies the biggest part in this group with the percent ratio of 25%. The *monkey* is compared with people because of the similarities in appearance and behavior with the man. The association with monkeys is usually negative. Being called a *monkey* does not bode well. The association with a *monkey* can mean foolishness, aggravation, environmental terrorism, and even cold. These connotations are generally used in PhUs: *monkey business* - "bad or dishonest behavior"; *monkey see, monkey do* - "someone has slavishly imitated another, especially in doing something foolish"; *monkey's uncle* - "an expression of surprise or amazement". However, there are cases when the use of the word *monkey* cannot be explained, because in these PhUs it does not carry any associations with this animal, for example: *brass-monkey weather*, which means "extremely cold weather". In this case, it is really hard to explain why this zoonym is used.

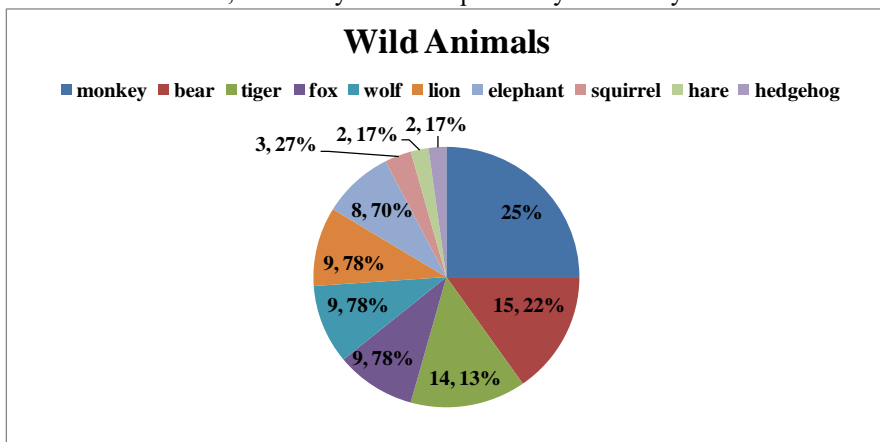


Diagram 3

Quite often we meet English PhUs containing the zoonym *lion*. The lion is among the most ferocious animals. *Lion* is used in 9, 78% (9 PhUs), forever being a symbol of strength, power and boldness. In the PhU *lion-hearted*, which means "very brave", we can find all features of this animal. People find it dangerous and this feature can be seen in the following PhUs: *in the lion's den* - "a dangerous or threatening place or situation"; *have one's head in the lion's mouth* - "in great danger"; *to beard the lion* - "to confront a danger, to take a risk, especially for the sake of possible person gain". The least frequently used zoonyms are *hare* and *hedgehog* - 2,17% (2 PhUs).

Finally, we can state that zoonimic elements are widely used in English phraseology. They form a rich group of PhUs. These units are formed on the basis of a person's idea of an animal, and the name of the animal is consequently associated with an object that has certain qualities and properties. So, the most often used names of animals take on a symbolic value. In other words, a number of names of animals become symbols that focus on various characteristics of a person. It is natural that these symbols penetrate the language of a certain culture making it richer and more vivid in expression. They are signs of cultural, linguistic, geographical, ethnic and social identity.

References:

1. CARROLL, Lewis. *Alice's Adventures in Wonderland*. London: Macmillan & Co., 1865, 176 p.
2. FAGLES, Robert. *The Odyssey/ Homer (translation)*. New York: Penguin Group, 1996, ISBN 0-670-82162-4
3. JAMES, Thomas. *Aesop's Fables: a New Version*. Ohio: Springfield, Farm and Fireside Company, 1881, 93 p.
4. GREG, Laurie. *New Believer's Bible*. Illinois: Tyndale House Publishers, 1996, 1201 p. ISBN 978-1-4143-0254-6
5. KIELTYKA, Robert. The Scope of English Zoosemy: The Case of Domestic Animals. In: *Seria Filologiczna Studia Anglica Resoviensia*, Volume 25, 2005, pp. 76-86.
6. RINKAUSKAITE, Elena. Zoomorphic Idioms Expressing Human Unhappiness in English and Lithuanian. In: *Man & the Word / Zmogus ir zodis*, 2011, Vol. 13 Issue 3, pp. 32-39, ISSN 1392-0340.
7. SIEFRING, Judith. *Oxford Dictionary of Idioms*. Oxford: Oxford University Press, 2004, ISBN0-19-852711-X.

CZU 81'373.7:[821.111.09-84:821.161.1.09-84]

A COMPARATIVE STUDY OF ENGLISH AND RUSSIAN PROVERBS

Diana BENDAS, student, Faculty of Philology,
Alecu Russo Bălți State University
Scientific adviser: **Svetlana FILIPP**, lecturer

Rezumat: În acest articol sunt abordate proverbele în limba engleză ca parte a frazeologiei și a folclorului. Articolul începe cu o analiză a definițiilor existente ale proverbului urmată de o analiză a proverbelor în plan comparativ privind traducerea proverbelor din limba engleză în limba rusă. Sunt scoase în evidență similaritățile și diferențele dintre proverbele engleze și cele din limba rusă. Articolul încheiează cu o clasificare a proverbelor conform traducerii lor și cu o analiză a rezultatelor acestei clasificări.

Cuvinte-cheie: frazeologie, proverb, comparare, traducere, clasificare, echivalent frazeologic.

In every culture among the whole variety and richness of the language it is difficult to find a more interesting and investigated topic than proverbs. As we

know proverbs are the reflection of the folk art of every culture, as well as of every language. But what do scientists say about it? According to *Collins English Dictionary*, “a proverb is a short sentence that people often quote which gives advice or tells you something about life.” [1] Meanwhile, W. Mieder defined proverb as “a short, generally known sentence of the folk which contains wisdom, truth, morals, and traditional views in a metaphorical, fixed and memorable form and which is handed down from generation to generation.” [3, p.18] Another good definition was given in the research *Proverbs and Sayings*: “The proverb is a brief saying that presents a truth of some bit of useful wisdom. It is usually based on common sense or practical experience.” [4, p. 2] Consequently, we can state that proverbs are brief sayings based upon useful wisdom and life experience which tend to teach and guide us.

It is hard to imagine teaching and learning any foreign language without elements of folk art, like proverbs, where the wisdom of the people is concisely and vividly expressed. Proverbs are collected in special dictionaries, they acquaint with the life and culture of the people for whom this language is native. At the same time, they prove that different peoples may have the same views and moral values. Namely because of this, we have chosen this topic for our research. We intended to investigate a series of English and Russian proverbs with the purpose to identify the correspondences between them. In other words, we wanted to see if there exist similarities and differences between English and Russian proverbs.

Phraseological units, which include proverbs have been investigated by many scholars, such as: V. I. Dal, Ch. Bally, L. P. Smith, V. V. Vinogradov, A.V. Kunin, L. S. Barhudarov, W. Mieder, P. McPartland and others. Most of them tackled the problem of phraseology within one language. For example, P. McPartland investigated the problem of English phraseology.

Concerning the comparative study of the phraseology of two or more languages, there exist fewer researches. For example, the Russian scholars M. I. Dubrovin and V. S. Modestov investigated the differences and similarities between English and Russian phraseology. W. Meider, an American linguist, studied the proverbs of the Germanic group comparing them. The Russian linguist L. S. Barhudarov examined the correspondences between the English and Russian phraseological units. He singled out three types of correspondences between the phraseological units of these languages [7, p. 74-96]:

- *Full Correspondences*
- *Partial Correspondences*
- *Lack of Correspondence*

It seemed to us interesting to apply namely this classification to our investigation of the English and Russian proverbs. Thus, we have selected 150 English proverbs from the *Oxford Dictionary of Proverbs* and the *Explanatory Dictionary of English Proverbs* by R. Rydout and K. Whitting and translated them into Russian. The selected proverbs were classified according to the mentioned above classification concerning two languages by L. S. Barhudarov.

So, out of 150 proverbs 56 proverbs belong to the first group - **full correspondences**. This makes 37, 40% out of the whole amount of selected proverbs. For example:

- *Every family has a skeleton in the cupboard.* - *У каждой семьи есть скелет в шкафу.*
- *Judge not, that ye be not judged.* - *Не судите, да не судимы будете.*
- *The love of money is the root of all evil.* - *Сребролюбие - корень всех зол.*
- *Man proposes, God disposes.* - *Человек предполагает, а Бог располагает.*

To the second group - **partial correspondences** - belong 45 proverbs which makes 30% out of the whole amount of selected proverbs. For example, the proverb *Never buy a pig in a poke* is translated into Russian like *Не покупай коша в мешке*. In this case, the word *pig* is substituted by the word *cat* in order to keep the meaning of this proverb in Russian. Let us analyze another example: the proverb *Every Jack must have his Jill* which is translated into Russian like *На каждого Ивана найдётся своя Марья*. It is obvious that the proverb was adapted according to the Russian culture. It means that the names *Марья* and *Иван* were used because they are closer to Russian names than *Jack* and *Jill*. But the most vivid example of partial correspondences is the proverb *Out of sight, out of mind* which is translated into Russian like *С глаз долой из сердца вон*. It cannot be translated word for word, therefore the word *mind* is substituted by the word *heart* according to the perception of Russian people of love. It means that the English people consider, that if they see the beloved person they think about him or her, but Russian people have their own opinion about it. They suppose that if they see the beloved person, he or she is going to be always in their heart.

The third group - **lack of correspondences** - consists of 49 proverbs which makes 32, 60% out of all analyzed proverbs. This type includes proverbs which cannot be translated literally. These proverbs correspond to certain Russian proverbs, either they are translated by description, or are translated by one phrase. For example, the proverb *The pot calls the kettle black*, which is literally translated into Russian *Горшок обзывает этот чайник чёрным*, is transferred into Russian by an equivalent proverb *Чья бы корова мычала, а твоя молчала* which has a close meaning to the original proverb. Let us analyze some other examples of this group. For instance, the proverb *If wishes were horses, beggars would ride* cannot be translated into Russian because it wouldn't carry its original meaning. It would be ridiculous and incomprehensible to Russian people. Therefore, it can be translated by an equivalent Russian proverb *Если бы да кабы во рту выросли грибы*. Another example is the proverb *A Jack of all trades is master of none*, literally - *Джек, который берётся за многие ремёсла, хорошо владеет ни одним*. There is no such a proverb in Russian, therefore it is translated by the Russian equivalent proverbs *За двумя зайцами погонишься - ни одного не поймаешь*, or *За всё берётся, да не всё удаётся*.

The results of our classification are presented in the table below for better illustration:

Classification of the English Proverbs According to Their Translation into Russian

Group	Number	%
Full Correspondences	56	37,40%
Partial Correspondences	45	30%
Lack of Correspondences	49	32,60%

Analyzing the above-mentioned types of correspondences between English and Russian proverbs we can see that the most numerous type is *the full correspondences* group (37, 40%). The least numerous in terms of the number of matches is *the partial correspondences* group consisting of only 30%. We did not expect such results, because it was expected that the group of lack of correspondences would prevail. This assumption is due to the fact that the analyzed languages belong to different language groups, such as Slavic and Germanic. They are completely different languages, beginning from the type of the alphabet to the grammatical structure. But contrary to expectations, the present research showed that these languages have much more similarities than people could think. Thus, we can conclude that these two languages had accidental impacts upon each other, or it can be because of their ancestor - the Indo-European family of languages.

References:

1. COLLINS, William. *Collins English Dictionary*, Glasgow: HarperCollins Publishers, UK, 1819 – present (URL: [//www.collinsdictionary.com/about](http://www.collinsdictionary.com/about))
2. DABAGHI, Azizollah. PISHBIN, Elham. NIKNASAB, Leila. *Proverbs from the Viewpoint of Translation*, Journal of Language Teaching and Research, Vol.1, No.6, 2010. Academy Publisher Manufactured in Finland. pp. 807-814. ISSN 1798-4769
3. MIEDER, W. *Proverbs Are Never Out of Season: Popular Wisdom in the Modern Age*, Michigan: Oxford University Press, USA, 1993. 284p. ISBN 0195077288
4. *Proverbs and Sayings*, Astana: L.N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan, 2016. 5p. (URL: <https://studfiles.net/preview/5427909/>)
5. SYZDYKOV, Kanat. *Contrastive Studies on Proverbs*, Almaty: Elsevier Ltd., Kazakhstan, 2013. 4p. (URL: <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1877042814038178?token=53BAD9CBB8B339269F6F70F13A65A1C0ECCA6CE12A651B1F8150A4D3AEDD8829A1906C9B186F997E73B297D55AAD7502>)
6. SPEAKE, Jennifer. *Oxford Dictionary of Proverbs*, 5th edition, New York: Oxford University Press Inc., USA, 2008. 625p. ISBN 978-0-19-953953-6
7. БАРХУДАРОВ, С. Л. *Язык и Перевод (Вопросы общей и частной теории перевода)*, Москва: ЛКИ, Россия, 2008. 240с. ISBN 978-5-382-00577-5
8. КОРСУНОВА, В. И. *Особенности Перевода Пословиц, Поговорок и Заголовков в Английском Языке*, Электронный вестник Ростовского социально-экономического института. Выпуск № 2 (апрель - июнь) 2016. (URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-perevoda-poslovits-pogovorok-i-zagolovkov-v-angliyskom-yazyke>)
9. ЛИСКЕ, Н. В. *Сравнительный Анализ Английских и Русских Пословиц и Поговорок*, Санкт – Петербург: Издательство «Своё издательство», Россия, 2016. 86с. ISBN 978-5-4386-1193-6

10. РАЙДАУТ, Р. УИТТИНГ, К. *Толковый Словарь Английских Пословиц*, Санкт – Петербург, Издательство «Лань», Россия, 1997. 256с. ISBN 5-88617-058-2

CZU 811.11(072.3)

SONGS AS AUTHENTIC INPUT IN EFL CLASSROOM

Cristina GHINDA, student, Faculty of Philology,
Alecu Russo Bălți State University

Scientific adviser: **Viorica CONDRAT**, PhD, lecturer

Rezumat: *Materialele didactice, cum ar fi manualele și caietele de lucru sunt considerate componente importante ale procesului de învățare. Acestea servesc drept bază pentru o mare parte din conținuturile lingvistice și tematice pe care le însușesc elevii în sala de clasă. Cu toate acestea, există numeroși cercetători care promovează necesitatea expunerii elevilor la un material didactic mai autentic. Argumentul lor principal este nevoia de a pregăti pe cei ce învață să folosească limba în situații specifice din viața reală. În acest sens, utilizarea melodiilor în predarea limbii engleze este văzută ca o sursă potențială de limbaj autentic. Beneficiile acestei practici s-au dovedit a fi numeroase, precum crearea unui mediu plăcut de învățare, creșterea motivației elevilor, dar și neapărat îmbunătățirea abilităților de ascultare și vorbire.*

Cuvinte-cheie: *engleza ca limbă străină, limbaj autentic, autenticitate, cântece.*

1. Introduction

Over the years, teaching resources have proven to be essential components of the teaching process. As a result, language instructors have always faced a continuous struggle in finding the most suitable and efficient teaching means. Using appropriate teaching tools is, therefore, a key to successful learning, not only in terms of the EFL classroom, but also in any other teaching setting. Differently put, by choosing the right means, a teacher can considerably facilitate the learning that occurs both inside and outside the classroom. One can say that it is a sort of input-output system, in which the teacher is responsible for providing the learners with appropriate “data” that would generate afterwards an effective outcome.

During the past decades, there has been a growing debate about the type of this input, and in particular, the objectives a teacher should follow while introducing it in an EFL teaching environment. As the purpose of learning a foreign language is the need to use it in real-world situations, most researchers in the field support the idea of bringing authentic language input to the EFL classroom. They think that one can increase learners’ interest, motivation and their learning success only by using genuine instances of language.

This study, thus, aims at explaining the role of authenticity in learning a foreign language, in particular, the way songs can be used as sources of authentic input and the outcome one can expect by using songs in an EFL teaching context. In addition, the paper seeks to examine the notions of input and output in regard to the language learning process.

2. The input-output model in the EFL context

Originally belonging to the field of information technologies, the notions of input and output gradually entered the register of philological sciences as well. The input concept is actually the basis of one of the most relevant language learning theories, established by the American scholar- Stephen Krashen in 1980's. According to Krashen [7], language input is a highly important factor in the process of language learning. By input, he means comprehensible language data learners should be exposed to, in order to acquire a foreign language. He argues that, in fact, there are only two "true causative variables", by means of which learning can take place [7, p. 9]. The first variable is the language input the learner receives and understands, and the second one is the strength of his/her affective filter, or, "the degree to which the acquirer is open to the input" [7]. Krashen [7] draws particular attention to the input's optimal level of difficulty, claiming that for efficient learning, the input should follow the $i + 1$ formula, where i is the current level of learner's proficiency [7, p.21]. This principle resembles, by the way, Vygotsky's¹³ zone of proximal development – a theory according to which learning takes place during human interaction in an environment where the learner receives an input that is one step beyond his/her current stage of competence.

Krashen's *monitor model*¹⁴ is quite complex and intricate, triggering the interest of many researchers over the years. Many of them adopted some of the aspects of Krashen's hypothesis, building then their own theories. For example, Ellis [5] developed a computational model of second language acquisition focused on language input (figure 1). The model illustrates the way the language input turns into an output, just as it usually occurs within the framework of a computer software.

INPUT \rightleftarrows INTAKE \rightleftarrows KNOWLEDGE \rightleftarrows OUTPUT

Figure 1: *Ellis's model [4] for second language acquisition*

Source: Ellis, R. [5]. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press. p. 35

The figure shows how the input, to which the learners are exposed, is usually processed in two stages. First, the language learners comprehend some parts of the input, turning them into intake. Second, some of the intake which finds its way to the long term memory is then turned into knowledge which results in spoken or written output. What distinguishes this model from Krashen's is the relevance it gives not only to the language input, but also to its output.

Swain [14] also speaks about the importance of output in teaching a foreign language. He treated Krashen's model quite critically, particularly his input hypo-

¹³ **Lev Semionovich Vygotsky** – a Soviet psychologist, the founder of an unfinished Marxist theory of human cultural and bio-social development commonly referred to as "cultural-historical psychology", a prominent advocate for a "science of the Superman", a new psychological theory of consciousness, and leader of the Vygotsky Circle.

¹⁴ **The Monitor Model** posits five hypotheses about second language acquisition and learning: Acquisition-learning hypothesis, Natural order hypothesis, Monitor hypothesis, Input hypothesis, Affective filter hypothesis.

thesis. Swain [14] argues that „besides comprehensible input, comprehensible output can also provide the necessary data” for language learning [14, p. 4]. He states that language learning occurs when by noticing a gap in his/her linguistic knowledge of the foreign language, the language learner tries to modify his/her output. This output modification “may end in learning a new aspect of the language, which has not been acquired yet” [14]. This view sharply contrasts with Krashen’s input hypothesis where the role of comprehensible output is neglected or minimized. Besides, the learners’ language output plays a central role in helping teachers to track the learners’ progress in order to adapt the future learning materials to their real needs afterwards.

3. Benefits of using authentic input in EFL classroom

Authentic input refers to the exposure learners have to language in use, which is usually produced by a native speaker “for a real audience, conveying a real message” [6]. It is clear then, that the authentic language input comes in contrast to the one used in the EFL classes, where learners learn predominantly from contrived materials. In this regard, the language presented to students in textbooks has been long recognised as a poor representation of the real thing, or as stated by Crystal & Davy [4] – “far away from that real, informal kind of English which is used very much more than any other during a normal speaking lifetime”.

Even though many attempts have been made lately to redress the situation, there are still plentiful gaps between the amount of genuine input used in the EFL classrooms and the one specifically designed for teaching purposes. In this regard, Gilmore [6] claims that, after so much research done in pragmatics and sociolinguistics, now more than ever, has come the time for a fundamental change in the way foreign language teachers design their teaching materials. Even if he does not use the term "authentic input," he refers indirectly to it by employing the notion of "discourse", which is nothing but genuine units of language used in a particular social context:

“Awareness of discourse and a willingness to take on board what a language-as-discourse view implies can only make us better and more efficient syllabus designers, task designers, dialogue writers, materials adaptors and evaluators of everything we do and handle in the classroom. Above all, the approach we have advocated enables us to be more faithful to what language is and what people use it for. The moment one starts to think of language as discourse, the entire landscape changes, usually, forever. [6, pp. 98-99]

Considering the advantages of the authentic input, Adam et al. [1] state that its significance comes not only from a pedagogical perspective, but also from a psychological one. They claim that by using authentic input in EFL classroom, students become more confident, interested and motivated, since they see a point in what they learn. Accordingly, learners realize that they can “survive” in a real-life communication situation, as the input they have benefited from “is of use to them in real, concrete, veridical situations as compared to the sterile, abstract ones presented in textbooks” [1]. The same idea is shared by Bahrani & Tam [3], explaining that authentic language helps learners “to notice the immediate relevance of what they do in the classroom to what they need to do in the real-world communication.” [3, p. 70]

Many other researchers have realized the role of authentic input in EFL setting. Taking into consideration some empirical studies it becomes obvious that the effect of authentic input on learners' achievement is exclusively positive. Thus, besides the advantages listed above, one can also highlight the input's contribution to the development of the four basic learner's skills: listening, reading, speaking and writing. For instance, Otte [12] conducted a study on the effect of aural authentic texts on listening comprehension skills involving a number of students in the USA. He noticed that apart from increasing their motivation, authentic materials developed the students' listening comprehension skills as well. In addition, various scholars have confirmed the positive implication of authentic input in developing reading skills after learners have been introduced to new authentic vocabulary and expressions.

Rashid & Majid [13] bring into light another researcher – Harmer who claims that after exposing the learners to authentic input, they started to produce better language and to acquire it faster. Another important advantage to be considered is the cultural information the authentic input brings to the learners' attention, immersing him/her, undoubtedly, in the cultural context of the target language.

4. Songs as a source of authentic input for EFL learners

There are several sources of authentic input to be used in the classroom, such as TV shows, movies, news, cartoons, radio, newspapers, songs, etc. As far as songs are concerned, it is necessary to distinguish authentic songs from instructional ones. Authentic songs are composed and written for the music industry. Being usually created by musicians and lyricists, these songs aim to entertain the public and become hits. They do not follow any educational or teaching purposes, unlike instructional songs, which are written with the purpose of being included in a language textbook, or a site used by learners of a new language. Authentic songs can belong to any musical genre. These songs are available on the internet, radio and public media. Most of the young people are into popular music; accordingly, authentic songs constitute a pleasant aspect of their lives.

As pointed by Metaxa [10] learning a foreign language can be quite stressful, so that creating an environment, which has minimal stress, turns into a very important task for an EFL teacher. In this respect, it was proven that a song's melody can reduce anxiety and lower inhibition in foreign language learners. Thus, learning a new concept or new vocabulary through songs is less threatening than a lecture or a written passage. In this respect, Jackson M. F. and Joyce D. M. claim that group singing "can lower the walls between people, decrease competitive instincts and build cooperation in its place" [10]. Richard-Amato P. A. adds that songs can be very motivating "since most lyrics are often meaningful to the learners when compared to long reading passages or lectures" [10, pp. 45-46].

The amount of authenticity a song implies is extremely high. Apart from bearing relevant material for learning English, such as vocabulary elements and grammar-applied rules, authentic songs fulfil a variety of other roles such as providing the learners with aural awareness, voluminous cultural information and ge-

neral knowledge. The songwriter Don Schiltz emphasizes the importance of music appreciation across the curriculum:

“I’ll tell you about a class I had...music appreciation. I didn’t really think of it as a class. I thought of it as the period where we went and sang songs. We were learning that English precisely presents a writer’s thoughts and feelings, that songs are a form of communication. We were learning history through the songs of the nation. It was better than any other history class in my life. We were learning math, discovering the relationships between parts, and that composition followed mathematical rules. And, we were learning to listen; if you don’t listen you can’t learn. This music appreciation connected my entire studies. [10]

Songs represent a hundred percent of an authentic input, as they have always been important forms of human communication and a huge part of one’s culture and society, in particular historical situations. With the help of authentic songs, teachers can introduce almost every topic being it greetings, colours, seasons, love, war or fashion. With authentic songs, language instructors can also integrate grammar into the lesson almost unnoticed. It allows the learners to repeat the previously learned grammar, to deduce new grammar rules and to turn then, this input, into new language knowledge. Songs are particularly well suited as audio texts, since they are valuable authentic listening material. After listening to a song and working with its structure and content, learners can write their own stanzas, adding their own personal details or altering the song entirely. Besides, a song can be easily transformed into role-playing, for example, allowing the learners to apply the output they have already gained in real life situations. [11, pp. 6-17]

5. Choosing songs for EFL classes

A teacher who would like to bring a song into his EFL classroom should take into consideration various aspects. Differently put, selecting a suitable song which will provide the learners with some valuable input, implies compliance with several rules and criteria.

In this respect, Lems [8] comes with some useful suggestions. His first recommendation is to choose a song which lyrics should be “clear and loud, not submerged in the instrumental music”. The second piece of advice concerns the songs’ vocabulary load, since the song should be “appropriate to the proficiency level of the learners” [8]. To illustrate this idea, he brings the example of Led Zeppelin’s song called “Stairway to Heaven”. He claims that this song has vivid imagery and possibilities for multiple interpretations, which might be successful with an advanced-level class. With other learners, however, it could turn into an unsuccessful learning experience, because of its fast rhythm, obscure references, and lack of repetition. According to the third suggestion, songs “should be pre-screened for potentially problematic content, such as references to violent acts or inappropriate religious allusions”. [8, pp. 4-5]

Griffiee D. T. recommends using short, slow songs for beginning-level learners and discusses activities such as creating song word puzzles, drawing a song, or showing related pictures [8, p.5]. With higher levels, he suggests using songs that tell stories, moving toward longer, fast songs that have fewer high frequency vocabulary items.

It is obvious that we need to keep in mind certain things when putting a song into an EFL teaching context. First of all, teachers should think about their purpose of using the song during the lesson, carefully examining what it is they want their class to learn out of it. Taking into account Krashen's theory, and not only, language instructors have to think about the language proficiency level of their class, which would determine not only which songs to be used, but also what other activities such as games or written exercises the teacher will use to develop the lesson. The learners' age and their cultural background are also worth considering while choosing the songs. That is why teachers should let the learners choose a song themselves. Finally, the teacher should take care of the technical part, which assures the channel through which songs become accessible for the learners in the classroom.

6. Song-based tasks and activities

As mentioned above, a song, apart from all the benefits it brings in the EFL classroom, remains to be an important authentic audio material. Consequently, various tasks can be designed by the teacher to be used before, during and after the listening phase.

Pre-listening activities are intended to activate learner's background knowledge, this being a key stage, according to Lopera [9], in the process of working with a song. He states, "much of the meaning understood from the text, is not really actually in the text itself, but in the one who receives the input, in the background or schematic knowledge of this subject" [9, p. 140]. He continues by explaining that the process of turning the input into intake are similar in reading and listening, the only difference being only the channel the information comes through. The role of the teacher, consequently, is to become a bridge between the students' previously acquired schemata and the new input coming from the song. Pre-listening tasks are intended, therefore, to prepare the learner for the upcoming work with the song. These include different prediction-based tasks, learners usually trying to guess the song's topic, drawing of associations, etc.

Once the learners have activated and built some background knowledge, the teacher proceeds with while-listening activities. During this stage, learners come into direct contact with the audio input, by listening to it. As for while-listening tasks, learners could have to sequence the events in the song, match the image with the expression, cross out expressions already mentioned, make true or false exercises, etc.

In order to verify and expend the knowledge acquired while working with the song, learners should do some after-listening tasks. For instance, they could discuss the theme of the song, share their own experiences related to the song, reflect and argue on the issues they have listened to in the song. [9, pp. 140-143]

7. Conclusion

To conclude, one must say that various factors influence language learning in an EFL setting. However, the learners' exposure to authentic language input has proven to be an indispensable tool, because of several reasons: it meets the learners' needs, offers the chance to become truly competent in a foreign language, increases learners' motivation and insures the much needed mental comfort and confidence for better

language learning. A concrete example of such a language input is the use of authentic songs, which are not specifically created to be used for pedagogical purposes. The teacher should carefully choose the songs to be used in the classroom so that they would help him/her realize the set learning objectives, on the one hand, and so that they can provide a valuable vocabulary, grammar and cultural input, on the other.

References:

1. ADAM, Sorana Lucia et al. The Role of Authentic Materials in Foreign Language Teaching. *Bulletin UASVM Horticulture*. 2010, nr. 67(2), pp. 432-444.
2. BAHRANI, Taher, NEKOUEIZADEH, Marziyeh. The role of input in second language acquisition. *Journal of Advances in Linguistics*. 2014, nr. 1(1), pp. 2-4.
3. BAHRANI, Taher, TAM, Shu Sim. Authentic language input for language learning in EFL/ESL contexts. *The International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*. 2013, nr. 3(2), pp. 67-72.
4. CRYSTAL, David, DAVY, Derek. *Advanced conversational English*, London: Longman, 1975.132 p.
5. ELLIS, Rod. *Second language acquisition*, Oxford: Oxford University Press, 1997.
6. GILMORE, Alex. Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Authenticity in FLL*. 2007, nr. 40, pp. 97-118.
7. KRASHEN, Stephen. *Principles and practice in second language acquisition*, California: University of California, 1982.
8. LEMS, Kristen. Using Music in the Adult ESL Classroom. *ERIC Digest*. 2001, pp. 1-6.
9. LOPERA, Sergio. Useful ideas when taking songs to a class. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*. 2003, nr. 8(14), pp. 135-149.
10. METAXA, Xenia Tsolaki. The effect of authentic songs on vocabulary acquisition in the English foreign language classroom. 2013, pp.18-70.
11. OSTRÁNSKÁ, Magdalena. Moderne Lieder im Deutschunterricht. *Dissertation Abstracts International*. 2006, nr. 7411(E).
12. OTTE, James. Real language to real people: a descriptive and exploratory case study of the outcomes of aural authentic texts on the listening comprehension of adult ESL students enrolled in an advanced ESL listening course. *Dissertation Abstracts International*. 2006.
13. RASHID, Hamed Al Azri, MAJID Hilal Al-Rashdi. The Effect Of Using Authentic Materials In Teaching. *International journal of scientific & technology research*. 2014, nr. 3(10), pp. 249-254.
14. SWAIN, Michael. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. 1985. [citat 13 aprilie 2019]. Disponibil: <https://www.scribd.com/doc/179356182/Swain-1985-communicative-competence-role-of-input-and-output-pdf>

Media Sources:

15. [baza de date on-line]. [citat 13 aprilie 2019]. Disponibil: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/input>
16. [Blog post]. [citat 13 aprilie 2019]. Disponibil: <https://www.sk.com.br/sk-vygot.html>

17. [baza de date on-line]. [citat 13 aprilie 2019]. Disponibil: https://en.wikipedia.org/wiki/Lev_Vygotsky
18. [baza de date on-line]. [citat 14 aprilie 2019]. Disponibil: <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/how-use-songs-english-language-classroom>
19. [Blog post]. [citat 13 aprilie 2019]. Disponibil: <https://parentingpatch.com/monitor-hypothesis-definition-criticism/>

CZU 811.11'373.613:811.112.1'373.613

ANGLIZISMEN IN DER DEUTSCHEN SPRACHE. INTEGRATION UND VERWENDUNG

Iana DOȚIUC, *Studentin an der Philologischen Fakultät, Staatliche-Alecu-Russo Universität, Balti*
Wissenschaftliche Betreuerin: **Oxana CHIRA**, *Dr. in Phil.*

Abstract: *The article examines the problem of the growing negative influence of the English language on the German language, the excessive use of the anglicisms in the German speech, especially in the youth environment, not always conditioned loan of words or the creation of artificial English words inside the German language, which threatens the loss of its individuality and keeping as a cultural heritage.*

Keywords: *anglicisms, denglish, globalization, loan words, economics, advertisement, communication.*

Im Laufe der Zeit waren viele Linguisten wie Friedrich Müller, Carstensen Broder, Friedhelm Debus darüber besorgt, die Frage der Anwesenheit von Wörtern mit englischer Herkunft in der deutschen Sprache zu studieren. Durch die Globalisierung wird das Wachstum von Anglizismen gestärkt und der Zugriff an sogenannte Sprachlücken einfacher. Anglizismen haben in vielen Sphären eine starke Präsenz. Es stellt sich die Frage, ob diese Präsenz eine Gefahr für die deutsche Sprache darstellt? Die Vereinigten Staaten von Amerika hatten einen enormen Einfluss auf mehrere europäische Länder. Die englische Sprache ist in fast allen Lebensaspekten wiederzufinden, sei es:

1. Gastronomie: Meat house, Steak house, Coffee house, Candy house, Fisch market, street food, coffee break, soft drinks, burger, hamburger, cheeseburger, chickenburger, cheesecake, donut, hot dog, wine, beer, tea, milk, shake, ice cream;
2. Sport: Billiard club, tennis club, kangoo jumps, bowling, fitness center;
3. Wirtschaft und Finanz: Business center, exchange, leasing, Internet-banking, cash-in, cash-out, card;
4. Technik und Verkehr: Auto market, Auto service, Truck service, car wash, iMotor;
5. Mode und Kosmetik: Beauty shop, Cosmetic shop, New collection, shopping, fashion, brand, styling;
6. Tourismus: Holiday service, Travel center, Tourism agency, Early booking.

Die Anzahl der von deutschen verwendeten Anglizismen hört nicht auf zu wachsen.

Dieser Prozess, der Eingabe neuer englischer Wörter in Deutsch, kann durch folgende Begriffe definiert werden: Denglisch oder Anglizismus. Das Konzept des Anglizismus hat mehrere Definitionen, die im Prinzip dasselbe ausdrücken. Wir werden nur einige davon definieren, die bedeutungswert sind.

Nach Duden können wir folgende Definition zitieren: „*Anglizismus ist eine Übertragung einer für das britische Englisch charakteristischen Erscheinung auf eine nichtenglische Sprache*“ [5, S. 123].

Im Wahrig Wörterbuch wird der Begriff wie folgt erklärt: „*Entlehnung aus dem Englischen in eine andere Sprache*“ [9, S. 149].

Nach Ulrich Busse ist „Anglizismus“ eigentlich ein Oberbegriff im Deutschen. Hierunter wird verstanden, dass es ein deutsches Sprachzeichen mit englischen Einflüssen ist, aber das Wort, oder der Ausdruck braucht nicht bestimmt eine übliche Bedeutung im Englischen zu haben [2, S. 24].

Laut Sprachwissenschaftler Ulrich Busse existieren vier Kategorien der Anglizismen:

1. Die Lehnwörter. Das sind Wörter, die in ihrer Lautung, Beugung und Schreibung meist vollständig der deutschen Sprache angepasst wurden. Beispiele sind *relaxen, clonen, outen* oder *stretchen*.
2. Die unveränderten Wörter oder auch Fremdwörter. Solche Wörter werden 1 zu 1, so wie sie im Englischen sind, übernommen. Beispiele sind *Scanner, Highlight, Shop, Gentleman* oder *Countdown*.
3. Denglisch, ein Mix aus Deutsch und Englisch. Bei solchen Wörtern weiß man nie genau, wo welche Sprache aufhört und welche anfängt. Es werden einfach Worte verschiedener Sprachen aneinandergehängt, weil man nicht weiß, wie es sonst ausgedrückt werden soll. Beispiele sind *BahnCard, Family-Tarif, Infopool, Crashkurs, Sommer-Hit, Promotion-Aktion* oder *Haarspray*.
4. Die Pseudowörter. Diese Wörter klingen englisch und sehen auch englisch aus, aber in englischsprachigen Ländern kennt sie höchstwahrscheinlich niemand. Beispiele sind *Handy* (im Englischen heißt es *mobile (phone)* oder *cellphone*, *handy* gibt es lediglich als Adjektiv und bedeutet *handlich*), *Smoking* (gibt es im Englischen nur als Verb und bedeutet *rauchen*, der deutsche *Smoking* wäre mit *dinner jacket* zu übersetzen), *Manager* (heißt auf englisch *Chief Executive Officer*).

In der deutschen Sprache sollen die wichtigsten Motive für den allgemeinen Gebrauch von Anglizismen im Folgenden zusammengefasst werden.

1. Sprachökonomische Faktoren

Da in der Gemeinsprache ein allgemeiner Trend in Richtung Sprachökonomie geht sind englische Einsilber sehr verbreitet: *Film, Club, Trend, Dock, Kick, Trip, Flop, Trick, Pop, Stop, Tip*. Auch Initialwörter, „Akkü“-Wörter u. Klammerformen: sind sehr beliebt: *Hi-Fi (High Fidelity), Laser, Radar, AIDS, LP (Long*

Playing), *Motel* (*Motor-Hotel*), *Brunch* (*Breakfast + Lunch*), *Smog* (*smoke + fog*), *Pop* (*popular*), *VIP* (*Very Important Person*), *Strip* (*Striptease*).

2. Sachentlehnung und Differenzierung

Anglizismen stellen häufig eindeutig definierbare Zeichen für bestimmte Sachverhalte und Techniken dar, wobei zugleich die Herkunft angezeigt wird. Anglizismen dienen daher in vielen Bereichen als fachsprachliche und wissenschaftliche Verständigungsmittel und bieten neue Differenzierungsmöglichkeiten. Durch Anglizismen können Wortfelder erweitert werden z.B. im Bereich Musik: *Chanson*, *Schlager*, *Lied* -> *Song*, *Hit*, *Evergreen*, *Oldie*.

3. Ausdrucksvariation und Expressivität

Anglizismen stellen Synonyme dar, sind häufig ein Ersatz für Wörter der eigenen Sprache, die mit Konnotationen und Assoziationen beladen sind, und können zur Verstärkung des Ausdrucks eingesetzt werden.

4. Prestigewert

Durch Anglizismus kann Positives, Wertneutrales assoziiert werden. Ein Anglizismus kann eine neue bevorzugte Haltung zur bezeichneten Sache widerspiegeln und zeigt einen Wandel sozialer Verhältnisse an, z. B. *Teenager* statt *Backfisch* (Tabu-Umschreibung und Euphemisierung).

5. Leichte Integration

Da Englisch und Deutsch zur germanischen Sprachgruppe gehören also verwandte Sprachen sind, weisen sie eine ähnliche Struktur auf, was eine Integration englischer Wörter in das deutsche Sprachsystem erleichtert. Selbst die abweichenden Anlaute „j“ (*Jogging*, *Job*), „ch“ (*Chip*, *Check*), „th“ (*Thriller*, *Thatcher*) stellen in der Regel kein Problem für den deutschen Sprecher dar.

6. Weltsprache Englisch

Aufgrund der Führungsrolle der USA in Wissenschaft und Technik ist Englisch Weltsprache. Der Bestand an Anglizismen im Deutschen gibt daher Auskunft über den eigenen kulturellen Standard und den Wissensstand.

Anglizismen sind keine Seltenheit im deutschen Sprachgebrauch. Das beweist auch die Analyse von forsa. Gesellschaft für Sozialisierung und statistische Analysen mbH verwenden die Jüngeren – insbesondere die 14- bis 25- Jährigen – überdurchschnittlich häufig Anglizismen [https://www.ex-word.de/resource/pdf/EX-word-Studie_Anglizismen2008.pdf, angesehen am 15.04.2019]. Formal besser Gebildeten verwenden englische Begriffe deutlich häufiger als Bürger mit Hauptschulabschluss.

Ioana-Narcisa Cretu behauptet, dass „*Es wird jedoch beobachtet, dass durch die neuen Medien die gesprochene Sprache die geschriebene Sprache beeinflusst, da bei den neuen Medien oft weder gesprochen noch (...) geschrieben wird*“ [3, S.263]. Das heißt, dass die geschriebene Jugendsprache so viele englische Ausdrücke beinhaltet, weil sie von den Jugendlichen auch in der gesprochenen Sprache viel verwendet werden.

Mehrere Wissenschaftler behaupten, dass Anglizismen etwas Typisches für die Jugendsprache sind. Doch kann man außer in Jugendzeitschriften auch in Zeitschriften für die ältere Generation Anglizismen finden. Deswegen kann man

sich fragen, ob die Behauptung der Wissenschaftler völlig richtig ist, oder dass die Zahl von Anglizismen mehr von der Gattung der geschriebenen Medien abhängt.

Über die drei Wortarten Substantiv, Adjektiv und Verb hinaus, werden in der Jugendsprache u.a. Elemente wie Interjektionen und Gesprächspartikeln (*Wow, well, shit, anyway*), Anreden und Grußformeln (*Yoh, Hi, Hey, Bye, Peace*) sowie Routineformeln und Slogans (*Good Stuff, No Joke!, So what?, here we are!*) entlehnt und verwendet. Die syntaktische Einbettung des entlehnten Material kommt hierbei einem satzinternen Sprachwechsel (*Code-Switching*) gleich (*Androutopoulos*).

Anglizismen erfüllen die Kreativitäts- und Ausdrucksbedürfnisse der Jugendlichen und tragen zur Stärkung des Gruppenbewusstseins bei.

Außer der Jugendsprache werden Anglizismen auch viel im Computerbereich verwendet. Da die jüngere Generation im Computerbereich sich sicher fühlen, gebrauchen sie mehrere Anglizismen, deswegen habe ich mich darauf konzentriert die Anglizismen morphologisch zu systematisieren und die Äquivalente in der deutschen Sprache zu finden. Man kann folgende Beispiele im Computerbereich entdecken:

Substantive	Verben
Account ¹ = Bericht; Account ² = Zugangsberechtigung, Nutzungsrecht, Zugang; Account ³ = Konto, Rechnung; Browser = Navigator, Leseprogramm, Zugangsprogramm, Brauser; Computer = Rechner, EDV-Anlage, Digitalrechner, Rechenautomat; Display ¹ = Sichtfeld, Anzeigefeld, Bildschirm; Display ² = Warenpräsentation, Werbeaufsteller; Driver = Treiber, Treibeprogramm; E-mail = E-Post; E-mail spam = E- Müll; Hacker = EDV- Krachner, Hacker, Programmierfuchs, Fummler, Tüftler; Hard disk = Festplatte, Festspeicher; Joystick = Steuerknüppel, Steuerhebel; Printer = Drucker; Scanner = Abtaster, Abtastgerät, Lesegerät; Screen = Bildschirm; Site = Stelle, Platz, Fundstätte, Standort; User = Anwender, Nutzer, Benutzer, Konsument.	to accept = annehmen; to add = hinzufügen; to apply = sich bewerben; to clone = nachbauen, kopieren; to change = wechseln, tauschen; checken = prüfen, nachprüfen.

Goalgetter oder Torjäger, Keeper oder Torwart? Muss denn Public Viewing sein? Es gibt einfach zu viele Anglizismen im Sport. Wir haben Ihnen daher eine Auswahl häufig verwendeter Begriffe aus dem Bereich „Sport“ zusammengestellt und liefern gleich die deutsche Erklärung mit.

Substantive	Verben
das Anti-Aggressions-Training = Übung, die zur Entspannung führt; der Fitness = Leistungsfähigkeit, Wohlbefinden; das Fitnessstudio = Trimmstättchen, Trimmstudio; die Fitnesstrainerin = Trimm-Betreuerin; der Jogginganzug = Sportanzug; der Spielerbeobachter = Chefscout das Rollerskaten = Rollerschlittschuhlaufen; das Skateboarden = Rollbrett fahren; das Snowboarden = Schneebrettern, Skibrett/Gleitbrett fahren für einen Erfolg in letzter Minute = Last-Minute-Sieg	joggen = dauerlaufen, freizeitlaufen, traben; surfen = wellenreiten

Nach der Bildung von Anglizismen schätzen wir als höchster Produktivitätsgrad Komposition (Zusammensetzung zweier Wörter), wie z.B.: *service-* Xerox service, Holiday service, Homeservice, Self-service, Tehno service, Auto service, IT service; *shop-* Digital shop, Beauty shop, Flower shop, Wine shop, Music shop, Fashion shop, Coffee shop, bookshop, Top Shop; *market-* Hyper market, Super market, Minimarket, Andy's market, Fish market, Kids market, Family market, Discount- market; *center-* Outdoor center, Travel center, Exposition center, Computer center, Call center, Service center, Shopping center; *business-* Business center, business lunch, Smart business center; *land-* Toyland, Wonderland, Leader Land.

Als zweiter Produktivitätsgrad der Bildung von Anglizismen nennen wir die Kürzungen wie z. B.: IT, GSM, SMS, Wi-Fi, PC, TV.

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, wie man einen Anglizismus aussprechen kann. Das Wort kann englisch korrekt ausgesprochen werden – vor allem solche Wörter, die man alltäglich benutzt (z. B. Computer, cool, Make-up). „*Die im Deutschen nicht übliche Laute oder Lautverbindungen in fremden Wörtern häufig durch klangähnliche deutsche ersetzt (z.B. Poster: gesprochen mit langem oder kurzem o neben der englischen Aussprache [pouster])*” [6, S. 214]. Die Aussprache der einigen Wörter kann man weniger oder mehr eindeutschern. Das betrifft eine nur teilweise nasale Aussprache (Pension, Balkon) oder man kann fremdsprachlich *sp* und *st* als [ʃp] und [ʃt] aussprechen (Sport, Station). Der Akzent kann verlagert werden (z. B. Comeback – im Deutschen [kam'bek] und im Englischen ['kʌm,bæk]). Die Aussprache kann verändert werden, wenn der Anglizismus im Schriftbild der deutschen Sprache angeglichen worden ist (z. B. de. kreativ [kreativ] – en. creative [kri:'eɪtv]) [6, S. 214].

Man kann sagen, dass sich die entlehnten Wörter ursprüngliche Schreibung allgemein belassen. Aber auch in diesem Bereich gibt es die Abweichungen. Die Substantive werden mit dem Großbuchstabe am Anfang des Wortes geschrieben

(*Baby, Training*). Das englische *c* wird oft mit dem deutschen *k* ersetzt (*Klick, Klub*). In dem System der Konsonanten hat das Deutsch die Gruppe *sch* statt des englischen *sh* (Schock). Im Deutschen werden die Konsonanten *p* und *t* verdoppelt (*Tripp, floppen*) [7, S. 12-13].

Da wir in einer mehrsprachigen Gesellschaft leben, muss jede Person Fremdsprachen lernen und sprechen. Wenn wir jedoch nicht aufhören, die hybride Linguistik Denglisch zu verwenden, verschwinden deutsche Wörter einfach. Es bleibt zu hoffen, dass die Deutsche Sprache in diesem Jahrhundert der Globalisierung Ihre Individualität und Ihren sprachlichen Wert behalten kann. Nur die Deutschen selbst können den Einfluss einschätzen, Anglizismen in der täglichen Kommunikation nicht mehr verwenden, nur Sie können die richtige Wahl treffen, Denglisch oder Deutsch gebrauchen.

Es kann festgehalten werden, dass die Anglizismen ein wichtiges Mittel der Erweiterung des Wortbestandes der deutschen Sprache. Nach Angaben der Untersuchung von Beispielen kann man behaupten, dass die Menge von Anglizismen in jeder Sprache unterschiedlich ist und das hängt von verschiedenen Momenten politischer, kultureller, wirtschaftlicher Art ab. In diesem Jahrhundert sind die Anglizismen aktiver, in anderen ließen sie wieder nach. Wir haben nicht alle Phänomene recherchiert, die man rund um Anglizismen forschen könnte. Es wäre der Idealfall die orthografischen Anpassungen des Anglizismus an die deutsche Rechtschreibung z. B. (*story - die Story, baby - das Baby*) zu erörtern und durch Beispiele zu beweisen. Es bleibt zu hoffen, dass die deutsche Sprache in diesem Jahrhundert der Globalisierung ihre Individualität und ihren sprachlichen Wert behalten kann. Nur die Deutschen selbst können den Einfluss einschätzen, ob sie Anglizismen in der täglichen Kommunikation nicht mehr verwenden, ob sie Denglisch oder Deutsch gebrauchen wollen. Als Bedrohung sehen viele Sprachwissenschaftler Anglizismenflut, überflüssige Anglizismen oder Denglisch (Hybrid aus Deutsch und Englisch). Ein hochemotionales Thema sind die Anglizismen für die Sprachpuristen und Sprachpfleger (besonders aus Frankreich). Die Frage bleibt für uns offen: Welche Anglizismen sind in der Lexik des Deutschen unangebracht?

Literaturquellen:

1. BARNHOON, Härriet. *Anglizismen in der deutschen Sprache. Eine Untersuchung der Gattungsabhängigkeit von Anglizismenverwendung*, Universität Utrecht, 2011.
2. BUSSE, Ulrich. Typen von Anglizismen: von der heilago geist bis Extremsparing – aufgezeigt anhand ausgewählter lexikographischer Kategorisierungen. In: *Stickel, G. Neues und Fremdes im deutschen Wortschatz: Aktueller lexikalischer Wandel*, Berlin: De Gruyter, 2001.
3. CREȚU, Ioana. Bezeichnung, Bedeutung und Sinn in der Mediensprache. In: *Herwig, R. Sprache und die modernen Medien*, Frankfurt am Main: Peter Lang, 2002.
4. CARSTENSEN, Broder. *Amerikanismen der deutschen Gegenwartssprache*, Heidelberg: Winter Verlag, 1997.
5. DEBUS, Friedhelm. *Die deutsche Sprache der Gegenwart*, Göttingen, 1983.

6. Duden. *Das große Fremdwörterbuch. Herkunft und Bedeutung der Fremdwörter*, 4. Auflage, Zürich: Dudenverlag 2007.
 7. PEKOČOVÁ, Dana. „Immer cool bleiben“: *Anglizismen in der deutschen Gegenwartssprache*, České Budějovice, 2011.
 8. VIERECK, Wolfgang. *The Influence of English on German in the past and in the Federal Republic of Germany*, Kiado: Budapest 1986.
 9. WAHRIG, Gerhard. *Deutsches Wörterbuch*, Bertelsmann Lexikon Verlag, 2011.
 10. WEINRICH, Haral. Die Zukunft der deutschen Sprache. In: *Die deutsche Sprache der Gegenwart. Vorträge gehalten auf der Tagung der Joachim-Jungius-Gesellschaft der Wissenschaften Hamburg am 4. und 5. November 1983*, Göttingen 1983.
- Internetquellen:**
1. https://www.ex-word.de/resource/pdf/EX-word_Studie_Anglizismen2008.pdf
[angesehen am 15.04.2019]

CZU 811.161.1'373:811.11'373

A COMPARATIVE STUDY OF RUSSIAN AND ENGLISH IDIOMS WITH HEART- AND SOUL- ELEMENTS

Galina ERTAŞ, student, Faculty of Philology,
Alecă Russo Bălți State University

Scientific adviser: **Diana GRITUNIC-MIRCA**, lecturer

Rezumat: *Studiul contrastiv al unităților frazeologice din diferite limbi relevă asemănările, precum și deosebirile între culturile corespunzătoare, fiind importante pentru problematica lingvisticii generale. Studiul încearcă să coreleze idiomuri în limbile engleză și rusă pentru a defini echivalențele inter-lingvistice interculturale.*

Cuvinte-cheie: *unități frazeologice, studiu contrastiv, lingvistică contrastivă, locuțiuni și expresii frazeologice, idiomuri, echivalente lingvistice.*

Nowadays great attention is given to learning the language system in its relation to thinking. In this connection language is anthropocentric representing the national and cultural mentality and specific way of thinking of speakers, preserving the culture and transmitting it to other generations.

The Polish linguist Anna Wierzbicka states that *language is a mirror of culture, as well as being a part of culture* [4, p. 373]. So, language is a mirror that reflects the one's own image of the surrounding world and cultural realities.

The results of conceiving the objective world are reflected in the so-called subjective *linguistic world image*. The concept of *language worldview* is rising to the Humbolt's philosophical teaching: *languages are different nation bodies for their original thinking and perception* [4, pp. 234-236]. German linguist Leo Weisgerber was the first scientist to coin the term *language of the world* into semiotics.

Proceeding from this idea, phraseological units featuring history, culture, traditions and culture of native speakers are of particular interest in researching any

language. Comparative analysis of these categories reveals similarities as well as differences between cultures.

Phraseology is considered to be a young branch of linguistics. A great importance to the development of the Phraseology as a science was brought by world-wide linguists such as Ch. Bally, V.V. Vinogradov, F. Sailer, M.M. Shanskiy, L. Smith, V.L. Arkhangelskiy, Ch. Fillmore, D. Sinclair, V.M. Telia, R. Moon and others. However, there is still no unambiguous definition of the phraseological unit. The term is used in Russian and Eastern Europe linguistics and is usually defined as non-motivated expressions, *that cannot be freely made up in speech but are reproduced as ready-made units* [3, p. 74].

The second important problem that should be solved is whether the terms *phraseological units* and *idioms* can be considered as synonyms. Ch. Fernando, J. Strassler, A. V. Koonin, N. N. Amosova and other Europe and Russian linguists prefer to use the term *idiom* instead of term *phraseological unit*. Makkai defines an *idiom* as a *polylexonic lexeme which is made up of more than one minimal free form or (morphological) word, each lexon of which can occur in other environments as the realization of a monolexonic lexeme* [10, p. 121]. So, comparing various definitions of *idioms* and *phraseological units* one can see both these terms are usually used to define the same linguistic item. We will use term *idiom* as a synonym to the term *phraseological unit* in this paper.

Lack of clarity over the definition of the phraseological unit is the main reason why linguist's opinions differ upon what the object of study of Phraseology is. Scientists use the term *idiom* in both broad and narrow meanings. In the broad sense, phraseology deals with fixed word combinations as phrasemes, collocations, routine formulae and proverbs. The narrow definition considers only true idioms. We use the term in its narrow view that consists of lexical combinations whose meaning cannot be understood from the separate meaning of its parts.

Linguists study Phraseology from different points of view. One of the most used ways to show both differences and similarities between cultures by studying the languages is to identify correspondences between phraseological units as idioms are phrases whose meaning cannot be understood literally. That's why it is important to find equivalents and analogues in other languages. For example, when one says *I go there with half a heart*, he doesn't mean that he has only the half of his heart, but rather that he doesn't want to go somewhere.

Comparing various Russian as well as English idioms, Kunin A.V. identifies four types of correspondences: *full, partial and zero equivalents and analogues* [8, p. 113].

The full equivalents are understood to be idioms of the first compared language that coincide with idioms of the second language *by meaning, lexical composition, stylistic coloring, and grammatical structure* [2, p. 2]. For example, to express one's very alarmed state both English and Russian use the idiom *with a sinking heart* – *с унывшим сердцем*.

Partial equivalents are idioms that are adequate by their meaning and stylistic coloring to source language idioms, differing with lexical and grammatical

features. The partial inter-language equivalence is presented with such idioms as *one's heart is in one's mouth* – *сердце не на месте* that are used to express one's sense of danger both in the English and Russian languages. These phraseological units fully coincide by their meaning and stylistic coloring, but differ with their components and grammatical structure.

Zero equivalence is also called phraseological lacunarity. It reflects *absence of phraseological equivalent to impact meaning of phraseological unit of other language* [2, p. 5] For example, English idiom *to know [learn] smth. off by heart* that means *to memorise smth. or to know smth. from memory* can not be either translated or replaced by a Russian equivalent owing to the lack thereof.

Inter-language analogues are idioms that coincide by their meaning with idioms of the source language, but differ *completely or partially by image basis* [7, p. 137.] A thing or a reality of collated languages can be transferred by different phraseological units that contain conditionally called cultural component. For example, Russian word *душа* is contextually translated into English as *life*. It is reflected in the following idioms: Russian *класть душу* that means *to sacrifice one's life* has not identical equivalent in English, though the reality is reflected in the idiom *to give up one's life for smb./smth* with the same meaning. The same pattern is reflected in the idioms that are used when someone does smth. for as long as he/she is alive: *пока душа держится в теле* – *for as long as someone has some life left in him*.

Comparing Russian and English phraseological units with the words *heart* and *soul*, we classify them as:

- I. full, partial and zero equivalents and analogues with the word *soul*;
- II. full, partial and zero equivalents and analogues with the word *heart*.

I. Full, partial and zero equivalents and analogues with the word *soul*:

- a) **full equivalents:** *to pry inside one's soul* – *лезть в душу* (to inquire in someone's personal life); *to torment one's soul* – *бередить душу* (to evoke painful memories); *a living soul* – *живая душа*;
- b) **partial equivalents:** *to bare one's soul* – *выворачивать душу* (to reveal one's feelings); *a twin soul* – *родственная душа* (someone whom one knows inside and out); *еле-еле душа в теле* – *body and soul are scarcely held together* (ill);
- c) **zero equivalents:** *poor heart* (an exclamation of pity); *to take the heart out of smb.* (discourage); *плюнуть в душу* (to insult what is most dear to someone); *not to be able to call one's soul one's own* (spends most of one's time working for others); *тянуть за душу* (to vex, exasperate someone to an extreme degree); *с души воротит* (to be nauseated by smth.); *кривить душой* (to say smth. false); *ни душой, ни телом* (absolutely not [guilty etc.]); *в одну душу* (repeatedly, persistently); *кошки скребут на душе* (to feel terrible); *душа в душу* (in complete agreement); *брать грех на душу* (to take moral responsibility for a reprehensible deed); *как бог на душу положит* (anyhow);
- d) **analogues:** *стоять над душой* – *to look over someone's shoulder* (to weary someone with one's presence); *выматывать душу* – *to wear some out* (to

vex someone); *вытрясти душу* – *to shake the life out of someone* (to harass someone); *отдыхать душой* – *one's mind is at rest* (to free oneself of stress).

II. Full, partial and zero equivalents and analogues with the word *heart*:

- e) **full equivalents**: *with a heavy heart* – *с тяжелым сердцем* (feeling upset); *to take [right] to heart* – *принимать [близко] к сердцу* (to be deeply affected by smth.); *to give one's heart to smb.* – *отдавать сердце* (to fall in love with smb.); *to open one's heart* – *открывать сердце* (to reveal one's feelings); *to win one's heart* – *покорять сердце* (to be infatuated with love); *heart aches* – *сердце ноет, разрывается* (to experience emotional sufferings); *heart bleeds* – *сердце кровью обливается* (someone feels deep emotional pain); *to rip smth. from someone's heart* – *отрывать от сердца* (to give up smth. dear); *a broken heart* – *разбитое сердце* (feeling sad and unhappy); *a heart of stone* – *каменное сердце* (a stern or cruel nature);
- f) **partial equivalents**: *to carry a child under one's heart* – *носить под сердцем* (to be pregnant); *heart skipped [missed] a bit, heart jumped, heart stood still* – *сердце оборвалось, закатилось, ёкнуло* (someone feels as if his heart has stopped beating); *to lift up one's heart, to take heart of grace* – *скрепя сердце* (with great unwillingness); *to harden one's heart* – *сердце мохом обрастает* (to become heartless); *in the depths of one's soul* – *в глубине души* (innermost feelings);
- g) **zero equivalents**: *вымещать сердце* (to let out one's anger); *отлегло от сердца* (a feeling of alarm left someone); *to sob one's heart out* – *горько рыдать*;
- h) **analogues**: *в сердцах* – *in a fit of anger [temper]* (to display a very bad temper); *to lose heart* – *руки опускаются* (become discouraged).

The phraseological research shows that there is a common ground between these groups both in Russian and English. So, we can also identify 2 groups of inter-language equivalents and analogues:

1. equivalents with both words *soul* and *heart*;

2. partial equivalents with the words *heart* (in English) and *soul* (in Russian).

1. Full equivalents with both words *soul* and *heart*. We have found 3 heart- (*душа*) and soul- (*сердце*) idioms of this type both in English and Russian. This phenomenon reflects the commonality in people's thinking independently of language and culture: *in someone's heart [soul]* – *на душе* (innermost feelings); *with all one's heart [soul]* – *от всего сердца [всей души]* (sincerely); *to open [unburden] one's heart [soul]* – *к someone – открыть [распахнуть] душу [сердце]* (to tell someone openly one's innermost feelings).

2. Partial equivalents with the words *heart* (in English) and *soul* (in Russian). As the phraseological study shows, there is a specific type of inter-language idiomatic analogues in the compared languages. 33 English phraseological units with the word *heart* have analogues in Russian with the same meaning, stylistic coloring, but different lexical components and grammatical structure. So, our research notes that in English feelings and thoughts proceed from the heart while Russian prefer to demonstrate their innermost feeling using *soul-* (*душа*) related idioms: *dear heart* –

душа моя (a friendly way of addressing); *have one's [whole] heart in smth.* – вкладывать [всю] душу (to apply one's all energy, efforts); *close to one's heart – no душе* (of deep interest and concern to one); *to be sick at heart* – болеть душой (to experience emotional pain); *to make one's heart ache* – надирать душу (to make someone depressed); *open [pour out, uncover] one's heart to smb* – открыть душу (one's thoughts and feelings); *young at heart* – молод в душе (an adult person enjoys doing things young people do); *eat one's heart out* – травить душу (to cause someone emotional pain); *to wear one's heart upon one's sleeve, to open heart to people* – душа нараспашку (to be open with people); *to have one's heart into one's boots, one's heart failed him* – душа уходит в пятки (to experience very strong fear); *to lose one's heart to* – прійтись по душе (to fall in love with); *chicken-hearted* – заячья душа (a cowardly, timid person); *heart-to-heart talk* – разговор по душам (a frank discussion); *in one's heart of hearts* – в душе (deep within oneself); *as long as one's heart desires* – сколько душе угодно (to the extend one wants); *whatever [anything] one's heart desires* – что душе угодно (whatever one wants); *to one's heart content* – как душе угодно (the way one wants); *to put one's heart into smth.* – вкладывать душу (to do smth. with enthusiasm); *to engrave [up] on one's heart* – западать в душу (to be remembered for a long time); *to have a soft corner in one's heart for smb.* – души не чают (to love someone deeply); *to search one's heart* – заглянуть к себе в душу (to think about one's feeling, actions); *to look into the hidden places of one's heart* – заглядывать в душу (to understand someone's feelings, thoughts); *from the [very] bottom of one's heart, straight [right] from the heart, with an open heart* – от всей души (sincerely); *to have a big heart, to be bighearted* – большой души (to take care of others); *to wrench smth./smb. out of one's heart* – вырывать от души (to make an emotional break with smth./smb. dear); *to steal one's heart* – входить в душу (to become the object of someone's affection, love etc.); *to touch the heart* – брать за душу (to affect someone deeply); *to see into one's heart* – читать в душе (to understand clearly what someone's thoughts, desires are); *heart isn't in smth./smb.* – душа не лежит (not to like smth./smb.); *to take heart* – воспрять душою (to feel encouraged); *to lie [heavy] at smb.'s heart, to weigh upon smb.'s heart* – камень на душе (to feel unhappily); *to break smb.'s heart* – выворачивать душу (to have a strong emotional effect on someone); *with one's heart laid open* – с открытой душой (sincerely).

As our ethno-linguistic analysis shows, to display one's thoughts and feelings English use the word *heart* while Russian use the word *soul*. This phenomenon might be explained by the fact that English people are more concentrated on the material world, where as Russian are focused on the spiritual one. For example, to revenge someone in Russian is *прійти по чью-либо душе* while the English say *to be after someone's skin [head, blood]*. However, both words *soul* and *heart* are related with something clear, sacral and clandestine for both English and Russian native speakers. When one promises or pledges something, he *crosses his heart* in English and *кладет руку на сердце* in Russian.

As the language is the mirror of the mentality, zero equivalents most closely reflect the native speakers' language worldview, their figurative meaning reflects the natives' consciousness. For example, the phraseological unit *a heart of oak* that is usually used for description of a brave person can be neither literally translated nor replaced by an equivalent in the Russian language. It can be explained by the realities and history of the English people: *oak's enormous height, age and strength made it king of the English woods and a symbol of endurance* [13, p. 21]. As for the United States of America, the mighty oak was also adopted as its national symbol. In Russian language we can not find an equivalent with the same meaning, lexical composition, stylistic colouring and grammatical structure. That shows the difference between cultures might be understood by the contrastive analysis of the phraseological units.

References:

1. COLLINS, V.H. *A Book of English Idioms With Explanations*, London, 1958. 423 p.
2. FAZLIEVA, Z.K. Types of Interlanguage Phraseological Correspondence (Based on English and Turkish Languages). In: *Canadian Center of Science and Education*, Review of European Studies, 2015, nr. 9 (7), 9 p. ISSN 1918-7173
3. GINZBURG, R.S. *A course in modern English lexicology*, Moscow: Higher School Publishing House, 1966. 269 p.
4. HUMBOLDT, W. Von. *Language and philosophy of culture*, Moscow: Progress Publishers, 1985. 168 p.
5. KIRKPATRICK, B. *Chamber's Dictionary of Idioms and Catch Phrases*, Edinburgh, 1986. 432 p. ISBN 978-0521325394
6. KUNIN, A.V. *English-Russian phrase book*, Moscow: Russky yazyk, 1984. 942 p.
7. KUNIN, A.V. *Modern English phraseology course: Textbook for institutes and faculties of foreign languages*, Moscow: Vysshaya shkola, 1986. 336 p.
8. KUNIN, A.V. Regarding phraseological definition. Voprosy angliiskoy frazeologii (communicative and phraseological aspects). In *Collection of scientific papers*, 1987, nr. 278, p. 109-118
9. LUBENSKY, S. *Russian-English Dictionary of Idioms*, USA: Yale University Press, 2014. 992 p. ISBN: 978-0-300-16227-1
10. MAKKAI, A. *Idiom Structure in English*, The Hague, Netherlands: Mouton, 1972. 371 p.
11. MOLOTKOV, A.I. *Phrase book of the Russian language*, Moscow: Russky yazyk, 1986. 543 p.
12. MULLER, V. K. *new English-Russian dictionary*, Moscow: Russky yazyk, 2004. 946 p.
13. PEREMITINA, O.V. Analogues of English Symbols in Russian society. In: *Language and culture*, Supplement, 2014, nr. 3, p. 18-23
14. WIERZBICKA, A. *Semantics, culture, and cognition: Universal human concepts in culture-specific configurations*, Oxford: Oxford University Press, 1992. 496 p.

AVANTAJELE ȘI DEZAVANTAJELE IMPLEMENTĂRII ÎN REPUBLICA MOLDOVA A SISTEMULUI DE PENSII MULTIPILON

Mihaela BURDUJA, studentă,
Facultatea de Drept și Științe Sociale,
Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți
Conducător științific: Ina ODINOKAIA, dr., conf. univ.

Abstract: *The pension system in the Republic of Moldova operates under the scheme of the solidarity pension system. The pension system has a considerable role in ensuring a decent living for the population. The reform of the current pension system involves the implementation of a cumulative pension system where social security contributions are invested instead of being immediately spent for the payment of benefits to current pensioners. The effective implementation of the voluntary pension system in the Republic of Moldova would, according to experts, bring a number of important benefits to the entire national economy. At the same time, within the private pension system, social contributions are invested using financial markets, which thus obtain a significant impetus as a result of the pension system reform, and the development of the financial market is positively associated with economic growth.*

Keywords: *private pension, non-state funds, piling, retirement reform, law, old people.*

Ideea de pensie privată nu este nouă. Țări precum Chile, Irlanda, Suedia, Olanda au implementat cu succes sistemul de pensii private de peste 3 decenii. De altfel, prima schemă de pensie privată a fost documentată în Germania secolului XVII.

Deși, în majoritatea cazurilor, puterea financiară oferită de pensie este mai mică decât cea oferită de un salariu pentru o slujbă cu timp întreg, acest fapt este contrabalansat de surplusul de timp liber, mai marea libertate de opțiune și posibilitatea urmării unor pasiuni personale de care beneficiază persoanele în vârstă. Aceste argumente au dus la schimbarea viziunii pe care umanitatea o are despre bătrânețe și, inevitabil, la determinarea unui rol bine stabilit în societatea actuală pentru venitul acordat pensionarilor, pensia. În principiu, ideea de bază a pensiei este de a asigura unei persoane o bătrânețe liniștită și cât mai lipsită de griji, în virtutea anilor petrecuți în câmpul muncii și a contribuțiilor (voluntare sau obligatorii) făcute de-a lungul timpului în acest sens.

România este un bun exemplu în acest sens: ieșirea oficială din comunism s-a petrecut în 1989, iar o lege clară și aplicabilă pentru sistemul multipilon de pensii a fost instituită abia în 2006, deși e demn de menționat că au existat alte două încercări spre a legaliza acest domeniu, ambele însă nereușite, în principal pentru că nu au existat destui „jucători” dispuși să intre pe o piață guvernată de asemenea legi. Problema legiferării este la fel de stringentă și astăzi, cu mențiunea că de data aceasta există companii interesate în domeniu și care fac presiuni spre o cât mai rapidă reglementare și sedimentare a legilor privind sistemul privat de pensii spre a-și putea începe activitatea [8, p. 20].

După cum bine știm protecția socială prevede două căi de realizare a dreptului constituțional la protecție socială: protecția statală și protecția nestatală [7, p. 34].

Fondurile nestatale de pensii sunt de două tipuri:

- **Fondurile de pensii private ramurale (închise)** [7, p. 35] sunt create de către patroni cu scopul atragerii și menținerii în activitate a forței de muncă, în special în ramurile cu locuri de muncă în condiții nocive și grele. Patronul pe termenul contractului individual de muncă sau al contractului colectiv de muncă, încheie un contract cu un fond privat de pensii în vederea acordării unor pensii suplimentare angajaților săi, după care ei transferă regulat contribuțiile din fondul de salarizare în acest fond. În fondul privat de pensii se deschide câte un cont pentru fiecare participant în care, în toată perioada de activitate, se înregistrează cotele depuse. Fondurile private de pensii au statut de organizații necomerciale, care acumulează contribuții și efectuează plăți sub formă de pensii în temeiul condițiilor prevăzute în contract.
- **Fondurile de pensii sub formă de depuneri particulare** [7, p. 35] se autofinanțează în exclusivitate de către participanții (angajații), care își asumă personal riscurile legate de depunerile efectuate. Aceste sisteme activează pe principiul benevol. Republica Moldova se află în prezent în etapa incipientă a creării unui sistem privat de pensii. La 25 martie 1999 în Republica Moldova a fost adoptat primul act normativ ce reglementează activitatea fondurilor private de pensii – Legea cu privire la fondurile nestatale de pensii. Prezenta Lege determină modul de constituire, funcționare și încetare a activității fondurilor private de pensii. Fondurile nestatale de pensii se înființează pe principii benevole, cu scopul ameliorării situației materiale a cetățenilor la bătrânețe prin plata pensiei suplimentare. Fondul își desfășoară activitatea independent de sistemul public de asigurări sociale obligatorii. Fondurile sunt de tip închis și de tip deschis. Fiecărui beneficiar al fondului i se deschide un cont de pensie, ce reflectă depunerea contribuțiilor, încasarea venitului investițional. Mijloacele reflectate în contul de pensie constituie proprietatea beneficiarului.

Potrivit Comisiei Naționale a Pieței Financiare (CNPFI), procesul de dezvoltare a fondurilor de pensii facultative, în calitate de instrument de obținere a unor venituri suplimentare de către participanți la momentul pensionării și, respectiv, de stimulare a creșterii economice, stagnează la etapa de creare a 3 fonduri nestatale de pensii și licențierea unui manager al activelor fondului. Cele 3 fonduri de pensii sunt:

- FNP „Primul fond de pensii”;
- FNP „Asigurare socială privată”;
- FNP „Prime Exim – Asint”.

Pentru a se găsi o soluție pentru Republica Moldova în fața unei perspective neplăcute, aceea a unor pensii tot mai mici, a fost gândit de Banca Mondială un nou sistem, care adaugă la pensia gestionată de stat încă două grupuri, ambele private, dintre care unul obligatoriu, iar altul facultativ.

Aceste grupuri de pensii au primit denumirea de „piloni”, care sprijină astfel întregul sistem. Astfel, conform recomandărilor Băncii Mondiale, reforma pensiilor se referă la:

- *pilonul I: pensia de stat, așa cum o cunoaștem acum;*
- *pilonul II: pensia obligatorie, administrată de o firmă privată;*
- *pilonul III: pensia facultativă, administrată tot de o firmă privată.*

CNPF susține că „de vină pentru nefuncționalitatea fondurilor de pensii private ar fi cadrul legal existent și care necesită a fi revizuit, pentru că generează situații de risc atât pentru fondurile de pensii, cât și pentru participanții acestora”. Potrivit Strategiei de dezvoltare a pieței financiare nebankare pentru anii 2018-2022, CNPF prognozează ca în următorii ani să definitiveze și să aprobe Legea privind fondurile de pensii facultative și cadrul normativ aferent. De asemenea, intenționează să elaboreze proiectul de Lege privind organizarea și funcționarea sistemului de plată a pensiilor facultative precum și Legea privind Fondul de garantare a contribuțiilor în sistemul de pensii facultative [2].

În privința aprecierii reformei de pensionare din cadrul Republicii Moldova, este dificilă menționarea a numeroase aspecte pozitive, din simplul motiv că acestea nu prea există [4, p. 89]. În perioada când s-a adoptat Legea cu privire la pensiile de asigurări sociale de stat din 14.10.1998, un șir de elemente într-adevăr corespundeau perioadei de atunci, cum ar fi: condițiile de acordare a pensiilor, mărirea pensiilor, salariilor în raport cu nivelul prețurilor era o situație acceptabilă, același lucru nu se poate de spus și în prezent.

Voi desluși în continuare cele mai importante aspecte *pozitive* introducerii în sistemul de pensii actual a sistemului de pensii multipilon:

- a) un prim avantaj ar fi acela prin care se va institui pensia privată facultativ în sistemul de pensionare de stat actual, ceea ce va permite să obținem o pensie indiferent de situația sistemului de pensii de stat.
- b) pensia de stat va fi garantată în mare măsură de contribuțiile pe care o să le investim în Fondul de pensii, astfel încât rezultă că pensia de stat nu va influența în nici o măsură pensia privată.
- c) în cadrul sistemului de pensii private vor exista conturi individuale care vor asigura sumele de bani cu care se va contribui, fiind direct proporționale cu eforturile.
- d) un alt element important este faptul că persoana care beneficiază de acest serviciu va putea singură să își stabilească opțiunile contribuției și perioada pentru care se dorește colaborarea cu acest Fond de pensii privat.
- e) deponentul are dreptul să primească trimestrial informații cu privire la starea contului de pensie [1].
- f) se va institui un sistem de pensii sustenabil și atractiv care va avea repercusiuni pozitive asupra economiei naționale, reducând din amploarea unor fenomene nedorite, cum ar fi „salariile în plic”, economia tenebră etc. [3].
- g) notele analitice susțin importanța introducerii Pilonului II pentru asigurarea sustenabilității sistemului de pensii în Republica Moldova. Acesta presupune di-

reționarea unei părți din contribuțiile plătite în sistemul redistributiv (pilonul I) către un sistem bazat pe acumulare (pilonul II). Astfel, resursele respective nu sunt redirecționate pentru prestările în fondul asigurărilor sociale, ci sunt deposite în conturile individuale ale contribuabililor, investite în instrumente financiare sigure și rambursate la atingerea vârstei de pensionare [5, p. 18].

Populația nu are încredere în fondurile de pensii private, de multe ori neștiind cauza. Însă considerându-se că anume două aspecte trebuie de luat în calcul, și anume:

În primul rând, există o concurență serioasă din partea sectorului bancar, care oferă posibilități de deschidere a conturilor de depozit, prin care populația poate, practic, când dorește, să-și retragă, parțial sau integral, banii din cont. Acest lucru este mai complicat în cazul asigurărilor facultative, deoarece contractul e încheiat pe termen lung – de la 10 până la 35 de ani, ceea ce, pur și simplu, sperie populația să-și încredințeze economiile unei instituții, despre care se cunoaște prea puțin. În al doilea rând, este o problemă de mentalitate, de planificare financiară, care, pentru cetățenii noștri, este mai degrabă „terra incognito”, adică un rol mare îl are mediatizarea transparentă și factorul timp [4, p. 92].

În continuare vă voi prezenta aspectele *negative*:

1. cadrul normativ care reglementează activitatea Fondurilor de pensii facultative practic deocamdată nu există, doar la momentul actual este Legea din anul 1999 cu modificările ulterioare din 2017, însă în decursul a 10 ani a suferit 5 modificări și acelea nu prea semnificative.
2. practic sistemul de pensii multipilon este inexistent, au fost înregistrate 3 fonduri de pensii private însă nici acestea nu desfășoară nici o activitate.
3. factorii care au determinat această stagnare sunt, pe de o parte, lipsa de interes din partea populației (veniturile mici ale populației nu permit direcționarea unei părți din salariu spre aceste fonduri), iar pe de altă parte, insuficiența motivației pentru angajatori și pentru persoanele fizice care participă la aceste fonduri [3].
4. faptul că există în momentul de față în țară un nivel inadecvat și instabil al pensiilor amplifică și posibilitatea ca sistemul multipilon să nu facă față cerințelor și exigențelor stabilite pentru a avea un potențial de dezvoltare economic.
5. un alt aspect este situația demografică [4, p. 90] – sporul natural negativ și procesele de emigrație au modelat evoluția demo-socio-economică nu numai prin reducerea resurselor umane, dar și prin accelerarea procesului de îmbătrânire a populației. Cu referință la situația Republicii Moldova, există diferențe, de care necesită a se ține cont, dat fiind faptul că studiile științifice ale demografilor din țară denotă că procesul de îmbătrânire se produce în mod mai accelerat decât în statele industrializate. Spre exemplu, Franței i-au fost necesari 80 de ani, Belgiei – 70 de ani, Suediei – 50 de ani pentru ca coeficientul de îmbătrânire demografică să evolueze de la 8% până la 12%. În Republica Moldova, ponderea numărului persoanelor vârstnice, în mai puțin de 30 de ani, a evoluat de la 7,7% (1959), 10,7% (1980), 12,6% (1989), 13,6% (2000),

14,4% în 2010, 17,7% în anul 2018, concomitent reducându-se ponderea persoanelor tinere, în special a copiilor în vârstă de până la 15 ani. Comparativ cu anul 2014, numărul tinerilor s-a redus de la 22,0% la 01.01.2014, până la 19,8% la 01.01.2018.

6. un alt aspect contra reformei de pensionare a Republicii Moldova îl constituie și diferențierea dintre anumite categorii de beneficiari de pensii, anume judecătoria, funcționarii publici, demnitarii, procurorii; anume condițiile stabilirii pensiei diferă față de alți cetățeni. Anume, diferențierea prea mare a mărimii pensiei ar putea fi direcționată de către stat către categoriile de populație care ar avea mai mare nevoie de aceasta și anume în susținerea grupei de pensionari invalizi, dat fiind faptul că aceștia din urmă dispun de pensii destul de mici, sub minimumul de existență [4, pp. 91-92].
7. de asemenea, trebuie luat în considerare faptul că privatizarea parțială a sistemului public de pensii (introducerea Pilonului II) conduce inevitabil la o pierdere a protecției sociale, în contextul în care deja există o serie de probleme de gen în societate, a căror rezolvare nu constă doar în reformarea sistemului de pensii. Indiferent de reforma aplicată, toate inegalitățile existente între femei și bărbați pe piața muncii, tind să se amplifice după pensionare, într-o perioadă care oricum este caracterizată de un grad mai mare de sărăcie și vulnerabilitate [6, p. 18].

Modernizarea sistemului de pensii este o problemă care necesită soluționarea cât mai grăbnică. Autoritățile trebuie să acorde o atenție specială acestui aspect important al protecției sociale, prin studierea experienței mondiale. Pentru Republica Moldova, cel mai binevenit ar fi sistemul de pensii bazat pe trei piloni (al doilea și al treilea se administrează în sistem privat): Pilonul I obligatoriu – pensia oferită de Guvern, care acoperă minimumul veniturilor necesare traiului. Pilonul II obligatoriu – administrarea privată a unei părți din contribuția plătită pentru pensie de angajator și angajat (sistem de pensii ocupaționale). Pilonul III opțional – pensia suplimentară creată din contribuția angajatului, măbind veniturile la pensie. În paralel, este utilă și încurajarea economiilor private prin extinderea facilităților fiscale asupra asigurărilor de viață. În special, este vorba despre asigurările de viață cu acumulare de capital. Noutatea acestei posibilități a fost lansată încă în anul 2004, când compania austriacă Grawe și-a început activitatea pe piața republicii, rămânând, până în prezent, unica companie care oferă asemenea servicii populației. Conform estimărilor economiștilor, doar 0,6% din populație reprezintă astăzi clienții programelor de asigurare de viață cu acumulare de capital.

Bibliografie:

1. Legea privind fondurile nestatale de pensii. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova* nr. 87-89 din 12.08.1999
2. Legea pentru aprobarea Strategiei de dezvoltare a pieței financiare nebankare pe anii 2018/ 2022 și a Planului de acțiuni pentru implementarea acesteia. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova* nr. 321-332 din 24.08.2018, anexa nr. 1 și anexa nr. 2

3. Hotărârea pentru aprobarea Strategiei reformei sistemului de asigurare cu pensii din Republica Moldova. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova* nr.108 din 03.12.1998.
4. PETROLA, A. Reforma de pensionare în Republica Moldova: avantaje și dezavantaje. In: *Economica*. 2012, nr. 1 (79), p. 89
5. LUPUȘOR, A. Prețul solidarității între generații și modelul optim de reformă a sistemului de pensionare. Centru Analitic Independent „Expert-Grup”, 2012
6. CIOBANU, C., VĂILEANU, C. *Reformarea sistemului de pensii prin prisma Egalității de Gen*. Notă Analitică. 2013
7. ROMANDAȘ, N., PROCA L., ODINOKAIA I. *Dreptul protecției sociale*. Chișinău: Foxrot, 2011
8. Raportul de condamnare a comunismului și consecințele sale. In: ȘCOALA MEMORIEI. 2008, Fundația Academia Civică, 2009 [online] [citat 08.04.2019]. Disponibil: <http://www.memorialsighet.ro/18-decembrie-2016-10-ani-de-la-raportul-de-condamnare-comunismului/>.

CZU 342.9

ETAPA PREALABILĂ ÎN CONTENCIOS ADMINISTRATIV

Mihaela BURDUJA, Mariana PODREA, *studente,*
Facultatea de Drept și Științe Sociale,
Universitatea de Stat „Alecă Russo” din Bălți
 Conducător științific: **Vladimir RUSU**, *lect. univ.*

Abstract: *This article is a starting point in deciphering the essence of the preliminary stage in administrative litigation. We intend to make it clear that the prior stage is a very important element in the administrative litigation procedure. So that in the process of reporting we will make a brief presentation of the essence of the Administrative Code that has recently entered into force, and the Law of administrative contentious.*

Keywords: *legal department, the previous stage, code, procedure, office clerk, application, citizen.*

Termenul de **contencios** provine de la cuvântul francez **contentieux**, care, la rândul lui, își are originea în adjectivul latin **contentiosus**, care înseamnă „contestat, litigios” și care provine, la rândul său, de la verbul latin **contendere**, ceea ce înseamnă „a lupta”. Contenciosul administrativ reprezintă totalitatea mijloacelor puse la dispoziția cetățenilor pentru a putea lupta în vederea restabilirii ordinii de drept încălcate prin actele juridice și faptele materiale ale organelor administrației publice, în procesul aplicării legilor și în funcționarea serviciilor publice [9, p. 18].

Pe parcursul dezvoltării societății de drept a apărut și necesitatea de a defini și a reda esența, conținutul și sfera contenciosului administrativ.

Profesorul român C. Rarincescu definea contenciosul administrativ ca fiind *totalitate a litigiilor născute între particulari și administrațiile publice, cu ocazia organizării și funcționării serviciilor publice și în care sunt puse în cauză reguli, principii și situații juridice aparținând dreptului public* [8, p. 31].

În opinia lui Theodor Mrejeru, prin contencios administrativ se poate înțelege și ansamblul normelor juridice care reglementează relațiile sociale, ce apar în activitatea de soluționare a litigiilor, în care cel puțin una dintre părți este un organ al administrației publice. În această accepțiune, continuă Theodor Mrejeru, contenciosul administrativ reprezintă o instituție juridică, în cadrul dreptului administrativ, *ca ramură de drept* [5, p. 5].

În Republica Moldova instituția contenciosului administrativ apare după mai mult de două sute de ani de existență a acesteia în Franța și după o sută treizeci de ani de funcționare a sa în România. Astfel, instituția contenciosului administrativ este consfințită în Constituția din 29 iulie 1994, iar la 10 februarie 2000 este adoptată Legea contenciosului administrativ [9, p. 20], însă din 1 aprilie 2019 a intrat în vigoare Codul Administrativ, care definește modul de funcționare a instituțiilor și autorităților administrației publice. Codul are drept scop sistematizarea tuturor reglementărilor legale referitoare la procedura administrativă și a celor referitoare la contenciosul administrativ într-un singur act legislativ în vederea asigurării clarității, coerenței și accesibilității, acesta consacră Cartea a treia procedurii de contencios administrativ. În general, codificarea dreptului administrativ este un aspect inovativ în practica dreptului administrativ.

În domeniul contenciosului administrativ, actuala legislație la art. 20 din Codul administrativ prevede: dacă printr-o activitate administrativă se încalcă un drept legitim sau o libertate stabilită prin lege, acest drept poate fi revendicat printr-o acțiune în contencios administrativ, cu privire la care decid instanțele de judecată competente pentru examinarea procedurii de contencios administrativ, conform Codului administrativ.

Noile reglementări determină domeniul de aplicare a procedurii administrative, modul de desfășurare a acesteia, participanții la procedură, fazele procedurii administrative, operațiunile administrative, contractele administrative, executarea și respectarea actelor administrative, controlul administrativ, căile de atac etc. Codul va reglementa emiterea de acte administrative de către autoritățile publice, mecanismele de rezolvare a petițiilor adresate de către cetățeni, precum și va cuprinde totalitatea actelor legislative care în prezent stabilesc raporturile juridice de drept administrativ.

În premieră, va fi reglementat refuzul de a primi sau a examina o cerere. La fel, pentru prima dată, va fi dispusă obligativitatea întocmirii dosarului administrativ de către autoritățile publice. De asemenea, va fi reglementată procedura de notificare în cadrul procedurii necontencioase, va fi instituită posibilitatea încheierii contractului de împăcare între părți atât în procedura necontencioasă, cât și în cea contencioasă. Proiectul Codului administrativ este structurat în patru cărți care se referă la uniformizarea soluțiilor legale și reglementarea situațiilor juridice semnificate de jurisprudența administrativă. Potrivit autorilor, documentul are menirea de a clarifica principiile, conceptele, etapele procedurii administrative, căile de atac și regimul juridic al actelor, operațiunilor și contractelor administrative, în vederea asigurării respectării drepturilor și libertăților prevăzute de lege ale persoanelor fizice și juridice, ținându-se cont de interesul public și de regulile statului de drept.

Codificarea administrativă ar oferi multiple avantaje, printre care menționăm: simplificarea și corelarea legislației în materie, reducerea numărului de reglementări existente în domeniu, crearea unui cadru legal general de referință, eliminarea paralelismelor, contradicțiilor și necorelărilor legislației în vigoare. Însă, în condițiile în care administrația publică are un înalt grad de complexitate și diversitate, în special în partea ce ține de statutul subiecților și obiectul raporturilor juridice administrative, misiunea elaborării unui Cod administrativ este extrem de dificilă.

Sub aspect procesual examinarea în contencios administrativ se manifestă sub două faze: *procedura prealabilă și procedura în instanța de contencios administrativ* [7, p. 196].

O particularitate [4, p. 36] importantă a cererii prealabile o constituie instituția recursului administrativ ierarhic, potrivit căreia, petiționarul se poate adresa organului ierarhic superior după ce a primit un răspuns nefavorabil din partea autorității emitente.

Înainte de a se adresa instanței judecătorești în legătură cu actul administrativ, cel vătămat în dreptul său prin acel act are obligația de a se adresa, pentru realizarea dreptului său, organului emitent al actului care este obligat să rezolve reclamația în termenul prevăzut de lege [1, p. 64].

În acest sens, articolul 2 din Legea Contenciosului administrativ prevedea că *cerere prealabilă* este cererea prin care autorității emitente sau organului ierarhic superior i se solicită reexaminarea unui act administrativ cu caracter individual sau normativ.

Actuala legislație în art. 19 din Codul administrativ stabilește faptul că cererea prealabilă este instituția care oferă o cale de soluționare prejudiciară a litigiilor administrative. Constatăm faptul că definiția noțiunii de „cerere prealabilă” este formulată vag și confuz. Precizăm că cererea prealabilă nu poate fi considerată drept instituție, or, instituția care oferă posibilitatea soluționării prejudiciare a litigiilor administrative este procedura prealabilă sesizării instanței de judecată. Totodată, menționăm că la art. 9 este inclusă noțiunea de „petiție”, prin care se înțelege orice cerere. Astfel, noțiunea de „petiție” trebuie să acopere inclusiv conceptul de „cerere prealabilă”.

Procedura prealabilă în procesul de verificare a legalității actului administrativ contestat presupune ca autoritatea publică emitentă trebuie să revină asupra conținutului acestuia cu maximă atenție. Această etapă este importantă din următoarele motive [6, p. 131]:

- Administrația publică din țara noastră trece printr-o perioadă de modernizare în vederea alinierii ei la principiile democratice, în care greșelile sunt inevitabile;
- Corpul de funcționari publici este insuficient pregătit din punct de vedere profesional, fiind completat, în mare parte, cu absolvenți ai școlii sovietice, iar o școală națională de științe administrative încă nu s-a format, până în prezent;
- Funcționarii publici nu sunt motivați nici să muncească, nici să se autoperfecteze.

Semnificația termenului de *cerere prealabilă* este dată de articolul 2, alin. 12 din Legea nr. 793/2000 în următoarea formulă: *cerere prin care autorității emitente sau organului ierarhic superior i se solicită reexaminarea unui act administrativ cu caracter individual sau normativ* [6, p. 132].

Această normă, de asemenea, a suportat unele modificări după adoptarea Codului administrativ, în care procedura prealabilă urmărește scopul de a verifica legalitatea actelor administrative individuale. Dacă autoritatea publică nu soluționează petiția în termenele prevăzute de prezentul cod, persoana afectată este în drept să depună cerere prealabilă. Cererea prealabilă poate fi îndreptată spre:

- a. anularea în tot sau în parte a unui act administrativ individual ilegal sau nul;
- b. emiterea unui act administrativ individual.

Cât privește procedura prealabilă, art. 14 din legea abrogată stipula expres că persoana care se consideră vătămată într-un drept al său recunoscut de lege printr-un act administrativ, va solicita printr-o cerere prealabilă autorității publice emitente în termen de 30 zile de la data luării la cunoștință a actului, revocării în tot sau în parte a acestuia, iar acest termen de 30 zile nu se extinde asupra actului administrativ cu caracter normativ [3].

În ceea ce privește prevederile din Codul administrativ, cererea prealabilă se depune în termen de 30 de zile de la comunicarea sau notificarea actului administrativ individual ori a respingerii petiției. Un element de important este faptul că această etapă nu este stipulată a fi obligatoriu. Dacă autoritatea publică nu soluționează cererea în termenul prevăzut de prezentul cod, cererea prealabilă poate fi depusă în decursul unui an de la expirarea termenului [2].

Conform Legii, în cazul în care organul emitent are un organ ierarhic superior, cererea prealabilă poate fi adresată, la alegerea petiționarului, fie organului ierarhic superior, fie organului emitent [3]. Astfel, legislatorul oferă persoanei dreptul de a alege organul căruia trebuie să-i adreseze cererea prealabilă, acesta urmând să rezolve cererea dată în termen de 30 de zile.

Dar, conform Codului administrativ, cererea prealabilă se depune în scris la autoritatea publică emitentă [2]. Dacă cererea prealabilă se depune la autoritatea publică ierarhic superioară, aceasta transmite neîntârziat autorității emitente cererea prealabilă și o eventuală cerere de suspendare a executării actului administrativ individual. Ziua depunerii cererii la autoritatea publică ierarhic superioară se consideră ziua depunerii cererii la autoritatea publică emitentă. Termenul de soluționare a cererii de suspendare a executării actului administrativ individual prevăzut la art. 172 alin. (3) începe să curgă din data înregistrării cererii la autoritatea publică emitentă.

Pornind de la faptul că Legea contenciosului administrativ prevedea în art. 20 alin.(1) „Cererea de chemare în judecată poate fi formulată și împotriva funcționarului public al autorității publice pârâte care a elaborat actul administrativ contestat sau care a refuzat să soluționeze cererea în cazul în care se solicită despăgubiri.” [3], deși în doctrina deseori se întâlnește dilema „este oportun sau nu” să fie atras în calitate de pârât, funcționarul public, „deoarece poate genera pericolul de paralizare a capacităților funcționarului public, de a lucra sau a acționa într-un mod responsabil fiind

responsabil ulterior de repararea prejudiciilor...”, acțiuni confirmate și de prevederile art. 20 a legii menționate „ În cazul în care acțiunea se admite, funcționarul public poate fi obligat să plătească despăgubirile solidar cu autoritatea publică respectivă.”

Rezultă că funcționarul public putea fi introdus în proces doar dacă se solicită plata unor despăgubiri pentru prejudiciul cauzat. Împotriva lui nu putea fi depusă cererea, dacă se solicită doar anularea actului administrativ contestat [9, p. 156].

Spre deosebire de noul Cod administrativ unde aceste prevederi lipsesc, chiar mai mult, subiect cu drept de sesizare în contencios administrativ nu poate fi funcționarul public.

În concluzie, putem menționa că această procedură prealabilă a fost concepută ca o cale ce poate oferi persoanei vătămate posibilitatea de a obține mai rapid rezolvarea diferendului prin recunoașterea dreptului sau a interesului legitim vătămat fără mijlocirea instanței. Caracterul imperativ al normei care reglementează procedura prealabilă decurge și din interesul ocrotit, și anume acela de a evita încărcarea rolului instanțelor cu cereri care pot fi rezolvate pe cale amiabilă.

Bibliografie:

1. BREZOIANU, D., OPRICAN, M. *Contenciosul administrativ*. București: Editura Universității Titu Maiorescu, 2002.
2. Cod administrativ, nr. 116 din 19.07.2018. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova* nr. 309-324 din 17.08.2018.
3. Legea contenciosului administrativ, nr. 793 din 10.02.2000. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova* nr. 57-58 din 18.05.2000.
4. MOCANU, V., ENCIU, L. *Contenciosul administrativ: Note de curs*. Chișinău: Universitatea de Studii Europene, 2014.
5. MREJERU, Th. *Contenciosul administrativ*. București: Editura All Beck, 2003.
6. ORLOV, M. *Curs de Contencios Administrativ*. Chișinău: Editura Elena-VI, 2009.
7. PRISACARU, V.I. *Tratat de drept administrativ român*. Partea generală. București: Editura Lumina Lex, 1993.
8. RARINCESCU, C. G. *Contenciosul administrativ roman*. București: Editura Universală, Alcalai & Co, 1937.
9. ZUBCO, V., PASCARI, A., CREȚU, Gh. *Contenciosul administrativ*. Chișinău: Editura Cartier, 2004.

CZU 343.915

ASPECTE CRIMINOLOGICE PRIVIND INFRAȚIONALITATEA JUVENILĂ

Mihaela CIUBARA, studentă,
Facultatea Economie Generală și Drept,
Academia de Studii Economice din Moldova, Chișinău
Conducător științific: **Alina CODREANU**, lector universitar

Abstract: *This paper familiarizes us with some concepts of juvenile delinquency, delinquent juvenile personality, causality of juvenile delinquency, ways of preventing*

the scourge, accompanied by statistical data reflecting the state and dynamics of juvenile delinquency in the Republic of Moldova. The study is based on current statistical data, thanks to which we have realized the overall picture of the state, structure and dynamics of the juvenile delinquency phenomenon in the Republic of Moldova. The institutional framework for fighting juvenile delinquency is specified, and the ways of preventing and resocialising juvenile delinquents are determined.

Keywords: *juvenile delinquency, criminality, legal framework, juvenile offender, offense, criminal offense.*

Una dintre problemele acute cu care se confruntă civilizația actuală o constituie escaladarea îngrijorătoare a fenomenului infracțional, în cadrul căruia delincvența infantil-juvenilă și unele forme de predelinvență (devianță) comportamentală dețin ponderea. Delincvența juvenilă reflectă o inadaptare la sistemul juridic și moral al societății, fiind cea mai importantă dintre devianțele negative, care include violarea și încălcarea normelor de conviețuire socială, a integrității persoanei, a drepturilor și libertăților individului.

Vorbind despre *delincvența juvenilă*, nu putem trece cu vederea noțiunea de *criminalitate*, care reprezintă totalitatea crimelor comise pe un anumit teritoriu, într-o perioadă determinată de timp de persoane vinovate de comiterea acestor fapte; în cazul nostru – totalitatea crimelor comise de către minori. Din contextul dat reiese că criminalitatea nu poate fi studiată în afara societății, care redă aspectul social al fenomenului în cauză. Aceste persoane, prin faptele săvârșite, sunt legate de criminalitate și fac parte din criminalitate. Ele alcătuiesc populația penală spre care trebuie să-și îndrepte atenția mai multe organe (de stat sau altele) [1].

Obiectul de studiu al delincvenței juvenile îl constituie personalitatea infractorului minor, cu o sinteză de trăsături bio-psiho-sociale, care au un înalt grad de stabilitate și atribuie o identitate de sine individului delincent, materializat într-un comportament antisocial, precum și alegerea căilor ilicite pentru satisfacerea necesităților sale, sau, în caz de necesitate, neîndeplinirea acțiunilor utile pentru preîntâmpinarea lor, reacția socială față de cele comise de către minori, precum și prevenirea și combaterea acțiunilor ilicite și imorale în rândurile minorilor. Nu în ultimul rând este de menționat că geneza și obiectul de cercetare al delincvenței juvenile se face din 4 perspective: psihosocială, criminologică, evoluționistă, clinică [6].

Când vorbim despre delincvența juvenilă, avem în vedere nu doar infracțiunile comise de minor, ci toate încălcările de lege, și nu are importanță vârsta la care au fost ele comise, vorbim despre totalitatea încălcărilor de la normele legale și morale comise de ființe umane până la împlinirea vârstei de 18 ani. Deci, termenul *delincvență juvenilă* este mai larg, referindu-se la un spectru mai larg de subiect, precum și de încălcări comise de minori. Termenul delincvență juvenilă, intrat în uz tot mai des în ultimul deceniu, provine de la cel francez – „*delinquence juvenile*”, desemnând ansamblul devierilor de la norma socială și penală, săvârșite de minori până la 18 ani și sancționate juridic [2].

Făcând o analiză a tuturor noțiunilor explicate mai sus, prin *criminalitate a minorilor* se înțelege: totalitatea infracțiunilor (a faptelor penale) săvârșite pe un anu-

mit teritoriului într-o perioadă determinată de timp, de către persoane care nu au atins majoratul. Prin *delincvență juvenilă* înțelegem: totalitatea delictelor săvârșite la un moment dat, într-un anumit mediu de către persoane care nu au ajuns la maturitate.

Conceptul de *delincvență juvenilă* este sinonim în anumite limbi, cum ar fi italiana, germana, franceza, cu noțiunea de criminalitate juvenilă (criminalita giovanile, criminalité juvénille, juder kriminalitat). La origine, în limba latină, aceste cuvinte aveau înțelesuri diferite. Verbul „delinquere” avea accepția de „a greși”, în timp ce prin „crimen” se înțelegea „crima” de care era acuzat cineva. În literatura de specialitate anglo-saxonă, termenul „delincvență” a păstrat semnificația sa originală (delinquency), care nu se confundă cu sfera și conținutul noțiunii de „criminalitate” (criminality). Prin *delincvență*, în opinia cercetătorului Pitulescu, urmează să se înțeleagă o serie de fapte ilicite, indiferent de faptul dacă au sau nu un caracter penal (fuga de la domiciliu, absența repetată și îndelungată de la școală etc.) [3].

Termenul „delincvență juvenilă” a fost introdus în scopul de a face diferență de fapte mai grave comise de către adulți, cum ar fi cele penale, față de care se aplică și un alt statut sau regim. Acesta a devenit uzual limbajului din Moldova, fiind folosit în paralel cu termenul „criminalitate”, fapt ce face vagă distincția dintre ei.

Vorbind despre coraportul existent între termenul *delincvență juvenilă* și termenul *criminalitatea minorilor*, este necesar să evidențiem că criminalitatea minorilor exprimă totalitatea infracțiunilor comise de minori la atingerea vârstei de răspundere penală, adică se are în vedere vârsta generală de 16 ani și, pentru unele componente de infracțiune prevăzute de art.21 CP RM, vârsta de 14 ani.

Particularitățile delincvenței juvenile. O primă trăsătură a delincvenței juvenile este că ea are un caracter social de masă, în sensul că are o anumită frecvență și se dezvoltă în societate, care poate fi înfățișată în cifre, ceea ce justifică utilizarea unor metode statistico-matematice pentru elaborarea concluziilor referitoare la dinamica și structura delincvenței juvenile, la prognoze și măsurări pentru prevenirea și combaterea delincvenței juvenile la scara întregii societăți.

Caracterul istorico-evolutiv, care exprimă ideea persistenței fenomenului delincvența juvenilă, dar în structură și dinamică diferită, de la o epoca la alta, de la o țară la alta sau de la o zonă geografică la alta.

Caracterul prejudiciabil, exprimat în pericolozitatea socială pe care o are în sine fenomenul delincvenței juvenile pentru valorile sociale și individuale ocrotite de normele dreptului și ale moralei, pentru întregul sistem de valori consacrate de cultura și civilizația umană.

Caracterul complex al delincvenței juvenile, cu valențe predominant biopsiho-sociale. Această trăsătură exprimă faptul că delincvența juvenilă nu există în afara societății, comportamentului și activității acestuia [7].

Caracterul variabil al delincvenței juvenile, care derivă din varietatea încălcărilor de lege și de morală comise de minori, cât și din varietatea de exprimare concretă a minorilor prin acțiunile ilicite comise.

Caracterul condițional al delincvenței juvenile, constând în aceea că, fiind un fenomen cu manifestări fizico-sociale, delincvența juvenilă nu poate exista în afara unui proces cauzal, nu poate fi de natură necondiționată, acauzală.

Delincvența juvenilă are ca *scop principal* apărarea împotriva încălcărilor de lege comise de minori, precum și prevenirea comiterii unor fapte interzise de legea penală. Scopul de prevenire a comiterii unor fapte interzise de legislația în vigoare se realizează prin două mari direcții de bază. În primul rând, are loc prevenirea generală, care se referă la toți minorii în abținerea din partea lor de a comite fapte interzise de legislația în vigoare și, în al doilea rând, – prevenirea specială, care se referă doar la minorii care au încălcat prevederile legislației și se realizează prin aplicarea măsurilor de constrângere împotriva unor astfel de persoane.

Legăturile delincvenței juvenile cu alte științe juridice și nejuridice. Delincvența juvenilă se poate coraporta unor discipline juridice, precum și celor nejuridice, unor ramuri de drept, dar și unor științe ce nu depășesc cadrul de reglementare juridică.

O primă legătură strânsă pe care o are delincvența juvenilă este cu dreptul penal, deoarece ambele cercetează fenomenul criminalității, deși dreptul penal totuși are ca obiect o sferă mai restrânsă a criminalității, și anume: infracțiunea răspunderea penală pedeapsa.

O altă ramură de drept cu mare adiacență este dreptul procesual penal, care prezintă o activitate reglementată de lege, pe care o desfășoară autoritatea judiciară, cu participarea activă a persoanelor interesate, ca titulare de drepturi și obligații, în scopul constatării la timp și în mod complet a faptelor care constituie infracțiuni, astfel ca orice persoană care a săvârșit o infracțiune. să fie sancționată potrivit legii și nici o persoană nevinovată să nu fie trasă la răspundere penală [4].

Dezvoltarea reglementărilor privind delincvența juvenilă. Evoluția delincvenței juvenile este strâns legată de istoricul apariției codurilor juridice. Primele mențiuni referitoare la justiția juvenilă se regăsesc în Codul lui Hammurabi, care menționa că copilul minor care a comis o crimă împotriva părintelui său putea fi izgonit din trib sau lipsit de moștenire, fie sancționat prin tăierea degetelor. Dacă însă delictul era comis de minor pentru prima dată sau nu era calificat ca fiind grav, atunci era posibilă iertarea acestuia.

Evoluția reglementărilor naționale și internaționale privind delincvența juvenilă. Dezvoltarea reglementărilor privind delincvența juvenilă. Evoluția delincvenței juvenile este strâns legată de istoricul apariției codurilor juridice. Primele mențiuni referitoare la justiția juvenilă se regăsesc în Codul lui Hammurabi, care menționa că copilul minor care a comis o crimă împotriva părintelui său putea fi izgonit din trib sau lipsit de moștenire, fie sancționat prin tăierea degetelor. Dacă însă delictul era comis de minor pentru prima dată sau nu era calificat ca fiind grav, atunci era posibilă iertarea acestuia. În Grecia Antică, doar părinții aveau drepturi depline asupra copiilor, iar acest lucru dura până la 18 ani, când odraslele atingeau majoratul și când li se acorda cetățenia [5].

Cadrul legal instituțional în Republica Moldova în materia delincvenței juvenile. Deoarece în Republica Moldova nu există o structură executivă unică care ar avea în competența sa combaterea delincvenței juvenile, printre organismele interne ce au obiectivul de protecție a drepturilor copiilor și cel de combatere a delincvenței juvenile, un rol important îl joacă: Ministerul Afacerilor Interne care este

un organ central de specialitate al statului, menit să apere, în baza respectării stricte a legilor, viața, integritatea corporală, drepturile și libertățile cetățenilor, toate formele de proprietate, interesele societății și ale statului contra atentatelor criminale și altor acțiuni ilegale, să mențină ordinea de drept și securitatea publică, precum și să exercite supravegherea de stat în domeniul protecției civile și asigurării apărării împotriva incendiilor pe întreg teritoriul țării [9].

De asemenea, pe lângă alte ministere de ramură și departamente, un rol covârșitor îi revine și Consiliului Național pentru Protecția Drepturilor Copilului, organ guvernamental menit să asigure elaborarea și implementarea politicilor de protecție a drepturilor copilului și familiei. În baza Regulamentului Consiliului Național pentru Protecția Drepturilor Copilului[8], acesta este constituit din reprezentanți ai autorităților publice centrale și locale, precum și din reprezentanți ai organismelor internaționale și ai organizațiilor nonguvernamentale naționale care activează în domeniu.

Concluzionând, putem menționa că este greu de conceput elaborarea unui cadru legislativ cu soluții moderne privind sistemul de reeducare a minorului infractor, lăsând în afară rezultatele unor importante cercetări psiho-sociale și psiho-pedagogice în materie. Aceste cercetări încearcă să găsească mobilurile proceselor intime ale minorului care-l conduc la comportări antisociale, obligând, astfel, societatea să ia măsuri prin intermediul legii penale.

Mai mult chiar, în acest proces, trebuie să se țină seama atât de mecanismele interne care determină comportamentul social al acestuia, cât și de modul în care minorul recepționează influențele lumii exterioare, inclusiv diferitele forme de reacție socială față de faptele sale.

Bibliografie:

1. MIRIȘAN, Valentin. *Criminologie*. Oradea: Ed. Imprimeriei de Vest, 2000, 33 p.
2. RUSNAC, Svetlana. *Factori sociali în comportamentul delicvent al minorilor*. În: *Analele științifice: Drept*. Chișinău: Ed. Universitatea Liberă Internațională din Moldova, 1999, Vol. 3, 60 p.
3. PITULESCU, Ion. *Delincvența juvenilă*. București: Editura Ministerului de Interne, 2002, p. 17.
4. PĂVĂLEANU, Vasile. *Drept procesual penal. Partea generală*. București: Ed. Lumina Lex, vol. I, 2004, p. 16.
5. CIOBANU, Igor. *Criminologie*. Chișinău: Ed. Cartdidactica, 2004, Vol. II, p. 226.
6. BORN, Michel. *Psychologie de la delinquance*. Bruxelles: Ed. de Boeck Université, 2003, p. 11.
7. GRECU, Florentina, RĂDULESCU, Sorin M. *Delincvența juvenilă în societatea contemporană între Statele Unite și România*. București: Ed. Lumina Lex, 2003, p. 25.
8. Hotărîrea Guvernului RM privind aprobarea Regulamentului Consiliului Național pentru Protecția Drepturilor Copilului nr. 409 din 09.04.1998. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*. 1998, nr. 60-61.
9. <https://mai.gov.md/> – site-ul oficial al Ministerului Afacerilor Interne al R. Moldova.

АПЕЛЛЯЦИОННОЕ ПРОИЗВОДСТВО В ГРАЖДАНСКОМ ПРОЦЕССЕ РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА

Вячеслав БУРДЕНЮК, студент факультета права и социальных наук
Бельцкого государственного университета имени Алеку Руссо.

Научный руководитель: **Татьяна КРУГЛИЦКИ**, старший преподаватель

Abstract: *At present, the appeal proceedings are governed by Section 3 of the Civil Procedure Code of the Republic of Moldova “Ways of appealing court decisions”, and in chapter 37, provisions on appellate proceedings are expressed. The appellate instance is an independent stage of civil proceedings, which has specific tasks that affect the operation of some principles of civil procedural law and determine the specifics of the cases, the powers of the appellate instance, the grounds for cancellation of decisions of the court of first instance and the content of the rulings.*

Keywords: *appeal, judge, appeal, court of first instance, plaintiff, court of appeal.*

Апелляционное производство с принятием Гражданского процессуального кодекса Республики Молдова в 2003 году получило мощный импульс к развитию и прочно заняло место рядом со ставшим уже традиционным производством в суде кассационной инстанции.

Задачей апелляции является пересмотр дела по существу путем проверки законности и обоснованности принятого судебного акта. Конечная цель апелляции – защита нарушенных прав и законных интересов лиц, обратившихся за судебной защитой, через установление обстоятельств, имеющих значение для полного и всестороннего рассмотрения дела.

В нормах действующего законодательства право участвующих в деле лиц на пересмотр их дела в суде второй инстанции предусмотрено по всем категориям гражданских дел.

«Право апелляционного обжалования – это право на возбуждение апелляционного производства. Для реализации данного права необходимо наличие объекта и субъектов обжалования, а также предусмотренного законом порядка его осуществления. Объектом апелляционного обжалования являются решения суда первой инстанции, не вступившие в законную силу.»[1, с. 483]

Апелляционная жалоба может быть подана как на все решение в целом, так и на отдельные его части, например, резолютивную или мотивировочную. Если судьей первой инстанции было вынесено дополнительное решение, то оно также может быть обжаловано в апелляционном порядке.

«Решения, подлежащие обжалованию в апелляционном порядке, до признания их окончательными могут быть обжалованы в апелляционную инстанцию, которая на основании материалов дела и дополнительно представленных материалов проверяет правильность установления фактических обстоятельств дела, правильность применения и толкования норм материального права, а также соблюдение норм процессуального права первой инстанцией при рассмотрении дела.

К субъектам, имеющим право апелляционного обжалования, относятся лица, участвующие в деле, стороны и другие участники процесса; представитель в интересах апелланта, уполномоченный в установленном законом порядке; свидетель, эксперт, специалист, переводчик и представитель – в отношении причитающихся им возмещений судебных расходов.

Заинтересованное лицо, прямо отказавшееся от апелляционного обжалования решения, не имеет более права обжаловать решение в апелляционном порядке. Отказ от апелляционного обжалования осуществляется путем подачи заявления в первую инстанцию до истечения срока подачи апелляционной жалобы.

Прокурор вправе обжаловать решение суда первой инстанции только в том случае, если он участвовал в деле.

Право на подачу апелляционной жалобы на решение суда первой инстанции имеют и правопреемники лиц, участвующих в деле.» [2, с. 130-134]

Средством возбуждения апелляционного производства служит апелляционная жалоба. Решения, вынесенные в первой инстанции судами, могут быть обжалованы в апелляционном порядке в апелляционные палаты общей юрисдикции. Не могут быть обжалованы в апелляционном порядке решения, вынесенные в первой инстанции апелляционными палатами. Решения, вынесенные в первой инстанции после нового рассмотрения дела, подлежат апелляционному обжалованию в общем порядке. Определения, вынесенные в первой инстанции, могут быть обжалованы в апелляционном порядке только одновременно с решением, за исключением определений, которые могут быть обжалованы в кассационном порядке отдельно от решения. Апелляционное обжалование решения считается обжалованием и определений по данному делу, даже если они вынесены после оглашения решения и в апелляционном заявлении не указывается об обжаловании определения.

Апелляционная жалоба может быть поданы в течение 30 дней со дня вынесения судом первой инстанции решения в окончательной форме.

Законом урегулирован порядок подачи апелляционных жалобы.

Апелляционные жалоба составляется в письменной форме. Апелляционное заявление подается в письменном виде в судебную инстанцию, решение которой обжалуется, с уплатой государственной пошлины в предусмотренных законом случаях.

Апелляционное заявление и новые письменные доказательства, которые не были представлены в первой инстанции, подаются с копиями по числу участников процесса и с одной копией для апелляционной инстанции. Копии письменных доказательств должны быть заверены в установленном законом порядке.

Если прилагаемые письменные доказательства были составлены на иностранном языке, представляются их заверенные в установленном законом порядке переводы.

Апелляционное заявление со всеми прилагаемыми к нему документами может быть подано посредством Интегрированной программы управления делами, с использованием усиленной квалифицированной электронной подписи.

Содержание апелляционных жалоб должно отвечать требованиям ст. 365 Гражданского процессуального кодекса.

«В апелляционных жалобах необходимо указать: наименование судебной инстанции, которой адресуется апелляционная жалоба; имя или наименование, место жительства или место нахождения апеллянта, его процессуальное положение в деле; обжалуемое решение, наименование судебной инстанции, вынесшей обжалуемое решение, состав суда, дату вынесения решения; фактические и правовые основания апелляционной жалобы; доказательства, обосновывающие апелляционную жалобу; ходатайство апеллянта; имена и место жительства свидетелей – в случае требования о их вызове в апелляционную инстанцию; перечень прилагаемых к заявлению документов.

В апелляционном заявлении могут содержаться и другие сведения, касающиеся рассмотрения апелляционной жалобы.

Апелляционное заявление подписывается апеллянтом или его представителем. К заявлению, поданному представителем, прилагается заверенный в установленном законом порядке документ, удостоверяющий полномочия представителя, если в деле не имеется такого полномочия.

К апелляционному заявлению прилагается документ, подтверждающий уплату государственной пошлины, если апелляционное заявление подлежит оплате государственной пошлиной.

Апелляционные жалоба и приложенные к ней документы должны быть представлены с копиями, число которых соответствует числу лиц, участвующих в деле.» [2]

Если апелляционная жалоба подлежит оплате государственной пошлиной, то к ней необходимо приложить документ, подтверждающий произведенную оплату.

В апелляционной жалобе не могут содержаться требования, которые не были заявлены суду первой инстанции.

Существование в законе данного запрета объясняется тем, что основой апелляционного обжалования является правило «двойной подсудности». Это означает, что одно и то же дело должно быть рассмотрено дважды: первый раз – в суде первой инстанции, второй раз – в суде апелляционной инстанции. Рассмотрение в суде апелляционной инстанции нового требования, не заявлявшегося и не рассматривавшегося в суде первой инстанции нарушало бы данное правило и противоречило бы содержанию апелляции как таковой.

Недопустимость в апелляционной жалобе новых требований обусловлена также необходимостью сохранения внутреннего тождества спорного правоотношения.

Сравнимыми величинами являются спорное отношение в момент рассмотрения и разрешения дела в суде первой инстанции и спорное отношение в момент возбуждения, рассмотрения и разрешения его в высшем суде.

Запрет на указание в апелляционной жалобе требований, не заявленных суду первой инстанции, распространяется также и на апелляционное представление прокурора.

Несоблюдение требований закона о содержании апелляционных жалобы, представления и порядка их подачи ведет к наступлению определенных юридических последствий.

Апелляционные жалоба, представление могут быть оставлены судьей без движения в случаях, когда апелляционное заявление не соответствует требованиям, предусмотренным статьями гражданским законодательством, а также в случае его подачи без уплаты государственной пошлины апелляционная инстанция в 10-дневный срок с момента распределения дела, без извещения участников процесса выносит определение, которым оставляет заявление без движения и предоставляет апеллянту срок для устранения недостатков.

Если апеллянт в установленный срок выполнит все указания, содержащиеся в определении судьи, апелляционная жалоба считается поданной в день ее первоначального представления.

Определение апелляционной инстанции об оставлении апелляционного заявления без движения может быть обжаловано одновременно с решением по существу.

При наличии хотя бы одного из перечисленных выше оснований судья выносит определение об оставлении апелляционного заявления без движения и назначает лицу, подавшему заявление срок для исправления недостатков.

В случае если лицо, подавшее апелляционную жалобу в установленный срок выполнит указания, содержащиеся в определении судьи, то жалоба считается поданной в день первоначального поступления ее в суд.

Апелляционная жалоба может быть возвращена лицу, подавшему жалобу в определенных законом случаях.[3, с. 268-271]

Апелляционная инстанция своим определением возвращает апелляционное заявление в случае, если: апеллянт не выполнил в установленный срок указаний апелляционной инстанции, содержащихся в определении; апелляционное заявление подано с нарушением предусмотренного законом срока и апеллянт не потребовал восстановления пропущенного срока или апелляционная инстанция отказала в восстановлении пропущенного срока; апеллянт выдвигает новое требование, которое не было рассмотрено в первой инстанции; апелляционное заявление подано неуправомоченным лицом, за исключением случая, когда заявление, поданное лицом, в отношении которого установлена мера судебной охраны, касается обжалования решения об установлении меры судебной охраны; апеллянт просит о возвращении апелляционной жалобы до начала разбирательства дела по существу в апелляционной инстанции; в силу закона решение не подлежит апелляционному обжалованию.

Вопрос о возвращении апелляционного заявления разрешается составом из трех судей, без вызова участников процесса.

Определение судебной инстанции о возвращении апелляционного заявления может быть обжаловано в кассационном порядке.

Если апелляционная жалоба подана с соблюдением всех требований закона, то судья обязан направить всем лицам, участвующим в деле, копии жалобы, представления и приложенных к ним документов.

Получив апелляционную жалобу лица, участвующие в деле, вправе направить судье соответствующие письменные возражения относительно апелляционных жалобы, представления. К возражениям на апелляционную жалобу в представлении должны быть приложены документы, подтверждающие эти возражения. Возражения и приложенные к ним документы должны быть представлены с копиями по числу лиц, участвующих в деле.

Лица, участвующие в деле, имеют также право знакомиться с материалами дела, поступившими с апелляционными жалобами, представлением и возражениями на них.

При рассмотрении дела в апелляционном порядке суд первой инстанции проверяет законность и обоснованность решения мирового судьи и проводит процесс по правилам производства в суде первой инстанции. [2, с.130- 134]

Поскольку проверка законности и обоснованности решения суда первой инстанции осуществляется путем вторичного рассмотрения дела по существу, то производство в апелляционной инстанции построено на тех же принципах гражданского процесса, что и в суде первой инстанции.

В суде апелляционной инстанции в полной мере действует принцип состязательности. Стороны, другие лица, участвующие в деле, вправе представлять в суд апелляционной инстанции любые новые доказательства с учетом их относимости и допустимости. Судья вправе устанавливать новые факты и исследовать новые доказательства по делу.

Своеобразие апелляционного производства как вторичного рассмотрения дела по существу отражается на действии в апелляционном производстве принципа диспозитивности.

«Истец не имеет права заявлять требования, не рассматривавшиеся судом первой инстанции, увеличить размер искового требования. Вместе с тем истец вправе ограничить суд апелляционной инстанции определенными рамками, в которых будет осуществляться проверка решения суда первой инстанции.»[2]

Рассмотрение дела судом апелляционной инстанции в пределах, установленных в апелляционной жалобе, является неотъемлемым признаком, характеризующим апелляционное производство. Правило об ограничении апелляционного пересмотра теми вопросами факта и права, которые ставятся в апелляционной жалобе, берет свое начало из положений римского права.

Применение данного правила не зависит от вида апелляции – полной или неполной –, поскольку различие видов апелляции проводится, как правило, по возможности представления в суд апелляционной инстанции новых доказательств.

Правило о рассмотрении дела в суде апелляционной инстанции в пределах, установленных в апелляционной жалобе, применяется всегда, если в

законе не содержится прямого указания на отказ от применения данного правила или его ограничение.

В суде апелляционной инстанции стороны вправе реализовать такие диспозитивные права, как право окончить дело мировым соглашением, право истца отказаться от иска, право ответчика признать иск.

«В полной мере в суде апелляционной инстанции соблюдаются принципы непосредственности, устности, письменности.

После поступления дела с апелляционной жалобой в суд первой инстанции судья начинает подготовку дела к судебному разбирательству.

Подготавливая дело к судебному разбирательству, судья суда первой инстанции совершает все необходимые для обеспечения своевременного и правильного разрешения дела действия.

Признав дело подготовленным, судья выносит определение о назначении его к разбирательству в судебном заседании, извещает стороны и других участников процесса о времени и месте судебного заседания.»[1]

После подготовки дела к судебному разбирательству наступает следующая стадия гражданского процесса – судебное разбирательство.

Судебное разбирательство в суде апелляционной инстанции осуществляется по правилам установленным для судебного разбирательства в суде первой инстанции.

Как и при разбирательстве в суде первой инстанции, судебное разбирательство в суде апелляционной инстанции можно разделить на четыре составные части: подготовительная; рассмотрение дела по существу; судебные прения; принятие и оглашение определения суда апелляционной инстанции.

Вместе с тем судебное разбирательство в суде апелляционной инстанции имеет специфику, обусловленную проверочным характером судебной деятельности. «В суде второй инстанции судебное разбирательство должно начинаться с доклада председательствующего судьи либо одного из судей, в котором излагаются обстоятельства дела, содержащие решения суда первой инстанции, доводы апелляционной жалобы, поступивших относительно её возражений, а также сообщаются иные данные, которые необходимо рассмотреть суду для проверки решения суда.

Рассмотрение дела в суде апелляционной инстанции завершается вынесением соответствующего судебного определения.

Определение суда апелляционной инстанции вступает в законную силу со дня его принятия. Постановление суда апелляционной инстанции не может быть обжаловано в кассационном порядке.»[2, с. 130-134] Запрет на последующее кассационное обжалование объясняется тем, что суды кассационной инстанции, как и суды апелляционной инстанции, являются судами второй инстанции.

Апелляционное производство осуществляется в суде второй инстанции, каковой является апелляционная инстанция – вышестоящая судебная инстанция по отношению к судам первой инстанции, действующим на территории соответствующего судебного района.

Объектом апелляционного обжалования могут быть только не вступившие в законную силу решения суда первой инстанции.

Правом на апелляционное обжалование решения обладают стороны и другие участвующие в деле лица.

При получении апелляционной жалобы суд первой инстанции в первую очередь проверяет, обладают ли подавшие их лица правом на обжалование решения в апелляционном порядке, соблюден ли установленный для этого срок.

Установив, что апелляционная жалоба подана надлежащими лицами и в установленный срок либо этот процессуальный срок восстановлен, судья проверяет правильность их оформления и полноту приложенных к ним документов.

В апелляционной жалобе не могут содержаться дополнительные требования, которые не заявлялись в суде первой инстанции, поскольку апелляционная инстанция рассматривает дело исключительно в пределах тех требований, которые были заявлены в первой инстанции; изменение предмета и основания, а также размера требований в суде апелляционной инстанции не допускается.

Рассмотрение дела судом апелляционной инстанции проводится по правилам производства в суде первой инстанции.

В отличие от суда первой инстанции постановления суда апелляционной инстанции вступают в законную силу немедленно и обжалованию в кассационном порядке не подлежат.

Решение суда первой инстанции оставляется без изменения, если суд апелляционной инстанции придет к выводу о том, что оно является законным и обоснованным. Если выводы апелляционной инстанции, рассматривающей дело в апелляционном порядке, об обстоятельствах дела и подлежащих применению нормах материального права расходятся с выводами суда первой инстанции, то он изменяет или отменяет решение суда первой инстанции с вынесением нового решения.

Основания для отмены или изменения решения суда первой инстанции в апелляционном порядке такие же, как и для отмены решения суда в кассационном порядке.

Постановление суда апелляционной инстанции может быть обжаловано в порядке надзора, а также пересмотрено по вновь открывшимся обстоятельствам. Это же относится и к решениям, определениям суда первой инстанции, в том числе не проверенным в апелляционном порядке.

Список источников и литературы:

1. *Гражданский процесс*: Учебник /Под ред. М.К. Треушникова. - М.: ООО "Тородец - Издат", 2003. -С. 483.
2. *Гражданский процессуальный кодекс Республики Молдова* от 30.05.2003// Опубликовано: 21.06.2013 в Monitorul Oficial Nr. 130-134.
3. *Гражданский процесс*: Учебник / Под ред. д.ю.н., проф. А.Г. Коваленко, д.ю.н. проф. А.А. Мохова, д.ю.н., проф. П.М. Филиппова. – М.: Юридическая фирма «КОНТРАКТ»; «ИНФРА-М», 2008.

PARTICULARITĂȚILE HOTĂRĂRILOR JUDECĂTOREȘTI PRIN PRISMA TIPURILOR DE PROCEDURI CIVILE

Ludmila TCACIUC, studentă,
Facultatea de Drept și Științe Sociale,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
Conducător științific: **Tatiana CRUGLIȚCHI**, lect. sup. univ.

Résumé: *Cet article vise à détecter les différences, les caractéristiques spécifiques de la décision de justice sous l'angle des caractéristiques des types de procédures en première instance. Les travaux porteront sur les jugements rendus dans des affaires civiles. La justice est la seule forme de justice reconnue par la République de Moldova et la décision judiciaire, en tant qu'ordonnance d'un tribunal, permet de rétablir les droits violés. La décision de justice est un acte de première instance, d'application et d'application de la loi, établi par écrit sous une forme individuelle, autoritaire et contraignante, adopté par les tribunaux conformément à la législation en vigueur dans le processus d'examen et de règlement des affaires civiles. Et l'efficacité de l'application des lois normatives n'est révélée que dans la mesure où les tribunaux rendent des décisions fondées sur la loi. La décision doit être légale, fondée, inconditionnelle, sûre et complète.*

Mots-clés: *résolu, tribunal, appel, justice.*

Termenul de justiție provine de la latinescul *jurisdiction* ceea ce înseamnă a pronunța dreptul. În dreptul roman justiția era considerată o componentă a funcției administrative. [5, p. 10]. Conform art. 114 al Constituției Republicii Moldova, justiția se înfăptuiește în numele legii și numai de instanțele judecătorești, conform prevederilor legale. Fiind unica formă de înfăptuire a justiției, recunoscută de statul Republica Moldova, iar hotărârea judecătorească, ca dispoziție a instanței, duce la restabilirea drepturilor încălcate.

Instanțele judecătorești înfăptuiesc justiția în scopul apărării și realizării drepturilor și libertăților fundamentale ale cetățenilor și ale asociațiilor acestora, ale întreprinderilor, instituțiilor și organizațiilor, judecând toate cauzele privind raporturile juridice civile, de contencios administrativ, contravenționale și penale, precum și orice alte cauze pentru care legea nu stabilește o altă competență. [1].

Hotărârile sunt mijlocul prin care judecătorii se adresează reclamanților și publicului larg, explicând temeiurile care au stat la baza concluziilor lor. Judecătorilor li se cere să pronunțe hotărâri – fiind clar faptul că fără aceste hotărâri nu am avea un sistem de justiție demn de acest nume – iar prin hotărârile lor, ei își exprimă raționamentul individual. Fără hotărâri, nu ar exista justiție [6].

Alături de încheieri și ordonanțe, hotărârea judecătorească este un act de dispoziție al primei instanțe, de aplicare și realizare a dreptului, emis în formă scrisă cu caracter individual, autoritar și obligatoriu, adoptat de către instanțele de judecată în baza legislației în vigoare în procesul examinării și soluționării pricinilor civile. Conform autoarei Elena BELEI, importanța hotărârii judecătorești rezidă nu doar în

faptul de a fi soluționat un raport juridic litigios, dar și în rezonanța socială pe care o produce. Instituind ordinea de drept, o hotărâre judecătorească impune respect tuturor, astfel încât se consolidează conștiința juridică și încrederea oamenilor în justiție. Deci, hotărârii îi revine un rol de apărare a drepturilor, libertăților și intereselor ocrotite de lege, precum și un rol educativ. Hotărârile judecătorești reflectă dreptul în stare dinamică, adică în acțiune. Eficiența aplicării actelor normative se reliefează doar în măsura în care instanțele de judecată pronunță hotărâri în baza legii [4, p. 91].

În procedura contencioasă hotărârea judecătorească trebuie să fie legală și întemeiată, iar întemeierea hotărârii trebuie să se facă numai pe circumstanțele constatate nemijlocit de instanță și pe probele cercetate în ședință de judecată. La deliberarea hotărârii, instanța judecătorească apreciază probele, determină circumstanțele care au importanță pentru soluționarea cauzelor, care au fost sau nu stabilite, caracterul raportului juridic dintre părți, legea aplicabilă soluționării cauzei și admisibilitatea acțiunii. Hotărârea fiind adoptată în limitele pretențiilor înaintate de reclamant, constă din partea introductivă și partea dispozitivă. Iar în cazurile în care este necesară întocmirea integrală a hotărârii, hotărârea judecătorească constă din partea introductivă, partea descriptivă, motivatoare și dispozitivă, fiecare evidențindu-se în partea de text a hotărârii. În partea introductivă se indică locul și data adoptării, denumirea instanței care o pronunță, numele membrilor completului de judecată, al grefierului, al părților și al celorlalți participanți la proces, al reprezentanților, obiectul litigiului și pretenția înaintată judecății, mențiunea despre caracterul public sau închis al ședinței. În partea descriptivă se indică succint pretențiile reclamantului, obiecțiile pârâtului și explicațiile celorlalți participanți la proces. În partea motivatoare se indică: circumstanțele cauzei, constatate de instanță, probele pe care se întemeiază concluziile ei privitoare la aceste circumstanțe, argumentele invocate de instanță la respingerea unor probe, legile de care s-a călăuzit instanța. Iar dispozitivul cuprinde concluzia instanței judecătorești privind admiterea sau respingerea integrală sau parțială a acțiunii, repartizarea cheltuielilor de judecată, calea și termenul de atac al hotărârii. În cazul în care instanța judecătorească dispune executarea imediată a hotărârii, în dispozitiv se face o mențiune în acest sens [2].

Cerințele înaintate față de hotărârea judecătorească, ca act jurisdicțional final în judecată, sunt:

- Hotărârea nu poate proveni decât de la autoritatea căreia legea i-a atribuit împuternicirea îndeplinirii justiției.
- Instanța care poate pronunța hotărâri trebuie să fie constituită în condițiile prevăzute de lege.
- Hotărârea trebuie să fie deliberată de către judecătorii care au participat nemijlocit la examinarea pricinii în fond.
- Hotărârea urmează a fi adoptată cel puțin cu majoritatea voturilor judecătorilor care au participat la examinarea pricinii.
- Deliberarea în vederea adoptării hotărârii se impune a fi secretă. Rezultatul deliberării trebuie să fie confirmat în scris, sub semnătura tuturor judecătorilor care au participat la examinare, chiar dacă unii au opinii separate.

- Hotărârea se pronunță în public.
- Hotărârea va fi comunicată părților, precum și altor participanți la proces [4, p. 91].

Hotărârile judecătorești emise în primă instanță sunt nedefinitive și pot fi suse apeluului, după examinarea cauzei în apel, hotărârile rămân definitive și pot fi atacate în recurs. După instanța de recurs, hotărârile rămân irevocabile.

Se consideră irevocabile hotărârile judecătorești:

- a) emise în primă instanță, după expirarea termenului de apel, dacă participanții interesați nu au exercitat calea de atac corespunzătoare;
- b) emise în primă instanță, contestate cu apel, fără drept de recurs;
- c) emise de instanța de apel, după expirarea termenului de recurs, dacă participanții interesați nu au exercitat calea de atac corespunzătoare;
- d) emise de instanța de recurs, după examinarea recursului.

Dacă pârâtul este obligat, prin hotărâre definitivă, să efectueze plăți periodice și dacă se schimbă circumstanțele care influențează determinarea cuantumului obligațiilor de plată sau durata lor, fiecare parte este în drept să depună o nouă cerere în judecată și să solicite schimbarea cuantumului obligațiilor de plată sau a termenului lor, înaintând o nouă acțiune. Hotărârea judecătorească se execută, în modul stabilit de lege, după ce rămâne definitivă, cu excepția cazurilor de executare imediată după pronunțare [6].

Hotărârea, ca act final al judecății, produce următoarele efecte:

- a) dezinvestește instanța de soluționarea procesului;
- b) hotărârea constituie, din punct de vedere probator, înscris autentic, astfel încât face dovadă până la înscrierea în fals;
- c) hotărârea constituie titlu executoriu putând fi pusă în executare în termenul de prescripție de trei ani, cu excepția celor susceptibile de executare imediată.

În procedura în cazul cererilor cu valoare redusă, instanța soluționează cauza și adoptă dispozitivul hotărârii într-un termen de cel mult 6 luni de la data depunerii cererii. Specific este faptul că hotărârea judecătorească poate fi atacată cu apel, iar deciziile instanței de apel nu se supun recursului, fiind definitive și irevocabile de la pronunțare. Această procedură prezintă unele avantaje demne de luat în considerare, precum taxa de stat fixă și într-un quantum mai redus decât în procedura de drept comun și caracterul executoriu de drept al hotărârii primei instanțe, independent de exercitarea apelului.

Hotărârile în primă instanță în procedura contenciosului administrativ se adoptă și se pronunță conform normelor generale de procedură, cu completările stabilite de Codul Administrativ care a intrat în vigoare la 1 aprilie 2019. Astfel, conform prevederilor codului administrativ, examinând acțiunea în contencios administrativ în fond, instanța de judecată adoptă una dintre următoarele soluții:

- a) în baza unei acțiuni în contestare, anulează în tot sau în parte actul administrativ individual, precum și o eventuală decizie de soluționare a cererii prealabile, dacă acestea sunt ilegale și prin ele reclamantul este vătămat în drepturile sale;

- b) în baza unei acțiuni în obligare, anulează în tot sau în parte actul administrativ individual de respingere a solicitării sau o eventuală decizie adoptată în procedura prealabilă și obligă autoritatea publică să emită un act administrativ individual, dacă revendicarea pretenției reclamantului de emitere a actului este întemeiată;
- c) în baza unei acțiuni în realizare, obligă la acțiune, tolerare sau inacțiune, dacă o astfel de pretenție a reclamantului este întemeiată;
- d) în baza unei acțiuni în constatare, constată existența sau inexistența unui raport juridic ori nulitatea unui act administrativ individual sau a unui contract administrativ, dacă raportul juridic există sau, respectiv, nu există ori actul administrativ individual sau contractul administrativ este nul;
- e) în baza unei acțiuni de control normativ, anulează în tot sau în parte actul administrativ normativ, dacă acesta este ilegal, sau constată nulitatea acestuia, dacă acesta este nul;
- f) respinge acțiunea ca fiind neîntemeiată.

La pronunțarea hotărârii în fond, instanța de judecată, la cerere, o poate explica succint verbal. Hotărârile în fond se motivează în scris în termen de 15 zile de la înregistrarea cererii de apel sau de recurs depuse în termen sau în termen de 15 zile de la depunerea unei cereri de motivare a hotărârii. Cererea de motivare a hotărârii se depune în termenul de decădere de 15 zile de la pronunțarea dispozitivului hotărârii. Aici vedem diferența procedurii contencioase de cea a contenciosului administrativ.

Dacă instanța de apel repune apelantul sau instanța de recurs repune recurentul în termenul de apel/recurs, hotărârea în fond se motivează în termen de 15 zile de la primirea încheierii de repunere în termen. Potrivit art. 226 CA, hotărârile în fond emise în baza acțiunilor de control normativ se motivează în scris în termen de 15 zile de la pronunțare, indiferent dacă a fost sau nu depus un recurs. Hotărârile judecătorești definitive sunt obligatorii pentru participanții la proces și succesorii de drept ai acestora. Persoanele atrase în proces de instanța de judecată sunt obligate să respecte hotărârea acesteia și atunci când nu participă la procesul de judecată sau când înștiințează expres că acceptă judecarea acțiunii în contencios administrativ în lipsa lor [3].

În procedură specială, cauzele se examinează de instanțele judecătorești după regulile de examinare a acțiunilor civile, cu excepțiile și completările stabilite de codul de procedură civilă precum și de alte acte normative. În continuare vom analiza specificul hotărârilor la fiecare procedură specială în parte.

Procedura de constatare a faptelor care au valoare juridică: în hotărârea judecătorească se indică faptul constat de instanță, scopul constatării, probele de constatare a faptului și organul care urmează să execute hotărârea emisă. Iar hotărârea judecătorească servește drept temei pentru înregistrarea, după caz, a faptului în organele respective, după rămânerea irevocabilă a hotărârii, fără a substitui documentele pe care aceste organe le eliberează.

Procedura de încuviințare a adopției: examinând cauza în fond, instanța judecătorească admite sau respinge cererea de încuviințare a adopției. La încuviințarea adop-

ției, drepturile și obligațiile reciproce ale adoptatorilor și ale adoptatului iau naștere de la data rămânerii irevocabile a hotărârii judecătorești privind adopția. În 5 zile de la data rămânerii irevocabile a hotărârii judecătorești privind adopția, instanța trimite o copie autenticată de pe hotărâre organului de stare civilă de la locul pronunțării hotărârii pentru a se efectua înregistrarea de stat a adopției și o altă copie autorității centrale cu atribuții în domeniul adopției, în cazul încuviințării adopției internaționale.

În procedura de declarare a capacității depline de exercițiu minorului (emanciparea): instanța judecătorească, după ce examinează cauza în fond, emite o hotărâre prin care admite sau respinge cererea privind declararea capacității depline de exercițiu minorului. Iar hotărârea judecătorească poate fi atacată cu apel. Decizia instanței de apel nu se supune recursului, fiind definitivă și irevocabilă de la pronunțare. În cazul în care cererea este admisă, minorul care a atins vârsta de 16 ani este declarat ca având capacitate deplină de exercițiu (emancipat) în momentul când hotărârea privind emanciparea rămâne irevocabilă.

Hotărârea judecătorească de declarare a persoanei dispărută fără veste constituie temeiul transmiterii bunurilor ei către o persoană cu care autoritatea tutelară încheie un contract de administrare fiduciară. Iar în cazul declarării persoanei decedată hotărârea constituie temeiul înregistrării decesului la organul de stare civilă. Hotărârea judecătorească emisă pe marginea cererii privind declararea persoanei dispărută fără veste sau decedată poate fi atacată cu apel, iar decizia instanței de apel nu se supune recursului, fiind definitivă și irevocabilă de la pronunțare.

Specificul procedurii privind măsurile de ocrotire constă în caracteristica comunicării hotărârii, astfel dispozitivul hotărârii judecătorești se comunică petiționarului, persoanei însărcinate cu ocrotirea și tuturor persoanelor cărora le modifică drepturile sau obligațiile aferente măsurii de ocrotire. Dispozitivul hotărârii judecătorești prin care se soluționează cererea de instituire a măsurii de ocrotire judiciară se comunică persoanei ocrotite personal, dovada anexându-se la dosar. Instanța de judecată, prin încheiere motivată, poate să decidă să nu comunice dispozitivul hotărârii judecătorești de instituire a măsurii de ocrotire judiciară persoanei ocrotite dacă această informație îi poate prejudicia grav sănătatea. În acest caz, dispozitivul se expediază avocatului său, precum și persoanei pe care instanța o consideră cea mai potrivită pentru a primi această comunicare. Dacă este necesar, instanța de judecată poate dispune efectuarea comunicării prin executorul judecătoresc.

După ce examinează în fond cererea de încuviințare a spitalizării forțate și tratamentului forțat, instanța judecătorească pronunță o hotărâre motivată prin care admite sau respinge cererea de spitalizare forțată și tratament forțat. Hotărârea prin care s-a admis cererea constituie temeiul spitalizării forțate și tratamentului forțat al persoanei pe parcursul termenului stabilit de lege. Hotărârea respectivă nu afectează capacitatea de exercițiu a persoanei.

Hotărârea judecătorească prin care se admite cererea de efectuare a examenului psihiatric constituie temeiul efectuării examenului psihiatric fără liberul consimțământ al persoanei sau al reprezentantului ei legal. Hotărârea judecătorească prin care se admite cererea de spitalizare în staționarul de psihiatrie fără liberul consim-

țământ al persoanei sau al reprezentantului ei legal constituie temeiul spitalizării și tratamentului persoanei în staționarul de psihiatrie pe un termen stabilit de lege. Dacă se constată că cel la a cărui insistență a fost pornit procesul privind încuviințarea examenului psihiatric sau spitalizării în staționarul de psihiatrie fără liberul consimțământ a acționat cu rea-credință, instanța îl va obliga la plata tuturor cheltuielilor de judecată și la reparația prejudiciului cauzat astfel. Hotărârea judecătorească prin care se admite cererea de efectuare a examenului psihiatric sau cererea de spitalizare în staționarul de psihiatrie fără liberul consimțământ nu afectează capacitatea de exercițiu a persoanei.

În caz de admitere a cererii petiționarului în procedura de chemare, instanța judecătorească emite o hotărâre prin care declară nul documentul pierdut. Hotărârea constituie temeiul efectuării plăților petiționarului sau al eliberării unui nou document în locul celui declarat nul. Hotărârea poate fi atacată cu apel. Decizia instanței de apel nu se supune recursului, fiind definitivă și irevocabilă de la pronunțare. În caz de admitere a cererii petiționarului privind restabilirea în dreptul asupra documentului care și-a pierdut solvabilitatea, instanța pronunță o încheiere de eliberare a unui alt document.

În procedura de declararea fără stăpân a unui bun mobil și declararea dreptului de proprietate municipală asupra unui bun imobil fără stăpân: instanța judecătorească, după ce constată că bunul mobil nu are proprietar sau că a fost părăsit de acesta fără intenția de a păstra dreptul de proprietate asupra lui, pronunță o hotărâre prin care declară fără stăpân bunul mobil și îl transmite în proprietate persoanei care a intrat în posesiunea lui. Instanța judecătorească, după ce constată că bunul imobil nu are proprietar sau că a fost părăsit de acesta fără intenția de a păstra dreptul de proprietate asupra lui și că bunul a fost luat la evidență în modul stabilit de lege, pronunță o hotărâre prin care îl declară fără stăpân și declară dreptul de proprietate municipală asupra lui.

Hotărârea judecătorească prin care se constată inexactitatea înscrierilor din registrul de stare civilă constituie temeiul corectării și modificării înscrierilor de către organul de stare civilă. Hotărârea poate fi contestată cu apel. Decizia instanței de apel nu se supune recursului, fiind definitivă și irevocabilă de la pronunțare.

Hotărârea judecătorească de reconstituire a procedurii judiciare pierdute sau încheierea de încetare a procesului, dacă au fost pronunțate în cauza respectivă, se reconstituie în mod obligatoriu, conform prevederilor legale. În hotărârea judecătorească de reconstituire a hotărârii judiciare pierdute sau a încheierii de încetare a procesului se menționează datele prezentate instanței și examinate în ședință de judecată cu participarea tuturor participanților la procesul în procedura pierdută în a căror bază instanța consideră constatat cuprinsul hotărârii care se reconstituie. În partea motivatoare a hotărârii de reconstituire a procedurii judiciare pierdute se menționează concluziile instanței asupra circumstanțelor, probele pe care le-a examinat și asupra actelor procedurale efectuate în legătură cu procedura pierdută. Hotărârea poate fi contestată cu apel. Decizia instanței de apel nu se supune recursului, fiind definitivă și irevocabilă de la pronunțare. Actele judiciare emise în vederea reconstituirii procedurii judiciare pierdute pot fi atacate cu recurs.

Instanța de judecată examinează cererea de suspendare sau retragere a actului permisiv ce vizează activitatea de întreprinzător în termen de 5 zile lucrătoare de la data acceptării acesteia. După ce examinează cererea în fond, instanța de judecată emite o hotărâre prin care o admite sau o respinge.

În concluzie, putem spune că adoptarea hotărârii instanței judecătorești diferă în dependență de procedura, în urma căreia urmează a fi soluționată cauza. Dar o mai mare diferență se manifestă în procesul ce urmează după adoptarea și pronunțarea hotărârii în primă instanță. Hotărârea este mijlocul de apărare a drepturilor, libertăților și intereselor ocrotite de lege precum și restabilirea în drepturile și interesele încălcate.

Bibliografie:

1. Constituția Republicii Moldova din 29.07.1994. In: *Monitorul Oficial* nr. 1 din 12.08.1994
2. Codul de procedură civilă al Republicii Moldova nr. 225-XV din 30.05.2003. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova* nr. 111-115 din 12.06.2003
3. Codul administrativ al Republicii Moldova nr.116 din 19.07.2018. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova* nr. 309-320 din 17.08.2018
4. BELEI, Elena. Exigențe față de hotărârea judecătorească. In: *Revista Institutului Național al Justiției*. 2008, nr.1-2, pp. 91-95
5. MIHAIL, Nistor. *Organele de ocrotire a normelor de drept*: Note de curs. Chișinău: Tipografia centrală, 2013
6. <http://www.constcourt.md> [online] [citat 20.03.2019]

CZU 34.91/95

REGIMUL JURIDIC AL DEZBATERILOR JUDICIARE ÎN PROCESUL CIVIL

Marina NEMERENCO, studentă,
Facultatea de Drept și Științe Sociale,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți
Conducător științific: **Tatiana CRUGLIȚCHI**, *lect. sup. univ.*

Abstract: *The process of justice on civil cases develops in certain phases of procedural law, which in the knowledge of the civil process and in judicial practice are called the phases of the process. At each stage of the civil process the judge (the court) solves the goals and tasks of the corresponding phase inherent in it carrying out the civil procedural actions characteristic of this phase. The civil process follows several stages (phases): mandatory and optional.*

Required phases are: the instituting of the civil case, the preparatory part of the hearing, the judicial debates, the deliberation and the pronouncement of the court decision.

Mandatory phases usually follow one another, with the exception of the procedure in an order that lacks one of the stages, namely judicial debates. The optional phases are: the appeal, the recourse and the review.

In this broad spectrum of stages of the civil process, judicial debates have a leading role to guide and substantiate the final act of the civil process - the court decision.

Keywords: *Judicial debates, civil process, decision, court order, instituting, civil procedure.*

Dreptul la acțiune în ceea ce privește realizarea lui depinde de voința titularului, prin prisma principiului disponibilității. Însă realizarea lui efectivă prin demararea procedurilor judiciare este efectuată de instanța de judecată care intentează procesul civil prin emiterea unei încheieri de intentare a procesului civil în decurs de 5 zile de la data prezentării cererii de chemare în judecată (art.168 CPC.) Procesul civil se consideră intentat nu de la data depunerii cererii de chemare în judecată, ci de la data emiterii încheierii de primire a cererii de chemare în judecată și intentare a procesului civil.

De asemenea, la primirea cererii de chemare în judecată, judecătorul verifică acest act de procedură prin prisma cerințelor de conținut și formă, precum și în vederea respectării premiselor și condițiilor de exercitare a dreptului la acțiune, având următoarele opțiuni:

- refuzul în primirea cererii de chemare în judecată (art.169 CPC), care operează în cazul în care la depunerea cererii de chemare în judecată nu s-au respectat premisele de exercitare a dreptului la acțiune,
- restituirea cererii de chemare în judecată (art.170 CPC), care operează în cazul nerespectării condițiilor de exercitare a dreptului la acțiune,
- a nu da curs cererii de chemare în judecată (art.171 CPC).

Efectul intentării procesului civil constă în întreruperea curgerii termenelor de prescripție.

Un alt efect al intentării procesului civil constă în faptul că din momentul emiterii încheierii de intentare a procesului, orice altă autoritate este desesizată în dreptul de a efectua anumite acțiuni procesuale (de exemplu, potrivit art.127 CPC, asigurarea probelor ține atât de competența instanței de judecată, cât și de competența altor subiecți, însă, din momentul intentării procesului civil, acest act de procedură se efectuează în mod exclusiv de către instanța de judecată). Din momentul intentării procesului civil, autoritatea judecătorească este investită cu dreptul de a efectua acțiuni procesuale cu caracter de constrângere (de exemplu, aplicarea măsurilor de asigurare a acțiunii). Intentarea procesului civil constituie o fază de sine stătătoare și obligatorie a procesului civil în cadrul căreia se efectuează acțiuni procesuale distincte și care, respectiv, au sarcini instituționale proprii.

Pregătirea pricinii pentru dezbaterile judiciare de asemenea constituie o fază obligatorie și de sine stătătoare a procesului civil, care succede faza intentării procesului civil. Dat fiind faptul că aceasta constituie o fază de sine stătătoare a procesului civil, ea de asemenea se caracterizează prin caracterul autonom determinat de sarcinile proprii și de actele de procedură care se realizează la această etapă. Astfel, art.183 CPC reglementează în mod expres sarcinile pregătirii pricinii pentru dezbaterile judiciare, iar art.185 CPC determină la concret actele de procedură care

urmează a fi efectuate de instanța de judecată în vederea realizării sarcinilor expuse. Lista actelor ce urmează a fi realizate de judecător nu este una exhaustivă, judecătorul fiind în drept să emită și alte acte în funcție de specificul cauzei civile examinate. De asemenea, judecătorul nu este obligat să emită toate actele de procedură enumerate la art.185 CPC, ci doar cele necesare în dependența de specificul cauzei. Efectul pregătirii eficiente a cauzei civile pentru dezbaterile judiciare îl constituie soluționarea justă și în termen rezonabil a cauzei civile. [1]

Pregătirea completă și la timp a pricinii conform Hotărârii Plenului Curții Supreme de Justiție a Republicii Moldova „Cu privire la actele judecătorului în faza intentării procesului civil și pregătirii pricinii pentru dezbateri judiciare”, nr. 5 din 17 noiembrie 2014, constituie în sine o garanție reală întru realizarea sarcinii procedurii civile stabilite de art. 4 CPC și contribuie la soluționarea corectă a cauzei și respectarea termenelor examinării pricinii, este destinată pentru prevenirea tergiversării procesului și birocrăției în proces. [3]

Dezbaterile judiciare ocupă un loc deosebit printre celelalte faze ale procesului civil, deoarece anume la această etapă se realizează sarcinile procedurii civile. Dezbaterile judiciare constituie o fază de sine stătătoare și obligatorie a procesului civil. Această fază este cea mai dinamică etapă a procesului civil atât după actele de procedură realizate de instanța de judecată, cât și reieșind din acțiunile întreprinse de părți și alți participanți. Anume în cadrul dezbaterilor judiciare se realizează pe deplin principiile fundamentale ale procesului civil. Din punct de vedere practic, anume în cadrul dezbaterilor judiciare are loc examinarea fondului cauzei. Etapa dezbaterilor judiciare este deosebit de importantă dat fiind faptul, că, în cadrul dezbaterilor judiciare, în prezența și prin intermediul instanței de judecată, se realizează toate actele privind cercetarea și soluționarea litigiului dintre părți asupra problemelor controversate, instanța de judecată concluzionând prin actul final de dispoziție – hotărârea judecătorească, încheierea judiciară sau ordonanță judecătorească.

Calitatea actului de justiție depinde în cea mai mare măsură de modul de realizare a dezbaterilor publice și contradictorii. Lupta judiciară se realizează în cadrul dezbaterilor publice și pe baza probelor înfățișate sau a apărărilor de fond ori de procedură invocate de părți. Această fază a procesului civil se deosebește de altele nu numai prin scopurile și sarcinile sale specifice, dar și prin subiecții care participă. Astfel, principalul subiect al procesului este prima instanță. La această etapă a procesului participă martorii, experții, specialiștii, – subiecți care la alte etape ale procesului nu sunt implicați, de obicei.

Reieșind din cele menționate mai sus pot fi identificate următoarele sarcini ale dezbaterilor judiciare: – examinarea cauzei civile în fond prin elucidarea circumstanțelor importante pentru soluționarea procesului civil; administrarea materialului probator în vederea dovedirii circumstanțelor importante pentru soluționarea cauzei; aprecierea și aplicarea cadrului normativ-legal în vederea soluționării cauzei deduse judecății.

Dat fiind faptul ca dezbaterile judiciare constituie una dintre cele mai complexe și voluminoase faze ale procesului civil, în cadrul acestora pot fi identificate

mai multe subetape: – *partea pregătitoare a ședinței de judecată*; – *examinarea cauzei în fond*; – *pledoariile și replicile*.

Cu ocazia judecării cauzei în fond are loc realizarea majorității acțiunilor procesual civile în vederea soluționării litigiului dedus judecății. La început președintele ședinței face un raport asupra cauzei ce urmează a fi examinată. După aceasta instanța va asculta părțile, intervenienții și ceilalți participanți la proces. Ulterior instanța va stabili consecutivitatea cercetării probelor, ținând cont de opinia participanților la proces, după care se va proceda la cercetarea acestor probe.

Pe parcursul examinării cauzei civile în fond nu se vor administra alte probe decât cele prezentate în termenele stabilite de judecător la faza pregătirii pricinii pentru dezbateri sau la deschiderea ședinței de judecată. Întrucât, potrivit art. 122 alin.(4) CPC „se consideră inadmisibile probele ce nu au fost prezentate de participanții la proces până la data stabilită de judecător, cu excepția cazurilor stabilite la art. 204 și art.372 alin. (1).” Totuși se admite prezentarea probei după primul termen stabilit de judecător dacă se depune acțiune reconvențională potrivit art.173 alin. (1) lit. b) CPC; se admite un coparticipant obligatoriu (art.62CPC) sau un intervenient principal (art.65 CPC) ori accesoriu (art.67 CPC); se schimbă ori se modifică pretențiile sau temeiul acțiunii (art.60 CPC). [4, p.143]

După examinarea tuturor probelor, președintele ședinței declară finalizarea examinării pricinii în fond, instanța trece la ascultarea pledoariilor și replicilor, care se rezumă la cuvântările participanților la proces. În ordinea stabilită de lege, participanții la proces își expun opiniile argumentate față de circumstanțele pricinii, care justifică pretențiile sau obiectiile lor, se dă apreciere fiecărei probe care confirmă sau infirmă circumstanțele cauzei, își expune părerea despre corectitudinea aplicării sau interpretării normelor materiale și, în final, fiecare participant reconfirmă soluția care ar trebui să fie dată de instanță la pronunțarea hotărârii.

După pledoariile, fiecare participant are dreptul la replică asupra celor expuse în pledoarii. Dreptul la ultima replică îl au pârâtul și reprezentantul lui.

După încheierea pledoariilor, completul de judecată se retrage pentru deliberare. În cazuri complexe, instanța, prin încheiere protocolară, dispune amânarea deliberării pentru cel mult 15 zile, înștiințând participanții la proces despre locul, data și ora pronunțării dispozitivului hotărârii. În urma deliberării, președintele ședinței sau unul dintre judecători pronunță dispozitivul hotărârii și le explică participanților la proces procedura și termenul de atac al hotărârii. Dispozitivul hotărârii trebuie să fie semnat de toți judecătorii din completul de judecată și anexat la dosar.

După ce a fost expus regimul juridic al dezbaterilor judiciare conform legislației naționale, pe final vom menționa și câteva aspecte comparative ale acestei instituții în legislația română. Potrivit CPC român, obiectul dezbaterilor judiciare este constituit din împrejurările de fapt și temeiurile de drept invocate de părți în cererile lor sau, după caz, ridicate de către instanță din oficiu, prevederi similare cu cele ale Codului nostru de procedură civilă. Ceea ce ține de chestiunile prealabile dezbaterilor în fond, completarea sau refacerea unor probe, deschiderea și închiderea dezbaterilor în fond, acestea sunt identice cu cele prevăzute de legislația Republicii Mol-

dova. Însa e observabil faptul că legislația procesual civilă a RM oferă mai multă atenție și o abordare mai minuțioasă în ceea ce privește aspectele desfășurării dezbaterilor judiciare, ceea ce facilitează activitatea practică de justiție. Spre exemplu, în comparație cu prevederile CPC a României, cel al RM a prevăzut expres în capitolul XV „Dezbaterile judiciare” întregul spectru de dispoziții și norme imperative ce vizează termenele de judecare a cauzelor civile, ordinea în ședința de judecată, măsurile aplicate față de cei care încalcă ordinea în ședință de judecată cu toate împuternicirile și îndatoririle pe care le are judecătorul față de participanții la proces, la fel sunt prevăzute o serie de aspecte referitoare la procedura și consecutivitatea audierii participanților la proces. Dezbaterile judiciare, conform ambelor legislații procesuale civile, sunt guvernate de principiile publicității, nemijlocirii și oralității, care, pe lângă rolul de fundamentare, servesc și drept garanții a înlăturării justiției.

Însa putem concluziona cu certitudine că atât legislația noastră autohtonă, cât și cea a României și cu siguranță alte legislații ce se fundamentează pe valorile democratice acordă o maximă atenție acestei etape a procesului civil, care, prin esența și scopul său, oferă întregului proces dinamicitate și claritate, astfel încât prin intermediul dezbaterilor judiciare, participanții la proces să își explice, justifice, dovedească și statornicească poziția ocupată în cadrul procesului.

Bibliografie:

1. Codul de procedură civilă al Republicii Moldova nr. 225-XV din 30.05.2003. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*. nr. 111-115 din 12.06.2003
2. Codul de procedură civilă al României nr. 134/2010 (republicat). In: *Monitorul Oficial. Partea I*. nr. 247 din 10.04.2015
3. *Hotărârea Plenului Curții Supreme de Justiție a Republicii Moldova „Cu privire la actele judecătorului în faza intentării procesului civil și pregătirii pricinii pentru dezbateri judiciare”*, nr. 5 din 17 noiembrie 2014. [online] [citât 13.04.2019]. Disponibil: <http://www.jurisprudenta.csj.md>
4. POALELUNGI, Mihai (redactor). *Manualul judecătorului pe cauze civile*. Chișinău, 2013. ISBN 978-9975-53-231-0
5. <https://ru.scribd.com/document/165972342/Dezbaterile-judiciare>
6. <http://www.legis.md/cautare/rezultate/110220>
7. <https://ru.scribd.com/doc/112961564/Fazele-Procesului-Civil>

CZU 174:378.12

IMPORTANȚA CODULUI DE ETICĂ AL CADRULUI DIDACTIC ÎN ACTIVITATEA PROFESIONALĂ

Maria CUNICHEVICI, studentă,

Facultatea de Drept și Științe Sociale,

Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Conducător științific: **Olga JACOTA-DRAGAN**, asist. univ.

Abstract: *The Code of Ethics helps teachers to regulate relationships with the participants in the educational process - children / students, parents, colleagues, managers,*

etc. This Code of Ethics is rather an application of elements of general professional ethics within an institution, school organizations, reflecting the national and international particularities of organizing education. The basis of this code is children's rights, which includes the protection of physical, mental and moral health, and, last but not the least, the exclusion of discrimination, the assurance of equal opportunities and the promotion of inclusive education principles, the protection of pupils' personal data etc.

Keywords: *code of ethics, teacher, professional activity, child, student, parent, manager.*

Profesorul are un rol important în viața copiilor/elevilor. Efortul enorm al profesorului îl constituie educația de calitate a noii generații. Platon definea educația ca fiind „arta de a forma bunele deprinderi sau de a dezvolta aptitudinile native pentru virtute ale acelor care dispun de ele”[7, p. 32]. Atât abilitățile profesionale, cât și însușirile de personalitate au repercusiuni profunde în inima elevilor, provocând reverberații încă mulți ani după terminarea studiilor. Prin felul său, prin comportamente și atitudini, profesorul apropie sau îndepărtează copiii: motivează, povățuiește, blamează, pedepsește, încurajează etc., pentru a crea o generație care se bazează pe principiul democrației, cu valori civice și morale bine stabilite.

Cadrul didactic este încadrat într-un sistem de relații ce depășesc incinta instituției incluzând toți actorii sistemului educațional, părinții și, în general, membrii grupului social fiind obligat să răspundă la solicitările acestora. Adesea, cadrul didactic trebuie să vină chiar în întâmpinarea lor. Pedagogul are o dimensiune umană extrem de puternică, fapt care implică nu doar cunoștințe și competențe profesionale, ci și atitudini, valori morale și civice, într-un cuvânt o conștiință profesională. „Cadrul didactic nu este doar un agent, care se supune unui sistem de norme, ci și un actor, care se investește în ceea ce face”[4, p. 197], conferă semnificații, trăiește activitatea cu elevii, cu un indice de intervenție personală importantă, contribuind la idealul educațional.

Un segment important al normelor de conviețuire socială cu puternice accente morale este acela al normelor deontologice sau de deontologie profesională. „Sarcina principală a eticii profesionale este de a stabili principii, reguli și norme de conduită profesională, în cadrul diferitelor relații implicate de exercitarea unei profesii: relațiile interne, specifice fiecărui gen de activitate profesionalizată, precum și relațiile externe, cu beneficiarii direcți/indirecți și serviciilor/bunurilor realizate”[6, p. 45].

Etica, conform dicționarului este „știința care se ocupă cu studiul principiilor morale, cu legile lor de dezvoltare și cu rolul în viața socială. Etica profesională impune stabilirea unor legi în fiecare profesie care pot lua forma bunelor practici sau coduri de etică”[3, p.152]. În vederea stabilirii unor standarde unice de conduită a cadrelor didactice, prin ordinul Ministrului Educației a fost aprobat *Codul de etică al cadrului didactic*. Pe prim-plan au fost puse drepturile copiilor – ocrotirea sănătății fizice, psihice și morale a elevilor, excluderea discriminării, asigurarea egalității de șanse și promovarea principiilor educației incluzive, protecția datelor cu caracter personal ale elevilor, consilierea părinților, creșterea calității învățământ-

tului. Codul vizează atât relațiile cadrelor didactice cu elevii, cât și interacțiunea cu părinții/ reprezentanții legali ai copiilor, colegii de muncă și comunitatea locală.

Totodată, documentul are drept scop să elimine traficul de influență și favoritismul în procesele de instruire și de evaluare, dar și practicile unor profesori de a organiza cu proprii elevi meditații contra unor avantaje materiale. „*Codul acoperă multe alte aspecte, fiind descris drept un contract moral între cadrele didactice, elevi, părinți și comunitate*”[5, p. 146]. El nu substituie legislația și nu prevede pedepse pentru încălcarea ei. Dar i-a nemulțumit pe unii pentru că dispune înființarea unor consilii de etică pentru pedepsirea pe linie disciplinară a cadrelor didactice care îl încalcă.

Importanța *Codului de etică al cadrului didactic* în activitatea lui profesională este una esențială, datorită acestui cod, pedagogul va ști cu certitudine care sunt principiile ce stau la baza activității profesionale, normele de conduită în relații cu elevii, părinții / alți reprezentanți legali, relațiile cu colegii, conduita managerială, relațiile cu membrii comunităților locale, care sunt aspectele interzise în exercitarea activităților didactice. După cum am menționat mai sus, nu substituie legislația și nu prevede pedepse pentru încălcarea lui, însă codul a prevăzut înființarea unui consiliu de etică pentru pedepsirea celor care încalcă prezentul cod.

Codul de etică al cadrului didactic are drept scop: stabilirea unor standarde și reguli de conduită pentru personalul de conducere, personalul didactic și personalul didactic auxiliar din învățământul general și profesional tehnic; creșterea prestigiului și consolidarea autorității cadrelor de conducere, cadrelor didactice și cadrelor didactice auxiliare.

Acest cod se bazează pe un set de principii bine stabilite, conform articolului 4 din *Codul de etică al cadrului didactic*, ca devotament față de profesia de pedagog, profesionalism în relațiile cu elevii, copiii și părinții/ alți reprezentanți legali, onestitate și integritate, obiectivitate și corectitudine, respectul față de unicitatea și diversitatea elevilor, receptivitatea la nevoile copiilor și elevilor. Care trebuie să stea la baza gândirii și acțiunilor pedagogului din cadrul educațional. Codul de etică al cadrului didactic prevede pentru fiecare participant în parte un set de norme care cer a fi respectate. În continuare voi menționa în parte actorii implicați și normele stipulate în respectivul document normativ.

În relațiile cu elevii/ copiii, cadrele de conducere, cadrele didactice și cadrele didactice auxiliare vor respecta și aplică următoarele norme de conduită, conform articolului 6 al *Codului de etică al cadrului didactic*:

1) Ocrotirea sănătății fizice, psihice și morale a elevilor, copiilor prin supravegherea permanentă a acestora pe tot parcursul activităților în școală, precum și în cadrul celor organizate de instituția de învățământ în afara acesteia, în vederea asigurării depline a securității tuturor celor implicați în aceste acțiuni, neadmiterea tratamentelor și pedepselor degradante, a discriminării sub orice formă și aplicării nici unei forme de violență fizică sau psihică, asigurarea protecției fiecărui elev, copil, prin denunțarea formelor de violență fizică exercitate asupra acestora, a oricărei forme de discriminare, abuz, neglijență sau de exploatare a elevilor, copiilor, ne-

admiterea oricăror forme de abuz sexual, emoțional sau spiritual, neadmiterea hărțuirii sexuale și a relațiilor sexuale cu elevii, inclusiv a celor consensuale;

2) Protecția datelor cu caracter personal ale elevilor;

3) Responsabilitate în vederea atingerii de către elevi a standardelor de performanță prevăzute de curriculumul național și cel internațional;

4) Neadmiterea propagandei șovine, naționaliste, politice, religioase, militariste în procesul educațional și implicării elevilor în acțiuni politice (mitinguri, demonstrații, pichetări) de către persoanele responsabile de instruirea și educația elevilor, în cadrul instituțiilor de învățământ general și profesional tehnic sau în afara acestora;

5) Excluderea din relațiile cu copiii și elevii a oricărei forme de discriminare, asigurarea egalității de șanse și promovarea principiilor educației incluzive;

6) Respectarea demnității și recunoașterea meritului personal al fiecărui elev.

Așa cum profesorul este o persoană publică, se supune unor obligații cu caracter moral ca demnitatea, reputația, imparțialitatea, subordonare, fidelitate etc., în urma cărora dă dovadă de valorile etice pe care le deține. După părerea mea, profesorul care este imparțial, asigură confidențialitatea, este respectuos, amabil și obiectiv poate fi numit profesorul ideal, însă factorul uman este foarte imprevizibil și de aceea Codul a prescrie un șir de activități interzise în exercitarea atribuțiilor didactice.

În exercitarea activităților didactice (școlare și extrașcolare), cadrelor de conducere, cadrelor didactice, cadrele non-didactice și cadrelor didactice auxiliare le sunt inadmisibile, conform articolului 11 al *Codului de etică al cadrului didactic*:

- a) introducerea, consumul de substanțe psihotrope sau alcool sau prezența sub influența acestora;
- b) organizarea pariurilor și a jocurilor de noroc;
- c) folosirea dotărilor și a bazei materiale ale instituției de învățământ în vederea obținerii de beneficii financiare personale;
- d) distrugerea intenționată a dotărilor și a bazei tehnico-materiale ale instituției de învățământ;
- e) distribuirea materialelor pornografice;
- f) utilizarea de materiale informative dăunătoare copilului;
- g) organizarea de activități care pot pune în pericol securitatea vieții și sănătății elevilor/copiiilor sau a altor persoane aflate în incinta instituției de învățământ;
- h) organizarea de activități extracurriculare și extrașcolare neplanificate, ce nu au fost coordonate cu conducerea instituției și în cazurile prevăzute de actele normative, cu organele ierarhic superioare de conducere a învățământului.

Orice persoană, participantă/ implicată în mod direct sau indirect în activitățile din domeniul educațional general și profesional tehnic, care consideră, în mod întemeiat, prin raportare la prevederile *Codului de etică al cadrului didactic*, că este victima sau martorul unui comportament lipsit de etică profesională din partea unei/ unor persoane din sistemul de învățământ general și profesional tehnic public sau privat, responsabile de instruire și educație, are dreptul de a sesiza Consiliul de

etică al instituției de învățământ. Consiliul de etică al organului local de specialitate în domeniul învățământului este sesizat în caz de dezacord cu decizia Consiliului de etică al instituției de învățământ, precum și în cazurile în care sesizarea se referă la cadrele de conducere ale instituțiilor de învățământ. Ultima treaptă este Consiliul de etică al Inspectoratului Școlar Național, care coordonează și monitorizează aplicarea uniformă a normelor de conduită morală și profesională în activitatea instituțiilor de învățământ general.

În cazul încălcării prevederilor *Codului de etică al cadrului didactic*, fapt dovedit în urma anchetei și a audierilor efectuate de Consiliul de etică, acesta din urmă poate iniția următoarele măsuri, în funcție de gradul de încălcare a prevederilor Codului, de repetarea comportamentului respectiv, conform articolului 19 a *Codului de etică al cadrului didactic*:

- concilierea amiabilă cu partea reclamantă;
- atenționarea colegială în cadrul Consiliului de etică și informarea conducerii instituției de învățământ pentru luarea în considerare a neconformării persoanei respective cu prevederile Codului;
- propunerea de includere a persoanei respective într-un program de remediere comportamentală, prin consilierea și monitorizarea sa pentru o perioadă decisă de către conducerea instituției de învățământ;
- în funcție de gradul de încălcare a normelor Codului, poate propune conducerea instituției de învățământ sancționarea disciplinară a persoanei în cauză;
- în cazul unor încălcări contravenționale sau penale, Consiliul de etică informează, după caz, conducerea instituției de învățământ, a organului local de specialitate sau a Inspectoratului Școlar Național și se notifică instituțiile statului abilitate cu realizarea cercetării contravenționale sau penale.

Consider că respectarea normelor *Codului de etică al cadrului didactic* va contribui la menținerea unui grad înalt de profesionalism în exercitarea atribuțiilor și funcțiilor personalului din sistemul de învățământ general și profesional tehnic, inclusiv va influența pozitiv asupra comportamentului elevilor și părinților. Acest cod este mai mult decât un document administrativ, el nu include doar o listă de reguli, pe baza cărora un specialist în domeniu poate identifica și exclude așa-zisul comportament deviant. Acest cod vine în ajutor cadrelor didactice pentru a reglementa relațiile cu participanții incluși în procesul educațional - copiii/ elevii, părinții, colegii, managerii, este mai degrabă o aplicație generală a elementelor de etică profesională în cadrul unei instituții, organizații școlare, dar care reflectă atât particularitățile naționale, cât și internaționale de organizare a învățământului. Baza acestui cod sunt drepturile copiilor, care includ ocrotirea sănătății fizice, psihice și morale și, nu în ultimul rând, excluderea discriminării, asigurarea egalității de șanse și promovarea principiilor educației incluzive, protecția datelor cu caracter personal a elevilor. Codul acoperă multe alte aspecte, fiind descris drept un contract moral între cadrele didactice, elevi, părinți și comunitate.

Bibliografie:

1. Codul de etică al cadrului didactic OME. In: *Monitorul Oficial*. nr. 59-67 din 18.03.2016 art. nr. 407.
2. *Codul Educației al Republicii Moldova*. In: *Monitorul Oficial* din 24.10.2014. art. nr. 634.
3. AXENTII, Ioana-Aurelia. *Etica pedagogică. Suport de curs*. Cahul: Ed. Universitatea de Stat „B. P. Hașdeu” din Cahul, 2012, 270 p. ISBN978-9975-914-62-8
4. MÂNDĂCANU, Virgil. *Etica pedagogică*. Ed. a III-a. Chișinău: Ed. Liceum, 2001, 243 p. ISBN9975-9635-0-1
5. MÂNDĂCANU, Virgil. *Etica pedagogică praxiologică*. Chișinău: Ed. Pontos, 2010, 587 p. ISBN978-9975-51-142-1
6. SÂRBU, Tănase. *Introducere în deontologia comunicării*. Iași: Univ. Tehnică „Gheorghe Asachi”, 1998, 169 p.
7. ȘOVA, Tatiana. *Pedagogia. Suport de curs*. Bălți: Tipografia din Bălți, 2016, 180 p. ISBN978-9975-132-72-5

CZU 343.54

VIOLENȚA – FENOMEN ANTISOCIAL

Tatiana ȚURCANU, Cristina BLIȘCEAC, studente,
Facultatea de Drept și Științe Sociale,
Universitatea de Stat „Alecă Russo” din Bălți
Conducător științific: **Olga JACOTA-DRAGAN, asist. univ.**

Abstract: *Domestic violence is one of the main phenomem that violates the rights of family members, as well as endangering the existence and proper functioning of family relationships. Then, we distinguish: active physical violence, which causes to the other member of the family a series of casualties; passive physical violence, which requires victim isolation, including refusal to visit children; active psychological violence, representing periodic and aggressive verbal aggressions against the victim; passive psychological violence, consisting of the interruption or failure of social and sexual relationships, stopping access to money or other economic means; Sexual violence, training to unwanted sexual activity, doing things with sexual connotations, physical touching the body. The subjects are the family members. Also, sexual violence is part of domestic violence and being, as a rule, one of the most serious forms of violence, (which is why) we would like to address this issue in detail. Sexual violence refers to grave violations of fundamental human rights, which perpetuate stereotypes related to sex / sexual roles and diminish human dignity and individual independence, affecting the development of the human being. Specific causes of sexual violence: religious traditions and prejudices about family honor and sexual purity; male sexual ideologies; mild sanctions for acts of sexual violence. It is a problem, because worldwide, violence against women is considered a real epidemic because 1 out of 3 women face a lifetime of physical or sexual violence within the family.*

Keywords: *violence, domenstic violence, family members, sexual violence, human rights.*

Ca celulă de bază a societății, familia este compusă din persoane înzestrate cu anumite atribuții, drepturi și îndatoriri, iar, ca realitate afectivă, educativă, culturală, civică, economică și socială, familia trebuie să se bucure de deplină protecție și sprijin, să beneficieze de drepturile și serviciile necesare pentru a-și exercita plener funcțiile care îi revin. Violența în familie este unul din fenomenele principale care lezează drepturile membrilor familiei, precum și pune în pericol existența și buna funcționare a relațiilor de familie.

În perioada actuală suntem martori ai aplicării de moduri, tactici prin care părinții își pedepsesc destul de violent copiii; numărului alarmant de bărbați ce-și lovesc soțiile. Acestea, cu părere de rău, au început să devină pentru noi lucruri normale, dar ne miră faptul că numărul femeilor ce-și lovesc soții s-a dublat, la fel ca și numărul de abuzuri exercitate de fii asupra părinților.

Copilul vede acasă cum tata o abuzează fizic mama, e afectat psihic și, în consecință, el în același mod abuzează colegul de bancă. Cu acest ritm, tot mai mult riscăm să creștem o societate în care violența în familie nu va mai fi deloc ceva ilegal, ba chiar invers. Pentru a realiza unele acțiuni în vederea eliminării acesteia din viața privată este necesar, mai întâi, de a delimita noțiunea de violență în familie de cea de violență, în general.

Violența în familie reprezintă „*orice act sau omisiune comisă în interiorul familiei de către unul dintre membrii acesteia și care aduce atingere vieții, integrității corporale sau psihologice sau libertății altui membru al acelei familii și vătămă de manieră gravă dezvoltarea personalității sale*”. [3, p. 120]

Conform art. 201¹ CP al Republicii Moldova, „*violența în familie*” reprezintă acțiunea sau inacțiunea intenționată comisă de un membru al familiei în privința altui membru al familiei, manifestată prin: maltratare, alte acțiuni violente, soldate cu vătămare ușoară a integrității corporale sau a sănătății; izolare, intimidare în scop de impunere a voinței sau a controlului personal asupra victimei; privarea de mijloace economice, inclusiv lipsirea de mijloace de existență primară, neglijare, dacă au provocat victimei vătămare ușoară a integrității corporale sau a sănătății. [1]

În ce privește tipurile violenței, care pot fi prezente în familie, deosebim:

- 1) *violența fizică activă*, prin care se provoacă celuilalt membru din familie o serie de leziuni;
- 2) *violența fizică pasivă*, care impune victimei izolare, inclusiv refuzul de a-și vizita copiii;
- 3) *violența psihologică activă*, reprezentând agresivități verbale periodice și susținute în adresa victimei;
- 4) *violența psihologică pasivă*, care constă în întreruperea sau insuficiența relațiilor sociale și sexuale, oprirea accesului la bani sau la alte mijloace economice;
- 5) *violența sexuală*, forțarea la actul sexual nedorit, realizarea unor lucruri cu conotații sexuale, atingerea fizică a corpului. [6, p. 36]

În ce privește violența domestică, aceasta se poate manifesta prin următoarele forme:

- a) *abuz fizic*, de orice formă, de la bătaie la omucidere, de la mutilarea genitală feminină la uciderea soției după moartea soțului sau infanticidul feminin;

- b) *abuz sexual* – viol marital, obligarea partenerei să se prostitueze;
- c) *abuz psihic și emoțional* – intimidări, amenințări (inclusiv la adresa copiilor sau altor rude apropiate), agresiune verbală, umilire constantă, folosirea pozelor, distrugerea demonstrativă a unor obiecte, lovirea animalelor domestice, confiscarea obiectelor personale, afișarea ostentativă a armelor, șantajul, izolarea de familie, prieteni;
- d) *abuz economic* – lipsirea de mijloace de subzistență (hrană, medicamente), refuzul de a contribui la susținerea familiei, împiedicarea femeii să meargă la slujbă sau să lucreze, luarea cu forța de către partener a banilor câștigați de femeie, lipsirea femeii de orice control asupra bugetului comun. [6, p. 37]

Subiectul activ nemijlocit și subiectul pasiv al infracțiunii de violență în familie, este o persoană care are calitatea de membru de familie. Prin „*membru de familie*” se înțelege, potrivit art. 177 CP al RM, ascendenții și descendenții, frații și surorile, copiii acestora, precum și persoanele devenite prin adopție, potrivit legii, astfel de rude, soțul /indiferent dacă locuiește și gospodărește împreună sau separat cu făptuitorul/, precum și persoanele care au stabilit relații asemănătoare aceloră dintre soți/concubini sau dintre părinți și copii/întreținători, în cazul în care conviețuiesc. *Victima* infracțiunii reprezintă subiectul pasiv al infracțiunii; persoana care suferă consecințele comiterii unei infracțiuni. [5, p. 43]

Violența domestică este perpetuată de o serie de factori, evidențiați de studiile feministe, printre care putem evidenția următoarele:

- a) *culturali* – socializarea de gen (care presupune atribuirea de roluri precise femeilor și bărbaților), considerarea bărbaților ca superiori a-priori femeilor, considerarea familiei ca sferă privată, controlată de bărbat, „capul familiei”;
- b) *economici* – dependența economică a femeilor de partenerii lor; accesul limitat al femeilor la resurse financiare; accesul limitat la slujbe și la educație;
- c) *legali* – lipsa unor reglementări legislative adecvate, care să sancționeze violența în interiorul cuplului și discriminarea femeii în societate; proceduri legale complexe și defavorizante în cazul divorțului și solicitării custodiei copiilor; neimplicarea poliției în cazurile de violență domestică;
- d) *politici* – subreprezentarea femeilor în parlamente, instituții publice; considerarea violenței domestice, în particular, și a problemelor femeilor, în general, ca fiind subiecte de minim interes politic; valorizarea excesivă a familiei, prin limitarea intervenției statului în viața acesteia; neimplicarea femeilor în viața politică. [6, p. 37]

În baza datelor culese în Studiul Cambridge asupra dezvoltării delincvenței, au fost identificate trei categorii de predictori ai criminalității:

- a) *factorii de risc individuali*, mai importanți: inteligența scăzută (eșecul școlar); impulsivitatea (asociată cu insuficienta cântărire a consecințelor posibile a faptelor); deficitul de atenție;
- b) *factori de risc familiali*: sărăcia (copii proveniți din familii numeroase, cu venituri mici); comportamentul antisocial sau delincvent al părinților (acest fapt și delincvența prietenilor tind să se asocieze cu formarea unei atitudini negative la

adresa autorității și credința că săvârșirea infracțiunii este justificată); proveniența dintr-o familie monoparentală (separare etc.); practici parentale negative (supraveghere familială slabă); lipsa armoniei familiale (conflicte familiale);

- c) *factorii de risc de mediu*: dintre care cei mai importanți sunt: asocierea cu prieteni delincvenți, apartenența la cartiere sărace, o rată crescută a delincvenței în școli. [4 p. 44]

Statisticile demonstrează că totuși violența domestică se manifestă cel mai frecvent de la bărbat către femeie; 13% dintre femeile victime ale violenței domestice au murit; 74% dintre femeile victime ale violenței domestice au fost agresate de către soți, 4% de către concubini, 7% de către foștii soți, 15% de către alte rude.

Violența domestică e mult mai des întâlnită decât violența pe stradă sau la locul de muncă și conform datelor statistice: peste 90% dintre agresori sunt bărbați, 82% dintre abuzatori sunt cunoscuți ai victimei, 19% sunt rude, 85% dintre violatori sunt bărbați, cunoscuți ai victimelor, 61% dintre violuri sunt comise în casa cuiva, de regulă a victimei, 78% din cazurile de viol sunt achitate, 70% dintre femei au fost hărțuite sexual într-un anumit moment al vieții lor, 1 din 7 femei sunt violate de către soții lor, 1 din 11 femei au fost violate, iar 1/3 din acestea la prima lor întâlnire, 1 din 2 fete vor fi victimele unei forme de abuz sexual înainte de a împlini vârsta de 18 ani, în S.U.A., la fiecare 6 minute o femeie este agresată sexual, în Canada la fiecare 4 minute o femeie este agresată sexual, în Europa, prevalența violenței domestice între celelalte forme de infracțiuni ale căror victime sunt femeile este de 14% (Moldova) și de 58% (Turcia). [6, p. 38]

Violența sexuală face parte din violența în familie și, de regulă, este una din cele mai grave forme de violență, de aceea am dori să ne referim la acest subiect în mod detaliat. Violența sexuală se referă la grave încălcări ale drepturilor umane fundamentale, care perpetuează stereotipurile legate de rolurile de sex/sexuale și care diminuează demnitatea umană și independența individului, afectând dezvoltarea ființei umane. De asemenea, reprezintă abuzul psihologic, fizic și sexual care proclamă poziția de inferioritate și subordonare a femeii și perpetuează puterea și controlul bărbaților. Violența sexuală vizează atât individul, cât și grupul de indivizi și are un efect devastator asupra vieții victimelor, de cele mai multe ori femei și fete. [8 p. 189]

Elementul de bază ce caracterizează toate formele de violență sexuală este absența consimțământului. Orice formă de constrângere, de incapacitate ori înșelăciune în privința unui comportament ori act sexual are efectele unei violențe sexuale.

Unele forme de agresiune sexuală sunt mai clare, mai evidente, implică violență fizică și au ca autori persoane necunoscute, în timp ce alte forme de violență sexuală sunt mai subtile, mai greu de detectat pentru cei din jur și implică persoane din apropierea victimei (membrii ai familiei, prieteni, profesori, persoane credibile în comunitate). [9, p. 3]

Conform Legii nr. 45 cu privire la prevenirea și combaterea violenței în familie din 2007, *violența sexuală* reprezintă „*orice violență cu caracter sexual sau orice conduită sexuală ilegală în cadrul familiei sau în alte relații interpersonale, cum ar*

fi violul conjugal, interzicerea folosirii metodelor de contracepție, hărțuirea sexuală; orice conduită sexuală nedorită, impusă; obligarea practicării prostituției; orice comportament sexual ilegal în raport cu un membru de familie minor, inclusiv prin mângâieri, sărutări, pozare a copilului și prin alte atingeri nedorite cu tentă sexuală; alte acțiuni cu efect similar”. [2]

Deși femeile și fetele sunt cele mai frecvente victime, violența sexuală poate afecta persoane de orice sex sau vârstă. Agresorii pot fi inclusiv părinți, rude, cunoscuți sau persoane intime ale victimei. Violența sexuală este rareori o crimă făcută din pasiune și este un act agresiv prin care agresorul încearcă să domine victima. [3, p. 17]

Tipurile violenței sexuale: viol, viol conjugal; abuz sexual asupra copilului, incest; sodomizare forțată; tentativă de viol și de abuz sexual, exploatare sexuală, hărțuire sexuală, violența, violența sexuală ca instrument de tortură și război.

Violența sexuală în funcție de context și relația victimă-agresor:

- a) *Între parteneri intimi* se manifestă prin viol sau supunerea la acte de sadism și masochism fără consimțământ, inclusiv provocare de vătămări;
- b) *În familie* se manifestă prin incest, viol conjugal, căsătorii timpurii, căsătorii forțate, mutilare genitală ca practică tradițională;
- c) *Între persoane străine*, agresiune sexuală – orice formă de atenție de natură sexuală nedorită, atingeri nedorite, supunere la exhibiționism/ pornografie;
- d) Tentativă de viol și viol, hărțuire sexuală, hărțuire în mediul on-line, trafic de persoane în scop de exploatare. [10, p. 11]

Sunt considerate infracțiuni următoarele fapte comise cu intenție: activitățile sexuale cu un copil care, nu a împlinit vârsta legală pentru viața sexuală; activități sexuale cu un copil dacă:

- se folosește constrângerea, forța sau amenințările;
- se abuzează de o poziție recunoscută ca fiind de încredere, de autoritate sau de influență asupra copilului, inclusiv în cadrul familiei;
- se abuzează de o situație de vulnerabilitate deosebită a copilului, mai ales datorită unui handicap psihic sau fizic sau datorită unei situații de dependență. [10, p. 30]

Cauze specifice săvârșirii violenței sexuale: tradiții religioase și prejudecăți privitoare la onoarea familiei și puritatea sexuală; ideologii sexuale masculine; sancțiuni blânde pentru actele de violență sexuală. [12, p. 32]

Factorii de risc, care provoacă violența sexuală, sunt:

- a) *specifici săvârșirii violențelor de către partenerul intim:* antecedente de violență în calitate de făptuitor sau victimă; discordii maritale și nemulțumire (autori și victime).
- b) *ce pot conduce la violențe:* probleme de sănătate fizică, psihică, sexuală cu care se confruntă agresorii; nivelul scăzut de educație; asistarea ca martor la actele de violență dintre părinți; consumul excesiv de alcool; atitudini manifeste de acceptare a violenței;

c) *atât pentru autori, cât și pentru victimele violențelor sexuale*: expunerea la rele tratamente aplicate copilului (autori și victime); martori ai violenței parentale (autori și victime); tulburare de personalitate antisocială (autorii); consumul nociv de alcool (autori și victime); atitudini care acceptă actele de violență (autori și victime). [7, p. 33]

Consecințele violenței sexuale:

- 1) *în plan fizic* – leziuni dureroase, infecții cu transmitere sexuală, sarcini nedorite;
- 2) *în plan emoțional* – neîncredere, izolare socială, anxietate/depresie, stimă de sine scăzută, simptome de stres post-traumatic (fleshback, amnezii, anxietate, tulburări de somn și alimentație, comportamente de evitare); risc crescut de suicid. [13, p. 31]

Conform datelor statistice din Republica Moldova, 50% din victime au vârsta cuprinsă între 14 și 18 ani; 30% din cazuri sunt analizate în timp de 2-3 zile, iar celelalte deja sunt realizate târziu pentru a identifica urme a infracțiunii sau infractorul; 30% din bănuți sunt scoși de sub urmărirea penală când infracțiunea a fost comisă de mai multe persoane; 50% din victime sunt obligate să depună mărturii în prezența bănuțului. [11]

În concluzie, putem menționa că părinții sau bunicii își abuzează fizic și psihologic copiii și nepoții. Soții curmă viețile soțiilor sau invers. Tot mai des se fac publice cazuri șocante în care unul din membrii familiei își exercită puterea și dominația asupra membrilor mai vulnerabili.

La nivel mondial, violența împotriva femeilor este considerată o adevărată epidemie căci 1 din 3 femei se confruntă pe parcursul vieții cu situații de violență fizică sau sexuală în cadrul familiei.

Violența în familie se asociază doar cu violența fizică, iar alte forme, ca violența psihologică, economică sau sexuală, sunt noțiuni mai puțin cunoscute. Deși s-au făcut pași importanți întru eradicarea acestui fenomen printre care semnarea, în 2017, a Convenției Consiliului Europei privind prevenirea și combaterea violenței împotriva femeilor și a violenței domestice, una dintre primele convenții semnate și ratificate de Republica Moldova, cu privire la eliminarea oricăror forme de discriminare împotriva femeilor, Republica Moldova rămâne o țară unde femeile continuă să fie discriminate în toate sferile vieții.

Bibliografie:

1. Codul Penal al Republicii Moldova. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova* nr. 72-74 din 18.04.2002
2. Legea nr. 45 cu privire la prevenirea și combaterea violenței în familie. In: *Monitorul Oficial* nr. 55-56 din 18.03.2008 în vigoare din 18.09.2008
3. ALBU, N. *Dimensiunea de gen în sectorul de securitate și apărare: Violența sexuală și în bază de gen în condiții de pace și conflict*. Chișinău: Elan Poligraf, 2017. 160 p. ISBN 978-9975-66-581-0.
4. CORCEA, N. *Violența sexuală – ca modalitate a violenței în familie: Implicații juridico-penale*. In: *Revista Națională de Drept*. 2015, nr. 2 (172), pp. 44-47. ISSN 1811-0770

5. DASCĂLU, Beatrice-Daiana. Subiecții infracțiunii de violență în familie. In: *Legea și Viața*. 2017, nr. 4(304), pp. 43-45. ISSN 1810-309X
6. TIHON, Aliona. Violența în familie. In: *Buletin de Perinatologie*. 2016, nr. 3(71), pp. 36-38. ISSN 1810-5289.
7. TOADER, Toma. Factorii de risc și formele violenței familiale. In: *Revista de Filozofie, Sociologie și Științe Politice*. 2012, nr. 2 (159), pp. 29-41 ISSN 1957-2294
8. VOZIAN, Roman. Noțiunea, esența și caracteristicile definitorii ale conceptului de violență în familie. In: *Analele științifice ale Academiei „Ștefan cel Mare” a MAIRM: științe socio-umane*. 2012, nr. 12 (1), pp. 189-192. ISSN 1857-0976
9. *Violența Sexuală: 7 lecții pe înțelesul tuturor despre violența sexuală, 2014* [online] [citat 08.04.2019]. Disponibil: <http://aleg-romania.eu/wp-content/uploads/2014/08/7-lectii-despre-violenta-sexuala-pe-intelesul-tuturor.pdf>
10. *Violența sexuală recunoaște, evită, descurajează, ajută!* [online]. Sibiu: A.L.E.G., 2014 [citat 08.04.2019]. Disponibil: <http://aleg-romania.eu/wp-content/uploads/2014/08/Brosura-Violenta-sexuala.-Recunoaste-Evita-Descurajeaza-Ajuta.pdf>
11. *Statistica: violența sexuală* [online] [citat 09.04.2019]. Disponibil: http://statbank.statistica.md/pxweb/pxweb/ro/30%20Statistica%20sociala/30%20Statistica%20sociala__12%20JUS__JUS010/JUS010200reg.px/table/tableViewLayout1/?rxid=b2ff27d7-0b96-43c9-934b-42e1a2a9a774
12. *Cauzele și efectele violentei domestice asupra victimelor* [online] [citat 10.04.2019]. Disponibil: <https://biblioteca.regielive.ro/proiecte/comunicare/cauzele-si-efectele-violentei-domestice-asupra-victimelor-sociologie-270965.html>
13. *Violența sexuală și în bază de gen în condiții de pace și conflict* [online] [citat 10.04.2019]. Disponibil: <https://egalitatedegen.md/mdocs-posts/modulul-iv-violenta-sexuala-si-in-baza-de-gen-in-conditiile-de-pace-si-conflict/>

CZU 343.54:612.63

MAMA SUROGAT – MORAL SAU AMORAL?

Elena GOROBET, studentă,
Facultatea de Drept și Științe Sociale,
Universitatea de Stat „Alecă Russo” din Bălți
 Conducător științific: **Olga JACOTA- DRAGAN**, asist. univ.

Abstract: *Surrogacy is a practice whereby a woman agrees to become pregnant and bear a child for another person or persons, to whom she intends to transfer the child's care at, or shortly after, birth. The genetic origin of the egg and the sperm differentiate the two approaches to surrogacy: traditional surrogacy and gestational surrogacy. In Russia the price for a surrogate mother is from 25 to 35 thousand dollars, in Ukraine from 15 to 20, and in the USA reaches 50 thousand dollars. Surrogate maternity is banned by law in Austria, Germany, Norway, Sweden, France. Surrogacy is allowed in most USA states, in the Republic of South Africa, India, Russia, Georgia, Ukraine, Israel. Reflecting on the morality of surrogacy is difficult. Each, in accordance with their own visions and beliefs, values and principles, will manifest a certain attitude.*

Keywords: *surrogate mother, embryo, sperm, egg, child, in vitro fertilization (IVF), birth.*

Secolul XXI prin nivelul ridicat al dezvoltării tehnologice oferă o varietate de metode și mijloace și în domeniul reproducerii. Astfel, Consiliul pentru Tehnologia Reproducerii, stabilit ca parte a Legii privind tehnologia reproducerii umane din 1991 (Actul HRT), definește mama surogat (surrogacy) ca fiind o practică prin care o femeie este de acord să rămână gravidă și să poarte un copil pentru o altă persoană sau persoane, căreia intenționează să le transfere îngrijirea copilului la sau imediat după naștere [2].

Tot aici, experții clinicii FIV Dūnya din Ciprul de Nord stabilesc că nașterea cu mamă surogat rezultă în urma transferului embrionilor obținuți în laborator prin fecundarea propriilor ovule și spermatozoizi ai cuplului, unei alte femei, în situația în care uterul pacientei nu este potrivit pentru sarcină sau acesta lipsește cu totul. Femeia care va deveni însărcinată purtând copilul altui cuplu se numește mamă surogat. Ei spun că copiii născuți prin această modalitate vor avea bagajul genetic al mamei și al tatălui. Cu alte cuvinte, ei vor fi părinții biologici ai copilului. Prin urmare, din punct de vedere genetic, copilul va arăta ca mama sau tata și nu ca mama surogat [3]. De asemenea, sursele rusești indică că maternitatea surogat este o metodă de reproducere asistată, în care o femeie poartă un copil pentru părinții care, din anumite motive, sunt incapabili (sau nu doresc) să aibă copii. De regulă, vorbim despre cupluri (heterosexuali sau homosexuali), dar în unele cazuri, persoanele singure utilizează serviciile mamelor surogat. Există două tipuri de surrogacy:

- formă mai obișnuită este maternitatea surogat, care utilizează fertilizarea în vitro (FIV) cu inducerea ulterioară a sarcinii (introducerea embrionului) unei mame surogat, iar ovulul este preluat fie de la mama viitoare intenționată, fie de la donator.
- surogatul tradițional înseamnă sarcina unei mame surogat cu ajutorul propriului ovul. Femeia care a purtat fătul devine astfel mama genetică a copilului. [5]

În general, mamele surogat recurg la această acțiune în schimbul unei retribuții bănești. Există însă și mame purtătoare care fac acest lucru în mod altruist, mai ales când este vorba de fiice sau surori care nu pot duce o sarcină până la termen, care sunt infertile sau când acestea suferă de boli care asociate cu gestația le-ar putea pune viața în pericol. [6]

Deci, maternitatea surogat tradițională și gestațională este:

- comercială, în care mama surogat este compensată de viitorii părinți (aceasta este ilegală în majoritatea țărilor);
- altruistă, în cazul în care mama surogat alege să transporte copilul din alte motive decât câștigul financiar. [7]

Fertilizarea în vitro (FIV) a devenit o metodă viabilă de concepție în anii 1970 și a pregătit calea pentru ca crearea embrionilor să aibă loc în afara corpului uman. Până în anii 1980, când a avut loc primul caz de naștere surogat de tip gestațională de succes, maternitatea surogat tradițională a fost singura modalitate pentru părinții ce își doreau un copil născut prin mamă surogat. În acest mod, în 1976 a avut loc primul acord legal cu o mamă surogat în SUA., iar în 1985 a fost prima naștere de succes prin metoda gestațională și tot în SUA între anii 1999-2013 sunt înregistrați

circa 18.400 de copii născuți prin metoda de introducere a embrionului format din celulele viitorilor părinți în corpul mamei surogat.[8]

Actualitatea problemei abordate am încercat să o analizez sub aspectul a mai multor factori, și anume:

- Mama surogat – necesitate financiară pentru femeia ce practică asemenea activitate;
- Mama surogat – victimă a fenomenului dat (femei înșelate, cărora după naștere le sunt răpiți copiii);
- Prețul serviciului;
- Conservarea spermei în unele clinici în cazuri de boli grave sau incurabile (pentru ca ulterior cu materialul dat să se folosească de serviciile unei mame surogat).

Termenul de maternitate surogat comercială se referă la un acord în care o mamă surogat primește o compensație financiară mai mare, decât doar pentru costuri. În unele state, acesta este un acord legal. În alte țări, maternitatea surogat comercială este ilegală. Părinții potențiali pot plăti cheltuieli medicale, cheltuieli juridice, pot acoperi prin bani postul de muncă pierdut sau alte „cheltuieli rezonabile”, dar nu pot plăti o mamă surogat doar pentru rolul său.[9]

De cele mai multe ori, în practică, se întâlnesc situații când femeile, benevol, se propun în calitate de mame surogat, acestea sunt gata să-și ofere corpul pe o perioadă de 9 luni pentru a naște un copil unei familii, în schimbul unei remunerații bănești.

Aceste situații se întâlnesc când femeile doresc să-și ridice stările materiale, unele surse spun că pentru a-și rezolva problemele cu locuințele, femeile căsătorite belaruse decid să devină mame surogat. Odată ce este legalizată această activitate, în Belarus, femeile care vor să devină mame surogat, trebuie să îndeplinească o serie de condiții:

- să aibă între 20 și 35 de ani;
- să fie căsătorite și să aibă propriul copil;
- să fie sănătoase și fără obiceiuri nocive.

În acest mod, femeile tot mai activ doresc să devină mame surogat, așa încât pentru a-i ajuta și unei familii care nu poate avea copii, cât și pentru a-și ridica starea materială a propriei familii.[10] O femeie din Rusia recunoaște că fiind mamă singură și crescându-și doar ea fiica, nu avea destule surse financiare pentru a trăi și astfel a decis să devină mamă surogat. Odată ce a rămas însărcinată a fost impusă să trăiască acele 9 luni în familia viitorilor părinți, așa încât a fost nevoită să se despartă pentru o perioadă de copilul ei de doar 8 luni, însă după naștere și după ce a fost recompensată deplin, a reușit să-și întoarcă datoriile avute și chiar să-și procure mobilier pentru locuință, femeia adaugă că ar mai dori să fie mamă surogat.[11] O altă femeie, cetățeană a Federației Ruse, a acceptat să nască un copil pentru o bunică care avea conservat lichidul seminal al fiului ei mort, în schimbul unui apartament în orașul Ekaterinburg, Rusia.[12] Și asemenea cazuri sunt o sumedenie în întreaga lume.

Din păcate, există și cazuri, în care se găsesc escroci care doresc să câștige bani pe seama persoanelor care caută o mamă surogat. Dacă acordul pare prea bun pentru

a fi adevărat sau părțile implicate insistă ca cealaltă parte, care necesită serviciul unei mame surogat, să nu apeleze la avocat, atunci ar fi mai nimerit să fie reziliat acel acord.

Cu toate acestea, există și situații când femeile nici nu intuiesc că sunt folosite pe post de mame surogat, astfel ele devenind victime ale acestui fenomen. Sunt cazuri, când copiii născuți de aceste femei sunt furăți chiar de către rudele bărbatului cu care a fost conceput copilul. Într-o asemenea situație s-a pomenit o tânără femeie din Federația Rusă, fiind mințită de către partenerul ei, care imediat după naștere a și furat copilul. După care, s-a demonstrat că acel bărbat avea o altă familie în alt oraș, însă soția cu care acesta trăia în concubinaj nu putea să nască singură un copil, astfel acesta a recurs la asemenea infracțiune.[13]

O altă cauză alarmantă prin care femeile devin victime ale fenomenului de mamă surogat este traficul de ființe umane.

Trebuie de menționat că în Belarus este cel mai mic preț pentru serviciul de mamă surogat. Forumurile rusești și ucrainene sunt pline de mesaje: „Vă doriți un copil? Mergeți în Belarus, unde acest serviciu costă numai 13 mii de dolari.” Într-adevăr, taxa după naștere va fi de la 10 la 15 mii de dolari, de asemenea, o mamă surogat se poate aștepta ca din prima lună de sarcină până în ultima să fie plătită cu 500 de dolari pe lună. La moment, în Rusia prețul variază de la 25 la 35 mii de dolari, în Ucraina de la 15 la 20, iar în SUA ajunge la 50 mii de dolari.[10]

În prezent, în lume, există numeroase clinici care se ocupă cu congelarea și stocarea mostrelor de spermă. Congelarea materialului seminal este o metodă recunoscută științific, care se aplică clinic cu succes de mai mulți ani. Aceasta are ca scop crioconservarea și păstrarea materialului seminal al soților, pentru utilizarea lui ori-când este nevoie de el. Deseori când este vorba despre o boală incurabilă sau înainte de tratamentul împotriva cancerului, bărbaților, aflându-se în cursul tratamentului li se propune să recurgă la congelarea materialului seminal. [14]

În acest curs de idei, trebuie să menționăm că în practică există numeroase cazuri, când bărbații ce au recurs la această procedură și din nefericire s-au trecut din viață și nici soții nu au, mamele lor apelează la serviciile unei mame surogat pentru a naște descendenți. [15]

Maternitatea surogat, la ora actuală, reprezintă un fenomen controversat, având la bază numeroase cercetări, teorii și argumente. Iar în legătură cu acest fapt, în Republica Moldova, la moment, fenomenul de mamă surogat este interzis de lege. Mai mult decât atât, în 2013 au fost operate amendamente la Codul Penal și anume la articolul 165 „Traficul de ființe umane”.

Astfel încât, în prezent, în acest articol se menționează despre maternitatea surogat: „...precum și al folosirii femeii în calitate de mamă-surogat ori în scop de reproducere, săvârșită prin: a) aplicarea violenței nepericuloase pentru viața și sănătatea persoanei ori cu amenințarea aplicării violenței; b) răpire; c) sustragerea, tănuirea, degradarea sau distrugerea documentelor; d) ținerea în servitute, în scopul întoarcerii unei datorii; e) amenințarea cu divulgarea informațiilor confidențiale familiei victimei sau altor persoane fizice sau juridice; f) înșelăciune; g) abuz de poziție de vulnera-

bilitate sau abuz de putere, dare sau primire a unor plăți sau beneficii pentru a obține consimțământul unei persoane care deține controlul asupra unei alte persoane. [1]

În conformitate cu prevederile art. 165 al Codului Penal, această infracțiune se pedepsește cu închisoare de la 6 la 12 ani.

Pe lângă toate acestea, în R.M. avem și Legea nr. 138 din 15.06.2012 privind sănătatea reproducerii, astfel, la art. 9. Folosirea tehnologiilor de asistare medicală a reproducerii umane, la alin. 9 se specifică că sunt permise următoarele tehnologii de asistare medicală a reproducerii umane: a) inseminarea artificială cu sperma soțului; b) inseminarea artificială cu sperma donatorului; c) fertilizarea în vitro cu transferul intrauterin de embrioni; d) injectarea intracitoplazmatică a spermatozoizilor; e) ecloziunea asistată; f) extragerea spermatozoizilor din testicule; g) crioconservarea de spermă, de oocite, de embrioni; h) donarea de spermă, de oocite, de embrioni; i) diagnosticul preimplantor genetic; j) reducerea numărului de embrioni în cazul sarcinii multiple.[2] Însă maternitatea surogat, observăm, că la fel nu este specificată.

În legătură cu acest fapt, aș dori să menționez că fenomenul de mamă surogat este foarte evaziv explicat în legislația națională. Despre el se indică doar în articolul 165 „Traficul de ființe umane”, adică se are în vedere faptul că o femeie poate deveni victimă a infracțiunii de trafic de ființe umane prin modul de a fi mamă surogat, deja care poate fi săvârșit prin modalitățile expres specificate în art. 165 CP al R.M. Dar, în esență, fenomenul dat rămâne a fi neclar, în raport cu situația când o femeie decide singură în privința faptului de a deveni o mamă surogat pentru alte persoane.

Dacă o femeie din Moldova merge în altă țară pentru a fi mamă surogat, iar acest lucru va fi cunoscut de către organele de drept din Republica Moldova, este foarte probabil că ea va fi cercetată penal. Dar trebuie de menționat că, de exemplu, în Israel și Rusia, se acceptă mamele surogat din altă țară doar în cazul în care legislația țării de origine îi permite femeii acest lucru.[16]

Cât privește faptul dacă există șanse ca, mai devreme sau mai târziu, această procedură să fie legalizată în R.M., unii juriști afirmă că speră totuși că legislatorii noștri vor înțelege pe cât de necesar este acest lucru. Potrivit datelor statistice medicale, în fiecare an, cel puțin 100 de femei au nevoie de mame surogat. Ele pleacă peste hotare, recurs la diferite șiretlicuri pentru că femeia care vrea să fie mamă este foarte greu de oprit. Nașterea copiilor este una din funcțiile ei de bază. Dacă femeia nu este în stare să nască un copil, dar este capabilă să-l educe, să-i dea acestui copil tot de ce are el nevoie, să-i ofere dragoste, ea va găsi posibilitatea de a avea acest copil, chiar dacă va trebui să ocolească legea. [16]

Maternitatea surogat este interzisă prin lege în Austria, Germania, Norvegia, Suedia, Franța și unele state americane. În asemenea țări cum ar fi Australia, Marea Britanie, Danemarca, Islanda, Canada, Olanda – maternitatea surogat este permisă doar în bază de neachitare. Mamele surogat primesc asigurare medicală, indemnizația de sarcină și naștere, dar nu primesc nici un fel de plăți de la părinții biologici ai copilului, cel puțin, oficial. Maternitatea surogat este permisă în majoritatea statelor americane, în Republica Africa de Sud, India, Rusia, Georgia, Ucraina, Israel.

De exemplu, în Israel, femeia care pretinde la rolul de mamă surrogat este aleasă nu doar de către părinți, dar și de psihologi. Cu ea lucrează asistenții sociali, ea este pregătită pentru această experiență neobișnuită. Când se confirmă că femeia este însărcinată, ea este pregătită și obișnuită cu ideea că urmează să se despartă de acest copil. Din momentul concepției și până la naștere, copilul nu aparține nici părinților biologici și nici mamei surrogat, el aparține serviciilor sociale specializate. Dacă este vorba despre o recompensă bănească, părinții, de la bun început, pun acești bani pe un cont special la care are acces doar asistentul social și doar el va putea, ulterior, să transfere suma pe contul mamei surrogat. Dacă femeia are propriii ei copii, părinții biologici sunt avertizați că urmează să achite nu doar onorariul, dar vor trebui să aloce bani și pentru întreținerea copiilor, bani pentru hrana familiei mamei surrogat ș.a.m.d. [16]

În Germania, maternitatea surrogat este, de asemenea, interzisă. Însă aici, nu-mai medicul care a „implantat” embrionul este responsabil. Nici părinții biologici, nici mama nu vor fi pedepsiți.

În Belgia, Grecia, Irlanda, Finlanda, fenomenul de mamă surrogat nu este nici permis, nici interzis de lege.[10]

A reflecta asupra moralității maternității surrogat este dificil. Fiecare, în corespundere cu propriile viziuni și convingeri, valori și principii, va manifesta o anumită atitudine.

Cercetând fenomenul dat, am ajuns la anumite concluzii, careva din ele fiind în favoarea maternității surrogat, câteva sunt contra acestui fenomen. Astfel, aș fi *pro* maternității surrogat cu următoarele condiții:

- Dacă sarcina mamei surrogat este de tip gestațional, adică mama surrogat poartă un copil format din celulele sexuale ale ambilor viitori părinți, ci nu cu ajutorul propriului ovul, adică ea nu trebuie să fie donator, aceasta însemnând că ea nu are nici o legătură genetică cu copilul nenăscut și acest fapt se poate întâmpla chiar și contra cost;
- Dacă drept mamă surrogat este o femeie străină cuplului și nu o rudă apropiată, cum ar fi bunica, sora sau altă rudă, întrucât în viziunea mea, este suficient de amoral ca o bunică să-și nască propriul nepot.
Și aș fi contra maternității surrogat în cazurile în care:
- Mama surrogat este donatorul de ovule, acest fapt ar însemna că ea este și mama biologică a copilului, care urmează să-și abandoneze copilul, mai ales că acest fapt se va întâmpla pentru o sumă de bani;
- Din cele spuse mai sus, rezultă că sunt contra și în privința, în general, a donării de celule sexuale, fie spermă sau ovule, pentru că aceasta ar însemna că mama sau tatăl copilului care se va naște, își vinde calitatea de părinte, de mamă sau tată, ca apoi să piardă definitiv legătura cu propriul copil.

Bibliografie:

1. Codul Penal al Republicii Moldova. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*. nr. 72-74/195 din 14.04.2009

2. Legea privind sănătatea reproducerii. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*. nr. 205-207/673 din 28.09.2012, intrat în vigoare: 28.10.2012
3. *Assisted reproductive technology glossary* [online] [citată 13.04.2019]. Disponibil: <https://www.rtc.org.au/assisted-reproductive-technology-glossary/>
4. *Nașterea cu mamă surrogat* [online] [citată 13.04.2019]. Disponibil: <https://www.dunyaivf.com/ro/nasterea-cu-mama-surogat>
5. ХМЕЛЬНОВ, Антон. *Суррогатное материнство: за и против*. [online] [citată 13.04.2019]. Disponibil: <https://ru.euronews.com/2018/09/14/europe-surrogacy-ru>
6. https://ro.wikipedia.org/wiki/Mam%C4%83_purt%C4%83toare
7. MRCOG, Kalsang Bhatia et al. *Surrogate pregnancy: an essential guide for clinicians*. [online] [citată 13.04.2019]. Disponibil: <https://obgyn.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1576/toag.11.1.49.27468>
8. BERGMAN, Kim. *History of Surrogacy*. [online] [citată 14.04.2019]. Disponibil: <https://www.growinggenerations.com/news/history-of-surrogacy/>
9. <https://ru.diphealth.com/624-what-is-a-surrogate-1960137-67>
10. БОРИСЕВИЧ, Катерина. Чтобы решить квартирный вопрос, замужние белоруски становятся суррогатными мамами. [online] [citată 14.04.2019]. Disponibil: <https://www.kp.md/daily/26133.7/3023846/>
11. <https://www.youtube.com/watch?v=6SyZorLJVD4>
12. <https://www.youtube.com/watch?v=6SyZorLJVD4>
13. <https://www.youtube.com/watch?v=6SyZorLJVD4>
14. <http://www.genesisathens.gr/ro/fiv/congelarea-spermei-%E2%80%93-banca-de-sperm%C4%83>
15. <https://www.youtube.com/watch?v=6SyZorLJVD4>
16. Aspecte juridice ale maternității surrogat în Republica Moldova. [online] [citată 14.04.2019]. Disponibil: <https://www.mamaplus.md/ro/sfatul-specialistului/aspecte-juridice-ale-maternitatii-surogat-republica-moldova>

CZU 343.621:618.39

ASPECTE JURIDICE, PSIHO-SOCIALE ȘI MEDICALE ALE AVORTULUI

Corina MIJA, studentă,

Facultatea de Drept și Științe Sociale,

Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Conducător științific: **Olga JACOTA-DRAGAN**, asist. univ.

Abstract: *A complex and very sensitive problem for our modern times is the problem of abortion, as there are currently two categories of people who militate to oppose or abortion. In this article we analyzed some aspects of abortion, both the physical and psychological consequences of abortion and the contradiction between the right to life from a legislative point of view and the termination of the pregnancy.*

Keywords: *abortion, methods, arguments, consequences, unwanted pregnancy.*

În pofida progresului tehnico-științific obținut, a tuturor succeselor medicinei contemporane, în multe țări ale lumii avortul continuă să fie o metodă de reglare a

natalității, pe fondul unei sănătăți reproductive precare și al creșterii numărului cuplurilor infertile. [4]

Imoral, din punct de vedere al Bisericii, scos în ilegalitate de legislația unor state, dreptul la avort a avut o evoluție sinuoasă, permanent controversată pe parcursul întregii istorii. Lumea antică a prezentat o atitudine, în general, tolerantă în ceea ce privește dreptul femeii de a decide viitorul propriei sarcini. Apariția creștinismului a accentuat atitudinea negativă a societății față de avortul provocat. În anul 1861, în Marea Britanie a fost adoptată o decizie conform căreia avortul chirurgical, la orice termen de gestație, a fost considerat criminal. Avorturile au constituit dintotdeauna o problemă legislativă majoră reglementată politic în mod diferit de state diferite. Extremele sunt reprezentate, pe de o parte, de China care duce o politică agresivă de limitare a creșterii populației, inclusiv printr-o politică pro-avort, și pe de altă parte, de unele state islamice în care atât avortul la cerere, cât și cel în scop terapeutic sunt strict interzise de lege.

În Europa, dreptul la avort pe parcursul secolului al XX-lea a avut o evoluție fluctuantă. În Polonia, țară cu o mare influență a Bisericii Catolice, întreruperea de sarcină a fost permisă începând cu anul 1956, dar cu un șir de restricții. O situație asemănătoare a avut loc în Portugalia, Spania, Italia. Fosta Uniune Sovietică s-a remarcat prin legalizarea avortului încă din anul 1920, cu o scurtă perioadă când avortul a fost interzis în 1936, pentru ca să fie din nou legalizat în anul 1953.

România e țara, probabil, cu cea mai tristă istorie a interzicerii avortului asociată cu norme pro-nataliste greșite care practic excludeau nu numai întreruperile de sarcină, dar și metodele moderne de contracepție.

Pe parcursul ultimelor decenii majoritatea statelor europene au legalizat avortul, dar aplică concomitent politici de limitare a acestuia, prin promovarea metodelor moderne de planificare familială și contracepție. Conform datelor Congresului Mondial pentru Populație și Dezvoltare din Paris, la scara mondială sunt efectuate anual 55 milioane de avorturi, zilnic apelează la întreruperea sarcinii 150000 femei. Din numărul total de avorturi, 22 de milioane sunt avorturi în condiții nesigure, iar 99% din ele sunt efectuate în țările în curs de dezvoltare. [4]

Avortul a fost, este și va fi întotdeauna o pruncucidere, indiferent de momentul în care este efectuat, în prima zi (prin intermediul contracepției abortive), la 2 săptămâni (contracepție și sterilet), la 2-3 luni (prin avort chirurgical, legal) sau mai târziu (avort terapeutic), fie că este viabil, fie că nu este încă viabil în afara uterului. Este pentru prima dată în lumea medicală când relația medic-pacient nu are o finalitate normală, taumaturgică, de vindecare a pacientului, ci este o relație inversată, când cei doi pacienți, mama și copilul, se prezintă sănătoși la medic, iar finalitatea este una patologică, unul din pacienți – mama – se întoarce bolnavă acasă, iar cel de-al doilea pacient – copilul – moare. [5]

Metodele de avort sunt diferite și fiecare dintre ele implică un risc deosebit de grav: [6]

1. Avortul hormonal, provocat de contraceptive, este acel avort produs de către pilula contraceptivă hormonală (estrogen și/sau progesteron), avort ce are loc

timpuriu, în primele 10-14 zile de viață a embrionului, deci înainte de implantarea lui în uter (nidare).

2. Avortul chirurgical se efectuează prin diferite tehnici chirurgicale:

- aspirația menstruală, care reprezintă o metodă chirurgicală la începutul anilor 1970. Procedeu se practică în primele 2 săptămâni de amenoree și, în general, decurge fără anestezie.
- vacuum-aspirația, acest chiuretaj a fost descris pentru prima dată de Simpson din Edinburgh în 1860.
- dilatarea și chiuretajul – principala tehnică până în 1960, metoda este folosită în trimestrul I de sarcină. Procedeu folosit înainte de introducerea vacuum-aspirației, se asociază cu un risc crescut de complicații. Se efectuează sub anestezie.
- laparatomia sau operația cezariană;
- dilatarea și evacuarea este metoda folosită în trimestrul II de sarcină. După 16 săptămâni de gestație, se practică dilatarea și evacuarea. După eliminarea completă a fătului, se folosește vacuum-chiuretă cu lumen larg pentru îndepărtarea placentei și a resturilor rămase.
- nașterea parțială (partial-birth-abortion), este o altă metodă chirurgicală utilizată în trimestrul II de sarcină; ea nu este folosită la noi în țară, dar este utilizată în occident. Tehnica: se induce nașterea prin provocarea contracțiilor uterine (medicamentos). Medicul întoarce copilul în așa fel, încât să se prezinte cu picioarele înainte (ca într-o naștere pelviană); el scoate copilul trăgându-l de un picior, după care, cu ajutorul unei foarfeci, deschide regiunea cervicală și cu un aspirator special aspiră creierul.
- laparatomia sau operația cezariană, presupune deschiderea uterului printr-o intervenție chirurgicală, asemănătoare cu cea din operația cezariană, iar copilul este aruncat. Aproape toți copiii sunt vii, ulterior ei sunt omorâți fie printr-o injecție letală care le induce un stop respirator, fie fiind lăsați să moară singuri (după ore de suferință).

Marii filosofi, juriști, eticieni, reprezentanți ai bisericii și întreaga populație susțin diferite păreri și argumente ce țin de avort. Unii oameni consideră că avortul e o alegere proprie și fiecare femeie poate să aleagă să păstreze sarcina sau nu. [7]

Printre argumentele contra avortului putem evidenția următoarele: [8]

- Copilul primește viața de când este conceput, iar omorârea lui este o crimă. Chiar dacă nu este dezvoltat complet totuși fetusul are viață și, deși nu poate fi considerat o persoană, poate fi considerat om.
- Un avort poate lăsa urme atât la nivel psihic, cât și fizic. În primul rând la nivel psihic, mai ales pentru mamele tinere, aceste experiențe le pot afecta foarte mult. De multe ori decizia de a avorta nu le aparține lor ci presiunii din jur și ele rămân permanent cu regretul că și-au omorât copilul. În al doilea rând avortul provoacă traume fizice. Acestea pot ajunge de la infertilitate temporară până la deces survenit în urma unor complicații. Avortul poate crește

riscul altor boli și complicații cum ar fi cancerul mamar sau sarcini extrauterine. Având în vedere ce traume, atât psihice, cât și fizice, poate provoca avortul acesta ar trebui interzis.

- Adopția este alternativa viabilă la avort și are același rezultat. Nu există copil nedorit, cu atâtea familii care abia așteaptă să înfieze.
- În cazul violului sau a incestului, medicul se poate asigura că femeia nu rămâne însărcinată. Avortul pedepsește copilul nenăscut care nu a comis nici o infracțiune.
- Avortul nu trebuie folosit ca formă de contracepție.
- Din motive religioase avortul este considerat un păcat.

Printre argumentele *pro* avort se enumeră următoarele: [8]

- În cazul violului sau incestului, forțarea unei femei care a rămas însărcinată în urma unui astfel de act violent duce la traume serioase. Adesea femeii îi este teamă să vorbească sau nu știe că este însărcinată, așa că pilula de a doua zi este inefficientă.
 - Malformație majoră a copilului sau o boală incurabilă a fătului care l-ar condamna la o existență chinuită.
 - Boală a mamei care i-ar pune viața în pericol în urma nașterii.
- Datele statistice demonstrează că adolescentele deseori sunt cele ce apelează la medici pentru întreruperea sarcinii nedorite, factorii determinanți ai avortului la adolescente sunt: [9]

- Sarcina la vârsta adolescenței este o situație deosebită, care pune viitoarea tânără mamă în situații deosebite și o expune unor riscuri, cu care mamele de vârsta adultă se confruntă mai rar.
- Sarcină în adolescență este asociată, de cel mai multe ori, cu rușine, stigmat social și presiuni emoționale variate. Adolescența este, de obicei, copleșită de problema și tensiunea care însoțește sarcina neplanificată.
- În aflarea veștii, adolescentele se izolează emoțional. De obicei, prietenul lor este și el tânăr și fuge speriat; adolescența crede că a rămas singură, îi este teamă să le spună părinților și neagă existența sarcinii ignorând amenoreea sau alte simptome. Pur și simplu refuză să creadă că li se întâmplă cu adevărat lor și nu au curajul să caute ajutor – motiv care duce la avansarea sarcinii și implicit la efectuarea unui avort târziu, cu implicații medicale mai periculoase.
- În familie apare o criză majoră. Părinții trec și ei printr-o stare de șoc, de furie și dezamăgire. Le este greu să accepte stigmatul social asociat fiicei lor adolescente, gravidă și necăsătorită. Atunci caută să rezolve problema cu orice preț, uneori făcând presiuni pe fiica lor, încercând parcă să dea timpul înapoi. În multe cazuri, părinții cred cu orice convingere că în felul acesta își vor ajuta fiica pe viitor. Nici măcar nu bănuiesc care sunt urmările în plan fizic și psihic ale avortului asupra fiicei lor, aflată în plin proces de maturizare și că îi vor provoca o traumă care îi va marca întreaga viață.

Din punct de vedere medical, procedura avortului este aceeași atât pentru o adolescentă, cât și pentru o femeie adultă, diferența constă în impactul emoțional pe care îl poate avea asupra vieții și psihicului celor două femei, aflate în stadii diferite de dezvoltare. Astfel, femeile care au făcut un avort la vârsta adolescenței sunt mult mai predispuse la dezvoltarea problemelor emoționale legate de această experiență, spre deosebire de cele adulte.

Cele mai frecvente motive pentru care se recurge la avort la adolescente sunt următoarele: [10]

- Contracepția nereușită sau lipsa acesteia;
- Imposibilitatea de a întreține un copil;
- Lipsa unui loc de muncă;
- Îngrijorarea că viitorul copil va fi un abuz;
- Întreruperea unei sarcini nedorite (cum ar fi violul);
- Prevenirea nașterii unui copil malformat cu boli grave.

Avortul are desigur multe aspecte. [11] În primul rând, incidente medicale, cum sunt perforările uterine, care de cele mai multe ori sunt urmate de hemoragii mari, în urma cărora trebuie extirpat uterul, dar și alte incidente mai mici, dar nu fără urmări. În urma unui avort se pot produce: hemoragii, infecții, și mai ales, ce este mai grav la tinere – avortul, mai ales primul avort, este mult mai grav acesta poate duce, în cele din urmă, la sterilitate.

Cea mai gravă nu este nici boala fizică, nu sunt leziunile fizice, care se vindecă într-un timp mai scurt sau îndelungat, ci cel mai grav este că după avort apare așa-zisul *sindromul post-avort*. Acesta reprezintă totalitatea simptomelor psihice apărute imediat sau la un anumit interval de timp după avort: [12]

- Depresii nervoase cu tentative de suicid; răceală emoțională, pesimism; atacuri de panică; tulburări de memorie; tulburări de somn, insomnii și vise terifiante;
- Psihoze acute; reacții schizofrenice; tulburări afective, sentimente de frustrare; atacuri frecvente de plâns și strigăte disperate; sentimentul de vinovăție; predispoziție pentru boli de dependență, consum de alcool sau/și droguri, dereglări sexuale;
- Tulburări în alimentație;
- Destrămarea relațiilor interpersonale, cu partenerul, cu copiii, cu prietenii; dificultăți de concentrare, pierderea interesului pentru activitățile desfășurate.

Sindromul post-avort poate presupune o lungă perioadă de recuperare, iar psihoterapia este cea mai eficientă metodă pentru a vindeca simptomele. Fie că apelează la un psiholog, fie la un preot sau un centru specializat pentru acest tip de probleme, femeile cu sindromul post-avort trebuie să-și exprime durerea, frustrarea, vina, resentimentul sau furia și să le găsească o rezolvare înainte ca ele să prindă proporții odată cu trecerea timpului.

Dreptul la viață, datorită caracteristicilor sale, s-a impus de timpuriu în sistemul juridic, devenind astfel un drept absolut, garantat de legislația statului nostru, precum și de tratatele internaționale. [3] Acest drept nu este însă asigurat și garantat

așa cum se declară. Atare situație este cauzată nu doar de momentele de punere în aplicare a legii, dar în special din cauza unor contradicții prezente în legislația națională, cât și internațională, și anume, garantarea dreptului la viață și în același timp legalizarea avortului, fertilizării *in vitro*, eutanasiei, anularea pedepsei capitale, iar în ultimul timp și promovarea prin legi a fenomenului homosexualității ș.a.

Dreptul la viață este primul drept garantat de Constituție[1], fiind ceva firesc, deoarece este cel mai natural, cel mai important drept al ființei umane.

Constituția Republicii Moldova utilizează noțiunea de drept la viață în sens restrâns, adică dreptul la viață privind viața persoanei în sens fizic. De fapt, dreptul la viață presupune simpla facultate a individului de a trăi în sens fizic, fără a se referi la existența lui spirituală.[1]

Cum este apărut dreptul la viață în legislația RM? Cu alte cuvinte, cum este executată această obligație de a nu aduce atingere existenței fizice a persoanei de către celelalte persoane și de către autoritățile publice, pentru că anume aceasta presupune garantarea dreptului la viață conform definiției.

Situația demografică actuală din țara noastră reflectă răspunsul la această întrebare, deoarece garantarea acestui drept este în strânsă legătură cu dezvoltarea demografică.

Fiecare al patrulea cuplu căsătorit din țară, care are vârsta până la 30 de ani, este steril, adică nu poate avea copii. După 30 de ani, situația este și mai gravă, pentru că fiecare al doilea cuplu nu mai poate avea copii. În mare parte infertilitatea cuplurilor este cauzată de avorturi, care pot avea drept consecință sterilitatea. Anual suportă avorturi peste 14000 de femei din țară și acesta este doar numărul celor înregistrate. Dacă ar fi să luăm în calcul și avorturile neînregistrate, atunci situația ar putea fi reprezentată prin raportul de 1 copil născut la 3 copii avortați.

Opiniile oamenilor cu privire la practica avortului, precum și reglementarea juridică a acestuia sunt diferite de la o perioadă la alta și de la stat la stat. La noi în țară avortul nu este incriminat, decât dacă depășește limita de 12 săptămâni. [2] Astăzi, mulți nu mai consideră avortul o crimă și multe state chiar au adoptat politica de propagare a practicii avortului.

Chiar dacă dreptul la viață este declarat a fi unul suprem, natural și cel mai important, fără de care celelalte nu au nici un sens, totuși, legislația noastră, și nu numai, contrazice această realitate prin faptul că legalizează avortul.

La prima vedere este o contradicție evidentă în legislația RM, dar se pare că există un argument juridic care anulează această contradicție. Acest argument constă în faptul că copilul conceput nenăscut nu este considerat persoană (în sens juridic), adică nu are capacitatea, aptitudinea de a avea drepturi.

Se impune ideea că copilul nenăscut nu este persoană și nu are nici un drept, dar cunoștințele elementare biologice arată că de fapt sunt denaturate lucrurile, pentru că copilul este persoană și ființă umană indiferent de stadiul dezvoltării la care se află. Aceasta ține de noțiunea biologică de specie. La fel ca și cuvintele bebeluș sau adolescent, termenii de embrion și făt se referă la ființa umană în diverse stadii de dezvoltare.

Semantica afectează percepțiile, dar nu schimbă realitatea; un copil este un copil, nu are importanță cum îl numim noi și nu contează cât de neutru sună sintagma „întreruperea voluntară a cursului sarcinii”, ea înseamnă curmarea unei vieți.

Ar fi ideal să fie garantat în legislație dreptul la viață din momentul concepției, așa cum a făcut Ungaria, în aprilie 2011, adoptând o nouă Constituție care include un articol ce protejează viața din momentul concepției. Articolul II al acestei Constituții prevede: „Demnitatea umană este inviolabilă. Fiecare ființă umană are dreptul la viață și la demnitate umană. Viața embrionară și fetală sunt supuse protecției din momentul concepției”.

În concluzie, putem menționa că avortul a existat din cele mai vechi timpuri, există și considerăm ilegală interzicerea lui în viitor. Suntem de acord cu părerea că avortul nu este tocmai o practică umană, dar nici inumană nu poate fi, deoarece omul ca ființă nu este perfect, omul ca specie umană are calitățile și neajunsurile sale, fără de care evoluția lui ca rasă pe planeta Pământ nu ar fi putut avea loc. Ce ține de etapa actuală, suntem de părere că fiecare om, fiecare tată și mama are dreptul să aleagă ce consideră de cuviință. Desigur nu suntem de acord cu avortul în toate stadiile de sarcină, însă dacă este în primul trimestru de sarcină sau dacă în urma intervențiilor de laborator s-a stabilit că copilul nu se va naște viabil sau se va naște cu diferite malformații care ulterior îi vor face viața un chin, considerăm că avortul este o alegere corectă.

Bibliografie:

1. Constituția Republicii Moldova adoptată la 29.07.1994, art. 24;
2. Codul Penal al Republicii Moldova. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*. nr. 985 din 18.04.2002, articolul 147
3. BATIN, Irina. Contradicția dintre dreptul la viață și avort. In: *Revista Națională de Drept*. Nr.6-7, Chișinău 2011
4. TĂUTU, L. Avortul de la a doua jumătate a sec. XX încoace. [online] In: *Științe medicale*. nr. 3 (22), 2011 [citat 15.04.2019]. Disponibil: <http://www.akademos.asm.md/files/Avortul%20de%20la%20a%20doua%20jumătate%20a%20sec%20XX%20incoace.pdf>
5. *Compararea metodelor de avort* [online] [citat 15.04.2019]. Disponibil: <https://www.avort.md/wp-content/uploads/2014/07/Compararea-metodelor-de-avort.pdf>
6. *Întreruperea de sarcină. Metode, condiții și intervale limită* [online] [citat 17.04.2019]. Disponibil: <https://baby.unica.ro/intreruperea-de-sarcina-metode-conditii-si-intervale-limita-2232441.html>
7. <https://alexionescuthinks.wordpress.com/2013/10/03/avortul-10-motive-de-fiecare-parte/> (accesat 18.04.2019);
8. *Sondaj GÂNDUL: PRO sau CONTRA avort*. [online] [citat 18.04.2019]. Disponibil: <https://www.gandul.info/voteaza/sondaj-gandul-pro-sau-contra-avort-12395608>
9. *Sarcina în adolescență: riscuri și realități medicale*. [online] [citat 19.04.2019]. Disponibil: <http://www.desprecopii.com/info-id-1561-nm-Sarcina-in-adolescenta-riscuri-si-realitati-medicale.htm>

10. *Avortul în adolescență*. [online] [citat 19.04.2019]. Disponibil: <http://rupetacerea.ro/adolescenta/>
11. *Riscuri și urmări ale avortului*. [online] [citat 20.04.2019]. Disponibil: <http://www.provitabucuresti.ro/bioetica/avortul/riscuri-urmari-complicatii-avort>
12. *Suferința post-avort*. [online] [citat 20.04.2019]. Disponibil: <http://rupetacerea.ro/suferinta-post-avort/>

CZU 343.133

UNELE REFLECȚII PRIVIND FUNCȚIA ACUZĂRII ÎN PROCESUL PENAL CONTRADICTORIAL

Alexandru CELAC, *masterand,*
Facultatea de Drept și Științe Sociale,
Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți
Conducător științific: **Lucia RUSU**, *dr., lect. univ.*

Abstract: *In connection with the judiciary system reforming and changes in socio-political life in our state, the adversarial principle has gained a new resonance on the grounds that the judicial and legal reform is directly linked to adversariality. The reform of the criminal procedure law must be based on solid theoretical foundation. However, adversariality, as legal concept, is not enough investigated in the doctrine of the criminal procedure law. The Criminal procedure law of the Republic of Moldova is advancing and developing through democratization and widening of adversariality beginnings in justice rendering.*

Keywords: *adversariality; adversarial criminal procedure, defence, prosecution, jurisdiction, criminal procedure function, public prosecution, private prosecution, prosecutor, legality.*

Realizarea principiului contradictorialității și egalității părților dictează că una dintre sarcinile prioritare ale procurorului e să contribuie, în calitate de reprezentant al statului, la exercitarea atribuțiilor în cauzele penale. Sarcina de bază a procurorului în procedura penală este apărarea drepturilor și intereselor legale ale persoanelor implicate într-un proces penal, apărarea efectivă a intereselor statului și societății [8, p. 11].

Rolul procurorului în procesul penal este multispectual, constând în apărarea persoanei, a drepturilor și libertăților acesteia, în apărarea societății și a statului împotriva fenomenului criminalității, în constatarea și descoperirea tuturor infracțiunilor săvârșite, în prevenirea săvârșirii de noi infracțiuni [2]. Reprezentarea învinuirii în instanțele judecătorești constituie o atribuție constituțională de bază a procurorilor. Această activitate urmează a fi desfășurată la un înalt nivel profesional, contribuind real și eficient la justa examinare a cauzelor penale, în scopul protejării persoanei, societății și a statului de atentatele criminale, astfel ca orice persoană care a săvârșit o infracțiune să fie pedepsită potrivit vinovăției sale și nici o persoană nevinovată să nu fie condamnată [8, p. 11].

În opinia autorului M. Udroi, noțiunea de „acuzatie în materie penală” are un caracter autonom, semnificând notificarea oficială, emisă de o autoritate competentă, prin care se impută unei persoane săvârșirea unei infracțiuni, ceea ce atrage repercusiuni importante asupra respectivei persoane. Într-o jurisprudență constantă (CtEDO, Cauza *E ș.a. c. Olandei*, Hotărârea din 8 iunie 1976, par. 81; *Cauza Adolf c. Austriei*, hotărârea 26 martie 1982, par. 30; *Cauza Campbell și Fell c. Regatului Unit*, Hotărârea din 28 iunie 1984 par. 68-71), CtEDO a stabilit trei criterii alternative („criterii Engel”) pentru a aprecia dacă o ramură a dreptului intern intră în noțiunea de „materie penală” în sens European: calificarea faptei ca infracțiune în dreptul intern, natura faptei incriminate și natura, gradul de severitate a sancțiunii ce poate fi aplicată persoanei acuzate.

Determinarea cu precizie a momentului din care se poate vorbi de o „acuzatie în materie penală” prezintă importanță deosebită, întrucât din acel moment este garantat dreptul prevăzut de art. 6 CEDO. În acord cu jurisprudența CtEDO în interpretarea noțiunii de acuzatie în materie penală, apreciem că dobândirea calității de suspect intervine *ex lege* atunci când sunt îndeplinite condițiile prevăzute de art. 77 C. pr. pen. al României și art. 305 alin. (3) C. pr. pen. al României, care impun organului judiciar să constate existența unei acuzații în materie penală, să dispună efectuarea în continuare a urmăririi penale față de suspect și să îi aducă la cunoștință drepturile; în acest sens, CtEDO a statuat că o persoană dobândește calitatea de suspect, ce atrage aplicarea garanțiilor prevăzute de art. 6 din Convenție, nu din momentul în care această calitate îi este adusă la cunoștință, ci din momentul în care autoritățile naționale aveau motive plauzibile pentru a-l suspecta de comiterea unei infracțiuni (CtEDO, *Cauza Brusco c. Franței*, Hotărârea din 14 octombrie 2010, par. 47).

Prin urmare, încălcarea obligației procedurale pozitive prevăzute de art. 305 C.pr. pen. al României prin efectuarea urmăririi penale *in rem* dincolo de momentul în care, în mod rezonabil, se putea formula o „acuzatie în materie penală” poate conduce la o vătămare semnificativă și substanțială a dreptului la un proces echitabil al „acuzatului”, de natură a atrage incidența în cauză a sancțiunii nulității relative prevăzute de art. 282 C. pr. pen. al României cu privire la actele procesuale sau probele administrate după acest moment [10, p. 237-238].

Procurorul este singurul organ judiciar competent să dispună efectuarea în continuare a urmăririi penale față de suspect, atât în cazul în care urmărirea penală se efectuează în mod obligatoriu de acesta, cât și în cazul în care acesta doar supraveghează activitatea de urmărire penală a organelor de cercetare penală; în acest ultim caz, nu prezintă importanță dacă urmărirea penală a fost începută de procuror sau de organul de cercetare penală.

În principiu, dispunerea efectuării în continuare a urmăririi penale față de suspect constituie un moment distinct de punerea în mișcare a acțiunii penale, care poate fi dispusă atunci când *din probele existente în cauză* (excluzându-se astfel posibilitatea evaluării altor date) *procurorul are convingerea* (nu bănuiala rezonabilă) că o persoană *a comis infracțiune*. Ca excepție, este totuși posibil ca, de pildă,

în cazul infracțiunilor flagrante, procurorul să dispună *prin aceeași ordonanță* atât continuarea efectuării urmăririi penale față de suspect, cât și punerea în mișcare a acțiunii penale, având în vedere că, în aceste cazuri, baza factuală obiectivată în probe este suficientă pentru a se considera că o anumită persoană a comis o infracțiune. Astfel, *prin același act procedural acuzatul dobândește mai întâi calitatea de suspect, iar apoi calitatea de inculpat* [10, p. 238-239].

Tratarea învinuirii ca fiind o acțiune și a acuzatorului ca reclamant nu este corectă. Conform esenței sale, învinuirea nu poate fi examinată ca fiind o acțiune, deoarece, în primul rând, pornirea procesului penal nu depinde, de regulă, de acordul de voință al anumitor persoane (cu anumite excepții prevăzute de legea de procedură penală), în timp ce acțiunea în procesul civil se află în dependență de voința și dorința persoanei în acest sens. În al doilea rând, persoanelor cu funcție de răspundere și organelor de stat le este specifică obligațiunea de a porni urmărirea penală în situațiile de descoperire a semnelor faptelor infracționale, din care considerent chiar și în situația lipsei părții vătămate în procesul penal este inițiată urmărirea penală cu ulterioarele activități care, de obicei, se finalizează în instanța de judecată prin darea hotărârii. În al treilea rând, învinuirea este orientată spre depistarea celor vinovați, obținerea probelor de învinovățire și aplicarea unei pedepse corespunzătoare celor comise, aici fiind în lipsă tendința de apărare a anumitor drepturi subiective, ceea ce reprezintă o condiție obligatorie a procesului judiciar civil [12, p. 93]. În opinia autorilor I. Neagu și M. Damaschin, momentul punerii în mișcare a acțiunii penale nu trebuie confundat cu începerea urmăririi penale. Între cele două acte de dispoziție există diferențe majore, constând în premisele diferite în care se dispun, dar și în producerea unor consecințe distincte [6, p. 260]. Putem fi de acord cu punctul de vedere al autorului M. L. Iacub, care menționa că tratarea învinuirii în calitate de acțiune penală contravine prevederilor legale, deoarece temeiul juridic al examinării judiciare îl constituie nu adresarea procurorului către instanță, ci hotărârea judecătorului luată în această privință. Conform lui, procurorul nu are careva sarcini și interese în cadrul procesului care s-ar contrazice cu sarcinile și interesele justiției și, mai mult decât atât, procurorul nu urmărește apărarea dreptului său subiectiv în ședința de judecată [15, p. 155].

În opinia cercetătoarei Irina Kuglay, acțiunea penală este o fază procesuală distinctă, dar care acoperă și etapa urmăririi penale, nu doar pe cea a judecății. Ea succede începerii urmăririi penale cu privire la faptă, precum și continuării ei *in personam*, survine atunci când se conturează elemente serioase de vinovăție și are drept obiect trimiterea în judecată, verificarea de către instanță a acuzației și, finalmente, tragerea la răspundere penală [10, p. 105]. Astfel, constată și alți autori, acțiunea penală are ca obiect tragerea la răspundere penală a persoanelor fizice sau juridice care au săvârșit infracțiuni. Confruntând obiectul acțiunii penale cu scopul ei, aceștia exprimă opinia conform căreia acțiunea penală are în calitate de obiect aplicarea unei pedepse penale [9, p. 87].

După cum menționează cercetătorii I. Neagu și M. Damaschin, „că dată fiind autonomia acțiunii penale, precum și funcționalitatea sa deosebită în cadrul proce-

sului penal, se poate spune că ea reprezintă o instituție procesuală de o importanță cu totul deosebită, constituind mijlocul legal prin intermediul căruia se realizează scopul procesului penal [6, p. 255]”. În acest context evidențiem faptul că unele reglementări procesual-penale au plasat la loc de frunte acțiunea penală în coraport cu alte instituții, cum ar fi, de exemplu, instituția acțiunii penale în legea procesual-penală franceză [1, p. 18].

Cercetătorul M. S. Strogovici, evidențiind în cadrul procesului penal trei funcții procesual-penale de bază, a desemnat una dintre acestea ca fiind urmărirea penală sau învinuirea. Conform lui, urmărirea penală reprezintă un cumul de acțiuni procesuale orientate spre demascarea în comiterea infracțiunii a persoanei atrase la răspundere penală, asigurând aplicarea în privința acesteia a măsurii de pedeapsă meritate [14, p. 99].

În prezent, legislatorul face referire la termenul „urmărire penală” în Legea RM cu privire la Procuratură nr. 3 din 25.02.2016, unde în art. 5, lit. a) se menționează că Procuratura „conduce și exercită urmărirea penală”. Lit. b) a aceluiași articol fixează că Procuratura „organizează, conduce și controlează activitatea organelor de urmărire penală în cadrul procesului penal” [5]. Despre urmărire penală se vorbește și în Legea nr. 333 din 10.11.2006 „Cu privire la statutul ofițerului de urmărire penală”, unde în art. 3 alin. (5) și (6), unde se menționează că „Urmărirea penală se efectuează pe principiul egalității cetățenilor în fața legii, fără deosebire de rasă, naționalitate, origine etnică, limbă, religie, sex, opinie, apartenență politică, avere, origine socială sau orice altă situație. Ofițerul de urmărire penală are obligația de a porni, în limitele competenței, urmărirea penală în cazul în care este sesizat, în modul prevăzut de legislație, că s-a săvârșit o infracțiune și de a efectua acțiunile necesare în vederea constatării faptei penale și a persoanei vinovate” [3]. În art. 252 C. pr. pen. RM se menționează că „urmărirea penală are ca obiect colectarea probelor necesare cu privire la existența infracțiunii, la identificarea făptuitorului, pentru a se constata dacă este sau nu cazul să se transmită cauza penală în judecată în condițiile legii și pentru a se stabili răspunderea acestuia”. Această definiție, în viziunea noastră, nu reflectă pe deplin toate trăsăturile caracteristice acestei activități.

Activitatea realizată în vederea identificării persoanei vinovate de comiterea infracțiunii are loc nu doar după începerea urmăririi penale, ci și până la inițierea acesteia. Aici, în primul rând, se include și activitatea specială de investigații [4], și acțiunile procesuale efectuate până la începerea urmăririi penale, și activitatea ne-procesuală înfăptuită în vederea realizării acestor sarcini. În al doilea rând, această definiție nu înglobează toți subiecții antrenați în actul de urmărire penală. Pe lângă ofițerul de urmărire penală și procuror în procesul urmăririi penale sunt implicate și alte persoane, care își apără interesele sale personale sau ale persoanelor reprezentate. În literatura de specialitate se atrăgea atenție și asupra faptului că urmărirea penală se identifică cu activitatea de acumulare a materialului probator în latura învinuirii unei anumite persoane concrete, părere care ni se pare a fi corectă [11, p. 3-5].

Noțiunea de „urmărire penală” se raportează la noțiunea de învinuire ca un tot întreg la o parte, se prezintă în forma unui coraport dintre general și particular. Urmărirea penală este o noțiune mult mai largă decât învinuirea, ea include, pe lângă învinuire, și alte varietăți de activitate, ca de exemplu, procedura aplicării măsurilor de constrângere cu caracter medical. În astfel de cazuri nu există învinuire, deoarece nu avem pe cine pune sub învinuire, însă există concluziile organului de urmărire penală (ale procurorului) referitoare la momentul că persoana a comis o faptă socialmente periculoasă [13, p. 24].

Analiza prevederilor legii procesual penale și studierea practicii judiciare ne permit de a formula o concluzie uniformă referitoare la faptul că legea și practica judiciară utilizează noțiunea de „învinuire” ca o afirmație a comiterii infracțiunii de către o persoană concretă. Formularea învinuirii prezentată instanței (art. 325 alin. (1) C. pr. pen. RM) și faptul că învinuitul are dreptul să știe în ce se învinuiește (art. 66 alin. (2) C. pr. pen. RM), și când este vorba de volumul învinuirii (art. 325 alin. (2) și art. 326 C. pr. pen. RM), și când persoana este pusă sub învinuire (art. 281 și art. 282 C. pr. pen. RM), toate acestea vorbesc despre confirmarea prezenței vinovăției în comiterea faptei infracționale în calitate de prevedere determinată, formulată în privința faptului că persoana a comis infracțiunea.

Legislatorul este inconsecvent în privința faptului că menționând de multiple ori despre învinuire (art. 51, 281, 282, 283, 320, 326 C. pr. pen. RM, art. 5, 13 din Legea Republicii Moldova cu privire la Procuratură) totodată nu a determinat în mod suficient poziția procesuală și statutul subiecților care înfăptuiesc actul de învinuire. Învinuirea, în virtutea legii procesual penale, este susținută de către anumiți participanți concreți la activitatea procesual penală: procuror, partea vătămată, reprezentantul părții vătămate. Învinuirea în calitatea sa de prevedere anumită, urmează să aibă o formă determinată în care se conține, se materializează. Această formă o reprezintă actele procesual penale, ca de exemplu, ordonanța de punere sub învinuire, rechizitoriul ș.a. Ele nu reprezintă nemijlocit învinuirea, ci doar o conțin. Învinuirea și funcția de învinuire nu sunt sinonime. Funcția învinuirii reprezintă o activitate a organelor determinate prin lege, orientată spre demascarea persoanei vinovate de comiterea faptei infracționale [12, p. 98-99].

Darea ordonanței de punere sub învinuire reprezintă, în esență, teza inițială a învinuirii, care de frecvente ori rămâne a fi finală, care este însoțită de procuror în instanța de judecată în vederea susținerii. Din acest considerent, nu putem susține opinia că organul de urmărire penală (ofițerul de urmărire penală) înfăptuiește în procesul penal funcția de cercetare, dar nu de învinuire [12, p. 100], deoarece în virtutea prevederilor art. 254 alin. (1) C. pr. pen. RM „Organul de urmărire penală este obligat să ia toate măsurile prevăzute de lege pentru cercetarea sub toate aspectele, completă și obiectivă, a circumstanțelor cauzei pentru stabilirea adevărului”. Obligațiunea organului de urmărire penală (a ofițerului de urmărire penală), precum și a oricărei alte persoane cu funcție de răspundere în procesul penal, de a acționa sub toate aspectele, complet și obiectiv decurge nu din obligațiunile funcționale ale ei, ci reprezintă o modalitate de stabilire a adevărului într-o cauză penală concretă.

Pentru a stabili cum s-a desfășurat faptul, organul de urmărire penală trebuie să-l cerceteze pe deplin, să evedențieze împrejurările care urmează a fi clarificate pe această categorie de dosare, să strângă toate probele care formează obiectul probatoriului și să le prezinte într-o totalitate și într-un cumul care ar permite luarea unei hotărâri corespunzătoare în cauză. Circumstanțele, împrejurările cauzei trebuie să fie depistate și cercetate sub toate aspectele, și, mai mult decât atât, în mod obiectiv, cuprinzând toate coraporturile dintre ele și, desigur, în mod obligatoriu, cu cercetarea atât a probelor în învinuire, cât și a celor în achitarea persoanei [12, p. 101].

Obligațiunile organului de urmărire penală constau în colectarea probelor care ulterior vor fi denumite probe ale acușării. Din acest considerent, afirmă cercetătoarea S. M. Darovschih, activitatea ofițerului de urmărire penală are o direcționare acuzatorială. Termenul de „probe ale acușării”, destul de frecvent utilizat de către lucrătorii practici, nu este pomenit în legea procesual penală, deoarece divizarea probelor în probe de achitare și probe de acuzare se face în dependență de conținutul acestora, și nu în baza criteriului cine a prezentat probele respective. Este necesar de a menționa că nu întotdeauna probele prezentate ca fiind în acuzare își mențin acest statut pe durata întregului proces. În situația apariției altor date factice, importanța probelor prezentate ca fiind în acuzare se poate modifica, drept urmare al cărui fapt acestea deja nu acușă, ci dimpotrivă, achită inculpatul, transformându-se în probe de achitare, și viceversa. Din acest considerent, este mult mai corectă clasificarea probelor în probe ale acușării și probe ale apărării, deoarece aceasta ar reflecta mai minuțios direcționarea specială a probelor și destinația lor în procesul penal. Astfel, funcția învinuirii își face apariția la etapa urmăririi penale, de la momentul începerii urmăririi penale, indiferent de faptul că la această etapă încă nu avem învinuit, uneori chiar și bănuț, fiind prezentă însă activitatea orientată spre identificarea persoanei vinovate. Învinuirea, în calitatea sa de confirmare, apare din momentul formulării, materializării ordonanței cu privire la punerea sub învinuire a persoanei. Ea poate fi inițială, poate fi modificată pe durata urmăririi penale, însă până la apariția acestei confirmări, învinuire în procesul penal nu avem [12, p. 101-102].

În faza de judecată, acțiunea penală se exercită, în principal, de către procuror, persoana vătămată având, de asemenea, posibilitatea de a susține exercițiul acțiunii. Subiecții îndreptățiți să exercite acțiunea pot, în anumite condiții, să renunțe la acest drept. Astfel, procurorul poate renunța, în condițiile prevăzute de lege, la exercitarea acțiunii penale dacă, în raport cu elementele concrete ale cauzei, nu există un interes public în realizarea obiectivului acesteia. Persoana vătămată, având dreptul în anumite situații, să dispună de acțiunea penală, poate implicit să renunțe la exercitarea ei, retrăgându-și plângerea prealabilă sau împăcându-se cu făptuitorul [6, p. 266-267].

Principiul contradictorialității determină limitele poziției procesuale a procurorului la etapa examinării cauzei în judecată. Aici procurorul urmează să participe numai în calitate de parte. Statutul de parte a procurorului presupune că din momentul din care instanța a pus cauza pe rol, acesta nu mai beneficiază în cadrul cauzei de împuterniciri statal-organizatorice, ele fiind deținute de către instanța de

judecată, procurorul urmând să-i dovedească corectitudinea concluziilor sale acuzatoriale în cadrul cauzei penale. „Urmărirea” în cadrul examinării cauzei este realizată de către procuror sub forma susținerii învinuirii [12, p. 103].

Conform art. 320 C. pr. pen., procurorul prezintă învinuirea în toate cauzele penale în numele statului. La exercitarea atribuțiilor sale în fața instanței de judecată, procurorul este independent și se supune numai legii. Acesta este obligat de a avea un rol activ în procesul de judecare a cauzei. În temeiul art. 6 pct. 31) C. pr. pen. RM, procurorul prezintă învinuirea în conformitate cu dispozițiile legii [2].

Poziția procesuală a procurorului în procesul penal este determinată, în primul rând, de prezența interesului procesual și, în al doilea rând, de prezența unui astfel de volum de drepturi de care dispune și partea opusă. Interesul procesual al procurorului se observă în faptul că, realizând imputerniciri de supraveghere la etapa urmăririi penale, unde procurorul materializează funcția învinuirii, el continuă să susțină concluziile rechizitoriului pe care el l-a întocmit și în baza căruia a expediat cauza în instanța de judecată. Direcția acuzatorie (de învinuire) a activității procurorului se reflectă în faptul că el, în calitatea sa de reprezentant al organelor de ocrotire a normelor de drept, în situația depistării unei infracțiuni, este obligat să-l urmărească și să-l învinuiască pe cel cu vină [12, p. 107-108].

Procurorul este cointeresat în faptul ca instanță să fie de acord cu opinia și concluziile lui și să pronunțe anume o sentință de condamnare. Acest interes se fundamentează pe convingerea la care procurorul a ajuns drept urmare al cercetărilor întreprinse în cauza dată. În procesul urmăririi penale, procurorul poate participa la efectuarea anumitor acțiuni de urmărire penală. Tot el intervine cu demersuri către instanța de judecată în vederea aplicării măsurilor preventive privative de libertate sau aplică nemijlocit măsurile preventive date de lege în competența sa (cele neprivative de libertate). De asemenea, tot procurorul înfăptuiește audierea învinuitului, verifică legalitatea și temeinicia acțiunilor realizate de către organul de urmărire penală (ofițerul de urmărire penală). În acest fel, la etapa judecării cauzei, procurorul are deja o opinie stabilă referitoare la vinovăția învinuitului în comiterea faptei ce i se incriminează, este convins în suficiența probelor care confirmă prezența vinovăției și nu are careva pretenții în latura admisibilității acestora. Anume din acest considerent, scopul lui în procesul examinării cauzei în judecată este de a convinge instanța în corectitudinea poziției sale, manifestând, în acest sens, în ședință un anumit spirit activ, prezentând probele și obiectând în prezentarea materialului probator de către partea opusă [12, p. 108].

Procurorul asigurând temeinicia oricărei acuzații în materie penală trebuie să aibă posibilitate de a lua cunoștință și de a dezvolta toate probele, cererile sau excepțiile invocate de cealaltă parte. [2] În calitate de exemplu în acest sens putem invoca hotărârea CtEDO în *Cauza J.J. vs. Olanda* (27.03.1998) și Hotărârea CtEDO în *Cauza P.G. și J.H. vs. Marea Britanie* (25.09.2001). De asemenea, în sensul jurisprudenței CtEDO, rechizitoriul joacă un rol crucial în procesul penal și, din momentul elaborării acestuia, inculpații sunt în mod oficial înștiințați cu privire la aspectele de fapt și de drept ale acuzațiilor ce li se aduc cu consemnarea acestui

fapt în documente anexate la dosarul penal de care este responsabil acuzatorul de stat (Hotărârea din 19 decembrie 1989 în *Cauza Kamasinski vs Austria*).

Egalitatea drepturilor procurorului cu drepturile reprezentanților din partea apărării în ședința de judecată se reflectă nu în egalitatea juridică sau faptică, ci doar în egalitatea procesuală. De a recunoaște, faptic, pe picior de egalitate (ca fiind egali) procurorul în calitatea sa de acuzator de stat, care dovedește vinovăția celui învinuit în comiterea infracțiunii și învinuitul, a cărui soartă este hotărâtă în cadrul ședinței de judecată, nu se poate. Deosebirea dintre poziția procesuală a procurorului și a învinuitului (inculpatului) se observă în faptul că inculpatul este audiat, inclusiv și de către procuror, față de el pot fi aplicate măsuri de constrângere și de influențare drept urmare a încălcării ordinii în ședința de judecată, ceea ce nu poate fi realizat cu referire la acuzatorul de stat. În opinia noastră, procurorul în procesul penal nu urmărește un interes propriu, ci un interes al statului, în virtutea faptului că el este un reprezentant al statului, nefiind cointeresat anume în sancționarea acestei persoane concrete. Interesul procurorului se manifestă în identificarea persoanei vinovate de comiterea infracțiunii și în pedepsirea acesteia, din care considerent el susține învinuirea, fiind însă obligat de a renunța la învinuire dacă ea nu își va găsi confirmare în ședința de judecată (art. 320 alin. (5) C. pr. pen. RM) [7, p. 65-66].

Concluzii. Procurorul participant la judecarea cauzei penale este obligat să mențină pe tot parcursul procesului penal un rol activ, îndeplinind acțiuni eficiente în prezentarea și probarea învinuirii aduse inculpatului. El este persoana care inițiază cereri și demersuri în sensul cercetării probelor, modificării învinuirii. În instanța de fond procurorul insistă de a cerceta toate probele necesare adunate în cadrul urmăririi penale. De acest drept procurorul se bucură în continuarea procesului și în instanța de apel, propunând instanței să verifice și să cerceteze oricare alte probe noi în conformitate cu prevederile art. 414 C. pr. pen. RM, asupra cărora instanțele sunt obligate să se pronunțe motivat.

Bibliografie:

1. *Code de procedure penale*. Annotation de jurisprudence et bibliographie par J. F. Renucci. Paris: Ed. Dalloz, 2008. Vol. 1. 2619 p. ISBN 978-2-247-07824-0.
2. *Hotărârea Plenului Curții Supreme de Justiție a Republicii Moldova „Cu privire la unele chestiuni ce vizează participarea procurorului la judecarea cauzei penale”*, nr. 12 din 24 decembrie 2012 [online] [citată 13 iulie 2018]. Disponibil: http://jurisprudenta.csj.md/search_hot_expl.php?id=43
3. *Legea privind statutul ofițerului de urmărire penală*, nr. 333 din 10.11.2006 [online] [citată 11 iunie 2018]. Disponibil: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=319077>
4. *Legea Republicii Moldova privind activitatea specială de investigații*, nr. 59 din 29.03.2012. In: *Monitorul Oficial*. 2012, nr. 113-118, pp. 6-12.
5. *Legea Republicii Moldova Cu privire la Procuratură*, Nr. 3 din 25.02.2016. In: *Monitorul Oficial*. 2016, nr. 69-77, pp. 8-27.

6. NEAGU, I., DAMASCHIN, M. *Tratat de procedură penală: În lumina noului Cod de procedură penală: Partea generală*. București: Ed. Universul Juridic, 2014. Vol. 1. 743 p. ISBN 978-606-673-376-2.
7. RUSU, L. Acuzarea în cadrul procesului penal contradictorial. In: *Revista Națională de Drept*. 2015, nr. 11, pp. 62-66. ISSN 1811-0770.
8. SERBINOV, I., CATANA, E., CHIRTOACA, E. et al. *Ghidul acuzatorului de stat*. Chișinău: Cartier Juridic, 2005. 135 p. ISBN 9975-79-366-5.
9. STEFANI, G., LEVASSEUR, G. *Droit penal general et procedure penale*. Paris: Ed. Dalloz, 1975. T. II. 751 p. ISBN 2-247-02081-X.
10. UDROIU, M., ANDONE-BONTAȘ, A., BODORONCEA, G. et. al. *Codul de procedură penală: comentariu pe articole: art. 1-603*. București: Ed. C. H. Beck, 2015. 1691 p. ISBN 978-606-18-0409-2.
11. АСАНОВ, В. О. О содержании уголовного преследования. В: *Уголовное право*. 2000, № 4, с. 3-5.
12. ДАРОВСКИХ, С. М. *Принцип состязательности в уголовном процессе России и механизм его реализации*: Дис. ... канд. юрид. наук. Челябинск: Южно-Уральский Гос. Ун-т, 2001. 219 с.
13. ЛАРИН, А. М. *Расследование по уголовному делу: процессуальные функции*. Москва: Юридическая Литература, 1986. 159 с.
14. СТРОГОВИЧ, М. С. *Курс советского уголовного процесса*. Москва: Изд. АН СССР, 1958. 703 с.
15. ЯКУБ, М. Л. *Демократические основы советского уголовно-процессуального права*. Москва: Изд-во МГУ, 1960. 171 с.

CZU 343.13

LIMITE DE MANIFESTARE A CONTRADICTORIALITĂȚII ÎN FAZA DE URMĂRIRE PENALĂ

Denis GOROBET, *masterand,*
Facultatea de Drept și Științe Sociale,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
Conducător științific: **Lucia RUSU**, *dr., lect. univ.*

Abstract: *The Constitution of Moldova is oriented towards the creation of a contradictory system of criminal justice, which necessarily involves the necessity of realization of some contradictory beginnings at the prosecution stage. Despite of this fact, the Code of criminal procedure of Moldova, implemented in June 12th, 2003, in terms of contradictory did not change the criminal process of our country at the desired level. Nowadays, in front of the legislator of Moldova there exists the same tasks and problems which kneaded our society during many reforms in the realm of justice. The main problem of time is the low efficiency of criminal justice in the sphere of combating crime, as well as in terms of protecting the rights and legitimate interests of participants to the criminal procedure activity.*

Keywords: *criminal justice, contradictory, prosecution, criminal process, judicial system, criminal case, model of criminal procedure, contradictory beginnings, trial participants.*

Având în vedere sarcinile specific înscrise în obiectul urmăririi penale, prima fază a procesului penal este disciplinată atât de regulile de bază ale întregului proces penal, cât și de anumite dispoziții specifice. Acest lucru explică existența unor trăsături specifice ale urmăririi în raport cu procedura camerei preliminare, judecata și punerea în executare a hotărârilor penale [3, p. 20].

În orice sistem național al justiției penale în procesul reformelor, urmărirea penală și examinarea cauzelor în judecată constituie obiectul principal al transformărilor și restructurărilor. Anume ele figurează în calitate de purtător al celor mai caracteristice particularități ale sistemului național al justiției penale, punând la încercare influența regimului politic al statului [5, p. 58]. Contradictorialitatea este o constantă unanim recunoscută a dreptului procesual penal. Deși de origine anglo-saxonă, ea a prins rădăcini și în sistemele procesuale penale continentale. Principiul contradictorialității se aplică deopotrivă în țările europene de tradiție continentală (Franța, România, RM etc.), însă nu există o poziție univocă în ceea ce privește sfera de aplicare și conținutul ei [2, p. 614]. Problema asigurării unor drepturi și libertăți ale omului în cadrul desfășurării procesului penal a fost abordată în mod deosebit la sfârșitul sec. XIX – începutul sec. XX, fiind actuală și în prezent. O soluție propusă în acest scop este separarea funcțiilor diferitor organe de stat în faza urmăririi penale, care, de fapt, devine în acest sens o garanție [4, p. 65].

Activitatea procesual-penală se desfășoară în baza contradictorialității și a egalității părților, ceea ce necesită răspândirea ideilor contradictorialității asupra tuturor stadiilor, deoarece termenul „activitatea procesual-penală” presupune nu doar activitatea în cadrul etapelor judiciare, ci și în cadrul urmăririi penale. Art. 24 C. pr. pen. RM stipulează că părțile participante la judecarea cauzei sunt condiționate „*volens-nolens*” de egalitatea părților la etapa prejudiciară. Astfel, dacă părțile nu s-au situat pe poziții egale inițial, fiind limitate una din ele în acțiuni, este evident faptul că dezechilibrul de forțe se va reflecta și pe parcurs, deoarece rezultatele activității lor folosite în etapa judecării cauzelor, în care legea le garantează egalitate în drepturi, au fost obținute la etapa prejudiciară [6, p. 86].

Procesul penal al RM, după natura și conținutul său, într-o anumită măsură se atribuie la categoria procesului mixt, deoarece în el sunt prezente atât elemente ale procesului contradictorial, cât și a celui acuzatorial. Anume elementele acuzatoriale constituie baza urmăririi penale. La diferite etape ale procesului penal, reieșind din particularitățile acestora, principiile se reflectă în mod diferit, motiv pentru care mecanismul realizării principiului contradictorialității în cadrul etapelor prejudiciare se deosebește esențial de aplicarea aceluiași principiu în cadrul etapelor judiciare. De exemplu, despre acest principiu în cadrul urmăririi penale se poate vorbi doar atunci când în proces apare figura bănuțului, învinutului sau a părții vătămate. Până la acest moment principiul contradictorialității în cadrul acestei etape procesuale este lipsă. Acțiunea principiului contradictorialității este limitată și prin faptul că la această etapă unele principii ale procesului penal, practic, nu funcționează, cum ar fi cazul principiului publicității. A fi în acord cu opinia conform căreia principiul publicității la etapa urmăririi penale nu funcționează cu desăvârșire

nu putem [13, p. 175]. Nu se poate invoca și la deplina realizare a începuturilor contradictoriale în cadrul etapelor prejudiciare ale procesului penal. La moment, în cadrul acestora, principiul contradictorialității poate fi realizat într-o măsură mai mare sau mai mică, momentul datorându-se apariției unor germeni al noului conținut juridic [9, p. 62]. Începuturile contradictoriale se reflectă, în viziunea noastră, deja în cadrul următoarelor momente: verificarea de către instanța de judecată a legalității și temeiurilor aplicării măsurii preventive sub formă de arest și a prelungirii duratei termenului de ținere sub arest (art. 307-308 C. pr. pen. RM), dispunerea efectuării expertizei judiciare (art. 142 C. pr. pen. RM), controlul asupra acțiunilor de urmărire penală și a măsurilor speciale de investigație (art. 301-306 C. pr. pen. RM). Un spectru larg de acțiuni de urmărire penală și procesuale sunt efectuate în lipsă, deoarece organul de urmărire penală nu înștiințează, în prealabil, persoanele cointeresate despre efectuarea acestora. Astfel, ca urmare a celor expuse, în cadrul fazei de urmărire penală, contradictorialitatea se manifestă: 1) cu ocazia numirii și efectuării expertizei judiciare; 2) în cadrul confruntării; 3) la realizarea controlului judiciar asupra procedurii prejudiciare.

După cum afirmă autorul D. Roman, în dreptul procesual penal moldovenesc, odată cu introducerea instituției controlului judecătoresc în faza urmăririi penale, această fază a căpătat un caracter semicontradictoriu. Astfel, activitatea de administrare a probelor până la terminarea urmăririi penale este lipsită de contradictorialitate, însă sub aspectul aplicării măsurilor procesuale de constrângere, atacării acțiunilor și hotărârilor ofițerului de urmărire penală și procurorului, examinarea de către judecătorul de instrucție se face cu participarea părților interesate în condiții de contradictorialitate [1, p. 513-514].

La moment, sunt create condiții prielnice în vederea aplicabilității largi a principiului contradictorialității în cadrul etapelor prejudiciare ale procesului penal [9, p. 63]. În C. pr. pen. RM sunt fixate multiple prevederi, care oferă largi posibilități întru realizarea principiului contradictorialității, dar aceasta, la rândul ei, necesită clarificarea anumitor situații. În primul rând, este necesară apariția în cadrul acestei etape a părților apărării și acuzării, care îndeplinesc funcții procesuale contradictorii și înzestrarea lor cu drepturi procesuale egale, beneficierea de posibilități procesuale în aceeași măsură în vederea realizării acestor drepturi. Concluzia despre faptul că la această etapă procesuală participanții nu se află pe picior de egalitate poate fi formulată, de exemplu, în baza art. 100 alin. (1) C. pr. pen. RM. Legiuitorul delimitează clar situațiile de „administrare a probelor de către organul de urmărire penală din oficiu” și, respectiv, de „administrare a probelor de către organul de urmărire penală la cererea părților”. Prezentarea probelor de către bănuț, învinuit, apărător se limitează *de facto* la înaintarea cererilor și demersurilor privind necesitatea fixării anumitor date sau a anexării la materialele cauzei a anumitor înscrisuri, obiecte ori documente. Aceste persoane sunt dependente, „legate” de luarea hotărârilor asupra cererilor și demersurilor înaintate, pe care organul de urmărire penală (ofițerul de urmărire penală, procurorul) le pot respinge, chiar și nemotivând acest fapt.

În context, un anumit sistem care ar împiedica neobiectivitatea examinării cererilor și demersurilor până la moment nu funcționează, deoarece atât administrarea probelor, cât și ulterioara lor apreciere este concentrată în unele și aceleași mâini (statul, care exercită funcția acuzării). Într-un regim special se află, în virtutea prevederilor legale, și partea vătămată, care are posibilitatea de a-și expune poziția sa referitoare la acțiunile de urmărire penală doar în cazul dacă va avea, în acest sens, permisiunea persoanei care gestionează cauza penală. Astfel, în asemenea condiții, nu se poate indica la egalitatea părților la etapa urmăririi penale [9, p. 63-64]. În cel de-al doilea rând, este necesară prezența unui organ competent independent, care ar asigura atingerea scopurilor acestei etape a procesului penal și crearea posibilității părților de a-și realiza drepturile sale.

În ultima perioadă de timp, în literatura de specialitate, destul de frecvent sunt discutate diverse variante ale realizării principiului contradictorialității la etapa urmăririi penale. De exemplu, a fost expusă și opinia abilitării apărătorului cu dreptul de a realiza cercetarea paralelă [8, p. 22]. Conform opiniei pe care o susținem pe deplin, această propunere nu este una constructivă, din considerentul că persoanele care reprezintă funcția apărării (apărătorul sau însuși învinuitul), în virtutea caracterului juridic, nu pot și nici nu trebuie să realizeze acțiuni de urmărire penală, în special acțiuni care au un caracter de constrângere. În situația cercetării paralele nu pot fi realizate acțiuni repetate de urmărire penală, deoarece în proces ar apărea două varietăți de probe, obținute de diferiți subiecți ai procesului. Orice coordonare a ulterioarelor acțiuni de către partea apărării cu organul de urmărire penală subliniază poziția inegală a persoanelor participante în cauză, deoarece atât ofițerul de urmărire penală, cât și procurorul nu-l vor pune la curent pe apărător despre posibilele acțiuni care urmează a fi întreprinse în vederea cercetării cauzei. Necesitatea coordonării apărării cu organul de urmărire penală, în sensul acțiunilor preconizate, presupune și posibilitatea primirii unui refuz în realizarea actului respectiv de urmărire penală, din considerentul că el a fost deja realizat de partea oponentă, chiar dacă acest fapt nu corespunde realității. Astfel, dependența părții apărării se menține întru-totul, iar cointeresarea organului de urmărire penală nu exclude prezența anumitor abuzuri din partea ofițerului de urmărire penală sau a procurorului [9, p. 64-65]. În acest context, evidențiem și opinia expusă de autorul T. Vizdoagă referitoare la faptul că tentativa de instituire a principiului contradictorialității la etapa prejudiciară este binevenită, însă funcționarea reală a acestuia este condiționată de instituirea egalității statutelor procesuale ale părților la faza urmăririi penale. Întru realizarea acestui obiectiv, sunt propuse următoarele soluții: 1) acordarea posibilității apărătorului de a desfășura o anchetă paralelă (investigația avocatului) proprie după modelul anglo-saxon; 2) dezvoltarea și amplificarea controlului judecătoresc în faza urmăririi penale [6, p. 88].

În literatura de specialitate este întâlnită și propunerea de a implica în cadrul fazelor prejudiciare anumiți observatori independenți sau de a introduce instituția cercetării particulare [10, p. 24]. Acest fapt este, în principiu, corect, însă realizarea acestui obiectiv nu este suficientă pentru lărgirea începăturilor contradictoriale. Or,

controlul judiciar nu schimbă esența etapei urmăririi penale, cercetarea cauzei rămânând în mâinile persoanelor cointeresate, care manifestă tendințe acuzatorii pe durata activității sale. Mai mult decât atât, controlul realizat de către organul judecătoresc nu este întotdeauna eficient. Practica examinării demersurilor privind aplicarea măsurilor de arest preventiv sau a prelungirii acestora denotă faptul că instanța de judecată, examinând aceste chestiuni, nu dorește să-și asume responsabilitatea, fiind admise demersurile procurorilor drept rezultat al lipsei temeiurilor aplicării măsurii de arest preventiv sau a prelungirii acesteia [9, p. 65].

Evidențiem și faptul că problema asigurării unor drepturi și libertăți ale omului în cadrul desfășurării procesului penal a fost abordată de mult timp. O soluție propusă în acest scop este separarea funcțiilor diferitelor organe de stat în faza urmăririi penale, care, de fapt, devine în acest sens o garanție. Pe acest segment, anume controlul judecătoresc reprezintă un pas spre realizarea principiului contradictorialității la etapa prejudiciară și, respectiv, o garanție în asigurarea protecției drepturilor persoanei în procesul penal. Implementarea instituției controlului judiciar în dreptul procesului penal ar stimula, fără îndoială, creșterea calității urmăririi penale și evidențierea la momentul oportun a erorilor de urmărire penală [4, p. 65-68].

După cum menționează autorul I. Roșca, doctrina, în special cea din Federația Rusă, acordă trei modalități de protecție a învinutului și a celorlalți participanți la procesul penal împotriva acțiunilor abuzive ale organelor de stat: asigurarea drepturilor de către ofițerul de urmărire penală; asigurarea drepturilor de către procuror; asigurarea drepturilor de către instanța de judecată. Însă, se subliniază de I. Roșca, apărarea drepturilor și intereselor persoanei de către cel care o învinuiește pare a fi absurdă, chiar și în cazul când ultimul este obligat să cerceteze circumstanțele cauzei sub toate aspectele, complet și obiectiv, iar nemijlocit procurorul este învestit atât cu exercitarea (în unele cazuri), conducerea urmăririi penale, cât și cu controlul legalității acțiunilor procesuale efectuate de către ofițerul de urmărire penală [4, p. 65-68]. Nu poate fi recunoscut, cu adevărat, că fiind conform modelului contradictorial al procesului penal nici monopolul procurorului. Este cu dificultate a realiza în același timp de către aceeași persoană funcția de învinuire și cea de control al respectării legilor. În scopul examinării imparțiale a problemelor de protecție a drepturilor și intereselor legitime ale persoanei în procesul penal, dependente de acțiunile organului de urmărire penală, este instituit controlul judecătoresc prejudiciar.

Controlul judiciar este preferabil oricărei alte forme de control exercitat la etapa prejudiciară, contribuind la realizarea principiului contradictorialității. Considerentele în acest sens sunt următoarele: a) judecătorul nu este responsabil formal nici pentru indicii calitativi, nici pentru cei cantitativi ai urmăririi penale, dar este cointeresat în înlăturarea încălcărilor depistate la această etapă; or, legalitatea reprezintă fundamentul activității sale; b) judecătorul dispune de un statut separat, fiind unicul subiect împuternicit prin dispozițiile constituționale cu înfăptuirea justiției; c) nu poate fi ignorat nici specificul procedurii judiciare față de oricare altă formă de activitate a organelor de stat, procedura judiciară fiind ghidată de o reglementare legislativă strictă, ceea ce constituie o garanție [4, p. 65-68].

Prin stabilirea dreptului apărătorului de a contesta refuzul organului de urmărire penală privind administrarea probelor suplimentare, inclusiv prin faptul învestirii judecătorului de instrucție cu dreptul de a efectua unele acțiuni procesuale la cererea apărării, are loc dezvoltarea instituției controlului judiciar fără extinderea competenței judecătorului de instrucție, asigurându-se, în același timp, pe cât este posibil, principiul „egalității armelor” [4, p. 65-68].

În vederea schimbării situației existente în domeniu, în viziunea noastră ar fi mult mai rațional, pe lângă existența controlului judecătoresc asupra urmăririi penale, de a se trece la dezrădăcinarea obiceiului tendinței acuzatoriale din partea organelor de urmărire penală. La etapa urmăririi penale partea acuzării este reprezentată prin următorii participanți: ofițerul de urmărire penală, procurorul, partea vătămată, partea civilă, reprezentanții părții civile și a părții vătămate. Specificul poziției procesuale a ofițerului de urmărire penală și a procurorului ține de faptul că ei sunt abilitați, în afara funcției acuzării, și cu dreptul de a strânge și verifica probe, în favoarea și în defavoarea învinutului și de a clarifica circumstanțele cauzei, fiind luate, în situațiile prevăzute de lege, chiar și soluții referitoare la încetarea urmăririi penale [12, p. 43]. Tendința acuzatorială a organului de urmărire penală se manifestă prin faptul că el pornește urmărirea penală, ia toate măsurile prevăzute de lege în vederea stabilirii faptului infracțiunii și a persoanei care a comis-o. În acest scop, persoana este recunoscută în calitate de bănuț, fiind ulterior pusă sub învinuire, în privința acesteia se aplică măsuri de constrângere procesual-penală, se efectuează o gamă largă de acțiuni procesuale doar cu scopul de a obține probe ale vinovăției bănuțului, învinutului în comiterea faptei infracționale [9, p. 67].

Procedura acumulării, administrării probelor în cauzele penale necesită lipsa de cointerese și prezența imparțialității și obiectivității a subiectului antrenat în această activitate, deoarece întreaga activitate procesual-penală într-o cauză penală urmează a fi orientată spre stabilirea adevărului și, de aceea, ea nu poate fi nici acuzatorială, și nici în apărare. Această activitate trebuie să fie ghidată spre clarificarea tuturor împrejurărilor cauzei – atât agravante, cât și atenuante, adică spre cercetarea deplină, completă și sub toate aspectele a circumstanțelor cauzei. Îndeplinirea de către ofițerul de urmărire penală a obligațiunii, plasate asupra lui de lege, nu-i permite acestuia de a fi obiectiv în sensul direct al cuvântului [9, p. 67]. Nu întâmplător, de o perioadă îndelungată de timp în doctrină este dominantă opinia conform căreia ofițerul de urmărire penală nu poate reprezenta funcția acuzării, deoarece îndeplinește o altă activitate, absolut contradictorie – funcția cercetării cauzei penale [11, p. 11]. Astfel, scopul ofițerului de urmărire penală în cadrul procesului penal trebuie să se refere la tendința stabilirii circumstanțelor obiective ale celor întâmplate. Faptul dat ar permite de a lua o hotărâre corectă în cauza penală, a sancționa anume persoana vinovată și în măsura în care ea o merită. Dificultatea administrării materialului probator, adică depistarea, solicitarea, primirea și fixarea dovezilor se axează, în virtutea particularităților acestei etape ale procesului, anume asupra urmăririi penale. În cadrul altor etape ale activității procesual-penale acest element al proba-

torului se realizează nu așa de deplin, totodată nefiind exclus în totalitate. Obiectivitatea persoanelor cu funcție de răspundere, care cercetează circumstanțele cauzei, constituie o condiție obligatorie, care asigură stabilirea adevărului în cauza penală și darea unei hotărâri judiciare corespunzătoare legii [9, p. 68].

Modificarea statutului procesual al ofițerului de urmărire penală, transformarea acestuia într-o persoană necointereseată procesual este posibilă dacă funcțiile acuzatoriale vor fi realizate de către o altă persoană în locul acestuia. Ofițerul de urmărire penală trebuie să realizeze doar sarcina acumulării obiective a probelor, fără a manifesta tendințe acuzatoriale, ceea ce la moment este în lipsă în structura aparatului de urmărire penală. Fiind eliberat de povara acuzării, ofițerul de urmărire penală va avea, în opinia noastră, o atitudine obiectivă nu numai față de reprezentanții acuzării, ci și cu referire la persoanele care reprezintă apărarea, va putea asigura posibilitatea realizării drepturilor, inclusiv și la administrarea de către aceștia din urmă a materialului probator. În acest caz, decade și necesitatea efectuării unei cercetări paralele. Un ofițer de urmărire penală obiectiv nu va respinge în baza temeiurilor formale și nefundamentate cererile părții apărării referitor la efectuarea actelor de urmărire penală, în rezultatul cărora pot fi descoperite circumstanțe, care ar pendula în favoarea bănuțului (învinuțului). În doctrină se menționează și faptul că funcția acuzării urmează a fi realizată în exclusivitate doar de către reprezentanții procuraturii. Aceasta reiese logic din sarcinile urmăririi penale, fiind totodată și un fapt premergător participării procurorilor în judecată în calitatea lor de acuzatori de stat. În Federația Rusă, în contextul subiectului investigat, a fost înaintată propunerea de a modifica statutul procuraturii – ca organ de supraveghere și a realiza divizarea acuzării de stat de supravegherea asupra activității de urmărire penală [9, p. 69-69]. În ceea ce ne privește, menționăm că această poziție nu este corectă, deoarece ea vine în contradicție cu conceptul actual de urmărire penală.

La moment, substituția procuraturii din domeniul care ne-a atras interesul științific nu este posibilă. Instanța de judecată nu poate substitui în totalitate procuratura la etapa urmăririi penale. Funcțiile de control ale judecătorului poartă doar un caracter episodic. Procuratura asigură legalitatea urmăririi penale de la momentul pornirii procesului și până la remiterea cauzei penale în instanța de judecată. Redepasarea acestei funcții, în totalitate, asupra instanței de judecată este imposibilă, deoarece aceasta ar necesita modificări substanțiale în structura organelor judiciare și a celor de urmărire penală” [7, p. 22-23]. Actualmente, instanța de judecată a „eliberat” procuratura doar de la realizarea anumitor împuțerniciri, în special în ceea ce ține de aplicarea anumitor măsuri de constrângere procesual-penală. În contextul vizat, apare o altă problemă – cea de conducere, dirijare a urmăririi penale de către procuror. Majoritatea autorilor apreciază poziția procesuală a procurorului la etapa urmăririi penale ca fiind drept una de conducere procesuală a urmăririi penale [9, p. 70].

Concluzii: Împuțernicirile imperativ-dispozitive largi ale organelor procuraturii, posibilitatea acestora de a influența asupra „direcției” și ordinii urmăririi penale, a aplica anumite măsuri în privința ofițerilor de urmărire penală – toate acestea constituie o manifestare și o expresie a elementelor dirijării urmăririi penale, ceea ce

nu se coordonează cu prevederile principiului contradictorialității. Pentru normalizarea situației existente este necesar de a redeplasa accentele urmăririi penale în favoarea controlului judiciar și al independenței ofițerului de urmărire penală. Ridicarea rolului instanței de judecată în cadrul etapei de urmărire penală constituie o condiție indispensabilă a implementării principiului contradictorialității în cadrul acesteia. Actualmente, „urmărirea penală rămâne o etapă a procesului penal necontradictorie, ceea ce conferă acestei faze *operativitate* și *mobilitate*, trăsături care lipsesc fazei de judecată.

Bibliografie:

1. DOLEA, I., ROMAN, D., SEDLEȚCHI, Iu. et al. *Drept procesual penal*. Chișinău: Cartier Juridic, 2005. 960 p. ISBN 9975-79-343-6
2. ERJIU, E. Rolul apărătorului în realizarea principiului contradictorialității în procesul penal al RM. In: *Analele Științifice ale Universității de Stat din Moldova. Ser. „Științe socioumanistice”*. Chișinău: CEP USM, 2005, Vol. 1, pp. 460-463. ISSN 1811-2668
3. NEAGU, I., DAMASCHIN, M. *Tratat de procedură penală: În lumina noului Cod de procedură penală: Partea specială*. București: Ed. Universul Juridic, 2015. Vol. 2. 676 p. ISBN 978-606-673-385-4
4. ROȘCA, I. Controlul judiciar al procedurii prejudiciare – garanție în realizarea principiului contradictorialității. În: *Revista Națională de Drept*. 2008, nr. 5, pp. 65-68. ISSN 1811-0770.
5. RUSU, L. Locul și rolul modelului contradictorial în teoria dreptului procesual penal. In: *Revista Națională de Drept*. 2014, nr. 3, pp. 58-63. ISSN 1811-0770
6. VIZDOAGĂ, T., ROȘCA, I. Problemele realizării principiului contradictorialității în procedura prejudiciară a procesului penal. In: *Analele științifice ale Universității de Stat din Moldova. Ser. „Științe socioumanistice”*. *Lucrări studentești*. Chișinău: CEP USM, 2006, pp. 85-89. ISBN 978-9975-70-186-0
7. БОЙКОВ, А., СКВОРЦОВ, К., РЯБЦЕВ, В. Проблемы развития правового статуса Российской Прокуратуры (в условиях переходного периода). В: *Уголовное право*. 1999, № 1, с. 10-11. ISSN 2071-5870
8. ГОРЯ, Н. Принцип состязательности и функции защиты в уголовном процессе. В: *Советская юстиция*. 1990, № 7, с. 22-23. ISSN 0131-6761
9. ДАРОВСКИХ, С. М. *Принцип состязательности в уголовном процессе России и механизм его реализации*: Дис. ... канд. юрид. наук. Челябинск: Южно-Уральский Гос. Ун-т, 2001. 219 с.
10. МОРЩАКОВА, Т. Г. *Судебная реформа. Сборник обзоров*. Москва: Изд-во ИНИОН АН СССР, 1990. 95 с.
11. РАХУНОВ, Р. Д. Процессуальное положение следователя и его функция. В: *Проблемы предварительного расследования*. Волгоград, 1973, Вып. 2, с. 21-25.
12. САВИЦКИЙ, В. М. *Очерк теории прокурорского надзора в уголовном судопроизводстве*. Москва: Наука, 1975. 383 с.
13. ЧЕЛЬЦОВ-БЕБУТОВ, М. А. *Уголовный процесс: Учебник для юрид. ин-тов и юрид. фак. ун-тов*. Москва: Юрид. изд-во, 1948. 624 с.

STRATEGII DE CONSILIERE PSIHOLICĂ A PERSOANELOR ÎN ETATE

Lilia ROTARU, studentă,

Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Conducător științific: Maria CORCEVOI, dr. lect. univ.

Abstract: *This article describes some aspects of psychological counseling strategies for the elderly people, it highlights the particularities of individual and group counseling, family, community or society re-education; and it is recommended several home-based methods of treatment (done by the elderly people and their family). These psychological strategies are done taking into account the specifics of the elderly people, depending on the bio-physiological, social and psychological changes that occur at this age. Effective and accurate use of psychological counseling strategies implies beneficial effects on the quality of life of the elderly people that leads to healthy aging.*

Keywords: *adaptation, consequences, counseling, empathy, stage, family, group, involvement, care, changes, relationship, resources, results, support, strategy, therapy, elderly people.*

Particularitățile specifice vârstnicilor. Îmbătrânirea reprezintă un proces fiziologic, progresiv și ireversibil. Procesul de îmbătrânire se caracterizează printr-un declin funcțional la nivelul tuturor sistemelor de organe și care, de cele mai multe ori, este încetinit/ accelerat de stilul de viață, regimul alimentar, comportamentul persoanei pe tot parcursul vieții sale.

OMS recomandă următoarea clasificare a persoanelor în funcție de vârstă: a. vârsta de mijloc, între 45 și 59 de ani; b. persoane vârstnice, între 60 și 74 de ani; c. persoane bătrâne, între 75 și 89 de ani; d. persoane foarte bătrâne (longevivii), peste 90 de ani.

Procesul de îmbătrânire nu se produce în același ritm din punct de vedere biologic, psihologic și social. Unii oameni din punct de vedere biologic sunt deja bătrâni, dar social sunt „tineri”, adică sunt sociabili, au mulți prieteni, sunt interesați de ceea ce se întâmplă în jur, sau invers. Caracterizarea ființei umane se poate realiza în funcție de numeroși factori, însă din punct de vedere al vârstei regăsim: a. *Vârsta cronologică* – timpul scurs de la naștere până în prezent; b. *Vârsta biologică* – depinde de modul de funcționare a componentelor organismului; c. *Vârsta psihologică și socială* – se apreciază prin modul de funcționare al proceselor psihice (procesele intelectuale, afectiv-motivaționale etc.), prin calitatea relațiilor sociale, receptivitatea față de nou, varietatea intereselor. Toate acestea sunt în legătură cu starea fiziologică a organismului, în general, și a sistemului nervos central, în particular. De asemenea, depind de experiența de viață, situația materială, relațiile familiale ale bătrânului.

Modificări bio-fiziologice. Din punct de vedere psihomotor, mișcările devin greoaie, mai puțin precise, timpul de reacție scade. Activitatea devine mai lentă, se fac mai multe greșeli, sunt necesare mai multe pauze. La mulți bătrâni se modifică

scrisul. Procesul biologic de îmbătrânire se desfășoară cu viteză diferită de la un individ la altul, nu apar la toți indivizii la aceeași vârstă cronologică sau în aceleași proporții. Odată cu înaintarea în vârstă crește vulnerabilitatea la îmbolnăviri, bolile fiind contactate mai ușor (datorită modificărilor fiziologice normale la această vârstă, slăbește organismul, îi scade rezistența și capacitatea de adaptare), iar vindecarea presupunând un proces mai îndelungat și mai greu.

Modificări în plan social. Pensionarea reprezintă retragerea din activitatea profesională, fiind mai greu suportată de bărbați decât de femei. În perioada imediat următoare pensionării se produc modificări importante în modul de viață, fiind descrise trei etape prin care trece persoana pensionată:

1. perioada care urmează imediat după pensionare – subiectul are un sentiment de frustrare și o stare de insecuritate. Este o perioadă de stres care favorizează apariția tulburărilor nevrotice și psihosomatice;
2. urmează faza de neliniște și căutare a unui nou rol psihologic și social. Această fază durează aproximativ 6-12 luni;
3. individul acceptă rolul de pensionar (faza de stabilizare).

Modificările în statutul familial care apar sunt: plecarea copiilor din casa părintească; restrângerea condițiilor de locuit; părăsirea locuinței proprii pentru a locui cu unul din copii; relații uneori conflictuale între generații, neînțelegeri cu proprii copii sau nepoți; stări conflictuale între partenerii conjugali; decesul unuia dintre parteneri și singurătatea consecutivă; diminuarea veniturilor materiale; obligația uneori de a accepta mutarea într-o instituție de ocrotire pentru vârstnici.

Modificări în plan psihologic. Dintre tulburările emoționale mai frecvente care survin în această perioadă menționăm: hiperemotivitatea, labilitatea afectivă, depresia, apatia, anxietatea. Unii au impresia că nu sunt luați în seamă de cei din jur sau au idei de inutilitate. Sunt frecvente teama de moarte, regretul pentru anii care au trecut, frustrările generate de ideea că au fost pierdute multe ocazii importante. Aceste stări se accentuează după pierderea soțului sau a cunoștințelor de vârstă apropiată. Un factor stresant foarte important este tocmai bătrânețea: dificultatea de a accepta modificările fizice și psihice, ideea de a deveni dependent, inevitabilitatea morții. Incapacitatea de a accepta acestea poate contribui la apariția nevrozelor de involuție sau a tendințelor spre suicid.

Strategii de consiliere psihologică. După autorii Inskipp și Johns, consilierea este o cale de a relaționa și de a răspunde unei alte persoane, astfel încât aceasta este ajutată să-și exploreze gândurile, emoțiile și comportamentul ca să-și câștige o înțelegere de sine mai clară și apoi învață să găsească și să utilizeze propriile sale resurse, pentru a se putea confrunta cu viața cât mai eficient, luând decizii adecvate sau acționând corespunzător.

Strategiile utilizate de consilier sunt moduri de operare sau planuri de acțiune destinate atingerii scopurilor propuse.

Consilierea individuală reprezintă unul din principalele mijloace de asigurare a legăturii dintre consilier și vârstnic. Consilierea are ca scop:

- reducerea stresului prin oferirea suportului emoțional;

- realizarea unui bun management al resurselor deținute de vârstnic prin pregătirea acestuia pentru a accepta schimbarea în propria viață;
- stimularea acestuia pentru a-și exterioriza sentimentele negative și pentru a recepta cu ușurință experiența prin care trece;
- conferirea sentimentului de independență și putere.

Vârstnicul are posibilitatea: de a-și explora și clarifica forțele și slăbiciunile, de a-și îmbunătăți calitatea vieții și de a evolua spre o formă superioară a bunăstării, să-și exprime liber problemele, situația, relațiile și chiar întregul trecut, oricât ar fi de confuz și să se gândească la acestea împreună cu consilierul său; să învețe cultura „îmbătrânirii”, considerând vârsta a treia un stadiu al dezvoltării umane, în care se pot dezvolta numeroase potențiale, auto-acceptarea și recunoașterea atât a calităților, cât și a limitelor proprii, acceptarea criticilor și a respingerilor, achiziționarea de tehnici pentru înțelegerea și controlarea comportamentului, dezvoltarea abilităților sociale, cele de comunicare asertivă, controlul furiei.

Consilierea de grup presupune stabilirea unei relații între consilier și un grup ai căror membrii au o problemă comună. Într-un grup vârstnicul se simte în siguranță și poate, astfel să acționeze cu mai multă libertate și după inițiativă proprie. Datorită sentimentului de apartenență la grup el poate deveni pe deplin conștient de propria valoare și de resursele sale. Există, de obicei, două motive pentru ca o persoană să adere la un grup: nevoia de a fi în relații cu alții și nevoia de a face ceva. Prin consilierea de grup vârstnicul: exprimă verbal și nonverbal problemele cu care se confruntă, conștientizează că și alții au greutăți asemănătoare cu ale sale, își formează deprinderi de a comunica cu cei din jur, își formează deprinderi de a acorda, atât sprijin și ajutor altora, cât și de a primi suport din partea grupului din care face parte, se află într-un context social interpersonal în care se lucrează asupra problemelor, practică noi comportamente.

Activități terapeutice recomandate și la domiciliu (realizate de către vârstnic împreună cu familia acestuia):

- Terapia ocupațională** (ergoterapia) care urmărește recuperarea motricității, reluarea activităților cotidiene, adică redobândirea autonomiei și reintegrarea psihosocială (reluarea relațiilor cu mediul psihosocial). Pe măsura posibilităților vârstnicii vor fi dirijați către activități noi. Vor fi evitate activitățile grele. Noile ocupații se vor întinde de la activități personale de îngrijire (reînvățate), spre lectură, audiții muzicale, spectacole, floricultură, grădinărit, țesătorie, împletituri, tricotaje, broderie, pictură, artizanat, jocurile de cărți, puzzle-urile, rebusuri, integrale, sudoku sau șah-ul, concursuri cu întrebări de cultură generală etc.
- Ținerea unui jurnal** prin care se sugerează vârstnicului să-și noteze într-un caiet lucrurile pe care le face de-a lungul unei zile: ce mănâncă, ce a vizionat la TV, cum a dormit, dacă a visat, lista de cumpărături, etc. Acest exercițiu îi va ține mintea ocupată. Ideal ar fi dacă vârstnicul ar fi provocat să scrie și despre visurile sau dorințele pe care acesta le are. Ideea de a vorbi despre lucruri

importante pe care și le mai dorește să le facă îi va ridica moralul, va îndepărta stresul și depresia.

- c) **Socializarea** prin vizitarea diverselor Centre sociale destinate vârstnicilor, bisericii, bibliotecii, practici de voluntariat, etc.
- d) **Petrecerea timpului împreună cu familia**, măcar o zi din săptămână. Vizitarea locurilor noi (inclusiv propuse de el). Se ține cont și de părerea vârstnicului. Reuniunile de familie, tradițiile, amintirile, dar și afecțiunea dăruită în permanență reprezintă piatră de temelie spre o îmbătrânire sănătoasă.
- e) **Râsul** care cel mai bun medicament, prin relatări de povestiri amuzante, încurajându-l să spună glume, să comenteze diverse emisiuni, filme sau amintirea de momente plăcute petrecute împreună.

Bibliografie:

1. BODRUG-LUNGU, Valentina, ȘEVCIUC, Maia. Competențe de lucru cu persoanele vârstnice. In: *Studia Universitatis Moldaviae*. 2018, nr.5 (115). ISSN 1857-2103
2. BARBU, Daniela. *Geriatricie. Afecțiunile vârstei a III-a*. (Teză de doctor)
3. BRICEAG, Silvia. *Psihologia vârstelor. Curs universitar*. Bălți: Ed. Tipografia Universitară, 2014. 291 p.
4. ENĂCHESCU, Dan, MARCU, Grigorii. *Sănătate publică și management sanitar*. București: Editura Universității din București, 1998. 464 p.
5. MAN, Gabriela-Maria. *Psihologia vârstei a treia și a patra*. București: Ed. Trei, 2017. 295 p. ISBN 978-606-40-0387-4
6. MITROFAN, Iolanda. *Orientarea experiențială în psihoterapie*. București: Ed. Sper, 2000. 373 p. ISBN 973-99221-4-7
7. NEAMȚU, George. *Tratat de asistență socială*. Iași: Ed. Polirom, 2003. 1016 p. ISBN 973-681-263-4
8. ROȘ, Nicolae. Protecția socială acordată persoanelor vârstnice din România. In: *Fiat Iustitia*. 2012, nr.2. ISSN 1224-4015
9. SAULEA, Aurel. *Gerontologie*. Chișinău: Ed. Epigraf, 2009. 336p. ISBN 9789975-947-61-9
10. [online] [citată 14.04.2019]. Disponibil: <https://www.researchgate.net/publication/...>
11. [online] [citată 14.04.2019]. Disponibil: <http://www.e-psiho.ro/articole/introductiune-n-consilierea...>
12. [online] [citată 14.04.2019]. Disponibil: <http://3age.ru/psiholog/psihologicheskaya-pomosh...>
13. [online] [citată 16.04.2019]. Disponibil: <https://www.scribd.com/document/...>
14. [online] [citată 20.04.2019]. Disponibil: <http://www.azilprivat.ro/blog/camin-de-batrani/...>
15. [online] [citată 13.04.2019]. Disponibil: <http://www.rasfoiesc.com/educatie/psihologie/...>
16. [online] [citată 12.04.2019]. Disponibil: <https://www.revistagalenus.ro/practica-medicala/...>

ROLUL TERAPIEI COGNITIVE-COMPORTAMENTALE ÎN DIMINUAREA AGRESIVITĂȚII LA COPII DIN FAMILII VULNERABILE

Valeria PRODU, studentă,
Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
Conducător științific: Maria CORCEVOI, dr., lect. univ.

Abstract: *Preadolescent age, by itself, is a difficult period in which aggressive behaviour is greatly increased. What remains constant is the evolution and rise of this phenomenon. Aggressiveness and aggressive behaviour have become the most current issue in the field of social sciences. The family environment remains a precondition for the emergence and maintenance of deviant behaviour. As a function of stopping and improving this behaviour, we elucidate the major role of cognitive behavioural therapy and its techniques, which aims to reduce destructive behaviours through the learning of individuals to identify, evaluate, control and modify negative thoughts about potential dangers and as the behaviours associated with them.*

Keywords: *aggressive behavior, preadolescent age, vulnerable families, cognitive behavior therapy, hostility.*

Cercetările și statisticile oficiale înregistrate de Biroul Național de Statistică, raportează o creștere spectaculoasă a fenomenului agresivității în ultimele trei decenii în mai multe țări ale lumii, inclusiv și în Republica Moldova. Societatea asigură individului cadrul dezvoltării personalității sale, modele de gândire și de comportament, relații interpersonale și mijloace de trai, toate acestea reunite într-un ansamblu uimitor, într-un sistem bine organizat prin care individul devine dependent de cadrul social. Agresivitatea și comportamentul agresiv au devenit cea mai actuală problemă din câmpul științelor sociale [apud 7, p. 2].

În opinia lui I. Racu, comportamentul agresiv este, fără îndoială, una dintre temele actuale pentru știința psihologică contemporană. Preocuparea pentru manifestările de violență, dilemele privind creșterea criminalității și cauzele ei, strategii de prevenire și combatere a acestor fenomene reprezintă subiecte de reflecție pentru cercetători din diferite domenii ale științelor sociale [apud 3, p. 9-10].

Vârsta preadolescentă este o perioadă dificilă în care are loc o suită de modificări în ceea ce privește spectrul personalității, fiind cea mai vulnerabilă față de instabilitatea socială. Preadolescentul trăiește într-o lume complicată, care înaintea-ză mereu cerințe noi față de el și deseori, neștiind cum să reacționeze într-o situație nouă, reacționează agresiv, fiindcă nu dispune de o suficientă experiență de viață. Plus la aceasta, la ei se formează sentimentul protestului, deseori neconștientizat, dar care se implantează în procesul de individualizare și care se poate transforma în egoism, dacă va pierde interesul față de societate [6, p. 168].

Problema investigației este reprezentată de manifestarea agresivității la copii de vârstă preadolescentă.

Obiectul cercetării îl constituie strategiile și tehnicile din terapia cognitiv-comportamentală spre ameliorarea comportamentului agresiv la preadolescenți.

Scopul cercetării elucidarea importanței tehnicilor din terapia cognitiv-comportamentală în ameliorarea nivelului agresivității la copii de vârstă preadolescentă, care fac parte din familiile social vulnerabile.

Ipoteza cercetării

Ne așteptăm ca preadolescenții din familii vulnerabile să manifeste un scor al agresivității mai înalt, iar aplicarea strategiilor din terapia cognitiv-comportamentală va conduce la ameliorarea nivelului agresivității preadolescenților din familii social vulnerabile.

Lotul experimental: Pentru atingerea obiectivelor stabilite, am inclus în cercetarea noastră un număr de 30 de preadolescenți elevi ai Liceului Teoretic din satul Pelinia, raionul Drochia. 15 din ei provin din familii social vulnerabile (familii cu nivel economic scăzut, părinți șomeri, părinți plecați la muncă în străinătate, familiile în care se consumă alcool).

Cercetarea a prevăzut III etape:

1. *Experimentul de constatare*, unde am analizat influența tipului de familie asupra scorului de agresivitate la preadolescenți;
2. *Experimentul formativ*, care s-a bazat pe aplicarea strategiilor și tehnicilor terapiei cognitiv-comportamentale asupra preadolescenților proveniți din familii social vulnerabile;
3. *Experimentul de control*, care avut ca scop identificarea valorii experimentului formativ.

Instrumente utilizate: În scopul măsurării scorului la agresivitate la preadolescenți am utilizat *Chestionarul de agresivitate Buss-Darkee*.

Rezultatele obținute privind diagnosticarea scorului agresivității.

În analiza statistică a ipotezei precum că: *Copii din familii vulnerabile au un nivel mai ridicat al agresivității*, am analizat următoarele variabile:

Variabila Independentă (VII): tip familie: 1. familie nevulnerabilă; 2. familie vulnerabilă.

Variabila Dependentă: (VD) scorul de agresivitate (rezultat obținut la chestionar)

Ipoteza de cercetare: subiecții din familii vulnerabile vor avea un nivel al agresivității mai mare decât cel al subiecților din familii nevulnerabile.

Ipoteza de nul: tipul de familie din care fac parte preadolescenții nu va influența scorul agresivității.

Am aplicat **testul t pentru eșantioane independente**, obținând

Tab. 1. Mediile scorului la agresivitate

	Mediu	N	Mean
scor_total	nevulnerabile	15	19,8000
	Vulnerabile	15	25,5333

Tab. 2. Rezultatele testului t pentru eșantioane diferite

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
scor_total	Equal variances assumed	,000	,995	-2,78	28	,009	-5,73333	2,05650	-9,94589	-1,52078
	Equal variances not assumed			-2,78	27,72	,009	-5,73333	2,05650	-9,94778	-1,51888

Mediile celor două grupe: Mgr1=19,8, Mgr2=25,5

Valoarea lui **t** și semnificația: $t(28)=-2,78$, $p = 0,009$, $p \leq 0,005$

Ceea ce ne permite să concluzionăm că valoarea lui **p** este semnificativă, deci apar diferențe între scorurile la nivelul agresivității la eșantionul cercetării noastre, preadolescenții din familiile vulnerabile și cei din familii nevulnerabile. Astfel încât preadolescenții din familii social vulnerabile au nivelul agresivității mult mai ridicat decât la cei din familii nevulnerabile.

În urma rezultatelor obținute, se observă faptul că preadolescenților proveniți din familii social vulnerabile au nevoie de o intervenție psihologică în vederea diminuării comportamentelor agresive. Prin urmare, e necesar să aducem în aplicare tehnici și strategii din terapia cognitiv – comportamentală.

Hawton, Salkovskis, Kirk și Clark (1989) arată că abordarea cognitiv-comportamentală pune un accent deosebit pe formularea conceptelor în termeni operaționali și pe validarea empirică a rezultatelor tratamentului [1, p. 107].

După cum afirmă Irina Holdevici, principiul de bază al terapiei cognitiv-comportamentale postulează că modurile în care individul se comportă sunt determinate de situațiile imediate și de felul în care subiectul le interpretează. În cursul ședințelor de consiliere, clientul trebuie să se simtă securizat pentru a putea furniza informații despre evenimente stresante. Aceasta se realizează prin crearea unei atmosfere calde, pline de încredere, psihologul fiind empatic și gata să-l ajute pe client să depășească dificultățile curente [1, p. 109].

Odată ce vom forma un program de intervenție bazat pe tehnicile și strategiile terapiei cognitiv-comportamentală, vom influența pozitiv asupra dezvoltării abilităților de autoreglare emoțională și la sporirea încrederii în sine, iar aceasta să contribuie la diminuarea agresivității.

Programul de intervenție psihologică, creat și implementat, în vederea diminuării comportamentului agresiv la preadolescenți, s-a bazat pe obiective și principii concrete și care cuprinde multiple metode, procedee și tehnici, precum: *tehnica înregistrării zilnice a gândurilor automate disfuncționale și/sau iraționale, teh-*

nica imageriei emotive, tehnica expunerii gradate, tehnici de relaxare, metoda modelării, modelul ABC comportamental.

Programul nostru a fost constituit din 5 ședințe cu o durată de până la o oră, cu frecvența de o dată pe săptămână. Participanții la studiu au fost 15 preadolescenți din familii social vulnerabile din Liceul Teoretic s. Pelinia, r-nul Drochia, care au dat acordul de participare. Desfășurarea programului propriu-zis a avut loc în cabinetul psihologului din liceul dat.

Determinarea eficienței programului de intervenție pentru preadolescenți agresivi

Plecând de la specificul și complexitatea problemei de cercetare abordate, am considerat necesar să analizăm impactul formativ al programului de intervenție în vederea diminuării scorului agresivității la preadolescenții din familii vulnerabile.

După realizarea și aplicarea programului, prin care ne-am propus să micșorăm scorul agresivității, am reevaluat cu același instrument (*Chestionarul de agresivitate – ostilitate BUSS - DARK*) subiecții participanți la experimentul formativ, aplicând testul T pentru eșantioane perechi, obținând următoarele date:

Tab. 3. Rezultatele mediilor la scorul agresivității pre și post programului de intervenție

	N	Mean
scor_agresivitate_postinterventie	15	22,7333
scor_agresivitate_preinterventie	15	25,5333

Tab. 4. Rezultatele testului T pentru eșantioane perechi

		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	scor_agresivitate_postinterventie - scor_agresivitate_preinterventie	-2,80000	1,65616	,42762	-3,7171	-1,88	-6,548	14	,000

Mediile inițiale și finale ale subiecților: Mjn= 25,53, Min=22,73. Valoarea lui t și a pragului de semnificație: $t(14) = -6,54, p < 0,001$

Apar diferențe semnificative a scorului agresivității înainte și după aplicarea programului de intervenție psihologică. A crescut semnificativ media scorurilor.

Concluzii. Aplicarea strategiilor din terapia cognitiv-comportamentală are o valoare semnificativă în diminuarea comportamentului agresiv la preadolescenții din familiile vulnerabile, observându-se o micșorare a rezultatelor obținute.

Rezultatele expuse ne permit să menționăm că intervențiile psihologice special organizate cu grupul experimental au avut impact pozitiv asupra diminuării agresivității. În comportamentul preadolescenților s-a produs următoarele modificări: au învățat să-și înțeleagă emoțiile, să ofere libertate de exprimare, își creează mai ușor

un climat favorabil de comunicare și interacțiune în care se realizează valorificarea resurselor personale, recunosc și înlătură cauzele care generează frustrările, au învățat tehnici de relaxare, meditație, respirație, cu scopul de a înlătura încordarea și tensiunea musculară și emoțională. Acești preadolescenți au devenit mai calmi, mai încrezuți, mai temperați, dispuși să-și controleze emoțiile.

Bibliografie:

1. HOLDEVICI, Irina. *Psihoterapia cazurilor dificile: abordări cognitive-comportamentale*. București: Editura Dual Tech, 2003. ISBN 973-85525-5-9.
2. DAFINOIU, Ion. *Psihoterapii scurte: strategii, metode, tehnici*. Iași: Editura Polirom, 2005. 356 p. ISBN 973-681-777-6
3. PÎSLARI, Stela. Problematika agresivității și violenței – repere teoretice. In: *Diminuarea comportamentelor agresive la copii: materialele conferinței șt. naț. cu participare internaț.* Chișinău, 2015. 284 p. ISBN 978-9975-46-253-2
4. VINNICENCO, Elena. Modalități de atenuare a agresivității la preadolescenți. In: *Diminuarea comportamentelor agresive la copii: materialele conferinței șt. naț. cu participare internaț.* Chișinău, 2015. ISBN 978-9975-46-253-2
5. DANIEL, David. *Tratat de psihoterapii cognitive și comportamentale*. Iași: Editura Polirom, 2006. ISBN 973-46-0491-0
6. GRECU, Genoveva, POTÂNG, Angela. Manifestarea formelor agresivității la preadolescenți. In: *Psihologie, Seria „Științe ale Educației”*. ISSN 1857-2103
7. FLOREA, Marius. *Tipuri de agresivitate și cauzalitate multiplă*. Cluj-Napoca: Institutul de Istorie „George Bariț”

CZU 614.4

TRANSMITEREA BOLILOR INFECȚIOASE PRIN INTERMEDIUL CĂPUȘELOR

Pavel CEPRAGA, student,
Facultatea de Medicină Generală,

Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „N. Testemițanu”, Chișinău
Conducător științific: **Zinovia ZORINA**, lector universitar

Abstract: *Everyone's health could be affected somehow due to the climate changes happening on a global scale. Such transformations as the increase or decrease of the temperature, less lasting winters and longer summers, global warming, have an indirect impact on the spread of infections. Harmless at first sight, the ticks represent a real danger when talking about causing diseases like LymeBorreliosis, Boutonneuse fever, Tick-borne encephalitis (TBE) etc. This article points the fact that ticks are getting more and more adapted to the climate changes in Europe, by that causing a lot of health and economic troubles. It shows some studies made by WHO (World Health Organization), CNSP (Centrul National de Sănătate Publică) and me, in order to identify the biggest inconveniences created by the viral vectors of the ticks and it's premonition.*

Keywords: *climate changes, spread of infections, viral vectors, ticks, LymeBorreliosis, global warming, health and economic troubles.*

În prezent, sunt tot mai frecvente problemele de sănătate, cauzate de schimbările climatice la nivel global. De aceea, este necesară o evidențiere a factorilor specifici, cu urmări nocive asupra sănătății și elaborarea măsurilor preventive de răspuns. Utilizând sursele de referință internaționale și naționale, se poate concluziona că sănătatea umană depinde de schimbările climatice și de modul în care se răspândește maladia. Schimbarea vremii poate avea un impact indirect asupra sănătății umane. Consecințele indirecte sunt creșterea numărului de purtători de infecții, care roiesc prin apropierea zonelor inundate și răspândesc bolile.

Aparent inofensive, din punctul de vedere al unor proprietari de animale, dar totodată periculoase din perspectiva altor crescători cu simț de răspundere, căpușele constituie o adevărată problemă atât pentru animalele de companie, cât și pentru om.

Căpușele sunt insecte parazite (ectoparaziți), vectori purtători ai mai multor boli. Căpușele sunt încadrate în clasa *Arachnida*, subclasa Acari, ordinul *Parasitiformes*, subordinul *Ixodida*. Au fost identificate și clasificate până acum circa 907 de specii de căpușe. Specia parazitara cel mai frecvent întâlnită pe oameni este *Ixodes ricinus*, cunoscută și cu numele de *căpușa de oaie* sau de *cerb*. Acestea se găsesc adeseori în păduri, pășuni, zone mlăștinoase, parcuri urbane și grădini. Căpușele pot transmite boli bacteriene, cea mai des atestată fiind boala Lyme, ce poate duce la complicații grave, cum ar fi meningita virală, paralizie facială, artrită și leziuni nervoase.

Problema căpușelor, deși banală la prima vedere, se află în vizorul mai multor specialiști din varia domenii. Or, studiul ecobiologic și epidemiologic al căpușelor, mai ales în contextul unor schimbări climaterice globale, reprezintă un imperativ pluriaspectual, condiționat, în ansamblu, de impactul medical, veterinar, economic, managerial etc. nefast asupra umanității.

Biroul Regional european al Organizației Mondiale a Sănătății a realizat un studiu prin care arată că încălzirea globală favorizează extinderea căpușelor și implică extinderea pericolului contactării diferitor boli printre care boala Lyme, TBC, febra butunoasă mediteraneană, tuleremia etc. [1]

În fiecare primăvară presa prezintă numeroase cazuri în care oamenii au fost mușcați de căpușe, astfel, ele au devenit o adevărată problemă prin faptul că se înmulțesc constant, iar numărul de ouă depășește 3000 de bucăți.

În funcție de sosirea devreme a primăverii și extinderea sezonului autumnal, se mărește probabilitatea extinderii ciclului vital al căpușelor, într-o formă metamorfozată.

Există mereu riscul ca *Ixodidele* să nu supraviețuiască iarna, din cauza temperaturilor de peste - 30°C, însă, întrucât spațiului european, majoritar, nu îi sunt caracteristice așa temperaturi joase, supraviețuiesc prea multe exemplare de căpușe. În urma unui studiu al căpușelor recoltate, realizat la Centrului Național de Sănătate Publică în condiții de laborator, am observat că, la mărirea constantă a temperaturii în cameră, căpușele înghețate își revin foarte ușor, însă se congelează mai greu, ceea ce sugerează evoluția și accelerarea nivelului de acomodare la condițiile climatice.

Un alt factor ce reflectă răspândirea excesivă a căpușelor este dezvoltarea unei rezistențe naturale la variații radicale ale temperaturii și la diferite infecții bacteriene.

S-au studiat cu multă atenție modificările formelor de boli cu transmitere prin vectori care sunt legate de schimbările climatice. IPCC (Grupul Interguvernamental privind Schimbările Climatice) menționează că modificarea vremii va determina schimbări în ceea ce privește transmiterea bolilor infecțioase prin vectori ca țânțarii sau căpușele ca urmare a schimbării ariei lor geografice de răspândire, a sezonelor de activitate și a numărului populației (Confalonieri et al, 2007); de asemenea, modificările destinației terenurilor și factorii socio-economici (de exemplu, comportamentul uman, circulația persoanelor și a bunurilor) vor continua să fie importante.[2]

Au fost, de asemenea, observate modificări privind zonele de răspândire a căpușelor. Limita ariei de răspândire a căpușelor se deplasează spre nord și spre altitudini mai mari; în plus, iernile mai blânde ar putea determina expansiunea populației de căpușe și, prin urmare, creșterea expunerii oamenilor la *borelioza Lyme*, *Febra Q* și la *encefalita* transmisă de căpușe.

Lupta pentru diminuarea populațiilor de căpușe trebuie să fie condusă prin metode ecologice și medicale, în mediul lor de viață liberă și, respectiv, pe animalele gazdă. Cu cât se iau în calcul mai multe caracteristici biologice, cu atât cresc șansele de reușită. [3]

Căpușele nu sunt insecte precum puricii, muștele și păduchii, ci sunt artropode asemenea acarienilor și păianjenilor. Toate căpușele au trei perechi de picioare în stadiul de nimfa și patru perechi, așadar opt picioare, în stadiul adult. Se târăsc, dar nu pot să zboare pentru că nu au aripi. Căpușele posedă un aparat senzorial denumit „organul *Haller*.” Este vorba despre o structură prin care acestea pot simți nivelul de căldură și cel de umiditate al mediului. Așa își localizează căpușa sursa de hrană. Se cațără pe firele mai lungi de iarbă și atunci când simt că se apropie un animal, se târăsc pe el.

Dieta unei căpușe constă numai și numai în sânge (mod de hrănire hematofag). Căpușa își atașează aparatul bucal de pielea animalului sau omului, înțepă și începe prânzul sanguin. Exceptând ouăle, căpușele au nevoie de sânge ca hrană pentru a trece prin fiecare stadiu succesiv al ciclului lor de viață.

Majoritatea sunt ceea ce se numesc căpușe cu trei gazde, ceea ce înseamnă că în timpul creșterii, care durează doi ani, parazitează trei tipuri diferite de gazde. Toate căpușele au un ciclu de viață format din patru etape: ouă, larve, nimfă și adult. În Republica Moldova durata ciclului vital al speciilor întâlnite variază de la un an până la trei. [4]

Căpușele pot transmite sau provoca: *Babesioza (Piroplasmoza) Ehrlichioza Haemobartoneloza Bartoneloza Leishmanioza Borelioza* sau boala *Lyme Tularemia Meningoencefalita virală* etc. Bolile transmise prin vectori constituie o problemă de sănătate publică la nivel global, reprezentând aproximativ 17% din patologia infecțioasă.

În fiecare an se diagnostichează la nivel mondial peste un miliard de cazuri de malarie, febră *dengue*, boală *Lyme* sau febră galbenă. Ele sunt răspunzătoare anual de mai mult de un milion de decese. Peste 600.000 de persoane mor anual de malarie. *Boala Chagas, leishmanioza, schistosomioza* afectează câteva milioane de oameni. [5]

Din punct de vedere al importanței medicale, există opinia că se află pe locul doi fiind precedate doar de țânțari.

Incredibil, dar oamenii de știință au descoperit căpușe de pe urma cărora ai șanse să devii vegetarian. Un motiv în plus să stai departe de căpușe, a căror mușcătură poate provoca encefalită, boala Lyme și alte boli grave. O nouă alarmă a fost semnalată pe ediția online a Wall Street Journal, de către cercetătorii de la Universitatea din Virginia. Mușcăturile căpușei care aparține speciei americane *Amblyomma americanum* sunt capabile de a activa detectori de anticorpi, alfa-gal, care declanșează *alergia la carnea de vită, porc sau miel*.

Simptomele care apar după 4-6 ore sunt, urticarie, vărsături, crampe abdominale și dificultăți de respirație și, uneori, chiar moartea. Din păcate, pentru această specie nu există niciun vaccin, singurele măsuri de precauție posibile sunt cele în mod normal adoptate pentru cei care frecventează zonele împădurite în care acești dăunători sunt mai concentrați: purtarea pantalonilor și cămășilor cu mâneci lungi, încălțăminte și șosete, folosirea unui spray împotriva insectelor și verificarea animalelor de companie după o plimbare prin iarbă.

Căpușa răspândită în Europa se numește *Ixodes Ricinus*, iar în cazul unei mușcături poate provoca *Tick borne encephalitis, meningoencefalită*. *Ixodes Ricinus* este un rezervor de agenți infecțioși în sângele colectat de la animale sălbatice sau forestiere și retransmise clienților pe care îi atacă (animale sau oameni), inoculând virusul prin mușcături mici nedureroase.

Meningoencefalita este o boală foarte gravă, din păcate, ușor de confundat cu o gripă comună începând cu febră ușoară, dureri de cap, dureri musculare care apar la 7-14 zile după mușcătură, urmat (în cazul neglijat sau subestimat) de a doua fază cu implicarea sistemului nervos central și posibile daune permanente și invaliditate.

Dar problema nu este numai în Statele Unite și Europa. Din cauza schimbărilor climatice, cu ierni și primăveri blânde, Rusia are, de asemenea, o invazie de căpușe. Problema este mai mare în pădurile de mesteacăn din Rusia Centrală, inclusiv Moscova (înconjurată de păduri), precum și o serie de regiuni învecinate, precum și în Nord, Siberia și Orientul Îndepărtat. [6]

Prin cercetări efectuate în teritoriul țării au fost depistate căpușe purtătoare de agenți patogeni ai mai multor maladii periculoase pentru om: encefalita acariană, tularemia, borelioza Lyme, febra Q, febrele hemoragice de Crimeea, Kongo și West-Nil, erlichioza granulocitară umană. Deși lista maladiilor raportabile în sistemul de supraveghere a bolilor infecțioase în țara noastră include și encefalita transmisă prin căpușe. Această boală în țara noastră nu a fost înregistrată în statistica oficială până în 2010, primele cazuri fiind raportate în 2011 – 2 cazuri și 2012 – 1 caz în regiunea transnistreană. Cazurile au fost confirmate prin metode de laborator, fiind raportate în formularul statistic nr. 2 „Privind bolile infecțioase și parazitare”. [7]

Potrivit datelor oficiale, oferite de Centrul de Sănătate Publică, în anul 2012 mai mult de 40 de oameni din Moldova au fost diagnosticați cu Lyme-Borelioza sau „boala mușcăturii de căpușă”. În anul 2013 în Republica Moldova s-au înregistrat 104 astfel de cazuri, neoficial însă, numărul acestora este mai mare. În anul 2017 în RM au fost înregistrate 150 de cazuri de borelioză. Dacă nu este tratată la timp, borelioza devine cronică și afectează articulațiile, sistemul cardiac, văzul și

sistemul nervos. Aceasta este o boală infecțioasă gravă care, în cazul depistării tardive, poate duce la invaliditate.

Datele sus-numite, cu siguranță, nu constituie tabloul complet al situației, deoarece nu toate cazurile se înregistrează oficial. Datele Centrului de Sănătate Publică din Chișinău arată că, în spațiile verzi din capitală, multe căpușe sunt purtătoare ale bacteriei care poate provoca boala. Astfel, amintim în anul 2012, laboratorul Centrului Național de Sănătate Publică, a examinat 116 exemplare de căpușă, iar în 16 cazuri din ele a fost depistată borelioza. Provocatorul boreliozei a fost depistat la 2 din 8 căpușe - strânse din fâșia forestieră Vadul lui Vodă, la 7 din 20 – strânse din parcul „La Izvor” și la 7 din 16 - strânse din parcul „Dendrarii”. Și în 2016 din 375 de probe prelevate de la aceste insecte, 112 s-au dovedit a fi infectate.[8]

Specialiștii Centrului Național de Sănătate Publică, Stela Gheorghită, Victoria Burlacu etc. susțin că „La noi, teritoriile cu vegetație abundentă nu se prelucrează cu substanțe chimice, pentru a distruge aceste insecte. Se emit doar unele recomandări, precum ca să fie tăiată iarba, și deja, pentru oameni, cum să se poarte atunci când ies la natură. Să poarte haine de culoare deschisă și să se inspecteze foarte des”.

Medicii recomandă, în cazul constatării mușcăturii de căpușă, să fie extrasă căpușa cât mai repede posibil, totuși este binevenit ca persoana să se adreseze de urgență la instituția medicală primară pentru asistență calificată și înlăturarea inofensivă a insectei. Nu se recomandă înlăturarea de sine stătător a căpușei fixate pe tegumente, precum și strivirea sau tratarea acesteia cu diferite substanțe (ulei, lac pentru unghii, alcool etc.), deoarece aceste proceduri sporesc riscul de transmitere a infecției. [9]

Cu cât mai mult timp, parazitul se află pe corp, cu atât mai mare este posibilitatea de transmitere a bolii. Dacă căpușa s-a aflat pe corp mai mult de 72 ore, se recomandă profilaxia cu antibiotic. E preferabil să-l administrați îndată, pe o perioadă de 3-5 zile, decât să vă tratați apoi câteva săptămâni sau chiar luni. Antibioticul recomandat maturilor este Doxicilina, iar pentru copii – Amoxicilina. Doza trebuie convenită cu medicul. [10]

În acest context, nu are sens să efectuați analiza pentru borelioză îndată după ce ați fost mușcați. Or, anticorpii față de bacterii vor apărea abia peste 2 săptămâni. Dar puteți duce la expertiză căpușa extrasă (examinarea se poate face doar la Centrul Național de Sănătate Publică de pe str. Gh.Asachi, 67, etajul 5, laboratorul serologic). Respectiv, dacă nu ați administrat antibiotic, în scop profilactic, în primele 72 ore după extragerea căpușei, iar peste 2 - 4 săptămâni ați observat o eritemă (un cerc roșu cu centrul alb, care se aseamănă cu o țință de tragere), atunci este cazul să vă adresați la un medic infecționist, care vă va prescrie un curs lung de antibiotice (de la 2 săptămâni până la 2 luni). În cazul în care „cercul roșu”, *eritema*, a apărut, iar apoi a dispărut de la sine – nu înseamnă că v-ați însănătoșit. Boala rămâne în organism și se poate face simțită peste luni și chiar ani – la început, prin dureri de mușchi și articulații, iar apoi prin afectarea sistemului nervos central. Și, dacă ați fost mușcat de o căpușă, dar nu ați observat simptome ale boreliozei, oricum ar fi bine să faceți analiza la această infecție peste 3-4 săptămâni după mușcătură.

Din păcate, analiza pentru această infecție nu se poate face în orice instituție medicală. De aceea se cere ca pacientul să se adreseze la medicul de familie, pentru

a vă da o trimitere, chiar dacă tratarea boreliozei, ca și altor infecții transmise de căpușe, este în responsabilitatea medicului infecționist. [8]

Cu scopul de a înțelege cât de informați sunt tinerii din RM cu privire la problema transmiterii și prevenirii bolilor infecțioase provocate de căpușă, am realizat un chestionar. În urma datelor analizate din chestionare puteam deduce că doar 50% din respondenți cunosc principala boală transmisă în RM de către căpușe, restul confundând-o cu AH1N1, ciroza sau nu cunosc răspunsul, de asemenea, 62% cunosc cum ar trebui să procedeze, aproximativ, în cazul în care constată că au fost mușcați de o căpușă.

Tinerii își dau seama unde sunt locurile ce prezintă pericol major de infectare și știu la ce instituții ar trebui să se adreseze în caz că sesizează o mușcătură.

Generalizând cele expuse mai sus, conchidem că ixodidele dispun tot mai pe larg de condiții climaterice favorabile pentru creșterea numărului de populație. Respectiv, prezența bolilor infecțioase transmise de căpușe determină necesitatea continuării studiului ecologic al ixodidelor cu elaborarea unui sistem de monitorizare și optimizare a supravegherii maladiilor infecțioase, transmise prin vectori. Cu atât mai mult cu cât, bolile vectoriale au o largă răspândire geografică.

În condițiile actuale de globalizare intensivă și condițiilor climatice instabile, sunt imperios necesare studiile privind biologia, capacitatea vectorială, comportamentul invazional și ecologia celor mai importanți vectori din domeniul arahnologiei.

Bibliografie:

1. *Impactul schimbărilor climatice asupra sănătății oamenilor, a animalelor și a plantelor*. Bruxelles, 2009 [online] [citată 08.04.2019]. Disponibil: http://ec.europa.eu/health/ph_threats/climate/docs/com_2009-147_ro.pdf
2. Idem, ibidem
3. *Prevenire a efectelor climatice asupra sănătății* [online] [citată 08.04.2019]. Disponibil: https://www.dsptimis.ro/promovare/schimbari_climatice_17.htm
4. <http://cspchisinau.md/old/images/pdf/Capusele%20E2%80%93%20particularitatile%20biologice%20si%20rolul%20epidemiologic%20al%20acestor%20vectori.pdf>
5. <http://www.paginadeagricultura.ro/oms-77-000-de-persoane-sunt-afectate-anual-in-ue-de-boli-transmise-de-capuse-tantari-si-muste/>
6. <http://epochtimes-romania.com/news/capusele-de-pe-urma-carora-devii-vegetarian---194379>
7. GHEORGHITSA, S. et al. Peculiarities of directions and causal agents' distribution of tick-borne encephalitis in the Republic of Moldova. In: *Curierul Medical*. 2013, Vol. 56, No 5, p. 188
8. GORCEAC, Veronica. *Căpușele și boala Lyme-borelioza. Unde ne adresăm în Moldova?* [online] [citată 08.04.2019]. Disponibil: http://www.semia.md/ro/info/beauty_and_health/health/klesi_kuda_bejati/default.aspx
9. Boala Lyme sau borelioza acariana. In: *Sănătatea. Publicație de sănătate și divertisment* [online] [citată 08.04.2019]. Disponibil: <https://sanatatea.com/pub/boli-infectioase/486-boala-lyme-sau-borelioza-acariana.html>

INFLUENȚA STILULUI COGNITIV ASUPRA MOTIVAȚIEI ÎNVĂȚĂRII LA STUDENȚI

Sabina COȘCODAN, studentă,
Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte,
Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți
Conducător științific: **Luminița SECRIERU**, dr., conf. univ.

Abstract: *This article contains theoretical information on the specificity of the cognitive styles, their etiology, typology and description, also in this article you can see the theoretical premises of learning motivations, types and forms of motivation. Also, results of experimental research that integrate with theoretical research can be found. Thus, the influence of cognitive style on the learning motivation of students of psychology speciality. The results of the research have been gathered following the cognitive styles inventory, Test of diagnostic the Student Motivation, by A. A. Rean and V. A. Yacunin, Test to Identify Reasons and Learning Trends for Students by Ilin T.*

Keywords: *cognitive styles, motivation, learning motivation, influence.*

Actualitatea temei: Una dintre cele problemele majore în domeniul psihologiei reprezintă anume problema identificării modalităților individual-tipologice de înțelegere, de asimilare și de structurare a informației pe care individul o preia din mediul înconjurător. Cum acesta totuși o percepe, cum o asimilează și cum o interiorizează pentru a o putea exterioriza anterior în mediul înconjurător. Fiecare dintre noi o face în mod diferit și unic, mai bine zis fiecare dintre noi posedă un stil cognitiv, cu propriile sale caracteristici și proprietăți. Stilul cognitiv de fapt afirmă că suntem unici în procesarea informației din mediul înconjurător, fiecare dintre noi tinde de a fi inteligent în felul său, unii dintre noi tind să analizeze minuțios informația, iar alții tind să sintetizeze conținuturile informaționale, deoarece este modalitatea preferată de individ, nu putem nega afirmarea unui sau altui stil cognitiv în parte, deoarece manifestarea acestuia în anumite contexte situaționale prezintă succes pentru subiect. Deși stilul cognitiv, mai bine zis natura stilurilor cognitive, rămâne a fi un subiect controversat în domeniul psihologiei, el a creat o agitație adevărată în anii '50-'60, unde o gamă vastă de autori au propus atât abordări diferite ale conceptului de stil cognitiv, modele teoretice ale stilurilor cognitive, cât și variabilele acestora: Witkin (1964; Witkin, Dyk, Fateron, Goodenough & Karp, 1962; Witkin și colab., 1954); Klein (Klein, Gardner, 1950) (Smith & Klein, 1953); Gardner, Messick și Jackson (Gardner, 1959, 1962, Gardner, Holzman, Klein, Linton, & Spence, 1959; Gardner, Jackson și Messick, 1960; Messick & Ross, 1962); Kagan, 1958; Wallach și Kogan (1965); Pettigrew (1958) și alții. Motivația pentru învățare a reprezentat întotdeauna un subiect important în preocupările specialiștilor din pedagogie și psihologie. În prezent, poate mai mult ca oricând, este necesar să ne îndreptăm atenția asupra acestui fenomen, luând în considerare schimbările ce au loc în societatea modernă, care au un impact considerabil asupra dezvoltării personalității.

Procesul de învățare în instituțiile superioare de învățământ diferă într-o măsură semnificativă de învățământul din școală, fiind unul independent și depinde foarte mult de motivația studentului care muncește pentru viitoarea profesie aleasă. Studentul se confruntă cu un șir de greutăți în ceea ce privește structurarea și prezentarea informației, acesta necesită în majoritatea cazurilor de sine stătător să o adune și să o asimileze, dacă în școală elevul este verificat de profesor, este permanent în atenția profesorului care alege și prezintă amănunțit subiectul lecției, atunci în cadrul universității tânărul student are la bază o gamă vastă de surse informaționale, acces la cărțile bibliotecii, astfel are posibilitatea de a-și structura, de a-și completa subiectul cu informații suplimentare, de a propune pentru discuții propriile reflecții, cu privire la un anumit subiect abordat. Ne-am propus să examinăm anume acest subiect, pentru a analiza cum stilul cognitiv al tinerilor studenți poate influența motivația învățării în cadrul mediului academic, pentru a vedea care stil cognitiv sau care particularitate definitivă a stilului cognitiv poate influența motivația învățării studentului și, evident, reușita academică a acestuia, pentru a elabora ulterior recomandări pentru profesori referitor la sporirea nivelului de motivație a învățării la studenți.

Scopul investigației: determinarea particularităților psihologice ale relației dintre stilurile cognitive și motivația pentru învățare la studenți.

Obiectivele investigației:

- Studiarea literaturii științifice cu scopul de a determina bazele teoretice ale problemei investigate
- Cercetarea experimentală a stilului cognitiv și a componentelor motivaționale care influențează procesul de învățare a studenților
- Analiza datelor colectate conform metodologiei
- Interpretarea cantitativă și calitativă a datelor
- Elaborarea concluziilor generale și a recomandărilor practice.

Ipoteza cercetării: Stilul cognitiv ca modalitate de procesare și de structurare a informației influențează motivația învățării la studenți

Baza conceptuală a cercetării: În ultimele decenii stilurile cognitive și motivația de învățare, au fost profund examinate și analizate de mai mulți savanți precum sunt: Alderman M. K., Ausubel D. P., Robinson F. G., Blicke G., Bodean I., Olteanu R., Silistraru N., Bonchiș E., Broph J., Davidescu E., Saracuța V., Dumitriu C., Gardner R.W., Honey P., Mumford A., Kramar M., Miclea M., Ryan R. M., Deci E. L., Stanciu Z., Platon C., Viau R.

Metode, procedee și tehnici ale cercetării:

- *Teoretice:* cercetarea literaturi de specialitate, analiza, sinteza, compararea, generalizarea;
- *Empirice:*
 - Chestionar de evaluare a stilului cognitiv
 - Testul de identificare a motivelor și tendințelor de învățare la studenți după Ilin T
 - Testul de diagnosticare a motivației de învățare la studenți, după A. A. Rean și V. A. Yacunin

- *Statistice*: sistematizarea datelor, prelucrarea cantitativă și calitativă a rezultatelor.

Baza experimentală a cercetării o constituie eșantionul creat din 44 de subiecți, ce cuprind vârsta 18-23 ani, studenți de la facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, specialitatea Psihologie, a Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți.

În scopul colectării materialului empiric am aplicat „Chestionarul de evaluare a stilului cognitiv de învățare”, care conține 80 de itemi, ce au scopul de a investiga stilul cognitiv preferențial: activ, reflexiv, teoretic, pragmatic. Respectiv, în urma completării chestionarului, datele interpretate permit precizarea stilului cognitiv specific al studentului.

În scopul cercetării și identificării motivelor și tendințelor de învățare la studenți am aplicat testul Motivația învățării la facultate (după I. Iliin). Testul dat conține 3 scale:

- ✓ acumularea cunoștințelor ce presupune tendința de acumulare a cunoștințelor, sânguina, dorința de a ști, de a cunoaște, de a fi un om dezvoltat multilateral.
- ✓ asimilarea profesiei manifestată prin tendința de a însuși cunoștințele profesionale necesare, dorința de a deveni un specialist în domeniu, de a face carieră.
- ✓ obținerea diplomei tendința de a primi diploma, licențierea, de a avea studii superioare, de a avea o profesie.

Următorul chestionar identifică motivele învățării la studenți (Ryan A., Yacunin V.), care cuprinde 7 scale:

- Scala 1. Motivele comunicative
- Scala 2. Evitarea neplăcerilor
- Scala 3. Motive de prestigiu
- Scala 4. Motive profesionale
- Scala 5. Motive pentru auto-realizare creativă
- Scala 6. Motive cognitive
- Scala 7. Motive sociale

Rezultatele acumulate în baza celor 3 instrumente ale cercetării: Chestionar de evaluare a stilului cognitiv, Testul de identificare a motivelor și tendințelor de învățare la studenți după Ilin T, Testul de diagnosticare a motivației de învățare la studenți, după A. A. Rean și V. A. Yacunin, putem stipula următoarele concluzii:

Am stabilit ierarhia motivelor de învățare la studenți, conform criteriului de la cel mai important motiv pînă la cel mai puțin important. În acest scop am folosit testul de diagnosticare a motivației de învățare la studenți, după A. A. Rean și V. A. Yacunin. Acest test conține 34 de întrebări.

Tabelul nr. 1. Ierarhia motivelor de învățare la studenți

Motivele predominante	Nr. studenți
1. Motivul comunicării	9
2. evitării neplăcerilor legate de nereușită	2
3. Motivul prestigiului	1
4. Motivul profesional	14
5. Motivul autorealizării creative	1
6. Motivul cognitiv	17
7. Motivul social	3

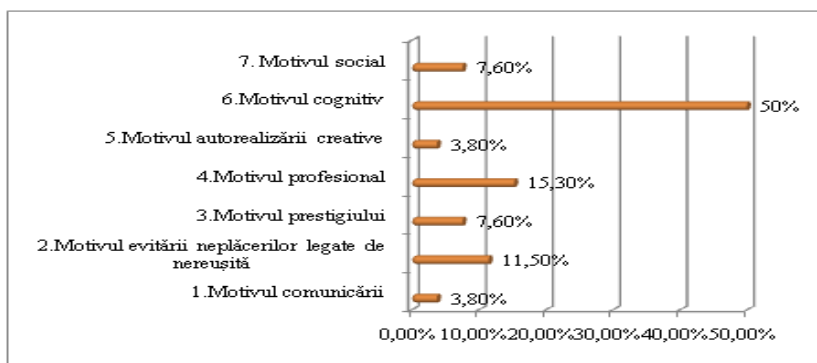


Fig. 1. Ierarhia motivelor de învățare la studenți

Analizând datele prezentate în fig.1. constatăm că 50% de studenți acordă cea mai mare prioritate motivului cognitiv, fiind urmați de cei 15,3% de studenți care consideră că motivul profesional este foarte important în studiile de la universitate, 11,5% de studenți au ales motivul evitării neplăcerilor legate de nereușită. Motivul prestigiului și cel social este ales ca prioritar de 7,6% de studenți. Pentru 3,8% de studenți motivul social și cel al autorealizării creative este forța motrică pentru care ei învață specialitatea de psihologie. 3,8% de studenți consideră că motivul comunicării este predominant în cadrul studiilor universitare.

Astfel putem concluziona că motivele cognitive sunt reprezentative pentru motivația învățării, deoarece însăși activitatea de învățare include în sine procese cognitive ca gândirea, imaginația, atenția, percepția etc.

În continuare am determinat stilul cognitiv la studenți:

Tabelul nr. 2. Distribuția studenților în raport cu stilurile cognitive

Stilul	Nr. studenți	%
1. Activ	17	38%
2. Reflexiv	7	16%
3. Teoretic	9	20%
4. Practic	12	27%

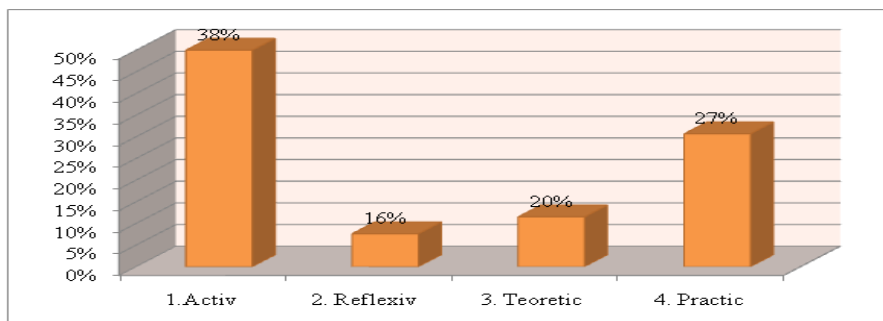


Fig. 2. Distribuția studenților în raport cu stilurile cognitive

Potrivit datelor prezentate în fig. 2, constatăm că 50% de studenți promovează stilul *cognitiv activ*. Studenții care se caracterizează printr-un stil cognitiv activ se implică în activități și experiențe noi fără multe condiții și prejudecăți. Manifestă entuziasm față de orice este nou, emit judecăți bazate mai mult pe sentimente și intuiție decât pe teorie, concepte. Studenții din această categorie sunt capabili să activeze în grupuri, să promoveze inovații, sunt impulsivi și mai puțin rezistenți la situații de stres.

30,7% de studenți promovează *stilul cognitiv practic*. Studenții cu stil cognitiv practic nu au răbdare la discuții teoretice, caută mereu modalități de a aplica ideile noi în practică etc. În același timp, examenele sau testările care prevăd cunoașterea unor teorii, legitați, concepte pun acești studenți în situații de stres.

11,5% de studenți promovează *stilul cognitiv teoretic*. Studenții cu stil cognitiv teoretic se axează pe logică, sunt perfecționiști, obiectivi. Sunt rezistenți la stres, ușor depășesc stările de anxietate legate de examene, evaluări, testări.

7,6% de studenți promovează *stilul cognitiv reflexiv*. Studenții cu stil cognitiv reflexiv preferă să analizeze atent înainte de a lua o decizie sau de a formula o concluzie. Sunt persoane meditative, au nevoie de mult timp pentru a realiza anumite sarcini, activități. Foarte des manifestă reflexie exagerată, nu au încredere în forțele proprii, nu sunt încrezuți că autoaprecierile sunt adevărate.

Concluzii. Analizând literatura de specialitate și aplicând nemijlocit chestionarele care permit diagnosticul problemei de cercetare, putem afirma faptul că *motivele cognitive* sunt reprezentative pentru motivația învățării, deoarece însăși activitatea de învățare include în sine procese cognitive ca gândirea, imaginația, atenția, percepția etc. Aplicând testul de diagnosticare a motivației de învățare la studenți, am determinat că 50% de studenți acordă cea mai mare prioritate motivului cognitiv, fiind urmași de cei 15,3% de studenți care consideră că motivul profesional este foarte important în studiile de la universitate, 11,5% de studenți au ales motivul evitării neplăcerilor legate de nereușită. Aplicând chestionarul de evaluare a stilului cognitiv, am stabilit că studenții se divizează în patru categorii, care se caracterizează prin: stil cognitiv activ (50%); stil cognitiv reflexiv (7,6%); stil cognitiv teoretic (11,5%), stil cognitiv practic (30,7%).

Stil cognitiv reprezentativ pentru studenții de la specialitatea psihologie este stilul cognitiv activ, care are următoarele caracteristici: implicarea în activități și experiențe noi fără multe condiții și prejudecăți, entuziasm față de orice este nou, emiterea judecăților bazate mai mult pe sentimente și intuiție decât pe teorie, concepte. Studenții din această categorie sunt capabili să activeze în grupuri, să promoveze inovații, sunt impulsivi și mai puțin rezistenți la situații de stres.

Bibliografie:

1. ENĂCHESCU, Constantin. *Tratat de teoria cercetării științifice*. Iași: Polirom, 2007. ISBN 978-973-46-0410-4
2. NEGOVAN, Valeria. *Introducere în psihologia educației*. București: Universitară, 2006. ISBN 978-973-749-099-0
3. PLATON, Carolina. *Psihodiagnostic educațional*. Chișinău: CEP USM, 2013. 220 p. ISBN 978-9975-71-232-3

4. GARDNER, ROBERT W. Cognitive styles of categorizing behavior. In: *Journal of Personality*, 1953, vol. 22, pp. 214-233
5. KERKA, Sandra. *Constructivism. Workplace Learning and Vocational Education*. New York, 2001. 125 p. ISBN 973-46-1325-4
6. ROYCE, Josiah R.; POWELL, Allen D. *A theory of personality and individual differences: factor, systems and processes*. New York, 1983. ISBN 978-0139144738
7. ХОЛОДНАЯ, Марина.А. *Когнитивные стили как проявление своеобразия индивидуального интеллекта*. Киев: УМК ВО, 1990. ISBN 5-469-00128-8

CZU 159.922.7:316.624

INFLUENȚA FACTORILOR PSIHO-SOCIALI ASUPRA COMPORTAMENTULUI DEVIANT LA PREADOLESCENȚI

Cristina COZMAC, studentă,
Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți
Conducător științific: **Luminița SECRIERU**, dr., conf. univ.

Abstract: *The latest statistical data provided show that behavioral deviance is currently popularized, especially among preadolescents, so it is considered necessary to identify the psycho-social factors that influence deviant behavior in preadolescents.*

This article contains theoretical information on the specificity of the deviant behavior, its etiology, typology and description of the psycho-social causes of the deviant behavior in the preadolescents, not least the particularities of the preadolescent age. Also, results of experimental research that integrate with theoretical research can be found. Thus, deviant behavior can be associated with low self confidence, high levels of anxiety and hostility. The results of the research have been gathered following the self-confidence test (Romek V.G.), the Anxiety Scale (J.Taylor, 1953), the Inventory of Hostility (Durkee, 1957, reviewed 2010), highlighting psychological factors. Among the social factors that have been identified through the Psychosocial Assessment and Conduct Demonstration Questionnaire are the influence of the antisocial group and the origin of the disorganized family. Interpreting the results of the research highlights the relationship between the psychological and social factors that influence the behavioral deviant in preadolescents.

Keywords: *deviant behavior, preadolescents, school, family, anxiety, self-confidence, hostility.*

Conceptia fenomenului de comportament deviant, a sistemelor sale de manifestare și cauzalitate își argumentează existența și contemporanietatea prin însușirile sale mai mult sau mai puțin puternice, efectele căruia nu pot exista fără a lăsa urme observabile. Cuprinzând ansamblul încălcărilor și abaterilor comportamentale de la normele scrise sau nescrise, aprobate de o societate, comportamentul deviant se caracterizează printr-o serie de calități generale și comune, ceea ce reprezintă subiectul cercetării preconizate, pentru identificarea factorilor psiho-sociali și a cauzelor care generează acest fenomen, astfel specificând condițiile ce prevăd corijarea comportamentului deviant.

Nu putem contesta rezultatele negative ale comportamentului deviant și numărul semnificativ al preadolescenților marcați de acest fenomen. Ultimele date statistice furnizate arătau că rata devianței comportamentale, prin toate manifestările sale, menționate de M. Cusson: consumul de droguri; transgresiunile sexuale; devianțele religioase; bolile mentale; sinuciderea; infracțiunile și delictele [4, p.439] actualmente sunt mai accentuate. Culegerea statistică „Copiii Moldovei” prezintă o sinteză a principalilor indicatori statistici privind situația copilului în Republica Moldova în perioada anilor 2005-2015, realizată de Centrul Național de Management în Sănătate, Ministerul Afacerilor Interne, Ministerul Justiției, Ministerul Muncii, Protecției Sociale și Familiei, Casa Națională de Asigurări Sociale, Ministerul Tineretului și Sportului, demonstrează că furtul include 659 copii în anul 2015, 854 - în anul 2014, 802 - în anul 2013; consumul de droguri specifice - 26 copii în anul 2015; 18 copii - în anul 2014; 9- copii în anul 2013 [5, p. 115]. Astfel, putem constata că furtul, consumul de droguri, abaterile de la normele acceptate de o societate sunt actuale în societatea noastră, evidențiind necesitatea studiului factorilor ce influențează și alte comportamente deviante, determinarea cauzelor și efectelor. Identificarea acestor factori se datorează necesității de a ușura implementarea măsurilor de prevenire, intervenție și reducere a acestui fenomen, astfel minimalizând devianța comportamentală în rândul preadolescenților.

Preadolescenții întâmpină dificultăți în a distinge între ceea ce este interzis, dar atrăgător, și ceea ce le este permis, fapt determinat, în mare parte, și de educația insuficientă din partea familiei, care încă în copilărie trebuie să promoveze valorile și să justifice ce este binele și răul. Problema migrației, ce s-a stabilit deja de mult timp în Republica Moldova, contribuie la incapacitatea părinților de a monitoriza conduita copiilor.

Astfel, **scopul** investigației rezidă în identificarea factorilor psiho-sociali care influențează comportamentul deviant al preadolescenților.

Obiectivele investigației:

- Analiza și studierea literaturii de specialitate privind cauzele conduitei deviante în rândul preadolescenților;
- Analiza literaturii de specialitate care consolidează cunoștințele raportate la particularitățile perioadei preadolescente;
- Desfășurarea cercetării experimentale privind identificarea factorilor psiho-sociali ce influențează comportamentul deviant în rândul preadolescenților;
- Elaborarea concluziilor privind rezultatele cercetării experimentale.

Ipotezele cercetării: Presupunem că încrederea în sine, anxietatea și ostilitatea (prin dimensiunile sale) corelează cu exprimarea comportamentului deviant la preadolescenți.

Baza conceptuală a cercetării reprezintă noțiunile generale asupra comportamentului deviant, cauzele și dependența factorilor care influențează comportamentul deviant al preadolescenților în baza lui Sorin M. Rădulescu (1998), Ursula Șchiopu (1997), Popescu-Neveanu Paul (1978), cu privire la factorii psiho-sociali care influențează comportamentul deviant al preadolescenților.

Metode, procedee și tehnici ale cercetării:

- *Teoretice*: cercetarea literaturi de specialitate, analiza, sinteza, compararea, generalizarea;
- *Empirice*:
 - Chestionar „Evaluarea factorilor psiho-sociali și a manifestărilor conduitei deviate”
 - Scala de Anxietate (J. Taylor, 1953) [8];
 - Inventarul de Ostilitate (Durkee, 1957, revizuit 2010) [9];
 - Testul Încrederii în sine (Romek V.G.) [10, p. 7-10];
- *Statistice*: sistematizarea datelor, prelucrarea cantitativă și calitativă a rezultatelor.

Baza experimentală a cercetării o constituie eșantionul creat din 15 subiecți, ce cuprind vârsta 11-14 ani, beneficiari ai centrului de plasament temporar din mun. Bălți. Copiii demonstrează o paletă vastă de comportamente deviate.

În sens larg, comportamentul deviant trebuie privit în varianta unei game impunătoare de manifestări umane acoperind „toate actele sau stările care au în comun faptul că ofensează sentimentele, așteptările sau normele colectivității în cadrul căreia apar și se manifestă”. În sens restrâns, comportamentul deviant urmează a fi abordat pe dimensiunea abaterilor de la normele sociomorale, care prefigurează, precum am menționat deja, tipul ideal de reacții adaptative și care pun într-o ordine pilduitoare motivele, convingerile, sentimentele, scopurile și structurile de conștiință ale actorilor sociali [7, p. 11].

Analizând literatura de specialitate, putem observa că concepția comportamentului deviant nu se schimbă semnificativ. Paul Popescu-Neveanu menționa că comportamentul deviant desemnează abaterea de la normele acceptate în interiorul unui grup sau al unei societăți, putând conduce la conflicte între individul care încalcă aceste norme și grupul sau societatea respectivă [2, p.193].

Actualmente, constatăm că comportamentul deviant este considerat ca fiind o situație de abatere de la normele unui grup, față de care se încalcă sistemul de reguli și consemne, atitudini și aspirații [1, p. 226-227]. Altfel spus, acest fenomen reprezintă o abatere de la normă sau nerespectarea regulilor stabilite și acceptate de un grup, acestea fiind scrise sau nescrise.

Din perspectiva definițiilor enumerate în literatura de specialitate, a noțiunii de comportament deviant, am identificat formele conduitei indisciplinare care variază după gravitate: impulsivitate și agresivitate excesivă, minciună, furt, vagabondaj, eșec școlar, fuga de acasă, consum de droguri, alcool și tutun etc. De asemenea, aceleași manifestări ale comportamentului deviant, dar și altele, le putem regăsi în Dicționarul de Psihologie, enumerate de Ursula Șchiopu, acestea fiind: simularea, comportament autodisruptiv, narcofilie, comportamentul actului de cerșit, agresivitate, violență, furt [1, p.139]. Putem conchide că, în mod necesar, conceptul înglobează ansamblul conduitei care nu corespund așteptărilor acceptate de majoritate, altfel spus acele așteptări care corespund normelor legitime din interiorul societății.

Cu toate acestea, subliniem că, dat fiind faptul că vârsta preadolescență este considerată vârstă vulnerabilă, probabilitatea comportamentelor deviate crește. Prea-

dolescența este vârsta unor mari transformări anatomice, morfologice, fiziologice, psihice etc. Odată declanșate, nu se limitează la o anumită sferă [3, p. 107], mai ales printr-o intensă formare a personalității, creșterea forțelor morale și intelectuale [6, p. 545], dar, în același timp, conduitele deviante fiind niște reacții specifice ale acestora la frustrările pe care le îndură în conformitate cu cerințele mediului. Ele se datorează inadaptării copilului la aceste solicitări exagerate în această perioadă și așa deloc ușoară, în rezultat generând conflicte – latente sau manifeste – între aceste două părți: copil – școala (cerințe, regulament, alți elevi, profesori); copil – familie; copil – mediu extrafamilial; dar, în același timp, între el și propria lui personalitate.

Rezultatele acumulate în baza celor patru instrumente ale cercetării, Chestionar „Evaluarea factorilor psiho-sociali și manifestărilor conduitelor deviante”; Scala de Anxietate; Inventarul de Ostilitate; Testul Încrederii în sine sunt sugestive.

În vederea culegerii și prelucrării informațiilor despre subiecți, confirmarea sau infirmarea manifestărilor comportamentelor deviante, pornind de la stabilirea principalelor dimensiuni și indicatori ai comportamentului deviant, a fost utilizat Chestionarul „Evaluarea factorilor psiho-sociali și manifestărilor conduitelor deviante”. Conform chestionarului, pentru secțiunea *relațiile familiale și interpersonale*, se dovedește că toți cei 100% din respondenți provin din familii vulnerabile, nefavorabile (părinți adicți de alcool, droguri, șomeri, manifestă violență față de copil), părinții acestora fiind lipsiți de drepturi părintești. La momentul actual, neavând alt tutore, respectarea drepturilor copilului este monitorizată de către reprezentanții centrului de plasament temporar. Pentru segmentul *educația, pregătirea și ocupația* se constată că toți subiecții (100%) demonstrează absenteism școlar, reușită școlară scăzută (dificultăți de adaptare, aptitudini și competențe scăzute, relații interpersonale dificile). Din discuția cu colaboratorii de la centru remarcăm că beneficiarii absentează nu doar de la școală, dar și de la plasamentul temporar. Pentru ameliorarea situației, lucrătorii centrului de plasament temporar colaborează cu poliția, copiii fiind căutați 1-2 zile, după care revin singuri, justificându-și absențele foarte ferm. *Mediul de trai și stilul de viață al subiecților* se caracterizează prin asocieri cu semeni cu comportament antisocial, lipsa prietenilor prosociali, considerând că consumul de *substanțe, tutun* este ceva normal. Construiesc dificil relații interpersonale datorită stilului de viață. Din spusele psihologului, s-au urmărit cazuri de furt în cadrul plasamentului temporar, participarea beneficiarilor fiind demonstrată. Pentru secțiunea *sfera emoțională și sănătatea mentală*, la cei 100% de subiecți nu se urmăresc abateri, nu au fost înregistrate diagnostici de boli mentale sau sesizări la serviciile de sănătate mentală. Din discuțiile cu psihologul de la plasament, constatăm că nu au fost urmărite deficiențe emoționale sau psihologice (fobii, mâncare sau somn instabil, sentimente suicidare sau tendințe). Totuși, putem observa că pentru secțiunea *percepția propriei persoane și a celor din jur*, sesizăm dificultățile cu care se confruntă acești preadolescenți în autoidentificare, estimări inadecvate, neîncredere în alții, care afectează *gândirea și comportamentul* prin lipsa de înțelegere a consecințelor, impulsivitate, lipsa neîncrederii în forțele proprii. Chestionarul ne-a permis să constatăm *atitudinea respondenților față de infracțiu-*

ne, care denotă negarea gravității comportamentelor manifestate, lipsa de remușcări și prezența gândurilor la contravenție ulterioară. Dacă este să analizăm ultima secțiune *motivația de schimbare*, putem remarca că subiecții nu sunt îngrijorați față de viitorul său și nu conștientizează gravitatea dificultăților cu care se confruntă. Putem conchide prezența comportamentelor deviante manifestate de subiecți, acestea fiind nesupunerea față de norme și abateri de la regulile impuse în cadrul centrului de plasament temporar sau școală (absenteism, nereușită), utilizare și adicții de substanțe, negarea culpabilității și gravității comportamentelor.

Analiza datelor privind nivelul de anxietate

Rezultatele privind nivelul de anxietate la respondenți au fost acumulate aplicând *Scala de Anxietate*, elaborat de J.Taylor în 1953. Chestionarul este destinat examinării gradului de anxietate. Este esențial de subliniat că rezultatele sumate ne oferă informații despre gradul anxietății: 40-50 puncte denotă un grad foarte ridicat de anxietate; 25-40 puncte relevă un grad ridicat de anxietate; 15-25 puncte indică un grad mediu (cu tendința spre un grad ridicat) de anxietate; 5-15 puncte denotă un grad mediu (cu tendința spre un grad scăzut) de anxietate; 0-5 puncte relevă un grad scăzut de anxietate. În timpul investigației, rezultatele păreau surprinzătoare.

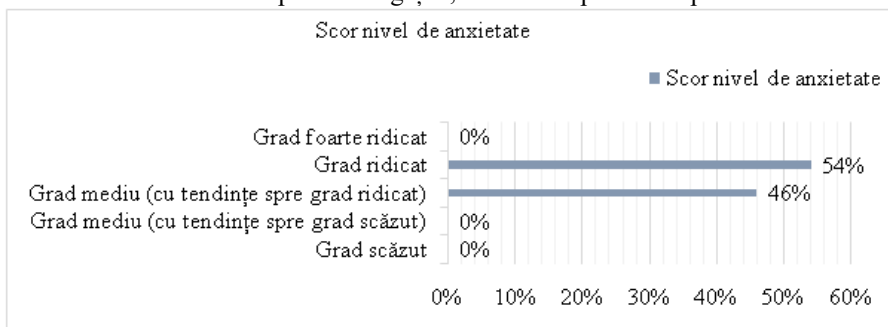


Fig. 1. *Repartizarea grafică a nivelului anxietății*

Constatăm că, la subiecții experimentali se urmărește un nivel al anxietății în creștere (Fig.1.). Este evident faptul că niciunul din respondenți nu acumulează un grad scăzut, mediu (cu tendințe spre grad scăzut) sau grad foarte ridicat. Grupul țintă se califică aproximativ egal, cu excepția unui singur subiect, în rezultat acumulând un scor sporit pentru grad de anxietate ridicat (54%) și pentru grad mediu, dar care are tendințe spre grad ridicat (46%). Remarcăm că rezultatele investigației demonstrează confruntarea subiecților cu o stare afectivă caracterizată printr-un sentiment echivoc, de insecuritate, de neliniște, în raport cu un stimul. Situațional, amenințarea care provoacă starea de anxietate nu este conștientizată, dar poate da o reacție fiziologică, psiho-somatică (dureri de cap, palpații ale inimii, tremurici a mâinilor, somn neliniștit). De asemenea, gradul ridicat de anxietate la respondenți se caracterizează prin frică, fără o amenințare reală, neîncredere în forțele proprii, neajunsul tăriei de caracter pentru înfruntarea dificultăților de viitor, iritabilitate, inutilitate.

Analiza datelor privind încrederea în sine

Analiza și compararea literaturii de specialitate evidențiază o neîncredere în sine sporită la toți preadolescenții, în deosebi pentru cei ce demonstrează comportamente deviante, fapt observabil și în urma cercetării experimentale realizate (Tabelul 1.), componentele căreia își pot lăsa amprenta asupra autoeficacității și conduitelor relaționale și sociale.

Tabelul 1. Scor pentru încredere în sine

Scala	Încredere în sine (ÎS)	Curaj Social (CS)	Inițierea contactelor sociale (ÎCS)
Nivel scăzut	26%	66%	33%
Nivel mediu	48%	44%	67%
Nivel înalt	26%	0%	0%

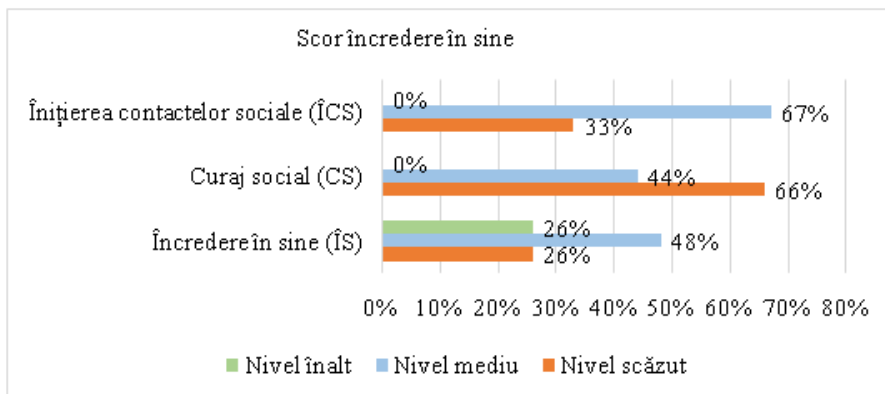


Fig. 2. Repartizarea grafică a nivelului încrederii în sine

Încrederea în sine a fost analizată cu ajutorul *Testului Încrederii în sine (Romek V.G.)*, care evaluează încrederea în sine și studiază capacitatea de a întreține relații interpersonale adecvate.

Interpretarea datelor din Fig. 2. ne permite să constatăm că 26% din numărul total de respondenți urmăresc un nivel ridicat al încrederii în sine (ÎS), 26% dintre ei – un nivel mediu al încrederii în sine și 48% au un nivel scăzut al încrederii în sine. Încrederea în sine (ÎS) este unica dimensiune care urmărește date ce se califică ca nivel înalt, care prezintă același rezultat și la nivel scăzut (26%), ceea ce indică că subiecții își conștientizează independența, mizează pe forțele proprii, sunt încrezuți în ceea ce își doresc și convingși că modul de a obține aceasta, ales de ei, este corect.

În vederea Curajului social (CS) constatăm că niciun subiect din grupul țintă nu acumulează un scor, 0% nivel înalt, 44% – nivel mediu, iar 66% – nivel scăzut. Datele denotă un rezultat critic. Subiecții cu nivel înalt al curajului social (CS) ar fi caracterizat prin hotărâre, îndrăzneală în luarea deciziilor și realizarea sarcinilor, experimentul curent denotă că subiecții se caracterizează prin confuzie, imprecizie, neîncredere, timiditate, teamă în luarea deciziilor sau realizarea unor sau altor acțiuni, demon-

strând cu nivel scăzut al curajului social (CS-66%). Ca și în cazul Curajului social, datele privind dimensiunea Inițierea contactelor sociale (ICS) indică un scor de 0% manifestă nivel înalt, 67% - nivel mediu, iar 33% - nivel scăzut. Subiecții ce acumulează scor scăzut al ICS se caracterizează prin pasivitate, impartiicipativitate, lipsa inițiativei, teama de a oprima pe celălalt. Observăm că mulți dintre respondenți acumulează la nivelul mediu al încrederii în sine și inițierea contactelor sociale, scor scăzut al curajului social. Preadolescenții se caracterizează ca fiind indiferenți, impartiicipativi, frustrați, inhibați, fără încredere în sine și lipsiți de inițiativă, responsabilitate.

Analiza atitudinală a ostilității la preadolescenții în raport cu conduită deviantă

După cum demonstrează cercetarea teoretică, ostilitatea în rândul persoanelor ce manifestă comportament deviant este ridicată. Această concluzie este sprijinită și de investigația realizată, conform căreia se urmărește ostilitate sporită pentru respondenții din grupul țintă al experimentului. Comparativ, scorul general poate fi gestionat într-o direcție sau alta, rezultatele obținute pe diferitele dimensiuni ale scalei oferă informații sugestive, palpabile. În totalitate, pentru eșantionul investigației, numărul elevilor care înregistrează scoruri critice la ostilitatea generală este mai scăzut (46%) decât al celor care înregistrează valori normale (54%). Însă este de menționat faptul că din cei 8 subiecți, care înregistrează valori ce se încadrează în limita normei, 2 subiecți sunt la limita scorului critic (37 puncte acumulate, 38 puncte scor critic), ceea ce denotă că nivelul de ostilitate este crescut și subiecții se implică în relații dificile și dezagreabile (Fig. 3).

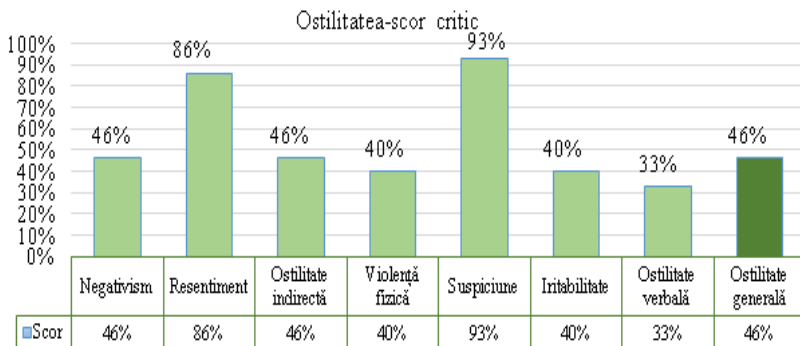


Fig. 3. Repartizarea grafică a dimensiunilor ostilității

Rezultatele investigației denotă scorul aproximativ maxim a suspiciunii (SU-93%) (Fig. 4), care variază de la neîncredere și prudență în raport cu ceilalți, până la convingerea că va fi agresat. De asemenea, scor ridicat se constată pentru dimensiunea resentiment (RE-86%), care implică gelozia față de alții, dusă adesea până la ură. Aceste două dimensiuni explică cel mai bine comportamentul deviant al preadolescenților, precum că demonstrează respingerea altor persoane și interacțiunea doar cu un grup deja cunoscut, care oferă siguranță și acceptare, chiar dacă impune realizarea unor acțiuni inacceptate de societate.

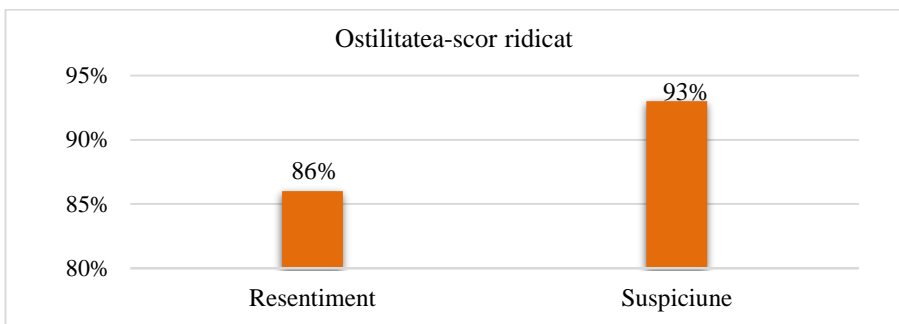


Fig. 4. Repartizarea grafică a rezultatelor ce denotă scor ridicat

Conchidem, scorul acumulat pentru aceste dimensiuni evidențiază implicarea subiecților investigați în comportamente dificile și dezorganizate, potrivit rezultatului acumulat pentru ostilitatea general (OG-46%), și negativismul (NE-46%), care, de obicei, se manifestă printr-un comportament opozant față de autoritate, variază de la lipsa de binevoiență la nesupunere față de reguli. Pentru un număr dintre subiecții eșantionului sunt specifice așa comportamente ca pierderea firii, trântirea ușii, acestea sunt identificate din scor înalt înregistrat pentru ostilitatea indirectă (OI-46%) (Fig.5), care implică comportamente de direcționare a ostilității către cineva în mod ocolit, prin bârfeli răutăcioase sau bancuri. Alte comportamente indirecte, ca trântirea ușilor sau pierderea firii, permit unui individ să-și descarce trăirile generate de ostilitate, care pot să nu fie îndreptate către cineva concret.

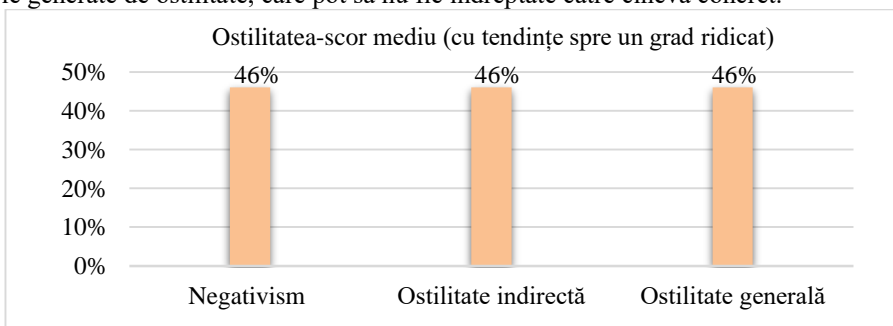


Fig. 5. Repartizarea grafică a rezultatului ce denotă scor mediu

Rezultatele demonstrează scorul scăzut, dar nu semnificativ, pentru dimensiunea violență fizică (AS-40%), care denotă că subiecții, frecvent, se abțin de la aplicarea violenței fizice, nu impun forță împotriva altora. De asemenea, pentru dimensiunea iritabilitate (IR-40%) (Fig. 6.), care implică, doar pentru unii, promptitudinea de a exploda la cea mai mică provocare și ostilitatea verbală, înregistrează scor de (OV-33%), caracteristică fiind doar pentru câțiva subiecți comunicarea trăirilor negative față de alții în mod verbal, fiind evidentă atât în conținutul exprimării (critici, blesteme), cât și în modalitatea de exprimare (argumente, țipete, strigăte).

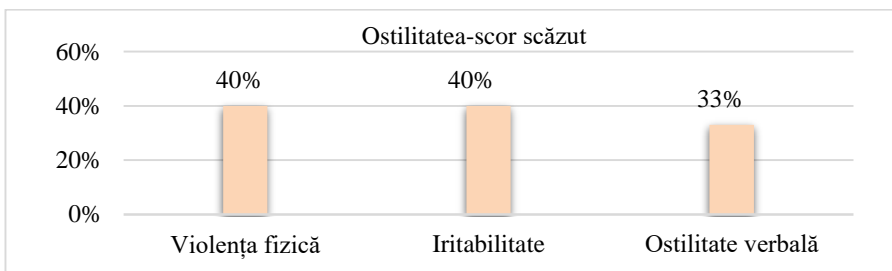


Fig. 6. Repartizarea grafică a rezultatului ce denotă scor scăzut

Concluzii. Pentru eșantionul investigației, rezultatele obținute conturează raportul dintre încrederea în sine scăzută, nivel de anxietate și ostilitate înalt, în contextul manifestării comportamentului deviant. Concretizând, subiecții se confruntă cu o stare afectivă caracterizată printr-un sentiment echivoc, de insecuritate, de neliniște, neîncredere, fiind neconștientizată amenințarea reală, ceea ce reprezintă un grad înalt de anxietate în raport cu neîncrederea în sine, pe dimensiunea curajului social, ce se caracterizează prin confuzie, imprecizie, timiditate, teama în luarea deciziilor sau realizarea unor acțiuni concrete, fiind mai ușor influențați de grupurile antisociale. De asemenea, rezultatele investigației demonstrează prezența atitudinii ostile din partea preadolescenților și pot fi corelate cu conduita deviantă, care este îndreptată către cei din jur, datorită suspiciunii și neîncrederii preadolescenților, care au fost neglijați de dragostea și grija părinților.

Rezultatele cercetării experimentale confirmă ipoteza conform căreia încrederea în sine, anxietatea și ostilitatea (prin dimensiunile sale) corelează cu exprimarea comportamentului deviant la preadolescenți. Astfel, în cazul subestimării încrederii în sine, cresc șansele ca nivelul anxietății și ostilității să fie supraestimate.

Bibliografie:

1. ȘCHIOPU, U. *Dicționar enciclopedic de psihologie*. București: Editura Babel, 1997. 704 p. ISBN: 973-48-1027-8
2. POPESCU-NEVEANU, P. *Dicționar de psihologie*. București: Editura Albatros, 1978. 783 p. ISBN: POPSICLE 1978
3. RĂDULESCU, S. M. *Sociologia Devianței. Teorii. Paradigme. Arii de cercetare*. București: Ed. VICTOR, 1998. 176 p. ISBN 973-97318-8-0
4. BOUDON, Raymond. *Tratat de sociologie*. [online] [citat 12.12.18] Disponibil: https://www.academia.edu/7134527/Tratat_de_sociologie_-_Raymond_Boudon
5. *Copiii Moldovei. Publicație statistică*. [online] [citat 17.01.2019] Disponibil: http://www.statistica.md/public/files/publicatii_electronice/Copiii_Moldovei/Copiii_Moldovei_2016.pdf
6. <https://lectiadefilosofie.files.wordpress.com/2014/01/dictionar-de-psihologie-neveanu.pdf>
7. ȘLEAHTIȚCHI, M. *Cum interpretăm devianța: ca o abatere de la normele de orice natură sau ca o încălcare a normelor de o anumită natură?* [online] [citat 01.12.2018] Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/5_14Cum

%20interpretam%20devianta_ca%20o%20abatere%20de%20la%20normele%20de%20orice%20natura%20sau%20ca%20o%20incalcare%20a%20normelor%20de%20o%20anumita%20natura.pdf

8. *Scala de anxietate*. [online] [citat 02.04.2019] Disponibil: <http://sspt.md/biblioteca/teste/-Scala-de-anxietate%20taylor.pdf>
9. *Inventarul de Ostilitate*. [online] [citat 01.04.2019] Disponibil: <https://ru.scribd.com/document/162604448/Inventarul-de-Ostilitate>
10. <http://sspt.md/biblioteca/teste/Teste%20diferite.pdf>

CZU 15.922.8

CONSILIEREA PSIHOLAGICĂ A ADOLESCENȚILOR CU ACCENTUĂRI DE CARACTER

Livia COSTEȚCHI, studentă,
Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte,
Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți
Conducător științific: **Silvia BRICEAG**, dr., conf. univ.

Abstract: *This article contains the theoretical and applicative study of character accents in teenagers. In this study, we aimed to investigate the dominant characteristics of teenagers, and the hypothesis we assumed is that adolescents exhibit accents of character, because the age of adolescence is the period of conflicts of self-affirmation, exigencies and innumerable needs, which makes it difficult to adapt to the changes that take place in their external environment. The research presents a group of activities that promote the functioning and social adaptation of the adolescent personality.*

Keywords: *character accentuations, adolescent, adaptation, balance, accentuation, vulnerable personality, social functioning.*

Adolescența este cea mai dinamică perioadă a dezvoltării umane în care au loc transformări pe toate nivelurile conceptului de Sine, atât la nivel fizic, psihic, afectiv și social. Adolescentul este supus unei multitudini de schimbări și transformări cărora trebuie să le facă față, adolescența fiind considerată una dintre cele mai complexe și mai importante etape din viața umană. [10]

Dezvoltarea psihicului și formarea personalității sunt determinate nu numai de procesele de maturizare biologică, ci și de noua situație socială a adolescentului, de relațiile lui cu adulții, atitudinea acestora. [10]

Tinerii sunt puși în situația de a forma competențe de a se înțelege pe sine și pe ceilalți, totodată având comportamentul influențat de modificările fiziologice și psihice. Ei învață să-și construiască un comportament adecvat acceptat social ținând cont de toți factorii menționați mai sus. Ieșirea din starea de copil înaintea față de viitorul adult pe lângă aceste contradicții mai sus enumerate modificare de conduită și pattern-uri în conformitate cu noul *statut social*.

De cele mai multe ori adolescentul fiind foarte egocentrist nu poate face o distincție foarte obiectivă între *noul statut* ce i se atribuie și pe care cu ardoare îl doarește și *nevoia de afirmare și independență*. La această vârstă tânărul este condus de

reacții afective acute, atitudinea de sine și ceilalți, poziția sa în sistemul de relații poate aceste alimentează și determină accentuările de caracter la această vârstă. [3, p. 123]

Accentuările sunt periculoase pentru personalitatea tânărului prin faptul că ele pot contribui la dezvoltarea tulburărilor psihice, tulburărilor comportamentale patologice definite în situație, psihozei, nevrozei în vârsta adultă. [7, p. 5] Accentuările de caracter definite de K. Leonhard ca trăsături de caracter a căror intensitate depășesc media, fac dificilă adaptarea adolescentului la condițiile solicitante sau stresante.

O atenție deosebită a acordat A.E. Личко accentuărilor de caracter care descrie suficient de amplu și complet a caracterelor pronunțate sau accentuate ale adolescenților.

Adolescentul poate manifesta dereglări temporare ale adaptației, devieri de la normele etice de comportament și negativism excesiv, părinții și pedagogii fiind persoanele care sunt, pur și simplu, datoare să cunoască manifestările accentuărilor de caracter, deoarece eficiența acțiunilor educative depinde de corelarea cu acestea, pentru a fi corectate, substituite cu comportamente adecvate, echilibrate din punct de vedere pedagogic, psihologic și social. [3, p. 123]

Accentuările de caracter la adolescenți se manifestă în conduita și relațiile cu semenii și adulții, ele pot fi situative, acutizându-se în perioadele de criză. Însă, principalul rezidă în faptul că adolescenții se supun educației, accentuările se diminuează dacă organizăm și dirijăm sistematic, competent și adecvat educația adolescentului, dacă planificăm și aplicăm acțiunile educative în funcție de conduitele proprii și conduitele adolescentului, temerile adolescenților, în general și de specificul, conduitei adolescenților cu accentuări de caracter. [3, p. 123]

Rezultă că încă în vârsta adolescentină accentuările de caracter ce apar pe fonul multor necesități și exigențe ce sunt înaintate către tânăr care pot fi reliefate mai ușor decât la vârsta adultă când devin mai rigide și pot conduce la diverse tulburări de personalitate.

În această ordine de idei ne-am propus să cercetăm accentuările de caracter la adolescenți. Pentru realizarea studiului dat, au fost supuși cercetării 25 de subiecți, ce își fac studiile în liceul teoretic Gordinești, raionul Edineț. Reprezentanții eșantionului au avut o vârstă 17 ani, elevi în clasa a X – a. Testarea subiecților a fost realizată în grup, respectând cerințele și condițiile impuse la nivelul metodei aplicate: *Chestionarul caracterologic (H. Leonhard, H. Schmieschek)*, scopul aplicării chestionarului a fost să determinăm manifestările caracterologice dominante la adolescenți.

Este de menționat că personalitățile accentuate se află într-o zonă limitrofă dintre normalitate și patologie psihică, rezultatul unor cumuli de factori, constituționali, sau efectul unor influențelor sociale, educaționale, sau a unor experiențe din viață.

Chiar dacă partea patologică a personalităților accentuate produc o deteriorare a funcționării sociale și echilibru personalității, totuși aceste schimbări nu sunt atât de semnificative și îi permit individului să se acomodeze societății în ramele anumitor limite.

Cum am menționat mai sus, accentuările de caracter sunt stări de limită între normal și patologie. În acest context, accentuările de caracter, conform accepțiunii

și a cercetătorului A.E. Личко, vor fi interpretate în termeni de trăsături proeminente, individuale care determină vulnerabilitatea sporită a individului/ persoanei în cazul unor anumite tipuri de impact asupra procesului de menținere a unui grad ridicat și stabil al echilibrului față de ceilalți. [8, p. 90]

În această ordine de idei, ne propunem să prezentăm rezultatele, obținute în urma aplicării chestionarului caracterologic (H. Leonhard, H. Schmieschek).

În psihologie diagnosticarea personalității are o pondere deosebită, încercându-se diverse corelări între comportament, activitate, performanță și „trăsăturile personale”. Chestionarul caracterologic propus de H. Leonhard și H. Schmieschek își propune evidențierea aspectelor care vor diagnostica unele structuri de personalitate accentuate, fiind un instrument subsumat tipologiei personalității accentuate.

În urma prelucrării, analizei și interpretării datelor ce determină manifestările comportamentale dominante la adolescenți am determinat că majoritatea adolescenților chestionați manifestă una, două sau mai multe accentuări de caracter.

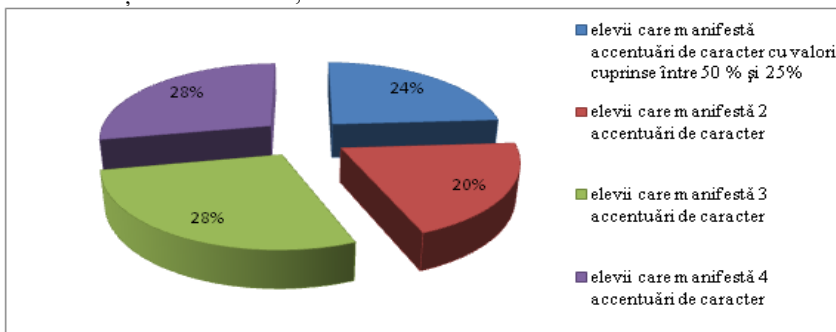


Diagrama 1. Repartizarea procentuală a elevilor ce manifestă accentuări de caracter

Din cele reprezentate în diagrama de mai sus putem menționa faptul unii elevii din grupul experimental manifestă una sau mai multe accentuări de caracter, precum în cazul elevilor din grupul 4 care manifestă mai multe accentuări de caracter cu un procentaj de 28% și respectiv 28% pentru elevii care manifestă 3 accentuări de caracter.

În urma testării realizate după prelucrarea cantitativă a datelor au fost obținute următoarele rezultate pentru eșantionul total de respondenți:

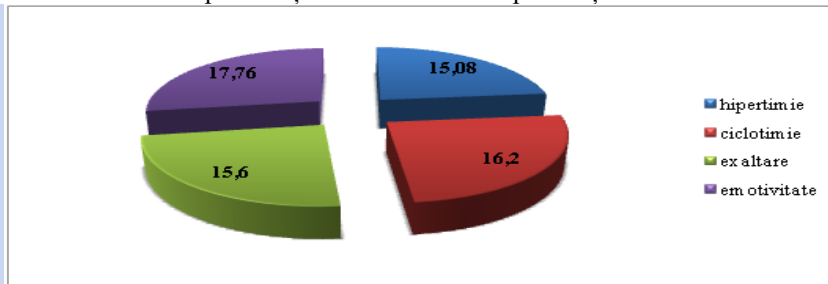
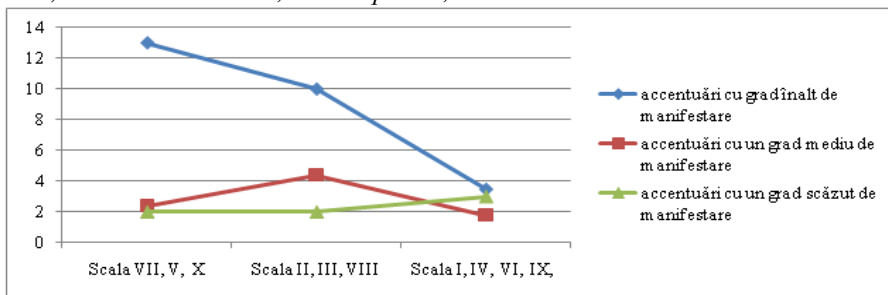


Diagrama 2. Rezultatele psihodiagnosticului manifestărilor caracterologice dominante la adolescenți (H. Leonhard, H. Schmieschek)

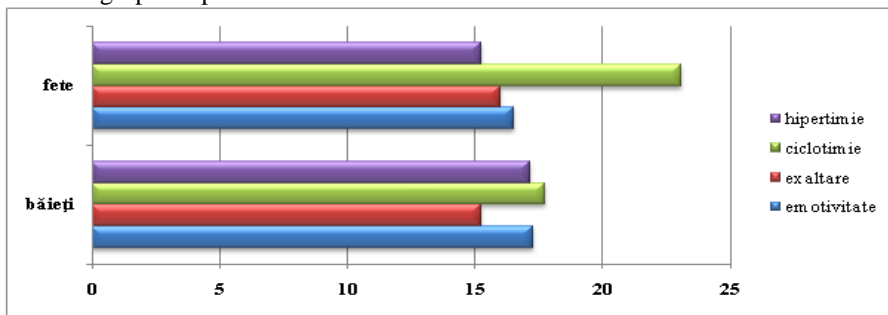
Conform datelor introduse în diagramă s-au evidențiat următoarele rezultate: calculând valorile medii a accentuărilor de caracter manifestate la adolescenți am obținut o ierarhizare a următoarelor trăsături caracterologice: 1. *emotivitate*, 2. *Ciclotimie*, 3. *hipertimie*, 4. *exaltare*, 5. *hiperperseverență*, 6. *hiperexactitate*, 7. *Anxietate*, 8. *demonstrativitate*, 9. *nestăpânire*, 10. *distemie*.



Graficul 1. Rezultatele combinate ale scalelor de manifestări caracterologice pe eșantionul experimental

Conform graficului deducem că *scalele de accentuări cu un grad înalt de manifestare* în rândul adolescenților sunt scalele *emotivitate*, *ciclotimie* și *hipertimie*. Pe locul 2 se plasează *accentuările cu un grad mediu de manifestare* și anume: *exaltare*, *hiperperseverență* și *hiperexactitate*. *Scalele care au un număr redus de manifestări* în rândul adolescenților sunt: *anxietatea*, *demonstrativitatea*, *nestăpânirea*, *distimia*. În această etapă am analizat raportul dintre valorile medii ale fiecărei scale în eșantionul de respondenți.

De asemenea în cadrul fiecărei scale am comparat gradul de manifestare în eșantionul experimental. Presupunem că în subgrupurile de adolescenți de sex feminin și masculin din eșantionul total de respondenți pot exista indicatori diferiți de manifestare a accentuărilor de caracter. Pentru a testa această ipoteză am împărțit eșantionul în 2 subgrupe, primul subgrup de sex feminin și al doilea subgrup masculin din grupul experimental.



Histograma 1. Rezultatele comparative a psihodiagnosticului manifestărilor caracterologice dominante la adolescenți (H. Leonhard, H. Schmieschek) din subgrupa de sex feminin și masculin din grupul experimental

Analizând ambele histograme cu rezultatele comparative la chestionarul caracterologic **H. Leonhard, H. Schmieschek** pentru subgrupa de sex feminin și subgrupa de sex masculin menționăm că diferențe semnificative nu am identificat cu excepția scalei a VII ciclomotivie, care a atins cote mai înalte la fete. Caracteristica tinerilor în general nu diferă între ele în funcție de sex acestora, doar cu unele deosebiri privind de modul de comportare în relațiile interpersonale, specifice adolescențelor. *Egocentrismul* dorința de a atrage atenția asupra propriei persoane, mândrie și compătimire. Un egocentrism nesatisfăcut conduce la opoziționism. De obicei le place să se afle în centrul atenției fiind primele peste tot și în toate. În comparație cu sexul opus se adaptează mai ușor în situații noi. *Instabilitatea emoțională și dorințele arzânde* pot conduce deseori la manifestarea puternică a accentuărilor de caracter poate conduce la psihopatii și nivel înalt de *emancipare* manifestată prin agresivitate verbală. [9]

Concluzii: În urma prelucrării, analizei și interpretării datelor ce determină manifestările comportamentale dominante la adolescenți am determinat că majoritatea adolescenților chestionați manifestă una, două sau mai multe accentuări de caracter.

În cadrul grupului experimental de elevi am determinat că 24% din respondenți manifestă accentuări de caracter cu valori cuprinse între 50% și 25% ceea ce înseamnă că nu ating cote semnificative în cadrul accentuărilor de caracter; 20% din respondenți manifestă 2 accentuări de caracter; la 28% din aceștia am identificat 3 manifestă accentuate de caracter; și respectiv 28% au înregistrat cote maxime și anume 4 tipuri de accentuări de caracter.

În rezultatul calculării valorilor medii pentru fiecare accentuare de caracter am identificat că scala *emotivitate* se află pe primul loc printre celelalte accentuări, la 95% din elevii chestionați această accentuare se manifestă la un nivel înalt, la 5% din chestionați trăsăturile accentuate se manifestă la un nivel mediu.

Scalele de accentuări cu un grad înalt de manifestare în rândul adolescenților sunt scalele *emotivitate*, *ciclotimie* și *hipertimie*. Pe locul 2 se plasează *accentuările cu un grad mediu de manifestare* și anume: *exaltare*, *hiperperseverență* și *hiperexactitate*. *Scalele care au un număr redus de manifestări* în rândul adolescenților sunt: *anxietatea*, *demonstrativitatea*, *nestăpânirea*, *distimia*.

Pe baza rezultatelor obținute putem menționa că adolescenții manifestă accentuări de caracter în relațiile sale cu semenii și adulții. În spatele accentuări de caracter pe care le manifestă adolescenții stau *conflictele de afirmare*, *dificultățile pe care le întâmpină tânărul*, *temerile legate de exigențele înaintate față de el și nevoile nesatisfăcute* etc.

Florinda Golu menționează în *Manualul de psihologia dezvoltării* că „...,decalajului între dezvoltarea psihică și cea afectivă insuficientă și în plină transformare a adolescentului raportat la cerințele, provocările și schimbările care au loc în mediul său extern și la care trebuie să se adapteze într-un mod rapid”. [4, p. 190]

Astfel procesul schimbărilor atât interne cât și externe, îl pot destabiliza pe adolescent atât psihic cât și emoțional – afectiv.

Cercetare accentuărilor de caracter ne-a fost necesară pentru aplicarea unei abordări individuale și specifice în consilierea adolescenților cu accentuări de ca-

racter, cât și pentru identificarea corectă a metodelor de lucru adecvate problemei cercetate.

Bibliografie:

1. **Bucum, Nicolae; Illiciev, Maxim.** Relația dintre accentuări de caracter și inteligența socială la studenți. In: *Univers Pedagogic*, 2016, nr. 1, p. 73 ISSN 1811-5470
2. **Carcea, Maria Ileanca.** Suport de curs. Cunoașterea personalității. In: An. Univ. „Gh. Asachi” din Iași. Iași, 2000, 10 p. [citat 12.10.18]. Disponibil pe internet: <http://www12.tuiasi.ro/users/58/cun_personalitatii.pdf >
3. **Cuznețova, Larisa.** Competențe și acțiuni parentale aplicate în educația familială a adolescenților cu accentuări de caracter: In *Studia Universitaris Moldavia: Seria Științe ale Educației*, 2009, nr. 9, p. 123 ISSN-1857-2103
4. **Golu, Florinda.** Manual de psihologia dezvoltării. O abordare psihodinamică. Iași: Polirom, 2015. 344 p. ISBN 978-973-46-5627-1
5. **Negară, Ion.** Note de curs. Psihologia personalității. In: An. Univ. „Ion Creangă” din Chișinău. Chișinău 2016, 11 p. [citat 12.10.18]. Disponibil pe internet: <<https://psyexcelsior.files.wordpress.com/2017/02/psihologia-personalitic483c89bii-note-curs.pdf>>
6. **Sandovici, A.** Adolescenții și percepția asupra fumatului. In: Revista de Psihologie, Revista științifico-practică, 2010, nr.1, p.39
7. **Țîmpău, Cristina.** Studiul adolescenței ca perioadă conflictuală a trecerii de la copilărie la vârsta adultă[online].București: Grădinița nr 271, București, 2014, 5 p., [citat 06.02.19]. Disponibil pe Internet: <https://www.concursurilecomper.ro/rip/2014/decembrie2014/01-TimpauCristina-Studiul_adolescentei.pdf>
8. **Личко, А. Е.** *Психопатии и акцентуации характера у подростков.* Л., Медицина, 1983
9. <https://infourok.ru/diagnostika-harakteru-u-detey-podrostkovogo-vozrasta-413832.html> [online]. [citat 12.03.19]
10. <https://psihologieconsilierepsihologica.wordpress.com/2015/05/23/psihoterapia-comportamentelor-de-risc-la-adolescenti/>. [online]. [citat 01.02.19]
11. Influența mediului familial asupra dezvoltării personalității adolescentului. [online]. [citat 01.02.19]. Disponibil:
12. <https://ru.scribd.com/doc/50633248/> Influenta-mediului-fam-asupra-dezvoltarii-pers-adolescentului

CZU 159.922.8:343.627.2

INFLUENȚA DIVORȚULUI ASUPRA AFECTIVITĂȚII LA ADOLESCENȚI: DIFERENȚE DE GEN

Cristina GRUMAȚCHI, studentă,
Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte,
Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți
Conducător științific: **Silvia BRICEAG**, dr., conf. univ.

Abstract: *In this article I wrote about the influence of divorce on adolescents affection. As some authors have said, divorce is a difficult process that influences the*

psycho-emotional state of adolescents. Of all the phenomena manifested in families, divorce is one that affects the psycho-emotional balance of its members, especially adolescents, and generates dysfunctions, sometimes major, at all levels of their lives.

The absence of parental love leads to different forms of protest, generates conflicts with adults, anxious states, feelings of guilt or frustration.

Based on the data we can find that girls and boys feel guilty about divorce of parents, but there is still a gender difference in the affective sphere, the girls react more emotionally, manifesting an affective hyperremotivity.

Keywords: *divorce, adolescents affection, conflicts, anxious states, frustration.*

Astăzi, concepția despre divorț s-a schimbat enorm de mult comparativ cu anii precedenți.

Divorțul nu mai apare ca fiind un eșec, ci ca o soluție și un început pentru o viață mai bună, specialiștii însă atenționează că dintre toate fenomenele manifestate în familii, divorțul este unul care afectează echilibrul psiho-emoțional al membrilor ei, în special al adolescenților, și generează disfuncții, uneori majore, pe toate nivelurile vieții lor.

Cu toate că fiecare psiholog își are punctul său de vedere în ceea ce privește geneza și dezvoltarea afectivității, în aceste concepții există momente comune, și anume: afectivitatea are un rol deosebit în reglarea comportamentului și în formarea sistemului motivațional și nu poate fi studiată în afara personalității. [1, p. 83]

În timp ce aprobarea sau satisfacerea cerințelor interne generează plăcere, mulțumire, entuziasm, bucurie, contrazicerea sau nesatisfacerea lor duce la neplăcere, nemulțumire, indignare, tristețe etc. [2, p. 32].

Gravitatea efectelor negative ale divorțului este influențată de unele caracteristici ale adolescenților: vârstă, sex, temperament, starea de sănătate fizică și psihică etc.

Astfel, afectivitatea este una dintre cele mai mari forțe care determină cursul dezvoltării adolescenților și reglează comportamentul lor.

Afectivitatea reprezintă fondul și latura energetică a vieții psihice a individului, dar și a comportamentului acestuia în raport cu sine sau cu ceilalți membri ai comunității din care face parte.

Putem deduce ușor că viața afectivă joacă un rol foarte important în viața umană și prin motivația întreținută pentru diverse activități desfășurate de indivizi.

Psihologii susțin că emoțiile dezorganizează comportamentul, în timp ce sentimentele îl organizează; emoțiile de intensitate medie au un efect dinamizator, adaptiv, în timp ce emoțiile de intensitate maximă (și afectele) au ca efect dezorganizarea conduitei.

Într-adevăr, nevoia de afecțiune este cea mai mare nevoie a adolescentului, iar felul cum aceasta este satisfăcută va influența puternic relația lui cu părinții, or familia educă spiritul de comunicare și cooperare, facilitează transmiterea obiceiurilor, atitudinilor și valorilor de la părinți la adolescenți, ghidează din punct de vedere moral conduitele acestora. [3, p. 27]

Absența dragostei părintești duce la diferite forme de protest, generează conflicte cu adulții, stări de angoasă, sentimentul de culpabilitate sau frustrare.

Ne-am propus ca scop studierea sferei afective la adolescenții din familiile divorțate. De asemenea, am stabilit obiective precum studierea literaturii de specialitate care vizează problema dezvoltării afectivității la adolescenți; elucidarea caracteristicilor psihologice a afectivității la adolescenți; investigarea influenței părinților asupra afectivității la adolescenți; determinarea specificului afectivității la adolescenți din familiile divorțate; elaborarea recomandărilor cu privire la dezvoltarea favorabilă a afectivității la adolescenții din familiile divorțate.

Presupunem că există un specific aparte al afectivității la adolescenții din familiile divorțate, în special ne așteptăm să stabilim diferențe de gen.

Noțiunile generale și-au găsit confirmare în cercetările întreprinse peste hotare (A. M. Prihojan și N. N. Tolstih, 1984; A. D. Coșeleva, 1985; O. S. Sermeaghina, 1991), precum și în cele din R. Moldova (I. Racu, 1995 – 2005; C. Perjan, 2001; N. Gîncota, 2003).

Eșantionul experimental a fost compus din 25 subiecți, cu vârsta 15-16 ani, studenți ai Colegiului de Industrie Ușoară și ai Școlii Profesionale nr. 3 din mun. Bălți. Pentru verificarea ipotezei propuse s-a aplicat Chestionarul schemei emoționale (Leahy, 2002)

În urma analizei cantitative și calitative s-au obținut următoarele rezultate la adolescenții din familiile divorțate:

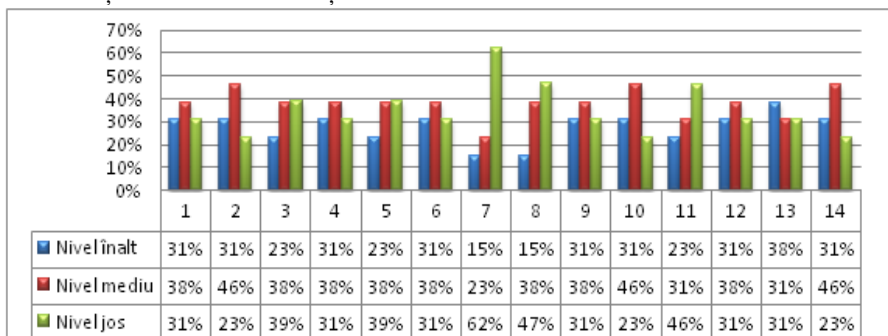


Figura 1. Distribuiea schemei emoționale la băieți

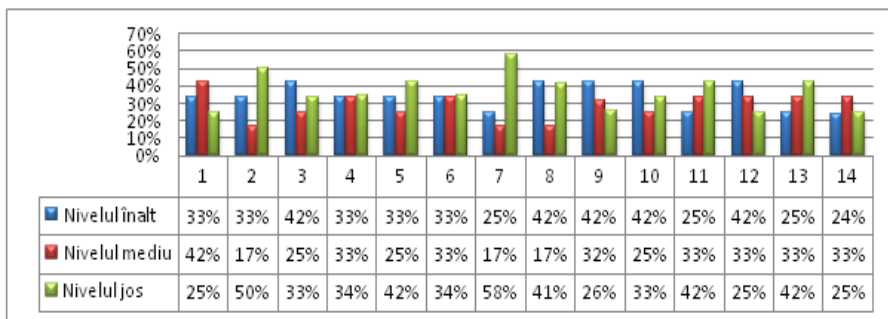


Figura 2. Distribuiea schemei emoționale la fete

Analizând datele din figura 1 și figura 2, observăm că există o diferențiere considerabilă în ceea ce privește sfera emoțională a adolescenților.

Figura 1 ne demonstrează că majoritatea băieților au un nivel ridicat 38% în exprimarea emoțiilor proprii, nivel mediu - 46% în înțelegerea propriilor emoții, învinuirea altora - 46% nivel jos de vină - 39%, valori înalte - 39%, raționalitate - 47%, acceptarea propriilor emoții - 46%.

Așadar, observăm ca băieții au capacitatea de a-și înțelege propriile emoții, dar întâmpină dificultăți în exprimarea lor. Băieții intervievați nu simt vina pentru divorțul părinților, dar majoritatea au tendința să învinuiască pe altcineva, acest fapt datorându-se carentelor afective și lipsei de afectivitate în familie, ei au un nivel scăzut de valori înalte, adică nu aspiră spre valorificarea potențialului propriu, au un nivel scăzut de raționalitate și refuză să își accepte propriile emoții.

Interpretând figura 2, observăm o diferențiere considerabilă, majoritatea fetelor au un nivel ridicat de vină - 42%, raționalitate - 42%, durata emoțiilor - 42%, consens asupra emoțiilor - 42%, ruminarea - 42%, nivel mediu de validarea emoțiilor - 42%, nivel scăzut de înțelegerea emoțiilor - 50%, valori înalte - 42%, controlul emoțiilor - 34%, acceptarea emoțiilor - 42%, exprimarea emoțiilor - 42%.

În comparație adolescenții, fetele se autoînvinuiesc de divorțul părinților, considerând că ele sunt motivul, ele au o durată emoțională mai mare, resimțind mai intens trăirile afective, dar sunt capabile să ruminaze rațional asupra sentimentelor proprii. Cu toate acestea, majoritatea fetelor nu sunt capabile să interpreteze și să conștientizeze rațional emoțiile proprii, ele manifestând o labilitate emoțională prin incapacitatea de a-și controla, accepta, exprima emoțiile proprii.

Aceste rezultate denotă faptul că separarea părinților este o problemă pentru adolescenți, pentru că are drept rezultat modificarea structurii familiei. Adolescenții trăiesc sentimentul de culpabilitate, învinuindu-se pentru destrămarea familiei propriie.

În urma rezultatelor obținute, putem constata că într-adevăr există o diferență de gen în ceea ce privește latura emoțională la adolescenții din familiile divorțate. Fetele sunt mult mai predispuse spre manifestarea unei instabilități emoționale, acest fapt datorându-se atât dezvoltării furtunoase și inegale a afectivității feminine din timpul adolescenței, cât și lipsei climatului familial afectiv și absenței unui părinte, ceea generează efectele respective.

Datele obținute în studiul dat, dovedesc faptul că familia are calitatea unică de a influența în cele mai multe domenii ale vieții adolescenților, lăsând o pronunțată amprentă asupra comportamentelor de atașament dintre părinți și copii și asupra proceselor emoționale primare care guvernează viața de familie și evoluția personalității adolescentului.

În concluzie, putem afirma că perspectiva psihologică a problemei deprivării emoționale demonstrează că deficitul de comunicare cu ambii părinți, insuficiența de contacte tactile și emoționale saturate au o influență directă nu numai asupra dezvoltării fizice, dar cauzează dereglări în dezvoltarea psihică și, în primul rând, în dezvoltarea emoțională. Așadar, adolescentele sunt mult mai predispuse spre bulversarea emoțională, acest fapt este susținut de dezvoltarea furtunoasă și inegală a afectivității

feminine din timpul adolescenței, în special, caracterizată prin setea de a se cunoaște pe sine și de a cunoaște valorile vieții, prin dorința arzătoare de a fi cineva în societate, iar divorțul afectează considerabil starea psiho-emoțională care și așa este instabilă în această perioadă, făcând ca fetele să adopte conduite care, în condiții necorespunzătoare de viață și educație, pot influența negativ dezvoltarea personalității lor.

Gestionarea bine gândită a divorțului de către părinți, prin dezvoltarea abilităților parentale care să sprijine o coparentalitate cooperantă, minimalizarea schimbărilor, crearea unei atmosfere securizante din punct de vedere emoțional, poate minimaliza impactul negativ al divorțului asupra afectivității adolescenților.

Bibliografie:

1. MARCELLI, D. *Tratat de psihopatologia copilului*. București: Editura Fundației Generația, 2003
2. CUZNETOV, Larisa. *Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei*. Chișinău: CEP USM, 2008. 624 p.
3. MUNTEANU, A. *Psihologia Copilului și Adolescentului*. Timișoara: Editura Augusta, 1993.

CZU 159.944-057.87

RELAȚIA DINTRE STRES ȘI STIL DE VIAȚĂ LA STUDENȚI

Cristina PREPELIȚĂ, studentă,
Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte,
Universitatea de Stat „Alecă Russo” din Bălți
Conducător științific: **Silvia BRICEAG**, dr., conf. univ.

Abstract: *This article addresses the relationship between stress and the lifestyle of students. Stress is present in student life more than we can imagine. A certain lifestyle plays an important role in the installation of stress. This study proposes research life style versus stress*

Keywords: *stress, vulnerability, lifestyle, students.*

Într-o societate, cum este cea contemporană, în care este atât de evidentă puterea tehnologiilor informaționale, stresul este cel care generează schimbări atât la nivel emoțional, cât și la cel comportamental. Un anumit stil de viață joacă un rol important în instalarea stresului. Stilul de viață include câteva componente prin care oamenii își desfășoară aspectele majore ale vieții lor, componente cum ar fi: munca, recreerea, alimentația, soluționarea problemelor și altele. [2, p. 5]

Societatea contemporană dezvoltă sisteme sociale complexe, activități înalt calificate și diferite din punct de vedere a rolurilor indivizilor. [1,p.60] Multitudinea activităților ce necesită rezolvare imediată, a deciziilor de o încărcătură majoră a rolului în cadrul colectivității creează într-o oarecare măsură o senzație de veșnică goană și activism însoțit pe fond cu un sentiment de frustrare. Studenții sunt contingentul de oameni cel mai des afectați de frustrare, stres, neliniște. Perioada studen-

ției reprezintă un stil de viață cu totul distinct, diferit prin activitatea profesională a tânărului, modul de abordare a relațiilor cu cei din jur, aspirațiile și visele acestora.

Stresul este prezent în viața studenților mai mult decât ne putem imagina. Stresul este, în primul rând, o funcție vitală a organismului ce-i permite să reacționeze în fața situațiilor urgente sau periculoase și să le adapteze. [3, p. 11]

Problema investigației este prezentată de necesitatea studierii relației dintre stres și stil de viață la studenți. Ipoteza cercetării: Presupunem că există o relație dintre stres și stil de viață la studenți. Scopul cercetării rezidă în elucidarea manifestărilor stresului la studenți și consecințele acestuia asupra stilului de viață abordat. Pentru a realiza cercetarea respectivă ne-am propus următoarele obiective:

- Analiza literaturii de specialitate cu privire la stres și stil de viață;
- Identificarea relației dintre stres și stil de viață la studenți;
- Evidențierea influenței mediului asupra stilului de viață;
- Cercetarea și analiza stilului de viață a studenților USARB.

Ca fundament teoretic au servit lucrările următorilor specialiști în domeniu: I. Ivlampie, D. Cockerham, A. Băban, C-A Stoica D. Sandu, C. Cungi care scot în evidență dimensiunile stresului, precum și a autorilor S. Briceag, E. Zamfir, L. Andronache, R. Olinescu ce conturează legătura dintre sănătate și stres.

La investigație au participat 40 studenți de la Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți (câte 10 respondenți de la toate facultățile: Științe ale Educației, Psihologie și Arte; Litere; Drept și Științe Sociale; Științe Reale, Economice și ale Mediului);

Drept metode, procedee și tehnici de cercetare au servit:

- Chestionar de evaluare a vulnerabilității la stres (University of California, Berkeley Wellness Letter)
- Chestionar privind stilul de viață la studenți
- Test „Stresul îți amenință sănătatea?” Dr. Thomas

Faza premergătoare a cercetării a constat în studiul și documentarea asupra evidențierii stilului de viață abordat și cum influențează acesta la apariția stresului.

În urma prelucrării cantitative și calitative a rezultatelor obținute după aplicarea Chestionarului de evaluare a vulnerabilității la stres - (University of California, Berkeley Wellness Letter), am obținut următoarele date: din numărul total de studenți care au participat la investigație doar o singură persoană a demonstrat rezistența la stres, fapt care confirmă presupunerea noastră cu referință la prezența masivă a stresului în viața studenților, dar și incapacitatea acestora de a face față stresului. În cea de-a doua categorie, (rezistență medie la stres) s-au clasat 23 de studenți, ceea ce constituie 57,5% din numărul total de participanți. Și în cea de-a treia categorie, prezența vulnerabilității la stres s-au clasat 16 studenți, ceea ce constituie 40% din numărul total de participanți. Aceste date scot în evidență prezența stresului în rândul studenților și accentuează necesitatea identificării factorilor ce contribuie la apariția acestuia.

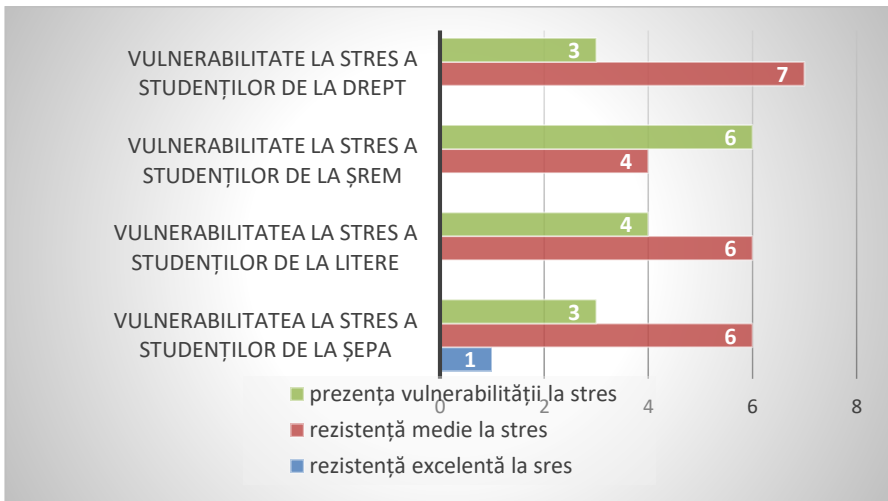


Fig. 1. Rezultatele obținute la Chestionarul de evaluare a vulnerabilității la stres

Pentru a evidenția factorii ce contribuie la apariția stresului, ne-am propus cercetarea stilului de viață abordat de studenții de la USARB. În urma realizării cercetării am obținut următoarele date:

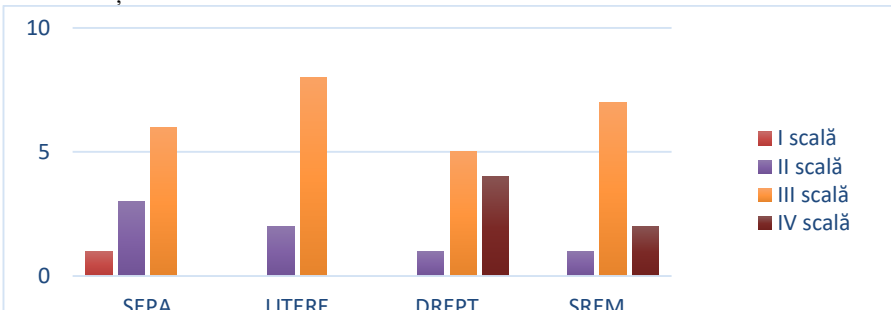


Fig. 2. Rezultatele obținute la Chestionarul privind stilul de viață al studenților

Rezultatele obținute denotă prevalarea numărului studenților ce adoptă un stil de viață neechilibrat (scala III, IV), adică 65% din tineri duc un mod de viață nesănătos, omit, conștient sau inconștient, principalele mese ale zilei, pauzele între activități, consumul de fructe și legume, somnul echilibrat. Circa 22,5% din studenți duc un stil de viață variat (scala II), aflându-se la limita între sănătos și nesănătos. Se află pe calea cea bună, însă trebuie să fie mai severi cu ei înșiși în ceea ce privește abordarea alimentației corecte, practicarea sportului și activitățile de interes. Doar un student practică un stil de viață echilibrat. Acordă o atenție deosebită sănătății sale și stării de bine.

Pentru a evidenția predispunerea persoanelor care abordează un stil de viață incorect la apariția stresului, am aplicat Testul „Stresul îți amenință sănătatea?”. Con-

form datelor obținute, 50% dintre studenți reacționează la stres în mod eficient, având puține șanse să clacheze. Într-o situație de criză sunt capabili să-și păstreze „sângele rece”. 32,5% dintre participanți știu să gestioneze stresul, însă este posibilă apariția unei reacții neașteptate a organismului la prezența prelungită a unei situații problemă. 17,5% dintre respondenți sunt predispuși la apariția stărilor de epuizare fizică, mentală, frustrări. Aceștia acordă o prea mare atenție evenimentelor ne semnificative din viața lor.

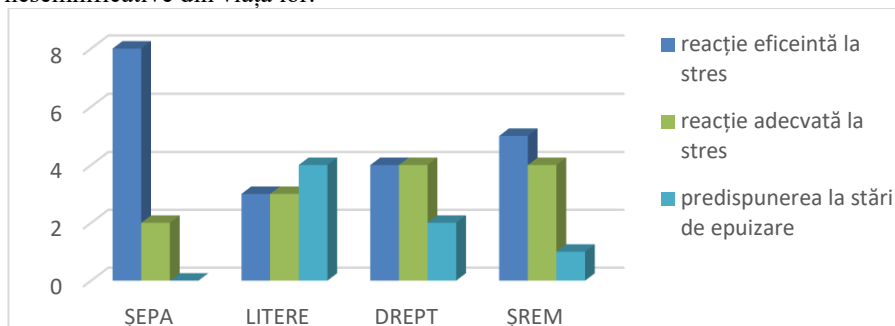


Fig. 3. Rezultatele obținute la Testul “Stresul îți amenință sănătatea?”

Concluzii. În urma realizării cercetării date, ipoteza de la care am pornit s-a adevărat. Chiar dacă activitatea studentului este variată, apariția stresului este inevitabilă. Această stare apare pe fonul insuficienței timpului, a numeroaselor sarcini și activități ce necesită rezolvare imediată, a solicitărilor din exterior la care trebuie să facă față. Alți factori care influențează stresul sunt reprezentați de lipsa unei alimentații corespunzătoare. Având în vedere că în sesiune criza de timp este principalul inamic al studentului, aceasta se reflectă atât în alimentația haotică, nesănătoasă bazată în mare parte pe hrană rece, semipreparată, cât și în lipsa exercițiului fizic.

Calitatea vieții tânărului se dovedește a fi un concept complex, imposibil de conturat în absența sentimentului de bine interior sau împlinire personală. [4, p. 32] Dimensiunile generice ale calității vieții – bine fizic, psihic, social - nu exprimă condiții ideale de existență, ci trebuie cultivate și induse studenților de către adulții responsabili sub forma unor atribute esențiale a bunăstării.

Bibliografie:

1. ANDRONACHE, L. *Personalitate, valori, stil de viață și relații socio-educative la adolescenți. Strategii formative*. Bacău: Rovimed Publishers, 2012. 390 p. ISBN978-606-583
2. BRICEAG, S. Stil modern de viață: între sănătate și stres. In: *Materialele Conferinței Științifice internaționale „Fortificarea sănătății angajaților prin suplimentarea stresului organizațional”* Bălți, 2014, p. 5, ISBN987-9975-4487-6-5
3. IVLAMPİE, I. *Stiluri de viață și dinamica lor*. Galați: Ed. Galați University Press, p. 1, ISSN 1843-7893
4. ZAMFIR, E. *Psihologie socială texte alese*. Iași: Ed. Ankarom, 1997. 217 p. ISBN973-9306-21-7

КОГНИТИВНО-ПОВЕДЕНЧЕСКАЯ ТЕРАПИЯ, КАК ЭЛЕМЕНТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ПАР В КРИЗИСНОЙ СИТУАЦИИ

Юлия ГОРОДЕЦКАЯ, магистр, факультет педагогики, психологии и искусств
Бельцкого государственного университета имени Алеку Руссо.
Научный руководитель: Даниэла КАЗАКУ, доктор, лектор

Abstract: *Marriage is a long conversation, interrupted by controversy (Robert Stevenson). Crisis periods can not be avoided, and meeting with them is only for the benefit of partners. Having survived the difficulties, the couple is entering a new level of relationships, discovering new ways to be happy together. In the Republic of Moldova, the issue of overcoming a crisis situation is of particular importance, based on statistical data most often this is a divorce. Cognitive-behavioral therapy used in psychological counseling has a special impact on the relationship of partners in a crisis situation, which is more clearly and accurately expressed in the study itself. So, the study of the effect of the use of cognitive-behavioral therapy in psychological counseling of couples in a crisis situation is simply necessary for developing a strategy for a constructive way out of this situation.*

Keywords: *cognitive behavioral therapy, psychological counseling, couple, crisis situation, family, divorce.*

«Брак – это долгий разговор, прерываемый спорами» (Роберт Стивенсон)[10].

Кризисные периоды избежать нельзя, а встреча с ними идет только на пользу партнерам. Пережив сложности, пара выходит на новый уровень отношений, обнаруживая новые способы быть счастливыми вместе[10].

В настоящее время у специалистов психологов, психотерапевтов отмечается высокий интерес к проблеме оказания психологической помощи парам, находящимся в кризисном состоянии. Во многом это обусловлено тем, что в последние десятилетия в институте семьи в нашей стране произошло усиление деструктивных тенденций. Неуклонно увеличивается число разводов и неполных семей. Одновременно браки стали существовать значительно меньшее число лет, начиная от их создания. Растет число одиноких людей, сознательно не вступающих в брак, так как они не верят в возможность семейного счастья. В обществе формируется новое отношение к разводу как к норме[1].

В 2017 году зарегистрировано около 21 тыс. браков, по сравнению с 2016 годом этот показатель снизился на 4,9%. Число разводов в 2017 году составило 9,3 тыс., что на 12,2% меньше, чем в 2016 [2].

Людям, переживающим кризис, необходима информация об их текущем состоянии и о мерах, которые они могут предпринять психотерапевтическим путём. Терапевт часто помогает клиентам понять, что их реакция нормальна, и это временное явление. Хотя ситуация может казаться тяжелой и неразре-

шимой для человека, испытывающего кризис, терапевт должен объяснить клиенту, что тот сможет в конечном итоге вернуться к нормальной жизни.

Одним из наиболее важных элементов кризисного консультирования является психологическая поддержка, а также активное слушание, согласие и уверенность. Это может быть очень полезным для клиента: такое отношение дает возможность клиенту стать более сильным и независимым [8].

Когнитивно-поведенческая терапия рассматривает реакции человека как результат срабатывания мгновенного, подчас необдуманного автоматического стереотипного отношения, каких-то заученных убеждений и болезненных установок. Все эти когниции находятся на подсознательном уровне и поэтому самостоятельно партнёрам очень тяжело с ними справиться, а тем более поменять их на положительные жизнеутверждающие [5].

Научное направление работы обусловлено основной **целью** работы, а именно- показать влияние (эффект) когнитивно-поведенческой терапии на отношения в паре в период кризиса.

Задачи исследования:

1. Изучить существующие исследования, раскрывающие влияние когнитивно-поведенческой терапии на кризисные ситуации супружеских пар.
2. Рассмотреть когнитивно-поведенческую терапию как элемент психологического консультирования.
3. Выявить определяющие элементы когнитивно-поведенческой терапии как элемента психологического консультирования пар в ситуации кризиса.

Гипотеза:

1. Предположим, что исследования в области когнитивно-поведенческой терапии в момент кризисной ситуации выявляют её позитивное влияние на взаимоотношения партнёров в семье.

Методы и приемы исследования: Метод анализа документов, анализ и синтез.

Теоретическая база исследования:

Что значит кризисная ситуация?

Семейный кризис - состояние семейной системы, характеризующееся нарушением гомеостатических процессов, приводящих к фрустрации привычных способов функционирования семьи и невозможности справиться с новой ситуацией, используя старые модели поведения [6].

Г.Каплан сосредоточился на концепции кризиса как быстрого ответа на сильный стресс, ответ, который не имеет структуры болезни, но который выдает дисбаланс «гомеостатических» индивидуальных механизмов.

Каплан считает, что кризис появляется, когда личность сталкивается с проблемой, для которой не может сразу найти решение и которую, кажется, нельзя преодолеть. Он говорит: «Кризис появляется тогда, когда личность сталкивается с трудностями, важными в его жизни, и которые временно кажутся непреодолимыми, с использованием обычных методов решения проблем».

Р. Каркфулл и Б. Беренсон считали, что кризис появляется тогда, когда индивидуальный ответ на ситуацию является неадекватным, Белкин же

утверждает, что кризис – это трудность или личная ситуация, которая удерживает или индивидуально останавливает в сознательном контроле жизненной ситуации. Иную точку зрения можно заметить у Л. Бралемера, который думал, что кризис – это дезорганизованное состояние, в котором индивиды сталкиваются с глубоким роспуском потенциала справиться с ситуацией, которая влияет на достижение важных личных идей [4, с. 137].

Определение, которое объединяет множество вышесказанных фраз, это определение Джеймса и Гиллиленда: «Кризис- это восприятие или проживание события или ситуации как невыносимо трудной, которая превышает текущие ресурсы и механизмы преодоления» [4, с. 162].

Особенности психологического консультирования.

Слово «консультирование» происходит от лат. *consultare* -совещаться, заботиться, советоваться. Под этим словом в русском языке подразумевается совет, разъяснение специалиста по какому-либо вопросу, беседа с целью расширения и углубления знаний. Буквально «консультировать» - значит давать совет по интересующей проблеме.

Слово «психологическое» можно понимать двояко. С одной стороны, оно может указывать на то, что консультирование основано на данных психологической науки. С другой стороны, его можно рассматривать как указание на то, что консультирование осуществляется по психологическим проблемам, т. е. касается таких явлений, как психика, деятельность, поведение [4].

Психологическое консультирование – вид психологической помощи, заключающийся в разъяснении психологических трудностей, неадаптивных способов поведения с тем, чтобы клиент мог решить психологическую проблему, с которой он столкнулся в личной жизни, профессиональной деятельности, обучении и других ситуациях [4].

Сущность психологического консультирования заключается в предоставлении специалистом-психологом на основе специальных профессионально-научных знаний непосредственной психологической помощи через создание условий, при которых клиент открывает (осознает) новые возможности в решении своих психологических проблем [3].

Использование когнитивно-поведенческой терапии в процессе психологического консультирования.

Когнитивно-поведенческая психотерапия – это сочетание двух подходов в психотерапии и психологическом консультировании: когнитивного (от латинского *cognitio* – познание, изучение, осознание) и поведенческого (от английского *behavior* – поведение).

Когнитивно-поведенческая психотерапия считает, что проблемы человека являются проявлением неадаптивного, то есть неуместного, не помогающего в данной ситуации поведения. Поэтому, если человека научить правильному, адаптивному, подходящему поведению, и закрепить этот навык, то это поможет разрешить его проблему. На консультации в парадигме этого метода пси-

холог консультант или психотерапевт совместно с обратившимся человеком выявляет неэффективные модели его поведения и предлагает человеку варианты новых способов действия в той или иной ситуации. В промежутке между консультациями клиент выполняет домашние задания, когда ему предлагается повторять и применять в реальной жизни новые модели поведения.

Как уже было сказано выше, когнитивно-поведенческая психотерапия использует оба подхода (и когнитивный, и поведенческий) и считает, что для того, чтобы эффективно справиться с трудностями, необходимы изменения как в поведении, так и в мышлении.

Для того, чтобы избавить человека от психологических затруднений, когнитивно-поведенческая психотерапия пытается изменить неудачные модели поведения и мышления человека и заменить их на более эффективные.

Когнитивно-поведенческая психотерапия может использоваться как в индивидуальном, так и в семейном консультировании, а так же в групповой работе. Метод позволяет работать с разными психологическими затруднениями, в том числе с проблемами в семье, в супружеских отношениях, между детьми и родителями, с коллегами по работе [9].

Как когнитивно-поведенческая терапия способствует улучшению взаимоотношений у партнёров в кризисной ситуации?

Кризисные ситуации в семье происходят не только из-за организации или дезорганизации семьи, а по причине серьезных личных проблем партнеров. Поэтому до тех пор, пока эти проблемы не будут рассмотрены и решены, любые изменения, которые могут происходить благодаря изменениям семейной системы, будут поверхностными и кратковременными, а сама терапия бесполезной.

В работе Бека выделяются три уровня мышления:

1. произвольные мысли;
2. автоматические мысли;
3. базовые убеждения и когнитивные схемы.

Уровень – базовые установки и когнитивные схемы – является наиболее глубоким и поэтому наименее осознаваемым, автоматические мысли занимают промежуточное положение. Автоматические мысли отражают содержание более глубокого уровня- убеждений и схем.

Так как эмоции и поведение человека во многом определяются его мышлением (когнициями), то, меняя мышление, можно изменить эмоциональное состояние и повлиять на поведенческую активность человека. Поэтому главное значение в когнитивной психотерапии придаётся изменению процесса обработки информации человеком, трансформации мышления клиента.

Бек считал, что существенной разницы между нормальными и патологическими эмоциями и поведением не существует и что наблюдаемые при психических расстройствах дисфункциональные эмоции и поведение представляют из себя не принципиально новое явление, а лишь чрезмерно усиленные нормальные адаптивные процессы.

Целью терапии является перестройка семейного взаимодействия через поведенческие и когнитивные изменения, что, в свою очередь, способствует устранению семейного кризиса.

В основе семейных проблем лежат неэффективные паттерны подкрепления, присущие взаимодействию между партнерами. Наиболее важным является то, как отдельные члены семьи осуществляют стимульный контроль поведения.

Формула КПТ:

C-M-Э-P

C- событие;

M- мысли или оценка данного события;

Э- эмоция (радость, гнев, страх, печаль и их производные);

P- телесная и поведенческая реакция (напряжение мышц, отстаивание своей позиции или бегство).

Следует отметить, что именно когнитивно- поведенческая терапия может влиять на внутренние убеждения человека, на изменения в его поведение путём избавления личности от уже установленных стереотипов и представлений, которые лишают человека способности действовать свободно, а ведут его к действию по шаблону. В кризисный период семейная пара может быть готова пойти на решительный шаг- развод, что может кардинально изменить картину семьи как социального института. В семье, которая готова решить кризисную ситуацию разводом, психотерапевтическая помощь является необходимым элементом для её сохранения, для улучшения взаимоотношений между партнёрами и, как следствие, благоприятное создание домашней атмосферы для роста и развития детей.

Исходя из исследований, которые были изучены, можно констатировать, что использование техник из когнитивно-поведенческой терапии в психологическом консультировании семейных пар способствует ослаблению деструктивного переживания кризисной ситуации.

Список литературы:

1. БАРАНОВА, Елена. «Психологическая помощь семье, находящейся в кризисе». *Теория и практика общественного развития*. 2012 №5.
2. ВАЛКОВ, Виталий; НЕГРУЦА, Алла; МОКАНУ, Юрий. «Молдова в цифрах 2018. Статистический справочник». [online] Кишинёв, 2018 [использован 3.04.2019] Доступен в интернете:< http://www.statistica.md/public/files/publicatii_electronice/Moldova_in_cifre/2018/Breviar_ro_2018.pdf
3. ДУТКЕВИЧ, Г.; САВИЦКАЯ, О. *Практическая психология. Введение в специальность*. Киев: Центр учебной литературы, 2010- 256с. ISBN: 978-611-01-0063-2
4. ЕЛИЗАРОВ, А.Н. *Основы индивидуального и семейного психологического консультирования: Учебное пособие*. Москва «Ось-89», 2003-336 с.
5. ЗАЙКОВСКИЙ, Павел. В чём особенность метода когнитивно- поведенческой психотерапии? 6.11.2016 [online] Ташкент. [использован 4.04.2019] Доступен в интернете:< <https://www.b17.ru/article/kognitivno-povedencheskaya-terapiya/>

6. «КРИЗИСНЫЕ СИТУАЦИИ В СЕМЬЕ, ИХ ФЕНОМЕНОЛОГИЯ». 2019 [online] Москва. [использован 4.04.2019] Доступен в интернете: <<http://www.psychologyside.ru/sides-847-1.html>
7. «ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ И ОСНОВЫ ПСИХОТЕРАПИИ». 2017 [online] Москва. [использован 4.04.2019] Доступен в интернете: <<https://students-library.com/library/read/60036-psihologiceskoe-konsultirovanie-i-osnovy-psihoterapii>
8. «ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ КРИЗИСНЫХ И ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ». 20.03.2012 [online] Москва. [использован 4.04.2019] Доступен в интернете: <http://ippt.ru/biblioteka/stati_po_psihologii/psihologiceskoe_konsul_tirovanie/psihologiceskoe_konsul_tirovanie_krizisnyh_i_problemyh_situacij/
9. ЦЕЙТЛИН, Ольга. *Когнитивно- поведенческая психотерапия*. 9.12.2010 [online] Москва. [использован 5.04.2019] Доступен в интернете: <<http://www.psycholog-consultant.ru/solving/test/120/index.php>
10. ШАТАЛОВА, Мария. *«Семейные кризисы как ступени развития: практические советы для пар»*. [online] Москва. [использован 3.04.2019] Доступен в интернете: < <http://www.psychologies.ru/standpoint/semeynyie-krizisyi-kak-stupeni-razvitiya-prakticheskie-sovetyi-dlya-par/>

CZU159.9_316.356.2

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ МОЛОДЁЖИ, КАСАЮЩЕЕСЯ РОЛИ РОДИТЕЛЕЙ.

Александра ОВДИЕНКО, *мастерант факультета педагогики, психологии и искусств*

Бельцкого государственного университета имени Алеку Руссо.

Научный руководитель: Даниэла КАЗАКУ, *доктор, лектор*

Abstract: *The Article is devoted to the study of social concepts of parenthood at the young age. The theoretical part of the study introduces to such concepts as: social representations, parenthood and psychological characteristics of the young age. The practical part submits the results of the study, the truthfulness of the presented hypothesis and reveals the Central node of social representations and its peripheral elements.*

Keywords: *social representations, parenthood, young age.*

Социальные представления – это предмет исследования, наделённый собственной реальностью, которая не позаимствована у других наук. Все человеческие взаимоотношения, происходящие, либо между двумя индивидами, либо группами индивидов, предполагают представления. Именно этот факт делает их специфичными. Все время, что мы находимся в корреляции с другими, мы используем определённые ожидания, в связи с суждениями и ознакомленностью с группами, личностями и предметами, с которыми входим в контакт. [8, с. 23-24]

Понятие «социальное представление» было введено в психологию Сержем Московичем в начале 60-х годов XX века, одновременно с публика-

цией результатов знаменитого анкетирования о представлении психоанализа во французской социальной сфере. [6, с. 106-107]

С. Москович утверждал: «Социальные представления предполагают ментальное воспроизведение различных феноменов и социальных явлений, как реальных, так и фиктивных, несуществующих, отдалённых (последние предстают в форме реальных, существующих и близких предметов)». [10, с. 19]

Структура социальных представлений состоит из центрального узла и периферических элементов. Социальные представления сосредоточены вокруг центрального узла. Именно центральный узел является базовым элементом представления, так как определяет как его значение, так и его организацию. [2, с. 9]

Вокруг центрального узла представлений располагаются периферические элементы. Они находятся в непосредственной связи с узлом, так как определяют и подкрепляют позицию узла.

Периферические элементы представляют собой запомнившуюся, отобранную, интерпретированную информацию, сформулированные объектом суждения, стереотипы и верования. Эти элементы иерархизированы таким образом, чтобы быть в постоянной близости с узлом, так как играют важную роль в конкретизации значимости представления.

Также, не менее важно отметить существование так называемых слепых зон социальных представлений. Их существование подтверждает и свидетельствует о том, что центральный узел социальных представлений, помимо других важных характеристик, является и хранилищем психоментальных конструктов, которые могут быть активными, или наоборот, «в гибернации». [11, с. 9]

Содержание «слепых зон», вероятно, зависит от воспитания, культуры, ценностных ориентиров и традиций общества, в котором развивается, взаимодействует и трудится отдельная личность.

Проблема отношений отцов и детей отражена в исследованиях отечественных и зарубежных психологов: А. И. Захарова, Р. В. Овчарова, Э. Г. Эйдемиллера и др. Так, Э. Г. Эйдемиллер и В.В. Юстицкий описывают психологические причины отклонений в семейном воспитании, выделяя стили воспитания в семье. Р. В. Овчарова даёт описание родительства и его компонентов, а также факторов, влияющих на формирование родительства. [13]

В настоящее время общество рассматривает родительство как заботу, контроль и содействие прогрессивному развитию ребёнка.

Родительство – осознание духовного единства с брачным партнёром по отношению к своим или приёмным детям, представляющее собой интегральное психологическое образование личности, включающее совокупность ценностных ориентаций родителя, установок и ожиданий, родительских чувств, отношений и позиций, родительской ответственности и стиля воспитания. [14]

Изучив литературу в области возрастной психологии, мы установили, что существуют неопределённости и сложности в определении интервалов жизни человека, даже среди специалистов, которые утверждают следующее: [4, с. 315]

- включение молодости в интервал 22 – 44 года;

- определение молодости Всемирной организацией здравоохранения как продлённого подросткового возраста, доведение этого периода до 35 лет;
- согласно румынской психологии, период молодости соответствует интервалу 25 – 35 лет и подразумевает следующие этапы: 24 – 28 лет – это время обучения, стажировки и первичной адаптации к профессии; 28 – 32 года – ярко выраженная адаптация к профессиональной и семейной сферам и 32 – 35 лет – является периодом первой удовлетворённости жизнью и реализацией профессиональной стабильности.

В соответствии с трудами таких авторов, как: Урсула Шкёпу и Эмил Верза (1981) [9], Лидия Трофаила (2007) [12], Сильвия Бричаг (2014) [3], Флоринда Голу (2015) [7] и Тинка Крецу (2016) [4], период молодости приходится на 20 – 35/40 лет.

В качестве группы исследуемых было выделено 200 молодых людей, из которых 100 девушек и 100 юношей. Было предложено равное количество респондентов для того, чтобы получить объективные результаты. Для того, чтобы узнать социальные представления о родительстве молодых людей, были использованы следующие методы: «Свободные ассоциации» (Абрик 1973) [1, с. 56-82] и «прототипно категориальная» техника (Вергес 1992, 1994) [5, с. 111].

Проанализировав данные, было получено 1000 слов, из которых 500 принадлежат девушкам и 500 юношам. В финальную таблицу были включены только 20 слов с рангом больше 20, в сумме всего 915 слов, обработанных с помощью «прототипно категориальной» техники.

При анализе полученных данных было выявлено слово с самым высоким уровнем появления, а именно «ответственность», которое было упомянуто 108 раз, что составляет 11,81%. Следующими с небольшим разрывом идут слова: «время» (95 упоминаний и 10,39%), «деньги» (89 упоминаний и 9,72%) и «забота» (88 упоминаний и 9,61%).

Наряду с этим, 20 респондентов в бланке ответов указали слово «страх» (2,19%), что может быть очень важным указанием на то, что молодёжь настоящего времени и их менталитет отличается от предыдущих поколений.

Для того, чтобы более наглядно увидеть изменения и сопоставить частоту проявления ассоциативных слов «общего уровня» и «очень высокого уровня», мы предлагаем ознакомиться с таблицей, представленной ниже.

Сопоставив частоту проявления ассоциативных слов «общего уровня» и «очень высокого уровня», можно заметить, что свою позицию изменили такие слова, как: «деньги», перешедшие с 3 места на 4, поменявшись местами со словом «забота», слово «опека» с 6 перешло на 9-е, слово «семья» перешло с 7-го места на 14-е, «поддержка/помощь» с 8-го на 10-е, «мужество» с 9-го на 18-е, «тепло» с 11-го на 20, «вместе/двое» с 12-го на 17-е, а вот слово «готовность» с 13-го перешло на 8-е, что говорит о том, что молодёжь осознаёт важность данного феномена и принимает его во внимание при планировании будущего.

Таблица 1

Ассоциированные слова	Частота	Ранг повторения	Ранг важности	Ассоциированные слова	Частота	Ранг повторения	Ранг важности
Ответственность	108/52	1	1	Тепло	33/1	11	20
Время	95/30	2	2	Вместе/двое	30/3	12	17
Деньги	89/12	3	4	Готовность	29/6	13	8
Забота	88/14	4	3	Рождение	29/5	14	11
Любовь	61/12	5	5	Ласка/нежность	27/2	15	19
Опека	53/5	6	9	Крыша/дом	27/5	16	12
Семья	46/4	7	14	Уважение	24/7	17	6
Поддержка/помощь	40/5	8	10	Вклад	22/7	18	7
Мужество	39/2	9	18	Труд/работа	21/4	19	16
Взаимодействие	34/4	10	15	Страх	20/5	20	13

Частота, ранг повторения, ранг важности.

Таблица 2

	Высокий уровень важности	Низкий уровень важности
	<i>Центральные темы</i>	<i>Неоднозначный статус</i>
Высокий уровень повторений	Ответственность, время, забота, деньги, любовь	Уважение, вклад, готовность, опека, поддержка/помощь
	<i>Неоднозначный статус</i>	<i>Элементы периферии</i>
Низкий уровень повторений	Рождение, крыша/дом, страх, семья, взаимодействие	Труд/работа, вместе/двое, мужество, ласка/нежность, тепло

Представление центрального узла и элементов периферии.

Таблица, приведённая выше, отражает полученные данные и раскрывает центральный узел исследуемой темы и её периферические элементы, как:

- центральный узел: «*Ответственность, время, забота, деньги, любовь*», где уровень повторений высокий;
 - элементы периферии: «*Труд/работа, вместе/двое, мужество, ласка/нежность, тепло*», где уровень повторений низкий;
- Так же в ней указаны темы неоднозначного статуса, как:
- «*Уважение, вклад, готовность, опека, поддержка/помощь*», где уровень повторений высокий.
 - «*Рождение, крыша/дом, страх, семья, взаимодействие*» где уровень повторений низкий.

Подводя итоги проведённого исследования, мы можем констатировать, что выдвигаемые нами гипотезы подтвердились. Первая из них отражает наше предположение о том, что у большинства респондентов в результате предложенных методик будут выявлены частично сформированные социальные представления о родительстве. А именно это отражается в том, что первые позиции ассоциативного ряда слов занимают: «ответственность, время, забота, деньги, любовь».

Вторая гипотеза, которая заключается в том, что, проанализировав полученные результаты, мы выявили необходимость в проведении программы психологического консультирования «Ответственное родительство – счастливая семья», которая и поможет молодым людям справиться с предстоящим выполнением роли родителя.

Библиография:

1. ABRIC, J. -C., Metodologia culegerii datelor reprezentarilor sociale. In CURELARU, M. Reprezentarile sociale. Teorie și metode, Iasi: Ed. Erola. 2001; ISBN 973-85475-3-9 – p. 446
2. ABRIC, J. -C., E. TAFANI, *Psihologia sociala*: Buletinul laboratorului 1/1998; ISBN 973-683-167-1
3. BRICEAG, S., Curs universitar. *Psihologia vârstelor*. In.: An. Univ. „Alecuc Russo” din Bălți (serie nouă). Bălți, 2017, 291 p., ISBN 978-9975-50-196-5;
4. CREȚU, T., *Psihologia vârstelor*, Iași. Polirom, 2016, ISBN 978-973-46-6008-7
5. CURELARU, M., *Reprezentari sociale*, pref. de Adrian Niculau. – Ed.a 2-a, rev. Iasi: Polirom, 2006; ISBN 978-973-46-0302-2; p. 235
6. CURELARU, M., *Psihologia sociala*: Buletinul laboratorului 8/2001; ISBN 973-683-167-1
7. GOLU F., *Manual de psihologia dezvoltării. O abordare psihodinamică*. Iași. Polirom, 2015, 344 p., ISBN 978-973-46-5627-1
8. Psihologia socială: Aspecte contemporane/Coord.: Andrei Necolau; Pref. De Serge Moscovici; Iași; Polirom; 1996; ISBN 973-9248-07-1
9. ȘCHIOPU U., VERZA E., *Psihologia vârstelor (ciclurile vieții)*, Ed. Didactică și pedagogică – București, 1981
10. ȘLEAHTIȚCHI, M., *Universul reprezentarilor sociale*: Studiu teoretic; Chisinau Stiinta 1995, ISBN 5-376-01996-9; p. 89
11. ȘLEAHTIȚCHI, M., Revista facultatii da PPS a UPS “Ion Creanga”: Psihologie, Pedagogie speciala, asistenta sociala Nr2(35)\2014 ISSN 1857-0224
12. TROFAILA L., *Psihologia dezvoltării*: Suport de curs; Chișinău, 2007 – 264 p.; ISBN 978-9975-9630-3-9
13. ЕРОХИНА Л. Д., ЕРОХИН А. К., Установки на осознанное родительство в молодёжной среде
14. СЕППЕНЕН Ю. В., *Молодёжь и родительство: в современном мире, Молодёжный научный потенциал XXI века*

EXPRESII COMPORTAMENTALE AGRESIVE ALE ELEVILOR MARCAȚI DE INSUCESUL ȘCOLAR

Elena LUPUȘOR, studentă,

Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte,

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Conducător științific: Tatiana ȘOVA, dr., conf. univ.

Abstract: *In this research we aimed to identify: the reasons of pupils school's insuccess, the aggressiveness phenomena its types and forms, evaluation process, the ways to increase school success, positive disciplinary programs for pupils of primary classes. Through its content, the article addresses an issue with which the contemporary society, including the reality of our country, is confronted every day with the greatest agility.*

Keywords: *aggressiveness, evaluation process, school success, school insuccess, the ways of diminishing and preventing aggressive behaviors.*

Agresivitatea este considerată de cercetătorii în domeniu drept una dintre cele mai răspândite probleme ale secolului XXI, școlii și familiei revenindu-i o responsabilitate majoră în educarea și formarea la elevi a atitudinilor și comportamentelor prosociale. Rezultatele școlare deseori condiționează etichetarea elevului prin oferirea statutului de „elev bun” sau „elev slab” în funcție de succesul sau insuccesul elevului în procesul educațional. De aici, nemijlocit este influențată poziția elevului în familie, în grupul de prieteni, colegi de clasă. În acest context, succesul școlar a devenit, prin extindere, un fel de etalon al calității tuturor celor implicați în acest proces (elevi, profesori, părinți, instituții școlare și comunități sociale) în timp ce insuccesul școlar ori eșecul școlar antrenează deprecierea persoanei, ceea ce generează o multitudine de comportamente agresive.

Actualmente se atestă o multitudine de definiții ale termenului de agresivitate. Conceptul de agresivitate provine din limba latina *agressio*, care în traducere înseamnă atacare. Opusul agresivității ar fi comportament prosocial, care presupune cooperare, toleranță, echilibru. Referitor la încercările de definire, analiza și interpretarea agresivității, putem găsi mai multe consensuri. Ștefan Mircea în *Lexiconul pedagogic* propune următoarea definiție: „Agresivitate – fenomen psihosocial, care se manifestă prin atitudine ostilă, ofensivă, de violență verbală și fizică.” [6, p. 14]. Accepția noastră pentru agresivitate: agresivitate este o formă a comportamentului ofensiv al individului, care se consumă în plan verbal sau acțional, constituind o reacție directă sau indirectă la o opoziție exterioară.

Agresivitatea cunoaște o multitudine de forme de manifestare. Criteriile de clasificare ies în evidență în mod direct sau indirect din analiza coordonatelor de definire a agresivității. Natalia Perciun propune următoarea clasificare a formelor agresivității [5, pp. 14-15].

Tabelul 1. Formele agresivității

Nr. d/o	Criterii de clasificare	Formele agresivității
1.	În funcție de agresor sau de persoana care adoptă o conduită agresivă	<ul style="list-style-type: none"> • Agresivitatea masculină și agresivitatea feminină; • Agresivitatea individuală și agresivitatea colectivă; • Agresivitatea spontană și agresivitatea premeditată; • Agresivitatea tânărului și agresivitatea adultului.
2.	În funcțiile de mijloacele utilizate în vederea finalizării intențiilor agresive	<ul style="list-style-type: none"> • Agresivitatea fizică; • Agresivitatea verbală; • Agresivitatea directă, cu efecte directe asupra victimei; • Agresivitatea indirectă între agresor și victima existând intermediari.
3.	În funcție de obiectivele urmărite	<ul style="list-style-type: none"> • Agresivitatea ce urmărește obținerea unor beneficii materiale; • Agresivitatea ce urmărește predominant rănirea și chiar distrugerea victimei.
4.	În funcție de forma de manifestare	<ul style="list-style-type: none"> • Agresivitatea violentă; • Agresivitatea nonviolentă; • Agresivitatea latentă; • Agresivitatea manifestată.

Analiza tipologiei prezentate în tabelul precedent, ne conduce la ideea că agresivitatea, indiferent de forma în care se manifestă, prezintă un comportament orientat spre provocarea unei daune, manifestat atât de adulți, cât și de copii, indiferent de vârstă.

Factorii care provoacă agresivitatea sunt multipli. Ne vom referi, în continuare la unul dintre acești factori – insuccesul școlar – care, în opinia noastră, deseori conduce la manifestarea agresivității, în special la vârsta preadolescentă și adolescentă. Și invers, succesul școlar poate fi una dintre condițiile diminuării agresivității în perioada de școlarizare.

Se consideră că între succesul și insuccesul școlar există o relație dinamică, dialectică și complexă. Așa cum nu poate exista un succes total și continuu, tot așa nu poate exista un insucces infinitiv și global. Succesul școlar constă în „obținerea unui randament superior în activitatea instructiv-educativă la nivelul cerințelor programelor și ale finalităților învățământului, iar insuccesul se referă la rămânerea în urmă la învățătură sau la neîndeplinirea cerințelor obligatorii din cadrul procesului instructiv educativ, fiind efectul discrepanței dintre exigențe, posibilități și rezultate.” [3, p. 277]. Prin insucces școlar se înțelege: „decalajul dintre rezultatele reale ale elevului la învățătură și cerințele școlare, prevăzute de programă” [1, p.153].

Succesul/insuccesul școlar îl depistăm în urma evaluării care este „actul didactic complex, integrat întregului proces de învățământ, care asigură evidențierea atât a cantității cunoștințelor, cât și a calității lor, care privește valoarea acestora la un moment dat, în mod curent, periodic și final, oferind soluții de perfecționare a actului de predare-învățare” [2, p. 124].

Eșecul școlar cunoaște o multitudine de forme de manifestare, în plan pedagogic:

- **Rămânerea în urmă la învățătură**, care poate fi:
 - *episodică* – lacunele cuprind o singură temă sau un singur capitol dintr-o disciplină de învățământ;
 - *la nivelul unui semestru* – lacunele privesc o serie de teme sau capitole dintr-o disciplină de învățământ, insuficiențele se manifestă prin nepriceperea de a folosi rațional operațiile mentale, activitatea de învățare este slab organizată;
 - *persistentă* – lacunele se înregistrează la majoritatea materiilor, ritmul de învățare al elevului este scăzut.
- **Repetenția** – caracterizată prin insucces persistent, lacune la mai mult de trei discipline, deprinderi de lucru și autocontrol slab dezvoltate, atitudine negativă față de învățătură.

În plan social, eșecul școlar se reflectă în diverse forme:

- abandonul școlar;
- excluderea socială și profesională;
- analfabetismul (trebuie înțeles nu doar ca incapacitatea subiectului de a citi și a scrie, ci în sens de incapacitate a subiectului de a folosi instrucția și educația primită în școală, astfel să se adapteze cerințelor sociale și profesionale) [4, p.145].

Noi, în calitate de cadre didactice sau viitoare cadre didactice, trebuie să încurajăm conduita disciplinată prin crearea condițiilor ca un astfel de comportament să fie chiar învățat. În cazul, în care mediul familial al elevului nu-l ajută să-și dezvolte o conduită disciplinată, trebuie să i se asigure condiții de cunoaștere clară a ceea ce se așteaptă de la el în mediul școlar.

O modalitate eficientă de diminuare a comportamentului agresiv este elaborarea și implementarea **planului comportamental individualizat**, care necesită respectarea următoarelor etape:

1. Listarea comportamentelor

Listarea **comportamentelor dezirabile/ indezirabile** facilitează stabilirea cadrului de referință pentru definirea și abordarea acestor comportamente, ce pot fi, ulterior, divizate după situațiile în care se manifestă: în clasă, pe coridor, în curtea școlii. În general problemele se grupează în următoarele categorii:

- relații cu profesorii;
- relații cu alți elevi;
- aspecte legate de sine: siguranța personală, probleme de morală, obișnuințe, controlul și exprimarea emoțiilor.

2. Selectarea comportamentului asupra căruia se va concentra intervenția

Nu se recomandă să abordăm mai mult de un comportament o dată, pentru reușita intervenției. Se alege unul dintre comportamentele indezirabile, care are impact maxim ca frecvență, și se urmărește timp de o săptămână elevul pentru a înregistra așa-numitul „nivel de bază”, adică situația de la care plecăm și cu care vom compara rezultatele intervenției.

Aplicarea MODELULUI ABC. Acest model este utilizat pentru a înțelege care sunt factorii ce influențează comportamentul elevului și cum putem interveni pentru a modifica comportamentele nedorite.

A – antecedente. Evenimentele antecedente sunt foarte importante pentru a evidenția contextul care facilitează apariția unui comportament sau a altuia la copil.

B – comportament (behaviour). Comportamentul este ceea ce face copilul.

C – consecințe. Consecințele care apar ca urmare a comportamentelor sunt de o importanță critică. Oamenii fac anumite lucruri, deoarece acțiunile lor sunt urmate de anumite consecințe (de ex.: atenția celorlalți, lauda, alte beneficii).

3. Faza introducerii normelor de grup

Membrii grupului trebuie să-și împărtășească unul altuia, dar și profesorului, așteptările și dorințele lor, iar pe baza acestora, să formuleze normele de grup. Încrederea reciprocă trebuie să fie întărită și să fie completată cu experiențele apropiatilor, asigurând astfel succesul prin colaborare. Autoritatea profesorului scade puțin, deoarece în acest caz grupul singur ajunge mai eficient la rezultate; profesorul le prezintă mai precis scopurile (de exemplu „colaborare bună”) și are grijă ca normele să fie respectate. La această fază sunt binevenite exerciții de tipul exercițiului-joc „Ne stabilim regulile clasei”.

4. Faza de agitație și clarificare (conflict)

Aici trebuie intensificată autocunoașterea fiecărui elev pentru a se întări astfel sentimentul de autovalorizare. De asemenea, trebuie antrenată și cunoașterea celorlalți ca fiind persoane diferite și totuși asemănătoare, astfel fiind stabilizată încrederea grupului și încrederea în sine a fiecărui membru. Autoritatea profesorului se reduce, el va conduce grupul în măsura în care el însuși respectă normele grupului, fiind un exemplu pentru elevi și are grijă ca și grupul să-l respecte, la rândul său.

5. Etapa clarificării, a funcționalității grupului

La aceasta etapă se recomandă exersarea controlată: cum dai așa și primești înapoi (feed-back). Se solicită răspunsul la întrebările: „Unde mă aflu?”, „Unde ne aflăm?”, „Încotro ne îndreptăm?” Profesorul are un efect puternic prin comportamentul său ca model și imagine în fața elevilor. [7, pp. 55-56].

Rezumând, menirea de bază a pedagogului este de a-l sprijini pe elev în a se autocunoaște, a se accepta cu propriile calități, demonstrându-și propriul potențial. Pentru a realiza acest deziderat, pedagogul trebuie să manifeste, în primul rând, o atitudine pozitivă față de elev. Or, la originea unui insucces școlar se găsesc asociate mai multe cauze, dintre care nu toate au aceeași pondere și persistență. Unele au acțiuni predominante și altele sunt secundare. Una din consecințele insuccesului școlar este manifestarea comportamentului agresiv care cunoaște o multitudine de forme și modalități de manifestare: pasivă-activă, directă-indirectă, fizică-verbală etc. În mediul școlar, scopul de bază al cadrelor didactice este de a oferi posibilitate de manifestare liberă, încrezută, de a cultiva valori prosociale ca bună-voința, empatia, respectul, sinceritatea, deoarece profesorul reprezintă piesa de bază în acțiunea de asigurare a reușitei școlare și dezvoltarea personalității în ansamblu a elevului.

Bibliografie:

1. BALAN, Bogdan, BONCU, Ștefan, COSMOVICI, Andrei, CUCOȘ, Constantin. *Psihopedagogie*. Pentru examenele de definitivare și grade didactice. Iași: Polirom, 1998. 320 p. ISBN 973-683-213-9
2. BONTAȘ, Ioan. *Pedagogie*. București: All, 1994. 384 p. ISBN 973-9156-77-0
3. COSMOVICI, Andrei, COZMA, Teodor, CREȚU, Carmen, CUCOȘ, Constantin. *Psihopedagogie*. Iași: Spiru Haret, 1995. 318 p. ISBN 973-96630-1
4. GYORGY, Manuela-Dora. Prevenirea eșecului școlar prin abordarea diferențiată a elevilor. In: *Stilul de învățare și temperamentul școlarii. Instrumente pentru o educație creativă*: Lucrări științifice.
5. PERCIUN, Natalia. *Diminuarea agresivității la preadolescenți*. Chișinău: Tipografia Reclama, 2013. 141 p. ISBN 978-9975-4475-4-60
6. ȘTEFAN, Mircea. *Lexicon pedagogic*. București: Aramis Print, 2006. 382 p. ISBN 973-679-303-6
7. ZORILLO Larisa, CIOBANU Lora, FOCA Eugenia, RUSOV Veronica, ȘOVA Tati-ana. *Rezistența la educație*: Note de curs pentru formarea inițială și continuă a cadrelor didactice. Bălți: Tipografia din Bălți, 2014. 204 p. ISBN 978-9975-132-27-5

CZU 373.1.033

ASPECTE COGNITIVE ȘI FORMATIVE ALE EDUCĂRII DRAGOSTEI FAȚĂ DE NATURĂ LA ELEVII MICI

Ecaterina ARVINTI, studentă,

*Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți*
Conducător științific: **Nina SACALIUC**, dr., conf. univ.

Abstract: *The educational target which consists in teaching little children to love and respect the nature stands at the basis of the progress of the contemporary world with its hard conditions. It is vital for kids to take care of the environment as it teaches them to be hard-working, solicitous and industrious from the very childhood. Training of love towards the nature can be implemented through some methods, such as establishment of cognitive and formative educational aspects which concern instilling respect to nature into pupils. Moreover this goal can be reached through proposing some strategies of love teaching. The cognitive and formative aspects of such education can create by children a clear image of everything around them, give them a good opportunity to explore the beauty and depth of the world.*

Keywords: *nature, cognitive aspects, formative aspects, careful attitude.*

În condițiile lumii contemporane educarea dragostei față de natură la copii este o necesitate reală. Acest lucru este condiționat de un șir de cauze cu caracter gnoseologic și social: prezența fenomenului „înstrăinării de natură”, când activitatea omului influențează negativ asupra sistemului „omul-natură”, predominarea ati-

tudinii strict utilitare și pasiv contemplative față de natură, subaprecierea rolului formării elementelor de cultură ecologică.

Elevii mici sunt capabili să însușească anumite cunoștințe despre protecția naturii. Este important ca formarea atitudinii grijului față de natură să se îmbine cu educarea dragostei față de plaiul natal, cu dorința de a participa după putere, de rând cu adulții, la amenajarea lui.

Educarea dragostei față de natură presupune, de asemenea și prezența unei atitudini etice față de ea și realizarea unui comportament etic în conviețuirea din natură.

Reieșind din actualitatea problemei de cercetare, *scopul investigației* constă în a determina condițiile psihopedagogice de educare a dragostei față de natură la elevii clasei a doua.

Obiectivele cercetării:

- Abordarea problemei educării dragostei față de natură în literatura de specialitate;
- Studiarea posibilităților de educare a dragostei față de natură la elevii mici;
- Elaborarea programei experimentale în scopul educării dragostei față de natură la elevii clasei a doua;
- Validarea prin experiment a programei respective.

Elevii mici sunt marele detașamente de apărători ai naturii, de aceea școala are obligație de a organiza o vie și susținută mișcare de ocrotire a mediului prin educarea dragostei față de natură la elevii mici.

Principalul mijloc de educație la vârsta școlară mică prezintă valorile artistice. În același timp acționează puternic asupra sentimentelor receptivității și deprinderilor „frumoase” de comportare ale elevilor mici și valorile estetice din natură.

Natura acționează multilateral asupra dezvoltării elevului mic. Bogăția de imagini artistice ce copilul le observă în fiecare anotimp influențează percepțiile elevilor și constituie un izvor pentru creația lor. Vizitele, excursiile în sânul naturii au o deosebită valoare pentru educarea dragostei față de natură. Prin excursii și vizite elevii cunosc în mod nemijlocit frumusețile și bogățiile naturii. Impresiile pe care le dobândesc în timpul excursiilor și vizitelor sunt variate. Prezentându-le frumusețea, bogăția locurilor pitorești din natură, li se dezvoltă sentimente de dragoste față de natură, de bucurie că acest ținut se înfrumusețează prin eforturile creatoare ale oamenilor care muncesc [5].

Familiarizarea copiilor cu schimbarea și dezvoltarea naturii de la un anotimp la altul ne dă posibilitatea să demonstrăm legăturile și interdependențele funcționale, spațiale, temporale în natură. În Curriculum la disciplina „Științe” este indicat volumul de cunoștințe necesare formării la elevi a reprezentărilor despre schimbările ce au loc în natura vie și nertă.

Analiza curriculumului arată că aceste cunoștințe sunt dedicate mai mult activității vitale a organismelor, comportării lor într-un anotimp sau altul decât schimbărilor sezoniere din natura nertă și influenței lor asupra dezvoltării plantelor și animalelor [3].

Prin urmare, cadrele didactice din învățământul primar trebuie să dezvolte strategia creând programe efective de educare a elevilor mici.

Metodele de familiarizare a copiilor în îmbinări diferite se aplică în cadrul activității didactice sub diferite forme. Datorită convorbirii, elevii înțeleg anumite rapoarturi ce diferă după conținut. Valoarea acestor activități constă în faptul că livrează elemente pentru formarea gustului estetic, dragostei pentru frumos, îi obișnuiește pe elevi să accepte, să înțeleagă obiectivele cognitive, să le soluționeze în mod creativ [1].

La lecțiile de limbă și literatură română se urmărește formarea capacităților de a povesti, a declama și a interpreta un rol. În acest scop se folosesc cu succes exerciții variate de citire expresivă, citire pe roluri, recitarea expresivă a poeziilor, dramatizarea unor lecturi, interpretarea unor scenete și obișnuirea școlarilor mici cu lectura independentă [4].

Educația muzicală ocupă o bună parte din timpul rezervat procesului instructiv-educat și activităților din afara clasei și extrașcolare, la care participă școlarii mici. Prin predarea muzicii se urmărește formarea capacității de a asculta cu plăcere muzica, de a îndrăgi frumosul muzical ce se naște tot din natură.

La orele de educație plastică învățătorul creează diverse condiții pentru a-i include pe elevi în crearea frumosului din natură. De exemplu organizarea excursiilor la galerii de pictură. Astfel elevul percepe valoarea artistică a operelor de artă inspirate din natură.

Printre mijloacele eficiente de educare a dragostei față de natură un mare loc revine excursiilor și plimbărilor cu conținut ecologic.

În excursii și plimbări elevii învață să se delecteze cu peisajele melegurilor natale, cu aroma florilor; să admire culorile cerului, a câmpiilor. Elevul care a îndrăgit frumusețea naturii, va da dovadă de o atitudine grijulie față de tot ce există, va tinde să făurească frumusețea cu mâinile sale proprii [2].

Pentru educarea dragostei față de natură o deosebită importanță o are sistemul educațional. Acest sistem este orientat să dezvolte conștiința ecologică a oamenilor în așa fel, încât fiecare membru al societății să devină conștient de locul și rolul său în natură și societate. Educarea în domeniul ocrotirii naturii, aspectelor cognitive și formative ale educării dragostei față de ea, trebuie să se înceapă din frageda copilărie și să fie continuată în tot timpul anilor de școală, cât și în afara școlii.

Pentru ca cele menționate mai sus să aibă o anumită valoare, trebuie verificate din punct de vedere praxiologic. A fost elaborată programa experimentală ce vizează formarea atitudinii grijulii față de natură la elevii mici și educarea dragostei față de ea.

Scopul experimentului de constatare: determinarea stării procesului educațional ce ține de educarea dragostei față de natură la elevii mici.

Obiectivele:

- Stabilirea nivelului educării dragostei față de natură la elevi.
- Examinarea posibilităților de educare la elevii mici a atitudinii grijulii față de natură.

La etapa inițială a experimentului de constatare am dus convorbiri cu elevii conform următoarelor întrebări:

- Ce înțelegi prin natura plaiului natal?
- Lămurește expresia „natura frumoasă”.

- Descrîe, te rog, livada casei p rînte ti.
- Ce preferi mai mult: un c mp cu flori, iarbă verde, c nt  păsările, se aude fo netul frunzelor de pe copaci, plouă?
- Ce sentimente  ti trezesc aceste lucruri?
- Ce poezii, c ntece cuno ti despre natura plaiului natal?

 n rezultatul discu iilor individuale cu elevii, am constatat că ei au reprezentări estetice, pot lămuri cuvintele „frumos”, „ur t”. Însă unii  nt mpin  greutăţi la argumentarea răspunsurilor alese, nu pot stabili în baza căror criterii ei au apreciat că fenomenul sau obiectul din natură este frumos sau ur t.

Lu nd în considerare faptul că educarea dragostei fa  de valorile naturii depinde de nivelul muncii instructiv-educative în clasa a doua, am discutat cu  nv ţatoarea.

 n discu ie cu cadrul didactic am constatat că munca instructiv-educativă orientată spre perceperea, înţelegerea  i interiorizarea valorilor estetice este superficială, nu există un sistem orientat spre stimularea receptivităţii  i sensibilităţii fa  de valorile naturii.  nv ţatoarea a indicat faptul că deja în clasa a doua orientează elevii mai mult spre asimilarea cunoştiinţelor, dezvoltarea gustului estetic, astfel cu timpul la ei se va educa  i atitudinea grijulie fa  de natură, dragostea fa  de ea.

 n cadrul experimentului de constatare am dus observări la orele de  tiinţe, fiind con tient  de faptul că aspectele cognitive  i formative ce  in de educarea atitudinii grijulii fa  de natură pot fi efectuate  i la aceste ore.

Se poate menționa cu siguran  că cadrele didactice pot oferi posibilităţi pentru formarea atitudinii grijulii fa  de natură at  în cadrul activităţilor didactice, c t  i în cadrul celor extracurriculare.

Pentru a lărgi cunoştiinţele elevilor despre atitudinea grijulie fa  de natură, dragostea fa  de ea, am iniţiat experimentul formativ.

Experimentul formativ a urmărit obiectivele:

- Stabilirea posibilităţilor de educare la copii a atitudinii grijulii fa  de natură.
- Elaborarea  i validarea prin experiment a programei orientate în direc ia respectivă.

Lu nd în considerare faptul că prin intermediul procesului de  nv ţam nt se  mbog tesc cunoştiinţele  i impresiile elevilor despre frumuseţea naturii, stimul nd intense trăiri afective, ce vor contura  i stabili atitudinea grijulie fa  de ea, în cadrul experimentului formativ am folosit orele de limbă  i literatură română.

Pentru început, am considerat că este important de a dezvolta la elevii mici capacitatea de a percepe frumosul din natură, ceea ce le va trezi copiilor anumite sentimente.

 n cadrul experimentului formativ am folosit diverse metode: observarea, lucrul cu manualul, explica ia, contemplarea tablourilor, imaginilor, povestirea jocul didactic, citirea operelor literare, dramatizarea.

Un rol considerabil în educarea atitudinii grijulii îl are modul cum li se trezesc elevilor emoțiile  i sentimentele respective.

Form nd la elevi interesul pentru lumea naturii, le educăm o atitudine grijulie fa  de ea,  i obi nuim să ocrotească natura, să participe în măsura puterilor sale la crearea frumosului din natură.

Experimentul formativ ne-a demonstrat că pentru a cunoaște natura, a le forma atitudine grijulie față de obiectele din natură, elevii mici trebuie să fie permanent în contact cu ea. Pentru asimilarea reușită a cunoștințelor elevii trebuie obișnuși să gândească și să acționeze în mod practic, să distingă, să observe, să capete deprinderi de muncă și numai atunci vom vorbi despre aspectele cognitive și formative ale educării dragostei față de natură la ei.

La etapa experimentului de evaluare am urmărit scopul de a verifica cunoștințele elevilor față de natura plaiului natal, sentimentele față de valorile ei.

Elevilor li s-au propus aceleași probe ca și la etapa experimentului de constatare.

Obiectivele realizate în cadrul probelor respective:

- Observarea manifestărilor aspectelor cognitive și formative față de valorile naturii la elevi.
- Determinarea nivelului educării dragostei față de natură la elevii supuși experimentului.

În cadrul experimentului de control am organizat și desfășurat activitatea extracurriculară *Frumusețea naturii plaiului natal*. Activitatea respectivă ne-a demonstrat importanța dezvoltării acelor sentimente profunde care s-au manifestat la elevi în timpul discuțiilor, memorării versurilor, privirii imaginilor ce ne vorbesc despre valorile naturii, ocrotirea lor.

Prin urmare, putem concluziona că aspectele cognitive și formative ale educării dragostei față de natură poate să-i întregască elevului mic imaginea despre ceea ce-l înconjoară, să i-o redea mai profund și să-i ajute să pătrundă în frumusețea ei.

Bibliografie:

1. ARDELEANU, A., MÎNDRUȚ, O. *Didactica formării competențelor*. Arad: University Pross, 2012. 212 p.
2. BEJAN, F. *Particularitățile de vîrstă ale elevilor din clasele primare*. Chișinău: Lumina, 1983.
3. *Curriculum școlar la Științe pentru clasele I-IV*. Chișinău: Prut Internațional, 2010. 174 p.
4. GANEA I., CIUBARA G., GORAȘ V., CRIȘAN A. *Ghidul învățătorului. Limba română, clasele I și II*. Chișinău: Cartier, 2000.
5. ȘEVCIUC, M. *Fundamente psihopedagogice de formare a intereselor cognitive la elevii claselor primare*: autoreferat. Chișinău, 1999. 171 p.

CZU 376.1

ASISTENȚA EDUCAȚIONALĂ A ELEVILOR CU DIFICULTĂȚI DE LECTURĂ

Irina OȘLOBANU, studentă,
Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
Conducător științific: **Veronica RUSOV**, asist. univ.

Abstract: *Educational assistive strategies for children with reading difficulties described in the article can be used in reading lessons and the resource center for inclusive education.*

Keywords: *learning difficulties, reading difficulties, reading, inclusive education.*

De la învățământul tradițional, clasic, la cel modern și chiar cel postmodern, actual, pedagogia a încercat să se raporteze la învățare din diferite perspective, născându-se astfel diverse teorii asupra învățării, unele dintre acestea fiind doar reluări sau reinterpretări ale unora mai vechi, altele, dimpotrivă fiind total opuse, contradictorii. Abordată când dintr-o perspectivă empirică, perceptivă, fie dintr-o perspectivă teoretică, rațională, învățarea este și în prezent subiect de dispută și controversă între specialiștii care se apleacă exhaustiv asupra acestui domeniu. Din totdeauna însă învățarea a presupus depășirea unor obstacole, eliminarea unor dificultăți apărute în timpul studiului individual sau colectiv.

Rămasă în umbră multă vreme, pedagogia copiilor cu dificultăți de învățare a cunoscut progrese însemnate, mai ales în ultimele decenii. Atâta timp cât se caută soluții pentru o pedagogie a succesului trebuie să se ia în considerație aplicarea unor metode, strategii, tehnici de diminuare a dificultăților de învățare ale elevilor.

Studiul problematicii copiilor cu dificultăți de învățare este relativ recent. Bineînțeles, dificultăți de învățare au existat dintotdeauna și nu numai la copii, ci și persoanele de vârstă adulte. Având în vedere însă că învățarea școlară este activitatea dominantă (alături de joc, în fazele timpurii ale copilăriei), frecvența apariției dificultăților de învățare este mai înaltă la copii. Pe de altă parte însă, dificultățile de învățare din perioada copilăriei asupra cărora nu se intervine, rămân și la vârstele adulte, continuând să afecteze buna relaționare și integrare a individului în context socioprofesional.

Sintagma *dificultăți de învățate* este utilizată în literatura de specialitate sub denumiri sinonime de tipul: tulburări de învățare, greutate sau deficiențe de învățare. Cercetarea diverselor aspecte, legate de tulburările de învățare a suscitat un interes deosebit atât în rândul specialiștilor din diferite domenii de activitate: domeniul medical, pedagogic, psihologic, asistență socială, cât și în rândul familiilor acestor elevi.

Majoritatea definițiilor date deficiențelor de învățate ale elevilor au câteva trăsături comune și sunt caracterizate prin:

- „disfuncțiile sistemului nervos central;
- diferențele și dezechilibrele dintre nivelul de dezvoltare al funcțiilor și proceselor psihice;
- dificultățile în realizarea unor sarcini de învățare școlară;
- discrepanța dintre nivelul achizițiilor și potențialul elevului;
- excluderea altor cauze (acestea nu reprezintă efectul deficiențelor mintale, vizuale, auditive, emoționale și sunt excluse din rândul cauzelor primare efectele influențelor nefavorabile de ordin social și cultural)”. [4, p. 252]

Cauzele principale ale deficiențelor de învățare rezidă, în special, în disfuncțiile cerebrale, configurația heterocronică și funcționarea defectuoasă a proceselor psihice, caracterizat prin anumite greutăți în realizarea unor sarcini de învățare și realizarea unor performanțe sub posibilitățile reale ale elevului.

Principalele tulburări întâlnite în mod frecvent la elevii cu deficiențe de învățare sunt următoarele:

- deficiențe de atenție, din cauza cărora elevii nu se pot concentra asupra lecției predate, decât pentru foarte scurte perioade de timp, atenția fiindu-le ușor distrasă și capacitatea de concentrare redusă;
- deficiențe de motricitate generală și fină cu dificultăți de coordonare spațială a motricității fine și, în general, cu un nivel sărac al actelor motorii;
- dificultăți în prelucrarea informațiilor perceptivă, auditive și vizuale. Mulți elevi au greutate de recunoaștere a sunetelor limbi, dar recunosc ușor literele scrise sau prezintă dificultăți ale memoriei de scurtă durată (MSD);
- lipsuri în dezvoltarea unor strategii cognitive de învățare. Majoritatea elevilor sunt incapabili să-și organizeze activitatea de studiu și sunt lipsiți de un stil propriu de învățare;
- tulburări ale limbajului oral legate de recepție, nedezvoltarea vocabularului, slaba componentă lingvistică și prezența deficiențelor de limbaj. [1, p.252]

Determinarea nivelurilor de abilitate la citire este esențială pentru selecția strategiilor didactice adecvate. În general, au fost identificate și recunoscute trei niveluri:

1. *Nivelul independent de citire* este cel la care cei care citesc se simt cel mai confortabil. La acest nivel, citirea se face în mod automat. În general, cititorii pot decodifica aproape toate cuvintele fără dificultăți, iar înțelegerea citirii este bună. La acest nivel, elevul poate citi un text ușor, fără ajutor. Înțelegerea este optimă, iar citirea în gând este rapidă deoarece sunt recunoscute majoritatea cuvintelor la prima vedere.
2. *Nivelul instrucțional* este nivelul de dificultate a citirii diverselor materiale la care instrucția în domeniu este cea mai eficientă. Elevii pot să citească materialul, dar prezintă unele dificultăți de recunoaștere a cuvintelor și de înțelegere a celor citite. La acest nivel, elevii au nevoie de suport instrucțional pentru a putea sesiza în întregime informația existentă într-un pasaj. Acest nivel ar include activități legate de analiza structurală a cuvintelor și de achiziția abilităților de înțelegere a citirii. Un concept important este echilibrul între partea de vocabular pe care elevii o pot decodifica și cea pe care nu o pot decodifica. Un nivel instrucțional apare în momentul în care elevul poate decodifica, fără dificultăți, aproximativ 80% din material. Această limită este arbitrară, dar aspectul principal este acela că, în general, nu se urmărește furnizarea unor materiale care să depășească nivelul funcțional al elevilor și să determine frustrare și anxietate legate de procesul citirii.
3. *Nivelul de frustrare* este cel la care elevii se simt frustrați, fiind incapabili să facă față materialului. La acest nivel, materialul este prea dificil în privința vocabularului sau conceptelor pentru a fi citit cu succes. Înțelegerea este deficitară, majoritatea ideilor sunt uitate sau greșit înțelese. Atât citirea orală, cât și cea în gând sunt lente, cu opriri frecvente pentru analiza cuvintelor necunoscute.

Recuperarea elevilor cu deficiențe de lectură este un proces complex, ce se desfășoară în echipe multidisciplinare de specialiști, conform Planului educațional individualizat și Programul de intervenție personalizat.

Materiale suport pentru învățare recomandate spre folosire în cadrul programului de sprijin educațional sunt de următoarele tipuri:

- Texte propuse spre lectură (povestiri, poezii, versurile unor cântece, articole de ziar, chestionare autoaplicate);
- Texte care descriu strategii de învățare;
- Înregistrări video și audio (inclusiv de tipul celor accesibile pe *youtube*);
- Seturi de cărți de joc, imagini decupate din reviste care reprezintă persoane, grupuri, animale, plante, peisaje, obiecte etc. care pot fi folosite ca „ancore” în descrierea unor experiențe, a unor întâmplări etc.

Pentru selectarea materialelor suport pentru învățare, am ținut cont de următoarele aspecte:

- Materialele selectate trebuie să răspundă interesului elevilor și scopurilor urmărite în activitatea tematică;
- Povestirile utilizate să nu fie moralizatoare: scopul principal pe care aceste materiale îl servesc este acela de a sprijini elevii în exprimarea gândurilor și sentimentelor proprii;
- Lungimea textelor trebuie să fie un criteriu de selecție: textele prea lungi pot fi solicitante și s-ar putea să nu permită timp suficient pentru discuții. Recomandăm texte de cel mult două pagini.
- Limbajul textelor trebuie să corespundă nivelului de comprehensiune al elevilor. De preferință, se va evita limbajul greoi, cu arhaisme și formulări sofisticate, mai ales la textele de întindere relativ mare.

Pierre Vianin consideră că „lectura este, mai întâi, un exercițiu de înțelegere” [5, p. 287] și sintetizează munca de lectură și înțelegere prin următoarele etape: 1. Descifrarea cuvintelor; 2. Traducerea grafemelor în foneme; 3. Ascultarea mentală a „micii muzici a cuvintelor”; 4. Atribuirea sensului acestui discurs interior (prelucrarea semantică); 5. Constituirea de imagini mentale (evocare). Studiile realizate de P. Vianian au demonstrat că „un proces fundamental, în directă legătură cu monitorizarea și supravegherea lecturii, constă în a reacționa la pierderea de sens. Atunci când, de exemplu, elevul descifrează greșit un cuvânt sau atunci când este distrat își pierde firul lecturii. Unii elevi cu dificultăți sunt în stare să continue lectura, fără a observa că descifrarea lor nu le mai permite construirea sensului textului”. [5, p. 291] Pentru a evalua dacă copilul reacționează la pierderea de sens profesorul poate să-i ceară să citească un text cu voce tare: intonația pe care elevul o are în cadrul lecturii îi permite să-l verifice dacă el este pe cale să construiască sensul sau efectuează un exercițiu de descifrare. Manifestarea cea mai evidentă a pierderii de sens se prezintă atunci când elevul citește un cuvânt care nu există. Atunci când profesorul aude că elevul pierde sensul textului, nu trebuie să-i facă observații imediat, deoarece îl împiedică pe elev să-și dezvolte propriul proces de

autoreglare. Astfel ei devin mai pasivi și mai dependenți de adult. Un alt principiu: dacă elevul comite o greșeală care nu alterează înțelegerea textului, profesorul nu trebuie să-l întrerupă pentru că este riscul de a-l face pe elev să adopte un comportament de supra-corectare tipică cititorilor începători.

Cititorul cu dificultăți de lectură are și tendințe de a construi textul după propriul plac. Elevii, care au un vocabular sărac, pierd sensul din cauza neînțelegerii semnificației unui număr mare de cuvinte din text. Pentru a-i ajuta pe elevii cu dificultăți de lectură să reacționeze la pierderea de sens, trebuie să fie propuse exerciții compuse din fraze sau texte în care există incoerențe. Elevul îndemnat să citească textul în gând, se va fi opri de fiecare dată când va pierde sensul și va semnala profesorului incoerența. Realizarea frecventă a acestui exercițiu va permite elevului să înțeleagă în ce moment greșește. Dacă dificultățile de lectură se datorează dificultăților de vocabular, profesorul trebuie să aplice câteva strategii care să-i permită să înțeleagă sensul cuvântului necunoscut, precum: folosirea dicționarului [5, p. 291].

În categoria metodelor și procedeele generale de înlăturare dificultăților de citire se regăsesc **exerciții de gimnastică și mimogimnastică a corpului și a organelor aparatului fonoarticular**, mișcări complexe ale diferitelor grupe de mușchi care iau parte la activitatea de respirație, la dezvoltarea mișcărilor faciale: umflarea și retragerea simultană a obrazilor, imitarea râsului, scoaterea limbii neîncordate printre dinți și buze sau încordate sub formă de săgeată, mișcări anterodorsale ale limbii, executate la început cu gura deschisă, apoi cu ea închisă. De exemplu: *Lopățica* (Limba iese în formă de lopățică, fiind relaxată și poziționată peste buza de jos); *Săgeata* (Limba iese în formă de săgeată ascuțită); *Ceasul* (Limba se mișcă de la dreapta la stânga imitând tic-tacul ceasului); *Spălarea dinților* (Limba șterge dinții pe deasupra și pe dedesubt); *Dulceața* (Limba șterge buzele de jur împrejur, în direcția acelor ceasornicului și apoi în direcție inversă); *Limba iese din căsuță* (Limba iese din căsuță, se uită la dreapta, apoi la stânga, se uită în sus și în jos); *Vine lupul!* (Limba repede se ascunde în căsuță, gura rămânând deschisă, iar limba se retrage în guriță cât de adâncă se primește. Se repetă acțiunea de la dreapta, la stânga, în sus și în jos); *Lupul a plecat* (Limba începe să cânte LA-LA-LA. Apoi începe să se joace cu buza de sus, pronunțarea rapidă și repetată a silabei *la*); *Pisicuța bea lapte* (Limba iese și intră repede, imitând o pisică care bea lapte); *Leagănul* (Limba se poziționează în spatele dinților de sus, după care aceștia se închid puțin, apoi în spatele celor de jos); *Zugravul* (Limba vopsește vălul palatin. Limba ridicată în sus, cu mișcări înainte - înapoi de parcă ar vopsi podul ca un zugrav); *Toboșarul bate toba* (Cu vârful limbii lovim în spatele dinților de sus, pronunțând sunetul „D”); *Călușul* (Se imită tropăitul calului și apoi sforăitul acestuia); *Ciuperçuța* (Limba se lipește de vălul palatin și se ține în această poziție câteva secunde); *Acordeonul* (Limba este lipită de vălul palatin (ciuperçuța), iar gurița se închide și se deschide repede); *Cănuța* (Limba iese din gură lată, vârful limbii fiind ridicat un pic în sus, imitându-se cănuța); *Gărdușul* (Zâmbim așa încât să se vadă toți dinții); *Trompa elefantului* (Buzele se întind înainte cât de mult este posibil, imitând trompa elefantului); *Peștișorul* (Mișcări de sugere a obrazilor); *Baloane*

(Mișcări de umflare a obrazilor); *Trompeta* (Cântăm la trompetă. Buzele sunt întinse înainte și cântăm *du-du-du*); *Hipopotamul flământ* (Deschidem gurița, apoi o închidem); *Veverița mănâncă nuci* (Dinții se închid și se deschid foarte repede).

Unii autori afirmă că **Metoda citirii orale**, prin intonație, accentuare și ritm, conferă soluții suplimentare de semnificație, pe care citirea în gând nu le oferă. În cadrul procesului de îmbunătățire a citirii la copiii cu dificultăți de învățare, citirea orală a avut efect favorizant sau inhibitor, depinzând de situația în care este aplicată. Unii indivizi cu dificultăți de învățare, care sunt timizi și care au o slabă încredere în sine manifestă un acord de tip opozițional față de citirea orală. Nivelul anxietății în cazul citirii orale nu justifică folosirea ei pentru acești indivizi. Pe de altă parte, unii elevi cu dificultăți de învățare au beneficiat de pe urma folosirii acesteia în aceeași manieră în care ei necesită obținerea unui feedback pentru facilitarea înțelegerii citirii. De fapt, înțelegerea citirii a fost semnificativ îmbunătățită prin citirea orală.

Există o serie de motive pentru care, în cadrul predării lecturii, este necesară includerea citirii orale: orice limbaj debutează în mod oral; citirea orală este un mod de abordare a celor care nu citesc; citirea orală poate îmbogăți orizontul și cunoștințele elevilor; citirea orală poate ameliora semnificativ abilitatea de scriere a copiilor; este singurul mod de predare și de apreciere a poeziei; este un excelent mod de a-i determina pe copii să se dezvăluie, de a experimenta ceea ce o altă persoană poate simți; este un mod mai eficient de apropiere între copii; dezvoltă modul critic de ascultare, care pregătește terenul pentru dezvoltarea gândirii critice la copii.

Tehnica parcurgerilor repetate. Această tehnică permite adunarea de informații din mai multe surse. Elevul parcurge de mai multe ori textul, urmărind de fiecare dată alt scop. De exemplu: extragerea de titluri și subtitlurile care le va transforma în întrebări, studierea imaginilor, a tabelelor, studierea organizării subiectului, citirea paragrafului introductiv, citirea primei propoziții în fiecare paragraf, citirea paragrafului cu concluzii, citirea unui pasaj complet. Profesorul va trebui să adapteze metoda la cerințele individuale ale elevilor. Dacă va fi un copil cu dificultăți de citit, el va putea sublinia elementele importante pentru a le regăsi mai ușor când vor fi necesare.

Autochestionarea. Metoda permite îmbunătățirea aptitudinilor pentru citit. Elevii își vor pune întrebări (de ce?, cum?, unde?, cât?) în timp ce citesc și își notează răspunsurile la o a doua lectură.

Descoperirea cuvintelor. Metoda constă în următoarele etape: Citește restul propoziției (contextul). Elimină prefixul (dacă este cazul). Elimină sufixul (dacă este cazul). Caută un element cunoscut în interiorul noului cuvânt. Caută un cuvânt asemănător. Desparte cuvântul în silabe. Consultă un dicționar.

Întrebări reciproce. Atât elevii, cât și profesorul citesc în liniște un pasaj de text. Elevii pun întrebări profesorului. Elevii și profesorul trec la citirea următorului paragraf.

Metoda Giasson. Învățarea lecturii bazată pe utilizarea diferențelor funcționale ale limbajului, permite copilului atingerea unui scop precis și urmărirea unui

interes personal. Elevul trebuie sensibilizat pentru a urmări un scop prin lectură. Funcțiile sunt definite astfel:

- Funcția instrumentală – Elevul își exprimă interesele personale;
- Funcția de reglare – Elevul își controlează comportamentul;
- Funcția personală – Elevul își exprimă sentimentele, dorințele;
- Funcția de cunoaștere – Elevul învață să exploreze realitatea;
- Funcția imaginativă – Elevul face apel la creativitate;
- Funcția informativă – Elevul transmite un mesaj.

Metoda colectivă Dorsez Hammond. În timp ce citește, elevul face apel la cunoștințe achiziționate și noi cunoștințe acumulate din text. Nu toți elevii înțeleg textul în aceeași măsură. Lectura va fi cu atât mai utilă, cu cât ei știu mai mult. Etapele fundamentale ale metodei sunt: Elevii sunt solicitați să povestească tot ce știu despre un subiect, ce cred despre acesta și ce ar dori să mai afle. Pe tablă se scriu toate aceste trei subiecte. Elevii citesc textul. După lectură, se verifică cunoștințele achiziționate, prin întrebări de genul: Ce ați aflat nou? Ați aflat ce vă interesa? Ce v-a interesat mai mult? Ce ați înțeles?

Metoda întrebărilor (ReQuest). Această metodă, descrisă de A.V. Manzo, învață elevii să-și pună întrebări. Principalele întrebări recomandate de autor: Întrebări pentru a sublinia cuvintele esențiale. Întrebări ce stimulează discuțiile. Întrebări personale. Întrebări ce determină interpretarea personală. Etapele fundamentale ale metodei sunt: Profesorul și elevii citesc în gând. După aceasta se pun întrebări și se răspunde.

Metoda textelor cu capcane. Etapele principale sunt: Fiecare elev trebuie să completeze textul individual. Elevii își justifică răspunsurile în grupuri de doi sau trei. Se alege cel mai bun răspuns. Se fac schimburi de păreri între grupuri. Se discută fiecare răspuns până la stabilirea consensului. Pentru buna înțelegere a semnificației unui paragraf, elevul trebuie să facă apel la context. Textul trebuie să răspundă nivelului de lectură a elevilor. Textul trebuie să conțină fraze scurte și să aibă circa 150 de cuvinte. Etapele fundamentale: Se începe prin exemplificarea procedurii de eliminare a cuvintelor și a cerinței de completare. Se citesc pasajele și li se cere să le completeze. La cerere li se va da textul scris cu lacune.

Metoda lecturii dirijate. Etape fundamentale: Se va cere elevilor să citească în gând apoi să povestească cu cât mai multe detalii. Elevii citesc în gând. Ei vor reproduce textul cât mai fidel posibil, fără a mai urmări textul. Elevii recitesc textul pentru a se verifica. Elevii fac un rezumat al textului. Profesorul pune întrebări, pentru a fixa cunoașterea textului. Se pun întrebări, pentru a fixa cunoașterea textului. Se pun întrebări de verificare a cunoașterii detaliilor.[3, p. 67]

Concluzii. Fiecare elev este unic, având un stilul și ritmul său de învățare. Toți elevii pot să învețe să citească dacă metoda este cea adecvată și așteptările cadrelor didactice realiste. Există foarte multe metode care pot ajuta elevul să devină mai bun în propria învățare, să se cunoască mai bine, să știe ce dorește și mai ales să știe cum să obțină ceea ce dorește. Strategiile de învățare îl pot ajuta pe elev

să creeze legături între cunoștințele existente și noi conținuturi. Însă foarte importantă este și necesitatea creării condițiilor pentru autoformare, pentru autocunoaștere. Astfel individul își poate descoperi propriile posibilități, capacități de învățare dar și preferințele și necesitățile de învățare. Teoriile despre strategii trebuie unite cu teoriile despre propria competență, efort și sarcini academice pentru a fi manifestate în învățarea autoreglatoare.

Bibliografie:

1. BALAN, Vera, BORTĂ, Liliana, BOTNARI Valentina. *Educație incluzivă: Unitate de curs*. Chișinău: Tipografia «Bons Offices», 2017. 308 p. ISBN 978-9975-87-298-0
2. BURLEA, Georgeta. *Tulburările limbajului scris-citit*. Iași: Polirom, 2007. 264 p. ISBN 978-973-46-0453-1
3. MARA, Daniel. *Strategii didactice în educația incluzivă*. Ed. a 2-a. București: Editura Didactică și pedagogică, 2009. 223 p. ISB 978-973-30-2380-7
4. VERZA, Emil. *Psihopedagogia specială*. București: Editura Didactică și pedagogică, 1997, 138 p. ISBN 973-30-5952-8
5. VIANIN, Pierre. *Ajutorul strategic pentru elevii cu dificultăți școlare: Cum să-i dai elevului cheia reușitei?* Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2011. 405 p. ISBN 978-606-8244-17-4
6. VRĂSMĂȘ, Ecaterina. *Dificultăți de învățare în școală: domeniu nou de studiu și aplicație*. București: Editura V & I Integral, 2007. 191 p. ISBN 978-973-9341-98-1

CZU 376.1

INDIVIDUALIZAREA ÎN CLASELE INCLUZIVE PRIN ADAPTĂRI CURRICULARE

Marcela TAMBUR, studentă,
Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
Conducător științific: **Maria PERETEATCU**, dr., conf. univ.

Abstract: *This article addresses the following aspect: the individualisation of the educational process in inclusive classes through curricular adaptations. The author mentions the role of educational policies in delivering inclusive education at national level. It also describes the didactic strategies implemented in the educational process with pupils with learning difficulties in the geography discipline.*

Keywords: *inclusive education, curricular adaptations, individualization, learning difficulties, didactic strategies.*

*„Curriculum-ul trebuie adaptat la nevoile copiilor, și nu invers.
Școlile trebuie să ofere oportunități curriculare
care să răspundă diferitelor abilități și interese ale copiilor.”
Declarația de la Salamanca, UNESCO (1994, p. 22. [3])*

În ultimii ani, parcă mai mult ca oricând, problema copiilor cu nevoi speciale este tratată cu multă seriozitate de specialiștii în domeniul educației, astfel încât să permită fiecărui copil șansa de a studia în ritmul său și după posibilitățile sale.

La 12 decembrie 1990 Parlamentul Republicii Moldova a ratificat **Convenția cu privire la Drepturile Copilului**. Acesta este un tratat care pornește de la premisa că fiecare copil se naște cu libertăți fundamentale și cu drepturi inerente oricărei ființe umane: dreptul la supraviețuire și dezvoltare, dreptul la un nume și o naționa-

litate, dreptul la educație și informare, dreptul la asistență medicală etc. Ratificând acest act internațional, Republica Moldova s-a angajat să protejeze copiii, inclusiv copiii cu cerințe educative speciale, de orice gen de discriminare, să le asigure o bună securitate socială și condiții pentru dezvoltare intelectuală, fizică cât mai completă [2, pag. 8.]

Astfel, politicile educaționale promovate de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării din Republica Moldova vizează asigurarea accesului la educație de calitate pentru toți copiii, oferirea șanselor egale la educație, dezvoltare și integrare socială tuturor, inclusiv copiilor cu cerințe educative speciale. Incluziunea educațională a copiilor cu cerințe educative speciale a devenit un domeniu prioritar în politicile educaționale actuale în țara noastră. Integrarea copiilor cu CES în comunitate, incluziunea acestor copii în mediul educațional obișnuit devine una dintre cele mai stringente probleme psihopedagogice, fiind mereu obiect al cercetării specialiștilor din diferite ramuri ale științei. Astfel, școala trebuie să fie capabilă să realizeze un învățământ diferențiat și să asigure o educație de calitate pentru toți și pentru fiecare. Nevoile educaționale diverse, capacitățile copiilor, elevilor și ritmurile lor diferite de dezvoltare și învățare pot fi satisfăcute prin *individualizarea procesului educațional*.

Tendențele moderne de abordare individualizată a copilului cu cerințe educaționale speciale diferă de cele tradiționale. Acestea vizează incluziunea copilului în medii comune de învățare, crearea structurilor și serviciilor de suport educațional, asigurarea accesului la programe școlare prin diversificarea formelor de incluziune, flexibilizarea curriculumului, adaptarea tehnologiilor didactice.

Abordarea individualizată a copilului se realizează în baza analizei riguroase, multidiscplinare a particularităților de dezvoltare și competențelor acestuia, în rezultatul căreia se proiectează asistența. [5, pag. 15]

Determinant în procesul de adaptare curriculară, *principiul individualizării* învățării exprimă necesitatea adaptării dinamice a încărcăturii cognitive, a conținuturilor și a strategiilor instructiv-educative atât la particularitățile psihofizice ale fiecărui elev, cât și la particularitățile diferențiate, relativ comune unor grupe de elevi, în vederea dezvoltării lor integrale ca personalitate.

Individualizarea reprezintă o evidență a particularităților tipice ale copiilor în diferite tipuri de activitate. Principiul abordării individuale insistă asupra evidenței particularităților copiilor care influențează activitatea și de care depind rezultatele activității. Organizarea procesului de educație și de recuperare prin individualizare se realizează prin selectarea metodelor, procedeelelor, materialelor didactice, se iau în considerare deosebirile individuale ale copiilor, nivelul de dezvoltare a capacităților de învățare, de recuperare, tempoul de învățare etc.

Abordarea dificultăților de învățare se poate face, în primul rând, prin reconsiderarea valorii curriculum-ului școlar. Deschiderea către un curriculum incluziv se referă la a ține cont de diversitate și a recunoaște heterogenitatea cerințelor educaționale ale copiilor. Copiii care au dificultăți diferite, mai mult sau mai puțin severe de învățare, nu sunt altceva decât... tot copii care învață.

Adaptarea curriculară pentru copiii cu dificultăți de învățare este un aspect mult discutat în școală, mulți profesori considerând drept imposibilă includerea lor în clase obișnuite, deoarece trebuie să îndeplinească obiectivele curriculare. De fapt, nu curriculumul este cel ce ne guvernează acțiunile; în centrul preocupărilor noastre educative este copilul cu problemele sale de învățare. De aceea, sprijinul acordat acestuia trebuie să estompeze dificultățile de învățare și să-i ofere șansa de a învăța. Totodată, și cadrul didactic necesită susținere în proiectarea didactică, în elaborarea materialelor, în selectarea metodelor etc.[6, pag.15]

Curriculumul poate fi adaptat sau modificat pentru a satisface nevoile copiilor și elevilor cu cerințe educaționale speciale. Modul de parcurgere a curriculumului este reflectat în planul educațional individualizat pentru copilul cu cerințe educaționale speciale.[1]

Individualizarea procesului educațional prin adaptări curriculare poate avea loc pe două căi: prin *Curriculum general cu adaptarea strategiilor de predare – învățare – evaluare* (CGA) și prin *modificări curriculare* (modificarea finalităților, a conținuturilor educaționale). În cazul Curriculumului modificat la disciplina școlară, cadrul didactic stabilește, în comun cu alți specialiști care asistă copilul, finalități adecvate necesităților educaționale și nivelului de dezvoltare a copilului. Modificările curriculare, în funcție de cerințele și necesitățile copilului, pot viza componentele structurale ale Curriculumului: finalitățile, conținuturile. Modificările curriculare se stabilesc din perspectiva asigurării implicării plene a copilului în procesul educațional, în vederea pregătirii lui pentru viață. **Modificările curriculare pot fi realizate prin simplificare, comasare sau excludere.** Modificările curriculare prin simplificare vizează reducerea parțială a gradului de complexitate a finalităților și/ sau conținuturilor. Modificările curriculare prin excludere pot fi realizate la nivel de plan-cadru sau disciplină școlară. La nivel de plan-cadru, elevul nu va studia una sau unele discipline școlare, exigențele studierii cărora nu sunt compatibile cu potențialul acestuia. La nivel de disciplină școlară, modificările curriculare prin excludere presupun omiterea unor finalități, conținuturi, pe care elevul cu CES nu le poate accesa/ achiziționa. Modificările curriculare prin comasare pot fi realizate la nivel de plan-cadru sau de disciplină școlară. La nivel de plan-cadru modificările curriculare prin comasare se realizează prin integrarea a două sau mai multe discipline școlare.[6, pag. 15]

Individualizarea procesului educațional pentru copilul cu CES nu implică obligatoriu adaptări sau modificări curriculare la toate disciplinele școlare. Astfel, elevul cu CES poate studia unele discipline școlare în baza curriculumului general (CG), altele – în baza curriculumului general cu adaptări ale strategiilor de predare – învățare – evaluare (CGA) sau în baza curriculumului modificat (CM). Adaptările și/sau modificările curriculare se consemnează în PEI-ul copilului, se examinează și se coordonează de Comisia Multidisciplinară Intrașcolară (CMI) și, ca parte componentă a PEI, se aprobă în ședința Consiliului profesoral al instituției de învățământ.[6, pag. 30].


Corelarea componentelor curriculare conform adaptărilor curriculare

Componentele curriculare	Adaptări curriculare	
	Curriculum General cu adaptări (CGA)	Curriculum modificat (CM)
Competențe generale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Competențe specifice	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> ❖ !!!
Finalități de învățare (subcompetențe)	<input type="checkbox"/>	❖
Conținuturi/unități de conținut	<input type="checkbox"/>	❖
Activități de învățare și evaluare	❖	❖
Strategii didactice	❖	❖
Strategii de evaluare	❖	❖
Tipul certificatului de studii	ASG	ASG/PEI
	☐ - nu se modifică	❖ - se modifică

Școala trebuie să identifice, să recunoască și să reacționeze la diversitatea cerințelor elevilor, prin armonizarea strategiilor de învățare cu tehnologiile didactice, precum și cu diferite grade și nivele de învățare, astfel încât să asigure o educație de calitate pentru toți, inclusiv pentru copiii cu dificultăți de învățare, cu probleme de adaptare și integrare. În procesul de selectare a strategiilor didactice în organizarea asistenței copiilor cu CES trebuie să se țină cont de tipologia CES specifice acestora. [7, pag. 4]

Strategii didactice folosite la disciplina geografie în lucrul cu copii cu CES

1. Exemplu de aplicare a tehnicii *easy read*

<p>Text original</p> <p>Girafa este cel mai înalt animal sălbatic terestru, ușor de recunoscut datorită gâtului excepțional de lung. Girafele mascul au, în medie, o înălțime de aproximativ 5,3 m, dar unele cresc până la o înălțime de aproape 6 m. Clasificarea științifică: Girafa aparține speciei Mamifere, familiei Giraffidae, clasa Giraffa camelopardalis. Majoritatea girafelor trăiesc în estul Africii și în țări precum Angola și Zambia în sud-vestul Africii. Girafa trăiește în savane și spații deschise, acoperite cu copaci sau păduri rare, unde hrana este variată de-a lungul anului. La noi putem vedea girafa doar la Grădina Zoologică. În plus față de înălțimea foarte mare, girafa se situează printre animalele cu cea mai mare greutate de pe uscat. Masculii foarte mari pot ajunge până la 1,900 kg. Femelele sunt mai mici și rar ajung la jumătate din această greutate. Comparativ cu alte mamifere copitate, girafele au corpul relativ scurt, dar picioarele sunt disproporționat de lungi. Picioarele din față sunt mai lungi decât cele din spate. Girafa este un animal gingaș.</p>	<p>Text transformat</p> <ul style="list-style-type: none"> • Girafa este cel mai înalt animal sălbatic. Unele girafe ajung până la înălțimea de 6 metri. • Girafa are gâtul foarte lung. Are corp destul de scurt, dar picioarele lungi. Picioarele din față sunt mai lungi decât cele din spate. • Girafele trăiesc în Africa. La noi putem vedea girafa doar la Grădina Zoologică. • Girafa este un animal gingaș. <div style="text-align: center;">  </div>
---	---

[4, pag. 52]

2. Jocul „Puzzle”

Scopul: reconstituirea unui obiect din părțile lui componente.

Obiective de referință: să asambleze, să reconstituie imaginea desenată a unui continent din bucățele tăiate.

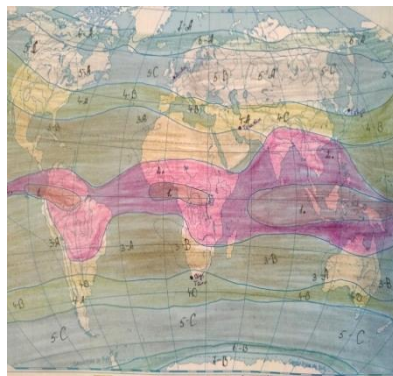
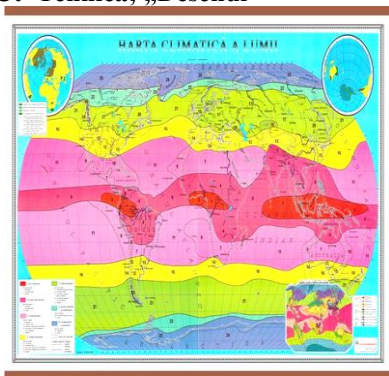
Resurse didactice: un plic cu toate elementele necesare pentru fiecare elev, desenul unui continent, pe care trebuie să-l reconstituie elevii.

Desfășurarea jocului: Cadrul didactic va împărți tuturor elevilor câte un plic care conține fragmentele tăiate ale unui desen ce reprezintă un continent. Moderatorul va arăta elevilor imaginea continentului pe care trebuie să-l obțină ei, asamblând bucățelele tăiate din plic.

Se va stabili timpul de lucru. Elevii pot fi ajutați de profesor.

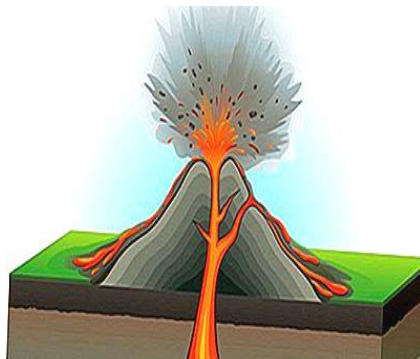
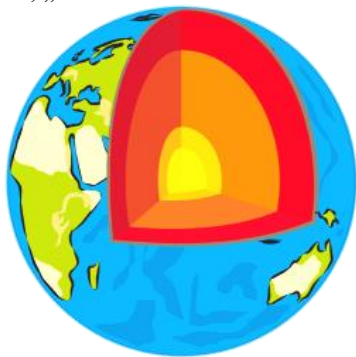
[4, pag 69]

3. Tehnica; „Desenul”

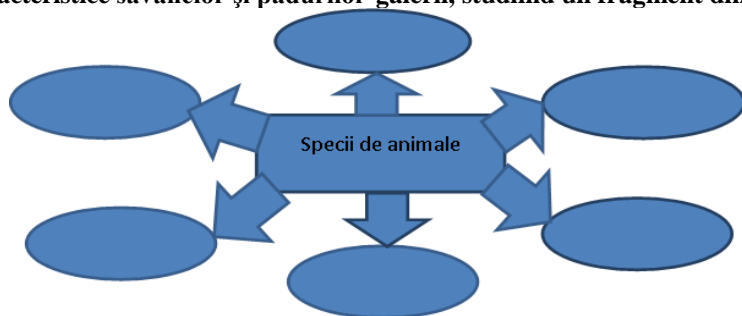


4. Tehnica: „Modelarea”

Conform modelului propus, elevii pot modela: „Structura internă a Pământului”, „Vulcanul”



5. Tehnica: „Ciorchinele”. Citiți și completați schema cu specii de animale caracteristice savanelor și pădurilor-galerii, studiind un fragment din text.



6. Găsește râurile care curg prin Moldova.

Răspunsuri: Nistru, Prut, Bâc, Ichel, Răut

7. Recunoaște continentele lucrând cu atlasul:

Eurasia

America de Sud

Africa

Australia



Concluzii. Un factor important în asistența copiilor cu cerințe educaționale speciale îl constituie identificarea celor mai adecvate strategii educaționale. În acest context, este absolut necesar ca specialiștii în domeniu să cunoască clasificarea tehnologiilor didactice, modalitățile de adecvare a acestora la necesitățile copiilor, să monitorizeze și să estimeze impactul utilizării unei anumite metode/procedeu în lucrul cu copilul și, respectiv, să decidă care sunt cele mai relevante, mai eficiente, pentru a le promova în activitățile de incluziune educațională.

Bibliografie:

1. Codul Educației al Republicii Moldova: din 24.10.2014, art. 40 (5). In: *Monitorul Oficial*. 2014, nr. 319-324
2. Convenția cu privire la Drepturile Copilului, 1990, articolul 2
3. Declarația de la Salamanca, Spania, 7-10 iunie, 1994
4. *Educație Incluzivă: Suport de curs pentru formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive centrate pe copil*, vol. III. Chișinău: Lyceum, 2016. 128 p. ISBN 978-9975-3104-9-9
5. Ghid metodologic *Planul educațional individualizat structura-model și ghid de implementare*, Chișinău, 2017. 56 p.
6. Ghid metodologic *Individualizarea procesului educațional prin adaptări curriculare*, Chișinău, 2017. 38 p.
7. HADÎRCĂ Maria, CAZACU Tamara. *Adaptări curriculare și evaluarea progresului școlar în contextul educației inclusive*, Chișinău, 2012. 101 p. ISBN 978-9975-4367-2-4

CZU 373.1.015.3

VALENȚELE EDUCAȚIEI ELEVILOR CLASELOR PRIMARE ÎN SPIRITUL GRITTY

Valeria RÎNJA, studentă,
Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți
Conducător științific: **Eugenia FOCA**, asist. univ.

Abstract: *A new spirit that helps students, teachers, and parents to create the opportunity for a student to develop the mind by engaging the 7 positive features. The Gritty project is accomplished with the help of intelligent and innovative psychological training of children and their parents who actively participate in the way they guide the mind in training and build positive character traits through the child obtain success.*

Keywords: *Gritty, psychological training, development, spirit, mind, evolution, motivation.*

Gritty este un spirit nou, ce vine cu o misiune importantă de a asigura un parteneriat dintre părinții - elevi - școală. Programul Gritty îți oferă mai multe instrumente pe care un adult (fie părinte, educator, învățător, bonă etc.) poate să le folosească cu încredere în procesul de antrenare a caracterului copilului, fiind încrezut că acesta este unul potrivit și va avea la sfârșit un succes. Gritty este un instrument psihologic inedit prin care poți ajunge la o excelență și performanță. Acesta îmbină perseverența și pasiunea și nu ia în calcul ambiția, deoarece persoanele care sunt posedate de ambiție doresc, la rândul lor, o remunerare socială pentru cele reușite, iar o persoană cu Gritty nu așteaptă recompensă, deoarece acesta o primește din interiorul său. Prin antrenamentul acestei trăsături de caracter de mic, copilului îi sunt create șansa de avansare în ceea ce privește competitivitatea.

Nașterea conceptului științific „GRIT” este generată de Angela Duckworth, profesor asociat la University of Pennsylvania, la Positive Psychology Center, care

conduce și un laborator creat special pentru ea, „*The Duckworth Lab*”. Angela Duckworth definește în felul următor acest concept: *”I define grit simply as passion and perseverance for especially long-term goals. I don't believe we should use measures of grit for high-stakes accountability. I think the misconception is that if you start measuring grit because it's important and you add punishments and rewards to that, you miraculously somehow (have) teachers in schools (who) will start teaching grit more efficiently and I don't think that's the case.”* [3].

Reprezentanții marcanți în domeniul Psihologiei Pozitive, Christopher Peterson și Martin Seligman, susțin că: „Caracterul este principala structură ce susține o viață de bună calitate, o viață fericită, o viață care înflorește (*flourishing* este termenul original). Cum știi că înflorești?

- a) Trăiești emoții pozitive
- b) Ești angajat și implicat în ceea ce faci
- c) Ai relațiile satisfăcătoare
- d) Experimentezi un sentiment profund de sens
- e) Te bucuri de realizări și succes.” [1]

Toate acestea sunt susținute de către abilitățile de caracter, un fel de superputeri interioare ce pot fi învățate, practicate și cultivate. Alături de iubirea necondiționată, părinții, împreună cu educatorii, pot dărui copiilor un prețios cadou, ajutându-i să își formeze trăsăturile de caracter încă din primele zile de viață!

Proiectul Gritty se realizează cu ajutorul antrenamentului psihologic inteligent și inovativ al caracterului copiilor și părinților acestora care participă activ în modul în care ghidează mintea în formare (*mind in the making*) și construiesc trăsături pozitive de caracter. Conform cercetărilor realizate în acest domeniu, succesul școlar/academic și împlinirea obiectivelor sunt facilitate în mod special de următoarele șase trăsături pozitive de caracter:

- a) Curiozitate
- b) Recunoștință
- c) Inteligență Socială
- d) Optimism
- e) Autocontrol
- f) Entuziasm [4]

Mulți oameni abordează greșit „gritty-ul în școală”, acesta nu vine să rezolve toate problemele cu care se confruntă școală, dar vine să ajute la conceperea efortului și dezvoltarea abilităților pentru a atinge nivelul ridicat de gândire.

În ultima perioadă conceptele „grit” și „mindset” sunt prezente în domeniul educației. Învățătorii și administrația școlii își reexaminează gândirea despre modul de abordare a gândirii și învățării elevului, dar și prin ce modalități învățătorii pot primi rezultate foarte bune de la elevi.

Laila Y. Sanguras atinge și-o varietate de concepte: mentalitatea, perseverența, dezvoltarea talentelor, cultivarea interesului, orientarea obiectivului, feedbackul, motivația, evaluarea autentică, elevii talentați, părinții, cultura școlară și conducerea școlii.

Laila Y. Sanguras numește următoarele capitole pentru a forma Grit în clasă:

- a) Ce este Grit;
- b) Săli de clasă dotate cu toate necesare;
- c) Integrarea și Motivare;
- d) Construirea Grit la domiciliu;
- e) Crearea unei culturi școlare Gritty.

Un exemplu real unde spiritual gritty a avut succes este Arvind Mahankali, din New York, care a participat la concursul lingvistic din SUA și a fost învingător. În mod evident, Arvind Mahankali este un individ care face parte din „Grit”, acesta a aplicat efortul și practica pe termen lung pentru a reuși și în cele din urmă a câștigat. Învățătorul acestuia a promovat „Grit” și mereu le oferea diferite întrebări motivaționale pentru a găsi cheia succesului.

Un alt exemplu este România care tot promovează acest spirit și, pe cât trece timpul, Gritty Hub devine mai captivant pentru copii și îi motivează să-și cultive caracterul, bazat pe o serie de contexte pe cât de jucăușe, pe atât și serioase. Gritty Hup oferă mai multe instrumente cum ar fi:

- a) Weekends – grupuri de antrenament mental;
- b) Program de gândire daneză 24More;
- c) Noapte departe de casă la Sleep Over;
- d) A face temele în mod durabil după ore la Smart Week;
- e) Timp de calitate în Tabere Urbane; în Vacanța de Paște și Gritty Labs de vară, acest program este însoțit și de un Concurs My Happy Family;
- f) Acces la o bibliotecă sponsorizată de Editura Publică;
- g) Consiliere psihologică pentru familii.

Gritty Hub oferă copiilor o excelentă experiență prin care aceștia sunt ajutați să își dezvolte o serie de trăsături de caracter care le permit să armonizeze viața academică și rezultatele la școală cu alte aspecte semnificative ale vieții. Candidatului Gritty îi sunt antrenate prin prisma literaturii pentru copii aceste 7 trăsături pozitive de caracter:

- a) autocontrolul caracteristic conștiinței lui Jiminy Cricket din „Pinocchio”;
- b) gritty-ul – combinația fericită între perseverența furnicii și pasiunea greierașului din „Greierele și Furnica”;
- c) recunoștința exprimată de Cenușăreasa față de oamenii și împrejurările care i-au schimbat viața;
- d) curiozitatea manifestată de Alice în Țara Minunilor, intrigată de limitele cunoașterii;
- e) inteligența socială de care dă dovadă Alba ca Zăpada, care a știut să își construiască relația cu fiecare pitic;
- f) entuziasmul caracteristic veverițelor Chip & Dale, de o vitalitate și vervă impresionantă;
- g) optimismul pe care îl manifestă Aladin, visând și acționând pentru a câștiga iubirea unei prințese [2].

În concluzie, putem afirma că școala care promovează spiritul gritty și antrenează copiii de mici, are toate șansele ca aceștia, când vor ajunge la vârsta de matura-

ritate, vor avea mai multe reușite și vor ajunge mai ușor la scopul dorit. Dezvoltarea acestor trăsături de caracter pozitive, este ingredientul potrivit pentru a construi un contur sănătos al minții. Prin acest antrenament copilul ajunge la dezvoltare și evoluție, fără ca copilul să iasă din zona de confort. Gritty oferă copiilor succesul școlar și atingerea scopului dorit.

Bibliografie:

1. GRITTY, Mind in the making. Educația Gritty, 2013 [online] [citat 10.02.2019] Disponibil: <http://gritty.ro/educatia-gritty/>
2. GRITTY, Mind in the making. Home, 2013 [online] [citat 15.02.2019] Disponibil: <http://gritty.ro/>
3. MIDDLE WEB, All About the Middle Grades, A Guide to Creating a Gritty School Culture, 2018 [online] [citat 17.02.2019] Disponibil: <https://www.middleweb.com/36953/a-guide-to-creating-a-gritty-school-culture/>
4. THE CONFIDENCE TEACHER, Winning Ugly & Gritty Learning, 2013 [online] [citat 15.02.2019] Disponibil: <https://www.theconfidentteacher.com/2013/07/winning-ugly-the-secrets-of-gritty-teaching-and-learning/>

CZU 004.738.52: 51(072)

UTILIZAREA RESURSELOR WEB 2.0 ÎN PROCESUL DE PREDARE-EVALUARE LA DISCIPLINA „MATEMATICA”

Adriana CERNEI, studentă,
Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți
Conducător științific: **Valeriu CABAC**, dr., conf. univ.

Abstract: *Under the conditions of globalization and rapid technological change, the educational system can no longer be focused only on transmitting a rigid set of knowledge from teacher to student within a fixed period of time. In the contemporary world, the use of mobile devices: phones, iPhones, tablets has become indispensable, a world in which students perceive these tools as a daily necessity that they can not separate even when they are in the classroom. In this case, adults have the task to teach them with their effective use in the educational process. The Communication proposes an educational-learning approach from the perspective of e-learning, using Information and Communication Technology, in particular Web 2.0 resources, which are also a true ally of teaching staff.*

Keywords: *E-Learning, instructional-educational process, learner-centered training, computer-assisted assessment, Web 2.0 tools.*

1. Necesitatea educației digitale în societatea informațională

La 20 septembrie 2018 a fost aprobată *Strategia de dezvoltare a industriei tehnologiei informaționale și a ecosistemului pentru inovarea digitală pe anii 2018-2023*, unde este specificat faptul că Republica Moldova se confruntă cu o creștere a deficienței de competențe în domeniul tehnologiei informației și a comu-

nicațiilor (TIC) și cu un nivel scăzut al alfabetizării digitale. Aceste deficiențe au ca efect utilizarea insuficientă a beneficiilor oferite de societatea informațională și chiar excluderea multor cetățeni din societatea și economia bazată pe TIC. Pe de altă parte, deși dispun de calculatoare și sunt utilizatori de Internet, multe persoane nu cunosc nici terminologia din domeniul TIC, nemaivorbind de utilizarea pe deplin a beneficiilor oferite de acestea. O mare parte a populației Republicii Moldova nu dispune de competențe și cunoștințe digitale, fapt ce diminuează posibilitățile valorificării oportunităților de participare în economia digitală globală.

Alfabetizarea digitală a populației trebuie să fie fundamentată în primul rând în sistemul de învățământ general, iar ca acest lucru să fie posibil este necesar ca [1]:

- 1) curriculumul să fie ajustat la necesitățile societății informaționale bazate pe cunoaștere;
- 2) cadrele didactice să fie instruite în aplicarea eficientă a TIC în procesul educațional;
- 3) tehnologia informației și comunicației să fie integrată în procesul didactic;
- 4) să fie create conținuturi educaționale digitale, inclusiv pentru susținerea învățării pe tot parcursul vieții.

Educația, conform *art. 4* al Codului Educației, reprezintă prioritatea națională în Republica Moldova. Aceasta constituie factorul fundamental în procesul transmiterii de cunoștințe, valori culturale, având impact considerabil în diverse sfere de activitate:

1. dezvoltarea resurselor umane;
2. formarea conștiinței, identității naționale;
3. promovarea aspirațiilor de integrare europeană;
4. crearea premiselor pentru dezvoltarea umană durabilă și edificarea unei societăți bazate pe competențe.

Calitatea educației determină, calitatea vieții și creează premise pentru realizarea deplină a capacităților fiecărui individ. Societatea contemporană se îndreaptă cu pași rapizi spre o lume global informațională, ceea ce necesită adaptarea la noile tehnologii a tuturor sectoarelor de activitate. Anume în sistemul educațional tehnologiile informaționale și comunicaționale trebuie să se regăsească în cea mai mare măsură.

Însă situația este alta, competențele profesionale ale cadrelor didactice în instituțiile de învățământ preuniversitar sunt învechite, persistând un nivel scăzut de „alfabetizare digitală” și utilizare insuficientă a TIC. Din 92% de cadre didactice cu studii pedagogice, doar 46,5% au studii superioare, ceea ce indică evidente probleme ce țin de competențele lor profesionale [2].

Procesul de implementare a TIC în sistemul educațional din Republica Moldova se află la o etapă de tranziție, tehnologiile informaționale și/sau informatica fiind studiate ca discipline distincte la toate treptele de învățământ [3]. O modalitate eficientă de a îmbunătăți procesul de instruire este prin utilizarea dispozitivelor de calcul și a TIC. Internetul și Web-ul favorizează realizarea unui învățământ „altfel” decât învățământul tradițional. E-Learning-ul este procesul de învățare, formare sau instruire prin mijloace electronice. E-learning-ul implică utilizarea unui computer sau a altui echipament digital (de exemplu, un telefon mobil) într-un mod special pentru a oferi

formare sau materiale de studiu și educaționale [4]. Acest proces de instruire implică învățarea independentă, asistată de calculator sau alt dispozitiv electronic, bazându-se pe instrumente Web 2.0 care dezvoltă creativitatea, abilitățile de lucru cu calculatorul, elevul beneficiind de materiale didactice și de sprijinul profesorului, doar în rol de îndrumător. Ideea fundamentală a Web-ului, este existența unui spațiu virtual, unde oamenii pot comunica, prin partajarea cunoștințelor, a experienței (fig. 1).

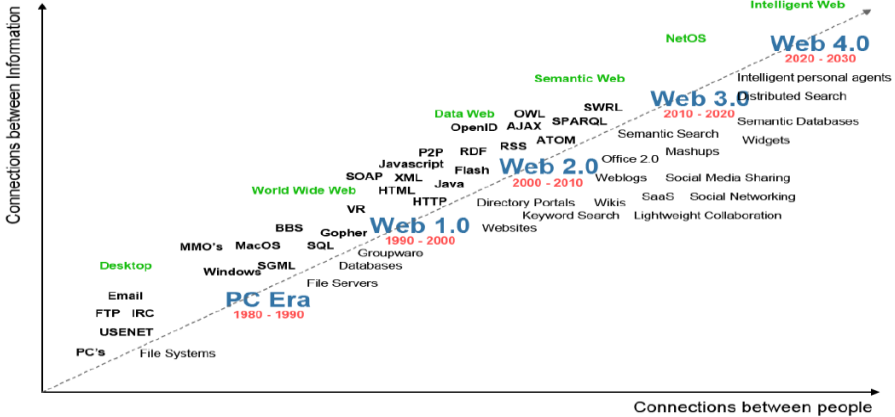


Fig. 1. Web – trecut, prezent și viitor

La începutul dezvoltării sale, Web-ul era bazat pe situri statice, fără interactivitate, informațiile din cadrul lor nu pot fi partajate sau refofolosite, aplicații închise, lipsite de flexibilitate. Web-ul a evoluat (fig. 1 și 2) și acum acesta oferă modalități de utilizare a tehnologiilor Web, având ca scop dezvoltarea creativității, partajarea informațiilor, și, foarte important, colaborarea între utilizatori. Acesta oferă servicii, nu pachete software, care conduc la evoluția comunităților bazate pe Web, aplicațiile prezintă interes, deoarece prezintă interactivitate și utilizabilitate crescută.

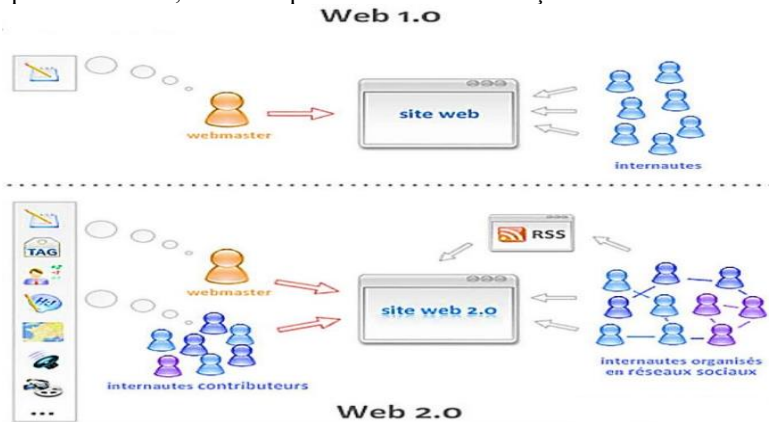


Fig. 2. De la un instrument personal (Web 1.0) către o platformă colectivă de lucru (Web 2.0)

2. Resurse Web 2.0 folosite în procesul instructiv-educativ la matematică

Resursele Web 2.0 sunt considerate drept mecanism de sprijin pentru pregătirea și realizarea materialelor didactice, evaluarea, analizarea evoluției elevilor, realizarea prezentărilor formative și informative, realizarea orarului și a calendarului de activități, dezvoltarea de proiecte în colaborare, cea mai mare parte dintre acestea fiind centrate pe elev.

Web 2.0 se bazează pe încredere, dorința oamenilor de a se dezvolta prin dobândirea cunoștințelor și pe aplicațiile Open Source. Pentru a putea obține beneficii maxime în cadrul procesului de instruire, profesorul trebuie să cunoască și să fie capabil să exploateze la potențial maxim aplicațiile, serviciile și tehnologiile Web 2.0. Toate aceste resurse Web, web-mixuri, wiki-uri, bloguri, rețele sociale, motoare de căutare specializate etc., pot fi extrem de utile dascălilor în procesul de instruire a elevilor.

În continuare vor fi prezentate câteva instrumente Web cu destinații diverse:

2.1. În procesul de predare:

2.1.1. *Youtube*: Un instrument Web care poate fi utilizat în procesul de predare sunt lecțiile video, de exemplu filmulețele pe *Youtube*, sau cele realizate cu ajutorul *Make Movie*. Acest tip de resursă Web este util în cazul în care elevul nu s-a clarificat în întregime cu tema și poate apela la unele explicații cu ajutorul filmulețelor (figura 3).



Șiruri de numere reale. Tipuri de șiruri. Monotonia unui șir numeric!

Limita unei funcții într-un punct

Fig. 3. Video lecție pentru clasele liceale, realizate de profesorul de matematică, *Leahu Alexandru, IPLT „B.P. Hașdeu”, or. Drochia.*

2.1.2. *Symbaloo* este un produs necomercial, mediul constă din mai multe webmix-uri sau set de plăcuțe, numite și țigle (engl. title). Fiecare plăcuță este, de fapt, un link la un sit Symbaloo care poate fi privit și ca un serviciu de marcare a resurselor: link-urile de pe un webmix pot fi privite ca semne care orientează utilizatorii spre situri „recomandate” de specialiști sau cele care îl interesează pe proprietar. Utilizând Symbaloo, profesorul de informatică, structurează informația aferentă disciplinei, în linkuri pe care elevii le pot utiliza în procesul instructiv-educativ. Un exemplu elocvent de web-mix pentru matematică este prezentat în figura 4.



Fig. 4. Web-mix-ul THE STORY OF MATH, pe masa de lucru Symbaloo.

2.1.3. *Geobebra*: La matematică cadrele didactice sau elevii, în conformitate cu contextul, pot utiliza *Geogebra* (figura 5), aplicație destinată predării și învățării matematicii, având un caracter interactiv, aplicabilitate în geometrie, algebră, analiză matematică, geometrie analitică, statistică, calculul probabilităților, calculul diferențial și integral. Soft gratuit, compatibil cu orice tip de sistem de operare uzual, oferă suport vizual pentru noțiunile începând cu nivelul matematicii de gimnaziu până la nivel universitar.

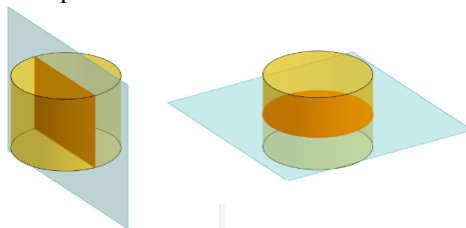


Fig. 5. Secțiuni în cilindru, aplicații realizate în Geogebra

2.2. În procesul de evaluare:

Evaluarea reprezintă, alături de predare și învățare, o componentă fundamentală a procesului instructiv-educativ. Evaluarea ne informează despre eficiența strategiilor și metodelor, de predare-învățare, dar, în același timp, asupra corectitudinii stabilirii obiectivelor operaționale și a măsurii în care acestea se regăsesc în rezultatele școlare [5].

Pentru orele de evaluare profesorul poate utiliza instrumentele standard: teste elaborate personal sau din culegeri de probleme, fișe de lucru, proiecte, dar utile pot fi aplicațiile pentru crearea testelor de verificare a cunoștințelor. Aici accesibile fiind resursele propuse de ProProfs. Instrumentul dat permite de a crea gratuit teste, care se păstrează în banca de sarcini. Pentru teste se păstrează scorurile și se generează rapoarte. Crearea unui test este simplă. Există următoarele variante de întrebări: răspunsuri multiple, completare răspuns sau răspuns tip eseu. În figura 8 este prezentă interfața unui test pentru clasa a VII-a, realizat cu ProProfs.

2.2.1. *ProProfs*: Pentru crearea testelor de verificare a cunoștințelor se poate folosi resursele propuse de ProProfs. Instrumentul dat permite de a crea gratuit teste, care se păstrează în banca de sarcini. Există următoarele variante de întrebări: răspunsuri multiple, completare răspuns, răspunsul tip eseu. În figura de mai jos este prezentă interfața unui test pentru clasa a V-a, realizat cu ProProfs (figura 6).

Test la matematica



1. Alege răspunsul corect.

A. Doisprezece întregi și trei zecimi	A. <input type="button" value="Select a Match"/>
B. patru întregi și cincizeci și opt sutimi	B. <input type="button" value="Select a Match"/>
C. zero întregi și nouă sutimi	C. <input type="button" value="Select a Match"/>
D. opt sute treizeci și patru milimi	D. <input type="button" value="Select a Match"/>

2. Calculează $3,25 \cdot 10 =$

Fig. 6. Sarcini pentru test asistat de calculator la matematică, clasa a V-a, realizat cu ProProfs.

2.2.2. *Socrative*: Un alt instrument de evaluare Web 2.0, folosit pentru a obține date instantanee de la elevi, este Socrative. Cu ajutorul acestuia se pot crea diferite teste, variante multiple, adevărat / fals, sau teste cu răspuns scurt, rezultatele fiind afișate în timp real, apoi descărcate și se pot face rapoarte în funcție de clasă, întrebare sau elev.

Acesta este un instrument simplu în utilizare, pentru a crea evaluări formative și pentru a obține rezultate în timp real. Pe lângă teste, cu Socrative, profesorii pot antrena clasa cu exerciții educaționale: chestionare, sondaje rapide, bilete de ieșire, folosit pentru feedback-ul elevilor despre subiectul abordat și eficiența explicării lui, prezentat în figura 7.

#1

Alege răspunsul corect.

ANSWER CHOICE

A	Suma unghiurilor unui triunghi este de 180 grade.
B	Suma unghiurilor într-un triunghi ascuțitunghic este de 360 grade
C	Suma unghiurilor triunghiului dreptunghic este de 240 grade

#2

Pentru a construi un triunghi având date lungimile celor 3 laturi avem nevoie doar de **riglă**.

Correct Answer:

True	False
------	-------

Активация Windows
Чтобы активировать Windows, перейдите в раздел "Параметры".

Fig. 7. Sarcini de test la matematică asistat de calculator, clasa a VII-a, realizat cu ajutorul instrumentului Web 2.0, Socrative, (interfața profesor).

Pentru realizarea testului elevii folosesc telefoanele mobile, accesând adresa electronică, <https://b.socrative.com/login/student/>, interfața pentru elevi (student), vizibilă în figura 8.

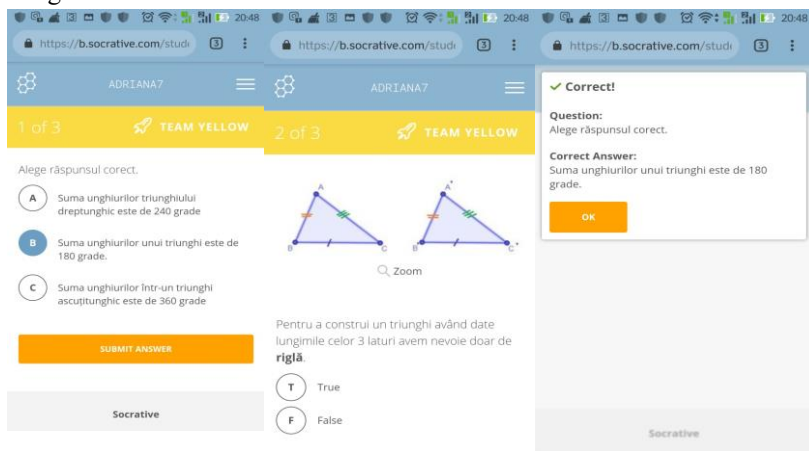


Fig. 8. Test la matematică, clasa a VII-a, realizat cu ajutorul instrumentului Web 2.0, Socrative, (interfața elev).

2.2.3. *HP Reveal:* Pentru a putea prezenta următorul instrument Web 2.0, trebuie explicată noțiunea de realitate augmentată, engleză Augmented Reality (AR), ea fiind una din aparițiile noilor media, care relevă materialele scrise despre schimbările de paradigmă, ce au avut loc în ultima perioadă ca urmare a universalizării PC-ului și a dispozitivelor mobile personale, acces al maselor la Internet, afaceri electronice, e-learning, e-servicii, Web 2.0 și social media.



Fig. 9. Modul de percepere a imaginilor folosind instrumentul Web 2.0 HPreveal.

Realitate augmentată (AR) este un live, un direct sau indirect, de vedere fizică, în lumea reală de mediu, ale cărei elemente sunt completate de către calculator, generate de intrări senzoriale, cum ar fi de sunet, video, grafice sau date GPS. Acesta este legat de un concept mai general numit realitate mediată, în care o vedere a realității este modificată (eventual, chiar sau diminuată, mai degrabă decât augmen-

tată) de către un calculator. HP Reveal (fostă Aurasma) schimbă modul în care interacționăm cu lumea fizică. Pot fi descoperite experiențele realității augmentate (AR), create cu AR. Descărcați aplicația HPReveal, creați un cont și fixați device-ul d-voastră pe imaginea de mai jos (figura 10). Pe telefon va apărea o secvență video despre demonstrația teoremei lui Pitagora (Wather demo).

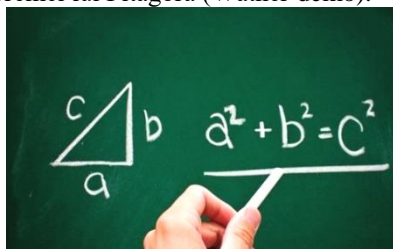


Fig. 10. Imagine prelucrată cu HPReveal,

care, folosită cu acest instrument Web 2.0, intervine în realitatea argumentată cu o secvență video de demonstrație a teoremei lui Pitagora;

Realitatea augmentată este considerată ca o extensie de realitate virtuală, în care elevul (jucătorul), se afundă și depășește limitele de realitatea fizică. În realitatea virtuală de timp, legile fizice și proprietățile de material nu mai dețin, în contrast cu lumea reală din acest mediu. AR (realitatea argumentată) și VR (realitatea virtuală), sunt concepte exacte opuse, dar cercetătorul A. Azura pretinde că AR, este o realitate virtuală (RV) continuum [13], figura 11.

Pasul 1



Pasul 2

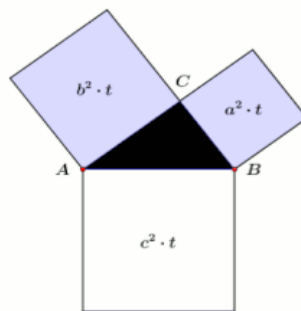


Fig. 11. După intrarea în HPReveal, fixați cu butonașul (figura 8, pasul 1), pe imaginea fig. 7, iar în telefon va fi difuzat secvența video figura7, pasul 2.

Concluzii. Actualmente, procesul de dezvoltare a sistemului de învățământ este caracterizat prin:

- ascensiunea rolului tehnologiilor, prin care devin o componentă importantă a instruirii, cu un set valoros de resurse;
- instrumente didactice „noi”, adecvate, moderne pentru a sprijini un proces instructiv-educativ actual, eficient și de calitate.

TIC, în particular instrumentele Web 2.0, oferă posibilitatea schimbării paradigmei educaționale. Integrarea tehnologiei în instruire determină metodele și tehnicile de lucru noi, prin folosirea Internetului, a resurselor on-line, a bibliotecilor virtuale, a discuțiilor on-line, are implicații pe care societatea în care trăim le solicită.

În procesul instructiv-educativ, utilizarea TIC poate facilita actul educațional:

I. Pentru elevi:

- Facilitează accesul independent la informație și educație;
- Instruirea sau îndeplinirea sarcinilor de învățare într-un ritm propriu;
- Sporește motivația de instruire, încrederea în forțele proprii, școală, societate și dezvoltă creativitatea;
- Comunicare ușoară între elevi, cu semenii și profesorii;
- Atractivitatea materialelor didactice, prin îmbinarea imaginii cu sunetul etc.
- Stimularea cooperării și dialogului prin integrarea mediului colaborativ specific instrumentelor Web 2.0.

II. Pentru profesori:

- Utilizarea TIC contribuie la dezvoltarea competențelor cadrului didactic;
- Eficientizarea procesului instructiv-educativ prin crearea unei baze informaționale, care poate fi utilizată în continuare;
- Partajarea experiențelor acumulate - bloguri, Padlet, video;
- Schimbarea accentului dinspre predare spre învățare;
- Promovarea de muncă independentă, inventivitate și creativitatea.

Utilizarea instrumentelor Web 2.0 stimulează și dezvoltă potențialul cognitiv multiplu al elevilor (Teoria Inteligențelor Multiple, H. Gardner), dezvoltă abilitățile necesare secolului XXI, contribuie la formarea percepțiilor de gândire la nivel superior (Taxonomia lui Bloom) și orientează procesul de instruire către interesele elevilor (predare centrată pe elevi).

Bibliografie:

1. NEUNER, Gerhard. Learning and Teaching in the communication Society. In: *Council of Europe Publishing*, F-67075, Strasbourg Cedex, 2003
2. Hotărârea Guvernului Republicii Moldova despre aprobarea STRATEGIEI de dezvoltare a industriei tehnologiei informației și a ecosistemului pentru inovare digitală pe anii 2018-2023, și a planului de acțiuni: nr.904/2018, din 09.11.2018. În Monitorul Oficial Nr. 416-422 art Nr: 1114 [online] [citat 09.04.2019]. Disponibil: https://gov.md/sites/default/files/document/attachments/ intr02_1_7.pdf
3. CROITOR-CHIRIAC, Tatiana. Studiu comparativ al indicatorilor TIC în politicile educaționale: S.U.A., Marea Britanie, România și Republica Moldova. In: *Didactica Pro...* 2010, nr. 2 (60), pp. 23-27. ISSN 1810-6455
4. STOCKLEY, Derek. E-learning Definition and Explanation, 2003. [online] [citat 15.04.2019]. Disponibil: <http://www.derekstockley.com.au/elearning-definition.html>
5. COJOCARIU, V. *Curs de Pedagogie II*. Bacău: Editura Universității din Bacău, 2002 Adresele electronice ale instrumentelor Web 2.0. prezentate:
6. <https://padlet.com/dashboard>
7. <https://www.symbalooedu.com/>

8. <https://www.proprofs.com/>
9. <https://b.socrative.com/login/student/>
10. <https://b.socrative.com/login/teacher/>
11. <https://www.hpreveal.com/>

CZU 37.04:373.1

РАБОТА УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С ДЕТЬМИ ИЗ СЕМЕЙ МИГРАНТОВ

*Санда ГУЦУ, студентка факультета педагогики, психологии и искусств
Бельцкого государственного университета имени Алеку Руссо.
Научный руководитель: Лариса ЗОРИЛЮ, доктор, конференциар*

Abstract: *The Republic of Moldova is suffering a socio-economic change that affects all the aspects of the educational process. The teacher's activity and responsibilities increase significantly, and their role become the most important in the society. They are the educational pillar that develop, rise and breed the future generation. Of particular importance is the education of children that bring up in families where the parents are forced to go abroad in search of work and a better life.*

Keywords: *work migration, education, children, teacher, parents, educational process, incomplete family.*

Происходящие в Молдове социально-экономические изменения затрагивают все стороны образовательного процесса, значительно усложняют содержание педагогической деятельности и функций учителя, актуализируют его воспитательную роль в обществе. Особое значение приобретает работа педагога с учащимися из семей родителей мигрантов, которые вынуждены уезжать за рубеж в поисках работы.

На протяжении 2000-2018 годов наблюдается повышение интенсивности трудовой миграции: доля населения, временно находящегося за пределами страны в связи с работой или в поиске работы, выросла от 3,8% до 8,3%, а по отношению к его экономически активной части – от 8,4% до 25,2% [1]. В страны СНГ выезжают в основном мужчины (77%), в странах ЕС их доля составляет порядка 34,2%. В общем потоке мигрантов, как в направлении стран СНГ (70,3%), так и стран ЕС (62,0%) преобладают выходцы из сельской местности. На заработки в Российскую Федерацию выезжают более молодые мигранты, тогда как в страны ЕС – более старшие возрастные группы.

В Республике Молдова порядка 150 тысяч детей живут отдельно от родителей, которые уехали на заработки в ближнее и дальнее зарубежье. Статистические данные свидетельствующие о том, что Молдова среди европейских государств по этому показателю уступает лидерство лишь Румынии, были представлены в Социальном вестнике (Monitorul Social) IPN информирует: «Качество жизни детей – фактор воздействия на устойчивое развитие Республики Молдова», подготовленном Кишиневским институтом развития и социальных инициатив IDIS „Viitorul” под руководством Валерия Мошняга.

[<http://docplayer.ru/53396118-Cirkulyarnaya-migraciya-naseleniya-respubliki-moldova.html>].

В последние годы в каждой пятой семье в Молдове, у которой есть дети, один из родителей предпочел статус гастарбайтера. Вынужденное переселение в ближнее или дальнее зарубежье обусловлено безработицей в стране и невозможностью прокормить домочадцев. Каждый пятый трудовой мигрант в возрасте 20-49 лет является родителем, по крайней мере, одного ребенка дошкольного возраста.

Отсутствие родителей по причине трудовой миграции приводит к печальным последствиям: дети начинают употреблять алкоголь, наркотики, пропускают уроки в школе. Многие объясняют прогулы школьных уроков отсутствием родительского контроля, опять-таки, из-за трудовой миграции. Растет и число детей, участвующих в совершении преступлений (в среднем 200 несовершеннолетних за последние три года).

Поэтому реальность образовательной практики в современной школе республики такова, что значительная часть учеников поступают на обучение из неполных семей, что связано в первую очередь с миграционными процессами, а также деформационными изменениями, происходящими в современной семье. Эта категория школьников, как правило, относится к числу наиболее проблемных с точки зрения обучения и воспитания, часто входит в так называемые «группы риска», требует приложения значительных психолого-педагогических усилий.

Исследование показало, что большая часть всех детей – около 36% – живут только с мамой, лишь 33,5% живут в полной семье, почти 23% несовершеннолетних находятся под присмотром бабушек, старших братьев и сестер, дальних родственников или живут сами. Примерно одна треть опрошенных детей из неполных семей говорит, что едят мясо и фрукты лишь 2-3 раза в неделю [<http://www.viitorul.org/ro>].

Эта проблема все больше привлекают внимание исследователей. Различные аспекты жизни семьи, особенности развития и воспитания таких детей, вопросы их психического здоровья рассматриваются в ряде работ социологов, психологов и педагогов (Е.П. Арнаутова, Т.Ю. Гущина, В. Морару, В. Мошняга, Т. Kring, Marques J.C., Gois P. и др.).

Современному учителю для успешной работы со школьниками из неполных семей все чаще приходится реализовывать не столько дидактические, сколько психологические и порой психотерапевтические функции.

Конечно, нельзя сказать, что в Молдове ничего не делается для изменения ситуации в области помощи детям из транснациональных семей. Но в большинстве случаев инициативу на себя берут различные европейские структуры, которые пытаются изменить ситуацию в стране. Под их давлением молдавские власти пошли на совершенствование действующего законодательства, пытаясь максимально приблизить его к европейским стандартам.

Запад финансирует различные государственные проекты, благодаря которым в Молдове стало больше уделяться внимания детям из семей мигрантов.

Согласно данным исследователей, реализация функций семьи в условиях воспитания детей в неполной семье имеет особенности (Gorceag L, []).

В неполных семьях снижается возможность организации содержательного досуга и отдыха в силу недостатка материальных средств и занятости одинокого родителя. «Двойная» ответственность матери за материальное обеспечение и социализацию ребёнка часто сдвигает ориентиры на материальное обеспечение, а не на духовные ценности, то есть могут произойти нарушения в овладении ребёнком социальными нормами и правилами

Исследователи считают важным отсутствие в неполной семье эмоционально-психологического фона, который создают полноценные супружеские и родительские отношения, нарушается эмоциональная связь с отсутствующим родителем, не реализуется потребность в привязанности к нему. Д. Журавлёв считает, что в неполной семье происходит нарушение процесса формирования психологического пола ребёнка, затруднено развитие представлений о культуре общения между полами [25].

Для нашего лицензионного исследования имеет значение воспитательная ситуация, складывающаяся в различных типах неполных семей мигрантов.

Неполная семья мигрантов, когда один из родителей находится за границей, с точки зрения некоторых исследователей (А.М. Демидов, Т.А. Куликова и др.), является наиболее проблематичной и уязвимой в воспитательном плане. Опираясь на большое количество эмпирического материала, В.Я. Титаренко делает вывод о том, что такая семья более чем в два раза чаще выступает «поставщиком» несовершеннолетних правонарушителей по сравнению с обычной (полной) семьей.

Исследователи считают, что причины этого явления кроются в постоянной занятости женщины-матери, дети из неполных семей чаще остаются вообще без всякого присмотра, усталость матери сказывается на ее отношениях с детьми, увеличивается раздражительность, неуравновешенность и т.д. Дети, воспитывающиеся в неполной семье, чаще огорчают родителей плохой успеваемостью в школе. Однако материальные трудности неполных семей, чрезмерная занятость матери на производстве, невозможность уделить воспитанию детей много времени не является основной причиной воспитательных трудностей в неполных семьях [4; с. 6].

Наличие отца и матери является важнейшим условием нормального эмоционально-нравственного развития ребенка в семье, влияние матери и отца дополняют друг друга. Поэтому неслучайно в семьях мигрантов чаще, чем в полных, в воспитании детей принимает участие старшее поколение, которая стремится восполнить недостающее родительское влияние.

О. Поалелунж в своей книге «Миграция в Молдове» пишет о том, что дети, чьи матери и отцы уехали на заработки, перестают ходить в школу, никто не следит за их здоровьем. Они подсознательно испытывают чувство вины,

подвержены агрессивным и суицидальным настроениям [8]. Автор считает, что если что-то не предпринимать в настоящее время, то в недалеком будущем наше общество ждет серьезная социально-психологическая проблема.

Педагоги и психологи утверждают, что необходимо обеспечить предоставление своевременной психологической помощи детям и членам семей трудовых мигрантов, предотвратить все негативные проявления девиантного поведения, в частности, путем: утверждения и реализации программы психоэмоциональной адаптации для детей трудовых мигрантов; налаживания тесного сотрудничества школ, психоневрологических больниц, общественных организаций и социальных служб; увеличения количества центров консультирования и предоставления психологической помощи членам семей трудовых мигрантов; проведения в образовательных учреждениях систематических тренингов или консультаций с опекунами детей, родители которых находятся за рубежом; создания рабочих групп для исследования проблем детей трудовых мигрантов, в частности, в сельских районах; увеличения квоты бюджетных мест социальных педагогов и психологов в доуниверситетских образовательных учреждениях Молдовы [1; с. 5; 7].

Учителю следует учесть, что для того, чтобы выкачивать деньги, присланные родителями, детей и подростков втягивают в азартные игры, распитие крепких напитков, употребление наркотиков, создают зависимость от игровых автоматов, провоцируют на различные рискованные мероприятия, воровство и т.д. Это наблюдение подтвердили эксперты многих международных проектов, работающие в Молдове.

Учителю надо проявлять особое внимание к таким детям, так как в этом возрасте дети могут даже не осознавать, что столкнулись с проблемами, или могут не желать это признавать, предоставляя своим родителям идеализированную картину своей повседневной жизни.

Учителя, участвовавшие в нашем опросе, отмечают повышенную агрессивность школьников из неполных семей, констатируя, что мальчики из неполных семей особенно бурно реагируют на то, что они живут с одним родителем: меняется их поведение, отношения с одноклассниками, снижаются результаты в учебе, некоторые дети стараются скрывать свои отрицательные переживания, но иногда они не могут сдержать слез даже в школе.

У некоторых детей реакция на отъезд родителей за границу может быть более сдержанной или вообще скрытой от глаз посторонних. Поэтому взрослые, как педагоги, так и родители, не замечают угнетённого состояния школьника или неверно трактуют его. Но отсутствие видимых со стороны переживаний, проявлений горя не означает, что ребёнок не нуждается в помощи взрослых.

Учителю важно помнить о том, что воспитание предполагает не только передачу детям определённой суммы знаний, системы умений и навыков, но и формирование у ученика положительного эмоционального отношения к миру, людям, самим себе. Ребёнок должен почувствовать, как заботятся о

нём, сочувствуют ему, помогают справиться с трудностями, непосильными для него, чтобы научиться думать и заботиться о других.

Важной в контексте нашего исследования представляется позиция некоторых педагогов относительно готовности учителя к выполнению психотерапевтической функции при воспитании младших школьников. (В.А. Сухомлинский, А.С.Макаренко, Ш.А. Амонашвили, А.Б. Добрович, Л.Д. Лебедева, В.Г. Маралов, А.И. Шпунтов и др.).

Она предполагает систему воздействий в контексте взаимодействия с ребенком, находящимся в неблагоприятном положении, и направлена на снятие или снижение угнетенного состояния.

Таким образом, транснациональная семья – недостаточно изученный феномен, который нуждается в большем внимании не только учителей, но и ученых, СМИ, церкви, органов государственной власти и общественных организаций.

Библиография:

1. Buciuceanu-Vrabie M. Copiii rămași singuri acasă în urma migrației părinților: riscuri și realități. În: Revista de filozofie, sociologie și științe politice, 2011, nr. 1, p. 169-177.
2. Gorceag L. Copii orfani cu părinți în viață. În: Didactica Pro... , 2007, nr. 5-6, p. 25-26.
3. Grigoraș S. Problemele copilului lipsit de ocrotirea părinților. În: Moldova și lumea = Молдова и мир, 2004, nr. 3, p. 20-23.
4. *Migrația Forței de Muncă*. Chișinău, 2013. 52 p. Disponibil: http://www.statistica.md/public/files/publicatii_electronice/migratia/Sinteza_MF_M_2012.pdf
5. Ецко К. П., Горбунова Г. Д. Трудовая миграция в Республике Молдова. В: Бюллетень Национального научно-исследовательского института общественного здоровья имени Н. А. Семашко, 2017, № 1, с. 95-97. Disponibil: [https://elibrary.ru/download/elibrary_32616081_30471322.pdf]
6. Морару В., Мошняга В., Руснак Г. *Маятник миграции*. Кишинэу: Sirius, 2012. 200 с.
7. Мошняга В. Неурегулированная транзитная миграция молдавских граждан в страны Европейского Союза: состояние и пути минимизации. В: *Транзитная миграция и транзитные страны: теория, практика и политика регулирования*. Под ред. И. Молодиковой и Ф. Дювеля. Москва: Университетская книга, 2009, с. 246-271.
8. Поалелунжъ О. М. Миграция в Молдове. В: *Основные вызовы демографической безопасности: сходства и различия в Молдове и Беларуси*. Chișinău: Î.E.P. Știința, 2010, с. 215-251. Disponibil: http://ccd.ucoz.com/_ld/0/8_Moldova_Bieloru.pdf

MODALITĂȚI DE EDUCARE A VALORILOR GENERAL-UMANE LA ELEVII CLASELOR PRIMARE

Victoria IVASIUC, studentă,
Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte,
Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți
Conducător științific: **Ludmila COTOS**, dr., lect. univ.

Abstract: *This article deals with the issue of educating the general human values in primary school pupils. The issue of moral-spiritual education at the present stage is determined by the peculiarities of morality as a social phenomenon that confers its content, as well as the necessity of shaping a conceptual framework of the exit from the spiritual crisis of man and society in our country.*

Keywords: *values, general human values, moral-spiritual education, teaching methods.*

Astăzi, mai mult ca oricând, școala trebuie să consolideze idei care au legătură cu viața, pentru valorificarea potențialului fiecărui elev, indiferent de starea materială a familiei, mediul de reședință, apartenența etnică, limba vorbită în scopul asigurării fiecărui educabil a unei echități sociale și accesului la o educație de calitate [2].

În acest context, menționăm că școala din Republica Moldova reclamă un destin european, în care libertatea spiritului este virtutea fundamentală a omului, care presupune formarea unei culturi și mediu școlar prietenos copilului; armonizarea relațiilor interpersonale dintre părinți și copii, cadre didactice și elevi, dintre toți partenerii sociali. În conformitate cu Planul-cadru de învățământ, disciplina *Educația moral-spirituală (EMS)* este obligatorie pentru treapta primară de învățământ, propunând valori morale și spirituale ce stau la baza culturii naționale și europene, valori la care elevii trebuie să aibă acces în mod liber și care au un rol formativ. Activitatea în baza curriculumului EMS vizează proiectarea și desfășurarea procesului educațional din perspectiva unui sistem de valori educaționale, care trebuie să se regăsească în profilul de formare a elevului, și care are în vedere promovarea prin toate formele și dimensiunile educației a unui referențial axiologic ce include [1]:

- *valori general-umane:* viață, adevăr, bine, frumos, dreptate, libertate, egalitate, sacru;
- *valori naționale:* țara, poporul, simbolica statului (imn, stemă, drapel), limba națională, conștiința națională, istoria națională, cultura națională, credința, tradițiile, arta populară;
- *valori educaționale* stabilite pe dimensiunile educației: intelectuale, morale, estetice, fizice;
- *valori colective:* ale clasei, ale grupului de elevi, ale grupurilor sociale, ale familiei;
- *valori individuale*, care sunt definitorii pentru orice ființă umană: identitatea, familia, credința, prietenii, educația, preferințele, dragostea, cariera.

Pentru a dezvolta valorile general-umane la elevii claselor primare, cadrul didactic trebuie să comunice elevilor cunoștințe trainice, folosind la maximum exemplele morale atât în procesul educativ, cât și în timpul introducerii deprinderilor morale în viața cotidiană. Aceste sarcini pot fi realizate cu succes numai cu condiția dacă pedagogul cunoaște următoarele [3]:

- nivelul de dezvoltare morală a elevilor în clasa respectivă;
- deprinderile și priceperile lor;
- atitudinea lor față de bine și față de rău;
- necesitățile morale ale elevilor.

Munca pedagogului mai constă și în pregătirea școlarilor pentru a ști să reziste tentațiilor, prejudecăților, pentru a face deosebire între valori și nonvalori, spre a putea distinge o persoană bună la suflet de alta care se bucură de un succes nejustificat. Se urmărește ca elevilor să li se facă accesibile principalele categorii ale moralității, să-i ajutăm să vibreze în contact cu valorile general-umane și să aprecieze valoarea acestora cu adevărat formativă. Dacă elevii vor însuși trainic cunoștințele acumulate, dacă vor înțelege bine toate cele învățate, dacă se naște la ei interesul și dragostea pentru bine, putem considera că scopul educației morale în clasele primare este atins, că elevii vor putea continua cu succes învățătura în clasele următoare.

În articolul dat propunem un program de activități axat pe diverse modalități didactice specifice educării valorilor general-umane la elevii claselor primare:

Program de activități

Nr.	Denumirea activității	Modalități didactice
1.	„Valorile fundamentale ale umanității”	Pălării gânditoare
2.	„Cuvinte de politețe” – realizarea de către elevi a unor desene, afișe, pliante pe teme: „Fii amabil!”, „Sunt binevoitor!” și prezentarea lor în cadrul unei expoziții.	Realizarea desenelor, afișelor, pliantelor
3.	„Astăzi, părinții ne învață!” – convorbire la tema „Comportamentul pe stradă”.	Convorbire
4.	„Cutia magică”	Joc
5.	Poezii și proverbe populare: „Nicu”, „Mincinosul”, „Nicușor și pisicuța”, „Doi frați cuminiți”.	Povața, Dezacordul, Lauda, Mustrea

În continuare vom descrie una din activitățile programului propus.

La activitatea „Valorile fundamentale ale umanității” am relatat elevilor despre rolul valorilor fundamentale ale umanității.

Am realizat activitatea utilizând metoda interactivă „Pălării gânditoare”.

În continuare prezint succint conținutul.

„Valorile și principiile ne fac ceea ce suntem noi ca și oameni, iar acestea pot fi bune sau rele în funcție de situație. Toate informațiile pe care le obținem sunt filtrate conform viziunii noastre care este rezultatul combinației dintre modul de gândire, moralitate și rațiune. Umanitatea a fost creată cu ajutorul valorilor, care în timp au devenit atât de numeroase și de complexe încât este foarte greu de stabilit care sunt cele mai importante dintre ele, însă ne asumăm demararea unui demers în acest sens.

Respectul este, poate, una dintre cele mai des menționate valori pentru că este necesar în absolut toate interacțiunile sociale. Fie că este vorba de respectul de sine, fie despre respectul față de alții, acesta joacă un rol important viața de zi cu zi și ne ajută să clădim relații inter-umane bazate pe acest aspect. Fiecărei persoane îi place să fie respectată pentru ceea ce este. Așadar, trebuie să oferim respect, pentru a primi înapoi același lucru din partea altora.

Încrederea se află cu siguranță în topul celor mai importante valori umane, chiar dacă unele persoane nici nu știu ce înseamnă acest cuvânt. Putem spune că este de un real folos pentru toată lumea și ne ajută să avem încredere unii în alții. Faptul că sunteți corecți, onești și că spuneți adevărul chiar și atunci când aveți de suferit denotă tărie de caracter care pe unii îi va înfuria, iar pe alții îi va face să vă admire.

Înțelepciunea se spune că vine odată cu experiența și înaintarea în vârstă, dar aceasta poate fi cultivată încă de la vârste mai fragede. Orice om poate încerca și chiar reuși să devină mai înțelept, dacă își dorește cu adevărat, numai că va trebui să facă niște sacrificii în acest sens, mai ales din prisma timpului petrecut în a studia diferite fapte, modul de gândire, experiențele altora și a judeca ceea ce trebuie făcut în funcție de situație.

Iubirea este cu siguranță una dintre valorile fundamentale umane și nimeni nu ar trebui să se ferească de ea, ci ar trebui, pe cât posibil, să o caute și să o primească în viața sa. Fără iubire viața de multe ori nu are farmec.

Bunătatea sufletească și *generozitatea* îi impresionează chiar și pe cei mai răi oameni, iar în timp, îi poate chiar schimba în bine. Poate că oamenii care posedă aceste calități sunt considerați ca fiind mai naivi, însă trebuie respectați pentru că ei chiar cred cu tărie că îi pot ajuta pe alții și încearcă să înfăptuiască acest lucru cât de des posibil.

Încrederea în sine și în alții trebuie să fie neapărat precizată. Speranța că poți schimba ceva de unul singur sau că poți face orice îți dorești, dacă muncești și crezi în tine, te va ajuta să faci multe lucruri în viață. De asemenea, trebuie să ai încredere și în apropiații tăi, pentru ca și ei să creadă în tine.

Prietenia nu trebuie să lipsească din viața unui om și chiar dacă ai un singur prieten adevărat, trebuie să știi că ești mai câștigat decât dacă ai avea sute de cunoștințe. Alegeți cu grijă prietenii pentru a te bucura pe deplin de ceea ce înseamnă o relație sinceră de prietenie.

Deci, omul este o ființă complexă pentru a putea înșirui toate valorile și principiile pozitive după care ar trebui să se ghideze”.

După ce am relatat elevilor rolul valorilor fundamentale ale umanității, am aplicat metoda pălăriilor gânditoare, fiind o tehnică interactivă, de stimulare a creativității participanților care se bazează pe interpretarea de roluri, în funcție de pălăria aleasă.

Am prezentat 6 pălării gânditoare, fiecare având câte o culoare: alb, roșu, galben, verde, albastru și negru. Membrii grupului își aleg pălăriile și vor interpreta astfel rolul precis, așa cum consideră mai bine. Rolurile se pot inversa, participanții sunt liberi să spună ce gândesc, dar să fie în acord cu rolul pe care îl joacă. Culoarea pălăriei este cea care definește rolul.

Astfel [1]:

Pălăria albă:

- Oferă o privire obiectivă asupra informațiilor;
- Este neutră;
- Este concentrată pe fapte obiective și imagini clare;
- Stă sub semnul gândirii obiective.

Pălăria roșie:

- Dă frâu liber imaginației și sentimentelor;
- Oferă o perspectivă emoțională asupra evenimentelor;
- Roșu poate însemna și supărarea sau furia;
- Descătușează stările afective.

Pălăria neagră:

- Exprimă prudența, grija, avertismentul, judecata;
- Oferă o perspectivă întunecoasă, tristă, sumbră asupra situației în discuție;
- Este perspectiva gândirii negative, pesimiste.

Pălăria galbenă:

- Oferă o perspectivă pozitivă și constructivă asupra situației;
- Culoarea galbenă simbolizează lumina soarelui, strălucirea, optimismul;
- Este gândirea optimistă, constructivă pe un fundament logic.

Pălăria verde:

- Exprimă ideile noi, stimulând gândirea creativă;
- Este verdele proaspăt al ierbii, al vegetației, al abundenței;
- Este simbolul fertilității, al producției de idei noi, inovatoare.

Pălăria albastră:

- Exprimă controlul procesului de gândire;
- Albastru este culoarea cerului care este deasupra tuturor, atotvăzător și atotcunoscător;
- Supraveghează și dirijează bunul mers al activității;
- Este preocuparea de a controla și de a organiza.

Participanții trebuie să cunoască foarte bine semnificația fiecărei culori și să-și reprezinte fiecare pălărie, gândind din perspectiva ei. Nu pălăria în sine contează, ci ceea ce semnifică ea, ceea ce induce culoarea fiecăreia. Cele 6 pălării gânditoare pot fi privite în perechi: *albă – roșie; neagră – galbenă; verde – albastră.*

- Pălăria albastră: Suntem convinși că... .
- Pălăria verde: Avem o idee... .
- Pălăria neagră: Gândim altfel... .
- Pălăria roșie: Presupunem că... .
- Pălăria galbenă: Totul va fi bine, mai ales că... .
- Pălăria albă: Totuși, corect este... .

La această activitate elevii s-au manifestat destul de bine. Majoritatea elevilor au realizat sarcinile tehnicii date. Unii elevi au avut nevoie de explicație mai detaliată la desfășurarea activității.

În concluzie, menționăm că educarea valorilor general-umane la elevii claselor primare este un proces continuu. În funcție de vârsta elevilor, de contextul general, de conținutul utilizat drept suport pentru educarea valorilor general-umane, cadrul didactic este cel ce alege strategiile analogice, inductive, deductive, algoritmice, euristice etc.

Bibliografie:

1. CARA, Angela, NICULCEA, Tatiana. *Educația moral-spirituală pentru clasele I-IV. Ghidul învățătorului* [online] [accesat 16 aprilie 2019]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/educatia_moral-spirituala_clasele_i-iv_ghidul_invatatorului.pdf
2. *Educarea școlărilor în spiritul valorilor umane* [online] [accesat 15 aprilie 2019]. Disponibil: http://www.didactic.ro/materiale-didactice/88353_educarea-prescolărilor-si-scolărilor-in-spiritul-valorilor-morale
3. *Educația morală* [online] [accesat 17 aprilie 2019]. Disponibil: <http://www.scribub.com/sociologie/psihologie/EDUCATIA-MORALA55238.php>

CZU 371.12

IMPACTUL COMPETENȚELOR ARTISTICE ÎN CONFIGURAȚIA ACTIVITĂȚII PEDAGOGICE

Cătălina NACONECINAIA, studentă,
Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
Conducător științific: **Iulia POSTOLACHI**, asist. univ.

Abstract: *In this article I would like to mention that education is the most powerful weapon which you can use to change all the world. Education can take place in formal or informal settings and any experience that has a formative result on the way one thinks, feels, or acts may be considered in my opinion educational. Teacher is person who gives you not only the knowledge but also inspiration to live. Teacher is the only person who can help you to guide the life in a better way by sharing his experiences. A teacher can prove that success needs lots of sacrifice through in everyone's life. Teacher plays a great role in bringing up mighty people in the nation. This article is centered on the artistic personality of teachers, which is an absolutely necessary component of education.*

Keywords: *artistic skills, education, qualities, teacher.*

Un cadru didactic bun își va lăsa irevocabil amprenta asupra dezvoltării armonioase a elevilor săi, printr-un ansamblu de calități esențiale care îl va ajuta să valorizeze vocația primită. De-a lungul timpului, specialiștii în pedagogie au construit portretul cadrului didactic ce posedă competențe artistice ce sunt utilizate în procesul instructiv-educativ. Concepțiile sunt ample, dar, pe lângă competențele didactice, se evidențiază și competențele artistice premeditate și studiate de către cadrele didactice.

Cadrul didactic este înzestrat cu un potențial deosebit care radiază din interior spre exterior, dându-i posibilitatea de a avea o influență pozitivă în jurul său.

Cadrul didactic pune accent pe personalitate, urmărește dezvoltarea calităților umane pozitive, explorarea orizonturilor, dezvoltă personalitatea din fiecare dintre noi și este orientat pentru pregătirea pentru viață a fiecărui elev al său.

Cadrul didactic este un artist, un magician al predării și al relațiilor interpersonale, un model cognitiv și moral, un model de obiectivitate. Meseria de profesor este una foarte frumoasă, care solicită competențe artistice, dăruire și umanism, deoarece se lucrează cu un material atât de prețios, de complicat și de sensibil, precum omul în devenire. A fi profesor înseamnă un risc asumat. Și artă 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 de multe ori de studiu, iar rezultatele nu pot fi măsurate nici cantitativ, și nici imediat. [4, p. 59]

Pentru a exercita o influență educativă optimală, cadrul didactic trebuie să adopte un comportament caracterizat prin inițiativă și să posede trăsături ale proceselor psihice, care fac parte din conținutul psihic al aptitudinilor pedagogice, dintre care se pot evidenția:

1. *Calitățile gândirii.* Diferite aptitudini pedagogice presupun anumite particularități ale gândirii, cum ar fi capacitatea de analiză și sinteză, flexibilitatea, profunzimea, originalitatea, spiritul critic și autocritic.
2. *Calitățile limbajului.* Capacitatea de a folosi în mod adecvat acest instrument de comunicare este prezentă în toate aptitudinile pedagogice. Este vorba de calități precum claritatea, plasticitatea, expresivitatea, fluența.
3. *Calitățile atenției.* Aici menționăm: concentrarea, stabilitatea, distribuția, comutarea.
4. *Calitățile memoriei.* Rapiditatea memoriei, trăsnicia păstrării și promptitudinea recunoașterii și reproducerii sunt indispensabile în activitatea pedagogului.
5. *Imaginația pedagogică.* Imaginația reproductivă și creatoare bine dezvoltată a cadrului didactic este premisa iscusinței de a expune materialul de studiu într-o formă vie, plastică.
6. *Spiritul de observație.* Este capacitatea ce permite sesizarea celor mai fine nuanțe și manifestări ale acțiunii educative. Cu ajutorul acestei aptitudini, cadrul didactic poate surprinde și intui starea de spirit și intențiile copiilor.
7. *Aptitudinea empatică.* Îi oferă cadrului didactic posibilitatea de a privi toate influențele prin prisma celor cărora li se adresează și de a prevedea, în acest fel, nu numai eventualele dificultăți ce ar putea fi întâmpinate, ci și rezultatele posibile ce ar putea fi atinse. Capacitatea empatică vizează transpunerea în situația elevilor pe plan perceptiv, intelectual și imaginativ. Această aptitudine stă la baza anticipării finalităților acțiunilor educaționale.
8. *Aptitudinea de a cunoaște și înțelege elevul.* Această aptitudine se află în strânsă legătură cu cele menționate și presupune intuiție pedagogică, capacitatea cadrului didactic de a pătrunde și sesiza rapid particularitățile psihice individuale ale elevilor, și de a acționa în conformitate cu ele.

9. *Aptitudinea de a comunica accesibil cunoștințele.* Această aptitudine include o serie de capacități și particularități ale proceselor psihice. Ea presupune capacitatea de a selecta, sintetiza și organiza cunoștințele care trebuie să fie comunicate, conform posibilităților de a percepe, înțelege și nivelului de pregătire a elevilor. În acest sens, cadrul didactic trebuie să gândească analitic și sintetic, să-și orienteze multidirecțional gândirea, să aibă o atenție distributivă.
10. *Aptitudinea organizatorică.* Se manifestă în întreaga activitate didactică și educativă a cadrului didactic: pregătirea profesională continuă, proiectarea și organizarea propriei activități și pe cea a elevilor.[Apud, 2, p. 44]

Mulți cercetători au încercat să aprofundeze și să dezvolte noțiunea de competențe artistice. Personalitatea cadrului didactic presupune o multitudine de calități condiționate de caracteristicile și polivalența muncii pe care o îndeplinește, acestea contribuind la productivitatea procesului instructiv-educativ ale cadrelor didactice. Astfel, putem deduce următoarea succesiune de însușiri temeinice:

Un cadru didactic trebuie să fie responsabil. Responsabilitatea poate fi definită ca „acea autoritate a conștiinței cu funcția de a ajuta subiectul de a înțelege sensul, importanța și urmările socio-morale ale faptelor sale, în a-l determina să-și asume în cunoștință de cauză deciziile, rol-statusurile profesionale și cetățenești, în asigurarea concordanței deciziilor cu actele, în a răspunde de calitatea acestora”. [3, p. 118]

Un cadru didactic trebuie să posedă talent și vocație. Psihologul Rădulescu-Motru C. a menționat în lucrările sale, că „este un om de vocație acela care găsește în muncă înregistrarea sa ideală, la omul de vocație felul muncii este o prelungire a omului, este o umanizare intrată mai adânc în natură”. [Apud, 7, p. 20]

Talentul este reprezentat de ansamblul dispozițiilor funcționale, ereditare și a sistemelor operaționale dobândite, care mijlocesc performanțe deosebite și realizări originale. După Zissulescu St., talentul este „o continuare a aptitudinii, o treaptă superioară de dezvoltare a acesteia, caracterizat nu numai prin efectuarea cu succes a unei activități, ci și prin capacitatea de a crea opere originale, nu toate aptitudinile devin talente, ci numai acelea cultivate până la un nivel care le fac capabile de creații originale”. [apud, 8, p. 701]

Un cadru didactic trebuie să fie răbdător. Educația, fiind o întreprindere dificilă, cere de la pedagog răbdare. Răbdarea față de sine însuși și față de elevi este o însușire de mare importanță educațională. A fi răbdător înseamnă stăpânire de sine și disciplină, calitate pe care, odată ce o vede la învățător, elevul va fi stimulat să o dezvolte în el propria ființă. [6, p. 17]

Un cadru didactic trebuie să fie constructivist. Cadrele didactice constructiviste pun accentul pe construirea competențelor cognitive, fizice, atitudinale, emoționale și sociale ale copiilor. Un astfel de cadru didactic implică mult curaj, o pregătire aparte și o perfecționare continuă, cum ar fi: dragoste pentru oameni, învățarea motivantă și semnificativă, lucrul în echipă, gândirea creativă, multă imaginație, răbdare și simțul umorului. Constructivismul este atât la baza reproductivismului cât și a productivismului susținut de atitudinea transformatoare. [8, p. 137] Astfel, elevii cadrelor didactice constructiviste învață să exploreze adevărul,

să fie autonomi, să-și exprime punctul său de vedere și interesele sale, să pună întrebări și să obțină informațiile de care au nevoie.

Un cadru didactic trebuie să posede tact pedagogic. Tactul pedagogic, după cum menționează Bontaș I., este în fapt o componentă a măiestriei pedagogice, care se definește prin capacitatea deosebită personală și specifică a cadrului didactic de a acționa în mod selectiv, adecvat, suplu, dinamic, creator și eficient pentru a asigura reușita actului educațional în cele mai variate ipostaze educaționale. [1, p. 236]

Tactul pedagogic presupune capacitatea de a vedea în fiecare copil o personalitate irepetabilă și în fiecare situație psihologică ceva nou, original. El contribuie la crearea unei atmosfere optime în relația cadru didactic – copil, a unui climat micro-social adecvat activității creative cu copiii. Munca unui astfel de cadru didactic va fi artă și nu o simplă meserie. Cadrul didactic care are tact pedagogic ia măsurile potrivite pentru fiecare situație, fără ca prin aceasta să scadă exigențele față de elevi, ci, dimpotrivă, stimulându-i să obțină rezultate din ce în ce mai bune. [10, p. 135]

Un cadru didactic trebuie să fie sociabil. Importanța funcțională și profesională a sociabilității în activitatea pedagogică a fost destul de reușit conturată de psihologul A. A. Leontiev, care a accentuat sociabilitatea pedagogică că este „un fel de interacțiune a cadrului didactic cu elevii în procesul instructiv care creează cele mai bune premise pentru dezvoltarea motivației elevilor, caracterul creativ în activitatea cognitivă; asigură o condiție emotivă prielnică, împiedică apariția „barierelor psihologice”; asigură dirijarea proceselor sociopsihologice în colectivul de elevi și permite a folosi la maximum individualitatea personalității învățătorului. [apud 5, p. 216]

Un cadru didactic trebuie să fie creativ. A fi creativ înseamnă a vedea același lucru ca toată lumea, dar a te gândi la ceva diferit. Ca formațiune psihică deosebit de complexă, creativitatea se caracterizează printr-o multitudine de sensuri: productivitate, utilitate, eficiență, valoare, ingeniozitate, noutate, originalitate. Creativ este cel care se caracterizează prin originalitate și expresivitate, este imaginativ, generativ, deschizător de drumuri, inventiv, inovativ.

Fustier M. arată că în mintea omului obișnuit creativitatea este legată de expresii și creații artistice, de invenții tehnologice sau descoperiri științifice, de comunicare interumană, de educație, de comportamentele personale și de mișcările sociale. Ea semnifică: adaptare, imaginație, construcție, originalitate, evoluție, libertate interioară, talent literar, distanțare față de lucrurile deja existente. [9, p. 17]

Cadrul didactic încurajează și menține curiozitatea elevilor pentru lucruri actuale, le modelează comportamentele sociale, le fortifică încrederea în forțele proprii și îi facilitează să își găsească identitatea sa. Realizarea acestor sarcini depinde de măsura în care profesorul dispune de competențele artistice necesare conturării cu precădere pe așteptările, trebuințele și interesele elevilor săi. Elevul este întotdeauna scopul, în toate activitățile proiectate, desfășurate, evaluate.

Interesul superior al elevilor primează asupra tuturor condițiilor, resurselor și formelor de desfășurare a muncii, de aceea cadrul didactic trebuie să respecte următoarele ***principii etice fundamentale ale învățătorului profesionist:***

Responsabilitatea – cadrele didactice dispun de autoritatea legitimă, conferită de societate, cu scopul de a-i ajuta pe tineri să se dezvolte. Ei sunt conștienți că acțiunile lor au repercusiuni asupra personalității elevilor. Prin urmare, își vor asuma responsabilitatea pentru cuvintele și actele lor, tratând cu seriozitate fiecare aspect al activității pe care o desfășoară.

Grija – în tot ceea ce întreprind, cadrele didactice au datoria de a furniza un standard adecvat de grijă celorlalți (elevi, colegi, părinți). Grija semnifică recunoașterea nevoii de asistență, suport și întreprinderea unor acțiuni adecvate. Atitudinea binevoitoare, optimismul sunt semne ale maturității emoționale, condiție necesară muncii într-un domeniu solicitant psihic, așa cum este educația.

Libertatea – cadrele didactice beneficiază de libertate și privilegii apreciabile, ca orice ființe umane. Ei pot comunica deschis și participa la diferite activități, fără persecuție și cenzură. Cu toate acestea, libertatea cadrelor didactice nu este fără limite, aceasta nuanțându-se în funcție de problemele de ordin deontologic.

Dreptatea – privește utilizarea criteriilor corecte de judecată a prestației elevilor, colegilor, părinților, alocarea imparțială a resurselor, promovarea egalității de șanse și evitarea discriminării.

Integritatea – cadrele didactice desfășoară activități, sugerează proiecte prin care păstrează credibilitatea, imaginea și valorile profesiei. A fi integru înseamnă a nu accepta compromisurile, fraudă, minciuna. Tăria și frumusețea caracterului sunt cele mai bune piedici în calea răului moral.

Autonomia – cadrele didactice dau dovadă de discernământ și deschidere cognitivă, pot lua singuri decizii benefice în plan profesional, în subiectele în care sunt competiții. Ei îi conduc pe copii spre descoperirea calităților personale, ajutându-i să-și formeze capacitățile de reflecție și resorturile motivaționale pentru activitatea de învățare.

Respectul este o atitudine complexă, ce presupune capacitatea de a recunoaște și valoriza demnitatea celorlalți ca ființe umane. Activitatea educativă se întemeiază pe premisa respectului față de elevi, față de sine însuși, colegi și familii. O atenție deosebită se cuvine acordată respectului pentru valorile general umane, pentru valorile autentice ale culturii. Cadrul didactic nu va abdica de la misiunea sa axiologică, contribuind la dezvoltarea spirituală a copiilor.[2, p. 61] La cele expuse mai sus, pot spune că cadrul didactic trebuie să fie un exemplu care este demn de urmat, datorită căruia toți elevii vor aspira spre desăvârșire și perseverență. Un cadru didactic profesionist posedă multă responsabilitate, grijă, libertate, autonomie și respect, el emană aceste calități, dar totodată vrea să primească și de la elevi un răspuns binevoitor.

În final, pot concluziona că competențele artistice ale cadrelor didactice în prezent își iau o amploare tot mai voluminoasă. Mulți cercetători au studiat această temă pentru a stopa problemele legate de activitatea procesului instructiv-educativ, datorită calităților incapabile ale cadrelor didactice. Cadrele didactice trebuie să dețină o serie de calități pozitive, cum ar fi optimism, bunăvoință, vocație, tact pedagogic, empatie, creativitate, responsabilitate, talent și răbdare, pentru că acestea sunt competențele artistice care nu trebuie să lipsească, acesta fiind cheia spre sufletul tuturor elevilor.

Cadrul didactic știe să combine frumosul cu utilul, este acel care știe cum să încurajeze și să inspire, astfel ei aplică sprijinul lor în descoperirea elevilor ca ființe unice și minunate, capabile de a realiza toate scopurile ce își propun.

Bibliografie:

1. BONTAȘ, Ioan. *Pedagogie*. București: ALL, 1996. 319 p.
2. FOCA, Eugenia. *Etica profesională. Suport de curs*. Bălți: Universitatea de Stat din Bălți „Alec Russo”, 2014. 163 p.
3. GHIAȚĂU, Roxana. *Codul deontologic al profesiei didactice*. Iași: Sedecom Libris, 2012.
4. GHIAȚĂU, Roxana. *Etica profesiei didactice*. Iași: Ed. Universității Al.I.Cuza”, 2013. 212 p. 978-973-703-894-4
5. MÂNDĂCANU, Virgil. *Bazele tehnologiei și măiestriei pedagogice*. Chișinău: Ed. LYCEUM, 1997. 358 p. ISBN 9975-939-19-8
6. MÂNDĂCANU, Virgil. *Profesorul-maestru*. Chișinău: Pontos, 2009. 628 p. ISBN 978-9975-72-267-4
7. POENARU, Romeo. *Deontologie didactică*. Timișoara: Tipografia Universității din Timișoara, 1989. 130 p.
8. POPESCU-NEVEANU, Paul. *Dicționar de psihologie*. București: ALBATROS, 1978. 784 p.
9. ROCO, Mihaela. *Creativitate și inteligență emoțională*. București: Polirom, 2001. 248 p. ISBN 973-683-654-1
10. ȚÎRCOVNICU, Victor. *Pedagogia generală*. București: Făclia, 1975. 463 p.

CZU 373.1.037

IMPACTUL JOCURILOR SPORTIVE ASUPRA DEZVOLTĂRII FIZICE A ELEVILOR DIN CICLUL PRIMAR

Valeria ZABOLOTNÎI, studentă,
Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
Conducător științific: **Aliona BRIȚCHI**, dr., conf. univ.

Abstract: *This article is dedicated to studying the types of sports games and their influence on the physical and psychological development of primary school pupils. Sports games are classified according to certain criteria for example: by organizing the participants, by geographical area, by the materials are used. Sports games are described according to the classes they are realized.*

Keywords: *game, physical development, psychological development.*

Cele șapte minuni ale lumii sunt glorificate de istoria mondială, însă ea nu povestește despre cea de-a opta minune care este jocul. Jocul este unul dintre cele mai captivante fenomene ale culturii. Activitatea ludică este foarte veche, are aceeași vârstă ca și umanitatea. Etimologia jocului este complexă. Din limba sanscrită la joc se zicea „kleade” și se traducea ca „bucurie”. La evrei acest termen semnifica

„haz” sau „gluma”. La vechii greci jocul semnifică activitatea ce este specifică copiilor. Romanii explicau prin „ludo” bucuria, veselia, iar prin cuvântul german „spielen” se înțelegea o activitate lină care produce satisfacție. [3, p. 5]

Jocul este o totalitate de acțiuni și operații care urmăresc obiective de pregătire morală, fizică și tehnică a corpului. În literatura de specialitate putem identifica numeroase clasificări.

În opinia lui Todea F. S., jocurile se clasifică după mai multe criterii.

1. După modul de organizare a participanților:
 - a) jocuri cu împărțirea colectivului pe grupe sau echipe;
 - b) jocuri fără împărțirea colectivului pe grupe sau echipe.
2. După locul de desfășurare:
 - a) jocuri în aer liber;
 - b) jocuri în interior.
3. După mediul sau terenul pe care se desfășoară:
 - a) jocuri pe suprafețe uscate
 - b) jocuri pe zăpadă/gheață
 - c) jocuri pe apă.
4. După zona geografică:
 - a) jocuri la mare;
 - b) jocuri la munte.
5. După gradul organizatoric în care se practică:
 - a) jocuri în tabere;
 - b) jocuri în stațiuni balneo-climaterice;
 - c) jocuri în lecția de educația fizică;
 - d) jocuri în recreație;
 - e) jocuri în recreația organizată;
 - f) jocuri în activitatea independentă.
6. După obiectivele instructiv-educative pe care le vizează:
 - a) jocuri pentru atenție, captarea și educarea acesteia;
 - b) jocuri pentru dezvoltarea calităților motrice de bază;
 - c) jocuri pentru învățarea deprinderilor și/sau priceperilor motrice.
7. După materiale folosite:
 - a) jocuri cu obiecte, aparate;
 - b) jocuri fără obiecte, aparate.
8. După obiectivele activităților de educație fizică și sportivă:
 - a) jocuri pentru învățarea, consolidarea și perfecționarea deprinderilor de bază și utilitar-aplicative;
 - b) jocuri pentru învățarea, consolidarea și perfecționarea deprinderilor și/sau priceperilor specifice diverselor ramuri și probe sportive;
 - c) jocuri pentru dezvoltarea calităților motrice de bază;
 - d) jocuri pentru captarea și educarea atenției.” [apud 3, p. 32-33]

O altă clasificare realizează autorul A. Gheorghe: jocuri de mișcare, jocuri pregătitoare și ajutătoare pentru însușirea sau perfecționarea unor deprinderi de mișcare specifice anumitor ramuri de sport și jocurile sportive. [apud 2, p. 38]

Jocurile aplicate în perioada de creștere și dezvoltare a copiilor în ciclul primar contribuie la realizarea următoarelor scopuri:

- a. menținerea și întărirea sănătății;
- b. călirea organismului;
- c. dezvoltarea fizică armonioasă;
- d. formarea unui bagaj variat de deprinderi motrice;
- e. formarea și perfecționarea obișnuinței de a practica sistematic exercițiu fizic (în mod organizat sau individual);
- f. dezvoltarea unor trăsături și calități intelectuale;
- g. dezvoltă atenția, voința și afectivitatea, spiritul de observație. [1]

Pentru fiecare clasă din ciclul primar se recomandă diferite tipuri de jocuri.

Pentru clasa I-a, de exemplu, se recomandă jocul „La ursul din pădure” ce dezvoltă mersul ritmic, spiritul de observație, imaginația, atenția, disciplina, orientarea în simțul ritmului, reacția, procesul frânării, viteza de reacție, deprinderea de a alerga.

Jocul „La ursul din pădure”

Obiectivele: educă mersul ritmic, spiritul de observație, imaginația, atenția, disciplina, orientarea în simțul ritmului, reacția, procesul frânării, viteza de reacție, deprinderea de a alerga.

Conținutul jocului: La un capăt al terenului se îngrădește un loc pentru vizuina „ursului”. La celălalt capăt, în casă „trăiesc” copiii (se trasează o linie, care reprezintă casa). Copii merg în direcția vizuinii ursului, se apropie de ea și spun cu un ton cântător (imitând culesul murelor și ciupercilor);

Umblă vara prin pădure

După flori și după mure.

Ursul zice:

- Mor, mor, mor.

Nu cumva ești vânător?

După cuvintele „Nu cumva ești vânător?” ursul începe să prindă copiii, care se străduiesc să fugă în casa lor. Pe cei prinși el îi duce în vizuină și ei scapă un joc.

Indicații metodice:

- a. Ursul nu trebuie să prindă copiii după linia casei lor;
- b. Când ursul prinde 4-5 copii, se alege un alt urs.
- c. Dacă ursul nu poate prinde mult timp nici un copil, se alege un alt urs.

Forma de organizare: lecție de educație fizică, etapa de bază, lecții extrașcolare, pauza mare.

Durata: 4-5 min. [4, p. 32]

În clasa a II-a se recomandă jocul „Lupul din șanț” ce dezvoltă calitățile motrice și forța membrilor inferioare.

Jocul „Lupul din șanț”

Obiective: Dezvoltarea îndemnării în regimul altor calități motrice; dezvoltarea forței membrelor inferioare.

Conținutul jocului: În lungul pereților lungi ai sălii se fac două linii la distanța de 50-60 cm una de alta și chiar mai mare. Acesta este „șanțul”, unde se găsesc 2-3 „lupi”. Ceilalți jucători sunt „câprioare” și stau la o parte a șanțului. La semnalul învățătorului câprioarele aleargă și sar peste șanț. Lupii, fără a ieși din șanț, se stăruie să „păteze” un număr cât mai mare de câprioare. Câprioarele prinse ies din joc. Când câprioarele au trecut în partea cealaltă, se numără cele prinse, iar după acestea ele intră din nou în joc. La semnalul învățătorului câprioarele sar de asemenea înapoi.

Indicații metodice:

- Liniile șanțului pot să nu fie paralele, ci făcute astfel, ca să formeze un coridor îngust la un capăt și mai larg la altul. Jucătorii vor sări șanțul acolo unde vor putea.
- Învățătorul trebuie să aibă grijă, ca copiii să aterizeze elastic cu picioarele în-doite.
- Lupii se schimbă după 2-3 sărituri peste șanț sau după ce au fost prinse 2-3 câprioare.

Forma de organizare: lecția de educația fizică, etapa de bază, lecții extrașcolare, pauza mare, tabăra de odihnă.

Durata: 4-5 min. [3, p. 55]

În clasa a III-a se recomandă jocul „Invizibilii” ce dezvoltă spiritul de observație, atenția, auzul și chibzuința.

Jocul „Invizibilii”

Obiective: Educă spiritul de observație, atenția, auzul, chibzuința.

Conținutul jocului: Acest joc se organizează pe terenurile cu mulți copaci sau arbuști. Pentru el e nevoie de fluier. Învățătorul se găsește în centrul cercului format de jucători. Alături de el stă conducătorul. Ceilalți, întorcându-se cu spatele spre centrul cercului, se depărtează la o sută de pași în diferite direcții și rămân acolo, întorcându-se, iar cu fața spre centru în așteptarea semnalului stabilit. La semnalul învățătorului jucătorii încep să se apropie tiptil de conducător, stăruindu-se să nu fie observați. Conducătorul observă cu atenție ce se petrece în jur. Peste un timp, învățătorul dă alt semnal. Toți trebuie să rămână pe locurile, unde i-a surprins acest semnal, să se ridice sau să iasă din adăpost și să se oprească alături de el. Îvinge acela, care s-a apropiat pe neobservate mai aproape de conducător, însă nu se iau în considerație jucătorii, care au fost observați măcar o dată de conductor până la semnalul al doilea.

Indicații metodice:

- La repetarea jocului, conducătorul se înlocuiește cu cel care a ajuns mai aproape de punctul de observație
- Pot fi câțiva conducători.
- Observând și recunoscând un jucător, care se furișează spre el, conducătorul anunță despre aceasta învățătorul, care notează numele și prenumele elevului observat.
- Jucătorul se consideră observat numai dacă va fi recunoscut.

*Forma de organizare:*lecția de educație fizică, etapa de bază, lecții extrașcolare.

Durata: 3-4 min. [3, p. 56]

În clasa a IV-a, elevii vor educa deprinderea de a sări, forța, dibăcia prin jocul „Lupta cocoșilor”.

Jocul „Lupta cocoșilor”

Obiective: Educă deprinderea de a sări, simțul echilibrului, forța, dibăcia, atenția.

Conținutul jocului: Toți jucătorii se organizează pe o linie într-un rând și se numără câte doi. Numerele „1” formează o echipă, iar numerele „2” – alta. Se desenează 2-3 cercuri cu diametrul de 3-4 m. În fiecare cerc la distanța de 1-1,5 m unul de altul stă câte o pereche de judecători. Jucătorii se apleacă puțin înainte, stând pe un picior, celălalt îndoit, țin mâinile la spate. La semnalul dat „cucușii” stăruindu-se să nu se poticnească, încep să se împingă cu umerii și trunchiului, pentru ca unul din ei să iasă din cerc. Cine reușește, învinge. Apoi la mijlocul cercului trece altă pereche.

Indicații metodice:

- a. Acest joc e numai pentru băieți.
- b. Dacă în timpul împingerii ambii jucători ies din cerc, nimeni nu învinge și ei se înlocuiesc cu perechea următoare.

Forma de organizare: lecția de educația fizică, etapă de bază, lecții extrașcolare, pauza mare.

Durata: 3-4 min. [3, p. 56]

Concluzii. Diferite popoare definesc „jocul” ca activitate ce aduce bucurie și satisfacție. Pentru elevii din ciclul primar, jocul constituie o activitate ce influențează asupra dezvoltării fizice, psihice, cognitive și tehnice. Această activitate dezvoltă atenția, dibăcia, spiritul de observație, imaginația, memoria, rezistența la efort. Pentru fiecare clasă din ciclul primar sunt recomandate anumite seturi de jocuri de complexități diferite.

Bibliografie:

1. Conferințe [on-line] [citat 12.09.19]. Disponibil <http://www.conferintedefs.ase.ro/2011/pdf/49.pdf>
2. GHEORGHE, Alexandru. *Metodica predării educației fizice în ciclul primar*. Craiova: Sitech, 2011. 238 pag. ISBN 978-606-11-1883-0
3. GHIMP, Andrei, BUDEVICI-PIIU, Anotolie. *Teoria și metodica jocurilor dinamice: Manual pentru studenți USEFS*. Chișinău: S. n., 2016. 480 p. ISBN 978-9975-68-294-7
4. ROTARU, Andrei, MARIN, Eugenia, BOJESCU, Oltita. *Jocuri dinamice*. Chișinău: Ed. Lumina, 1993. 108 pag. ISBN 5-372-01361-3

CZU 373.2.033

ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ О ДИКИХ ЖИВОТНЫХ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Дарья ЦЭРУШ, студентка факультета педагогики, психологии и искусств
Бельцкого государственного университета имени Алеку Руссо.*

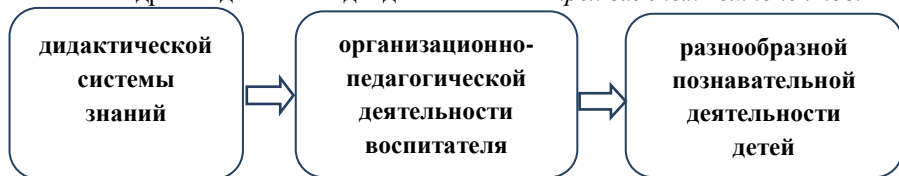
Научный руководитель: **Татьяна КОТЫЛЕВСКАЯ**, доктор, конференциар

Résumé: *L'article est consacré au problème de la formation de connaissances systémiques sur les animaux sauvages chez les enfants d'âge préscolaire. L'approche systémique-structurelle nous a permis de développer un système de connaissances sur les animaux sauvages, un programme d'enseignement expérimental et la technologie didactique correspondante. La base de cette technologie était activité vigoureuse des enfants (cognitive, pratique et «cartographie»).* Les résultats de l'expérience pédagogique ont prouvé de manière convaincante l'efficacité de cette technologie et la dynamique positive dans le développement des connaissances des enfants sur les animaux sauvages.

Mots-clés: *approche système-structurelle, connaissance des systèmes sur les animaux sauvages, technologie didactique, expérience pédagogique, modélisation.*

В условиях современной образовательной системы в Республике Молдова проблема умственного развития детей приобретает особую актуальность. Это связано с информационной революцией, умением компетентно ориентироваться в возрастающем объеме знаний, развитием способности личности активно исследовать объекты в постоянно меняющемся мире, формированием интеллектуальных умений и навыков. Поэтому важно уже в дошкольном возрасте развивать способность к активной познавательной деятельности, формировать обобщённые способы мыслительной деятельности, обеспечивающие успешное овладение системными знаниями и умениями оперировать ими в новых условиях или нестандартных ситуациях.

В настоящее время наблюдается активное внедрение идей системности в гуманитарную сферу, в том числе и дошкольную педагогику. Использование системно-структурного подхода в дидактическом процессе детского сада впервые было осуществлено А. В. Запорожцем, который рассматривал его как «целостный процесс совокупной коллективной деятельности детей и педагогов, в ходе которой дети активно овладевают достижениями культуры» [4, с. 46]. Итогом внедрения данного подхода стал синтез *трёх важных компонентов:*



Мы считаем, что данная модель системно-структурного подхода является перспективной и своевременной в плане широкого применения как в теоретических исследованиях, так и в педагогической практике. Учёные начали активно осуществлять системный подход в научных исследованиях: П. Г. Саморукова [6] – в сфере ознакомления дошкольников с природой; Л. С. Игнаткина [1] – в области формирования роста и развития животных; С. Н. Николаева [3] – по проблеме приспособленности диких животных в сфере их жизни по защите от врагов; Н. И. Рыжова [5] – по проблемам экологического воспи-

тания детей; Н. Н. Кондратьева [2] – по вопросам взаимосвязи живого организма с внешней средой и т. д. В связи с этим актуализируются потребности в разработке системных знаний о природе, в том числе диких животных, жизнь которых привлекает внимание детей и доступна их пониманию.

База педагогического исследования: дошкольное учреждение № 3 мун. Бельцы. В исследовании участвовало 20 детей старшего дошкольного возраста.

Целью нашего исследования явилась разработка программы ознакомления детей старшего дошкольного возраста с дикими животными и соответствующей ей дидактической технологии, при реализации которой организуется познавательная, практическая и «отобразительная» деятельность экологической направленности.

Гипотеза исследования: если разработать систему знаний о диких животных, в основе которой лежит существенная взаимосвязь организма со средой обитания, соответствующую ей программу и дидактическую технологию, активно внедрять ее в педагогический процесс с опорой на все виды детской деятельности (познавательную, практическую, «отобразительную»), то у старших дошкольников будут сформированы системные знания о диких животных и умения оперировать этими знаниями в новых ситуациях.

На диагностическом этапе мы выделили критерии знаний детей (полнота знаний, обобщённость, доказательность, гибкость и подвижность, установление прямых непосредственных связей объекта с окружающим миром) и соответствующие им показатели оценки знаний. На этом основании была разработана критериально-уровневая шкала оценки развития знаний о диких животных у детей, которая помогала нам распределять знания детей по уровням (высокий, средний, низкий).

Методика констатирующего эксперимента заключалась в следующем: каждому испытуемому в индивидуальной форме предлагались задания разного типа на наглядной основе, которые они выполняли визуально-практическим или визуально-описательным способом. Приведём пример задания «Как я защищаюсь от врагов», целью которого являлось выявление знаний детей о приспособленности зверей защищаться от врагов в условиях лесного сообщества. Инструкция испытуемому: «Посмотри внимательно на изображения зверей в лесу в разных ситуациях. Объясни, как они защищаются от врагов?». Материалы: сюжетные картинки на темы: «Заяц-трусишка», «Весенняя встреча», «Хозяин леса».

Качественный анализ результатов обследования показал следующее: сюжеты картин вызвали живой интерес у детей, и они проявили высокую умственную активность. Так, при объяснении поведения ежа (картина «Весенняя встреча») они отмечали, что «ёж сворачивается в клубок, когда видит врага; острые иголки защищают его от лисы. Лиса уколёт язык и убежит». Объясняя поведение зайца по картине «Заяц-трусишка», дети правильно определяли бегство как защиту от врагов (волка или лисы), однако не обращали внимание на маскировочную окраску зайца-беляка на снежном покрове. Наибольшую трудность вызвало объяснение поведения медведя осенью. На картинке «Хозяин леса»

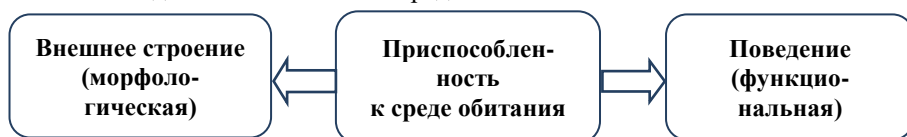
был изображён медведь, вставший на дыбы, а вдали изображена стая волков. Это задание позволило детям активизировать наличные знания о таком виде защиты, как нападение. Они утверждали, что «медведь сильный, у него большие лапы и пасть, поэтому он никого не боится. Он не убегает, как заяц, и будет драться с волком». Действительно, врагами медведя являются волки и тигры, а медведь принимает вызов достойных противников. Ответное нападение медведя – это способ защиты от врагов, распространённый в дикой природе.

Диагностика знаний детей о диких животных показала, что большинство детей допускают ошибки при классификации диких и домашних животных, недостаточно ориентируются во взаимосвязи внешнего вида животного и его приспособленности к среде обитания, не осознают центральное понятие биоэкологии – взаимосвязь организма и внешней среды. 10% детей обладали высоким уровнем развития знаний; 50% детей – средним, а 40% дошкольников показали низкий уровень знаний.

На *формирующем этапе* мы разработали систему знаний о диких животных и соответствующую ей экспериментальную программу «В мире диких животных», которая была реализована в дидактически целесообразной последовательности. Основные положения программы направлены на формирование у детей обобщённых знаний:

- о диких животных как объектах многообразного мира живой природы;
- о лесных зверях (млекопитающих) как группе диких животных;
- о земноводных, которые приспособились к жизни на суше и воде;
- о пресмыкающихся (рептилиях) – позвоночных хладнокровных животных, которые перемещаются преимущественно ползком.

При реализации программы мы учитывали приспособительную взаимосвязь дикого животного со средой обитания:



В процессе ознакомления детей с дикими животными были организованы различные виды экологической деятельности (познавательная, практическая и «отобразительная»). Так, мы проводили циклические наблюдения за болотной черепахой и формировали знания о её внешнем виде, поведении и питании. Особое внимание дети обращали на панцирь (это её «дом» и защита от врагов). Опираясь на визуально-практический способ, они исследовали свойства панциря (цвет, твёрдость, прочность, характер поверхности). Важное место в нашей работе занимали «отобразительные» методы, основу которых составляет предметное, схематическое и графическое моделирование.

Например, мы использовали предметно-схематическую модель для раскрытия понятия о покровительственной окраске как проявлении связи животного со средой. Наглядная демонстрация помогла усвоить морфологи-

ческий признак – совпадение или несовпадение окраски фигуры и фона, на котором они находятся. На вопрос: «Что такое маскировка?» дети отвечали так: «Маскировка – это когда животное прячется под цвет зеленой травы, как лягушка», или «Зимой белый заяц прячется под цвет белого снега».

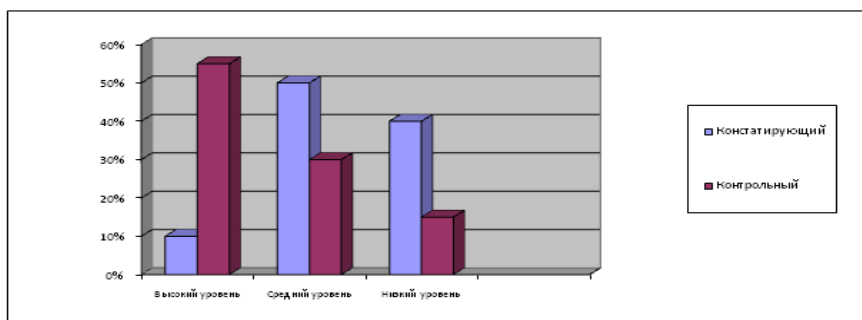
В процессе обучения было установлено, что формирование знаний о маскировке как приспособительной функции животного к среде обитания сначала надо проводить при изучении жизни известных животных, а затем использовать обобщающие предметные модели, которые воспроизводят характер сцепления отдельных компонентов комплекса животное – среда. В процессе игровой деятельности мы широко применяли разные виды моделирования, что обеспечивало глубокое познание закономерности приспособления диких животных к среде обитания (экосистеме) и оказывало положительное влияние на активизацию интеллектуальной деятельности.

На контрольно этапе мы выявляли эффективности дидактической технологии, направленной на усвоение детьми знаний о диких животных и их взаимосвязи со средой обитания.

Методика контрольного этапа состояла в следующем: каждому испытуемому в индивидуальной форме предъявлялись задания и логические задачи, а их результаты фиксировались в протоколе. Приведём пример решения задачи: «Лисица на зимней охоте», цель которой – выявление знаний об особенностях охоты лисы зимой за лесными мышами. «Наступила зима. В лесу выпал глубокий снег. Лисица вышла на охоту: бежит по дороге и вдруг останавливается возле снежного сугроба и прислушивается. Затем внезапно подпрыгивает и, зарывшись концом мордочки в снег, быстро разгребает его лапами до самой земли. Она делает это быстро и ловко. Как ты думаешь, что ищет лисица под снегом и почему?». В процессе обучения дети усвоили, чем питается лиса: зайцами, мелкими грызунами, плодами различных растений. Большинство детей верно рассуждали о том, как лисица приспособилась жить в зимнем лесу. Например: «Лисица бегаёт по лесу и прислушивается, как живут под снегом в норках лесные мыши. У лисы уши хорошо слышат. Если она услышала, как пищат мышки под снегом, то она быстро разгребает лапами снег и хватает зубами мышку». На уточняющий вопрос: «Как называют охоту лисицы за мышами?», 80% детей правильно назвали термин: «лиса мышкует, т.е. ловит мышей». Результаты контрольного «среза» убедительно доказали, что у детей сформированы системные знания о диких животных; они убедительно выделяют их существенные признаки, осознают взаимосвязи дикого животного со средой обитания, выделяют характерные поведенческие реакции животного в момент опасности или при поиске пищи.

Графическим способом мы представили количественные данные констатирующего и контрольного «срез» в гистограмме, представленной ниже.

*Сравнительная гистограмма знаний детей о диких животных
(констатирующий и контрольный эксперименты).*



На сравнительной гистограмме мы наблюдаем у детей положительную динамику в развитии системных знаний о диких животных: высокий уровень знаний наблюдался уже у 55% детей (в констатирующем эксперименте только 10% обладали высоким уровнем); средний уровень снизился с 50% до 30%; на низком уровне осталось лишь 15% детей.

Таким образом, научное исследование позволило сделать следующие выводы:

- овладение системными знаниями о диких животных оказывает положительное влияние на интеллектуальное развитие детей;
- активная деятельность детей (познавательная, практическая, «отобразительная») способствует более эффективному усвоению системных знаний о связи организма (дикого животного) со средой обитания;
- ведущим условием формирования системных знаний о диких животных является реализация дидактической технологии, в основе которой лежат четкие учебные цели и определены пути и методы ее достижения.

Библиография:

1. ИГНАТКИНА, Л. С. *Формирование у дошкольников представлений о росте и развитии животных*: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1988. 260 р.
2. КОНДРАТЬЕВА, Н. Н. *Формирование системы знаний о живом организме у детей старшего дошкольного возраста*: дис. ... канд. пед. наук. Ленинград, 1985. 225 р.
3. НИКОЛАЕВА, С. Н. *Система экологического воспитания дошкольников*: учеб. пособие. Москва: Инфра-М, 2018. 253 р. ISBN 978-5-16-014001-8.
4. *Основы дошкольной педагогики*. Под ред. А. В. Запорожца, Г. А. Марковой. Москва, 1980. 272 р.
5. РЫЖОВА, Н. А. *Экологическое образование в детском саду*. Москва: Карпуз, 2001. 432 р. ISBN 5-8403-0368-2.
6. САМОУКОВА, П. Г. О роли знаний в развитии наблюдения у детей старшего дошкольного возраста. В: *Дошкольное воспитание: XXI Герценовские чтения*. Ленинград, 1968, pp. 20-31.

DIFERENȚA DE GEN ÎN EXPRIMAREA EMOȚIONALĂ

Maria MIKȘANSKI, studentă,
 Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte,
 Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți
 Conducător științific: Aurelia BETIVU, asist. univ.

Abstract: *The gender differences in emotional expression has become a well-studied subject. This acknowledgement has been marked by the fact that those who interact most with children, teachers and parents, have noticed differences between behavior, interests, emotional development, learning style, socializing and expressing emotions, the concerns of girls and boys. Scientific researches studying these areas consisted of several theories and practices that have direct contact with development and subsequent emotional expression. This paper presents an overview of the findings in this problem focusing on theoretic aspects and discusses the implications of these findings for education.*

Keywords: *gender, expression, children, difference in emotion, emotion development, theories, education, behavior, abilities.*

Cei care interacționează (părinții, profesorii) direct cu copiii, au observat diferențe între comportamentul, interesele, dezvoltarea emoțională, stilul de învățare, preocupările fetelor și cele ale băieților. Educația diferențiată în funcție de nevoile specifice genului, oferă o alternativă strategică pentru îmbunătățirea performanțelor școlare a elevilor de diferit gen. Beneficiul educației în funcție de nevoile de dezvoltare de gen specifice este creșterea performanței și posibilitățile unor alegeri în viață și domeniu profesional variat și flexibil, cât și nu mai puțin important, dezvoltarea nivelului emoțional.

Diferența de gen și dezvoltarea emoțională a fetelor și băieților necesită să fie abordate în ansamblu, deoarece acest lucru ajută la înțelegerea efectului influențelor biologice, psihologice și sociale asupra performanțelor în cadrul oportunităților de dezvoltare personală, educațională, emoțională și profesională, precum ridicarea nivelului de sănătate și a calității vieții.

Perspectiva nouă asupra diferențelor de gen, constă în faptul că diferențele de gen sunt traduse în termeni de avantaje și dezavantaje pentru fete și băieți. Această problemă este actuală deoarece s-au format stereotipurii față de ocupațiile și posibilității unui gen, de aceea este nevoie ca părinții și cei ce se ocupă de educația copiilor să fie informați despre problematica diferențelor de gen și trebuie să cunoască necesitatea valorificării sau compensării acestor diferențe [6].

Date generale:

Ruble Martin (1998) specifică că diferențele de gen sunt produsul interacțiunii aspectelor biologice ale femeilor și bărbaților cu mediul și reflectă diferențele individuale prin variabilele biologice, psihologice și comportamentale:

- a) dimensiunea biologică a diferențelor de gen este reprezentată de diferențele de sex;

- b) dimensiunea socio-culturală a diferențelor de gen este reprezentată de construcțiile sociale ale rolurilor și statuturilor femeilor și bărbaților în context social;
- c) dimensiunea psihologică a diferențelor de gen este reprezentată de caracteristicile cognitive, emoționale și comportamentale în conduita individuală [apud 6, p. 12].

Din această perspectivă s-au conturat câteva teorii: biologică, cognitivă, socio-culturală și socio-comportamentală.

Susținătorii *teoriei biologice* afirmă faptul că fetele și băieții prezintă diferențe înnăscute legate de factori biologici existenți prenatal sau la naștere, sau care apar la un moment ulterior la dezvoltare. Aceste diferențe se manifestă mai târziu în comportamentul acestora, de exemplu capacitatea lingvistică bine dezvoltată la fete și mai puțin la băieți, și capacitatea logico-matematică mai bine dezvoltată la băieți decât la fete. „Aceste diferențe sunt susținute de diferențe structurale la nivel cortical (de exemplu: amigdala – formațiune a sistemului nervos central, este mai extinsă la băieți, corpul calos – formațiune interemisferică este mai bine dezvoltată la fete), diferențe în cantitatea de neurotransmițători și de hormoni secretată. La rândul ei, diferența structurală și funcțională la nivel cortical este explicată de cantitățile diferite de hormoni prezenți în timpul sarcinii, precum și de cei secretați în perioada pubertății. Din perspectiva clasică a diferențelor cognitive între genuri, autorii Maccoby & Jacklin (1974) publică un studiu-sinteză asupra cercetărilor legate de diferențele între fete și băieți și identifică trei abilități cognitive care reprezintă situ-ul diferențelor cognitive între aceștia: *abilitățile verbale*, *abilitățile cantitative și de calcul* (matematice) și *abilitățile vizual-spațiale*. Băieții au abilități matematice și vizual-spațiale mai bune decât ale fetelor. Fetele au abilități verbale superioare” [apud 1, p. 5]. De aceea teoreticienii propun ca dezvoltarea cognitivă să fie realizată în funcție de gen.

Teoria dezvoltării cognitive a fost dezvoltată inițial de Kohlberg în 1966 și afirmă că înțelegerea conceptului de gen poate fi diferită în funcție de vârstă și de etapa de dezvoltare cognitivă.

Autorul propune câteva stadii în dezvoltarea genului:

- a) identitatea de gen – copiii sunt capabili să identifice unul dintre cele două sexe pe baza caracteristicilor fizice (de exemplu, „Fetele sunt persoanele cu părul lung, băieții sunt persoanele cu părul scurt”);
- b) stabilitatea genului – stadiu în care copiii conștientizează faptul că genul unei persoane nu se schimbă în timp;
- c) constanta de gen – genul este perceput de copii ca fiind constant în timp (rămân fată sau băiat și peste 5 sau 10 ani) și în diverse situații (rămân fată sau băiat indiferent de activitate) [6].

Teoreticienii socio-culturali susțin că copiii trebuie socializați prin anumite exemple și modele concrete ce le-ar crea/atribui genul coerent. De exemplu, mamele pot prezenta pentru fete un model de expresie emoțională „feminină”, care implică exprimarea veseliei, chiar și atunci când este nepotrivit, iar fetele pot urma acest model de exprimare a emoțiilor feminine în contextul în care poate fi adaptabil.

Teoreticienii socio-comportamentali sunt de părerea flexibilității comportamentului de gen, nefiind atribuit un comportament unui anume gen, acesta se schimbă în funcție de situație pentru ai face față. Susținătorii acestui model sunt împotriva stereotipurilor formate de ani de zile în societate, de exemplu că femeia este casnică iar bărbatul lucrează și doar el poate manifesta furie și autoritate [1].

Formarea stereotipului de gen:

Rolul de gen este definit ca un set de așteptări care oferă prescripții comportamentale pentru femei și bărbați. Stereotipul de gen este definit ca un set de prescripții sociale sau culturale ale rolului de gen. Stereotipul de gen se modifică odată cu creșterea în vârstă, studiile recente arată că dobândirea achizițiilor cognitive scade frecvența stereotipurilor. Astfel, programele educaționale care promovează egalitatea și echitatea de gen au drept consecințe indirecte flexibilizarea și modificarea stereotipurilor de gen.

La fel, la nivelul emoțional, s-au format stereotipuri, cel mai răspândit fiind că femeile sunt mai emoționale decât bărbații. Studii recente sugerează că emoționalitatea crescută a femeilor este o construcție socială, bazată pe diferențele observate în „*exprimarea emoțională*”, diferențe care sunt socializate însă de la o vârstă timpurie. Trebuie avut în vedere că atunci când vorbim de „*emoționalitate*” ne referim la două dimensiuni diferite ale acesteia, respectiv trăirea și exprimarea emoțiilor [4].

„Emoția este definită ca o reacție afectivă de intensitate mijlocie și de durată relativ scurtă, însoțită adesea de modificări în activitățile organismului, oglindind atitudinea individului față de realitate” [7].

Expresia emoțională este o trăsătură importantă a dezvoltării sănătoase a copilului, care a fost descoperită că prezintă diferențe de gen. De aceea, învățarea de a exprima emoția este o trăsătură cheie a dezvoltării sociale-emoționale sănătoase.

Cum am observat din teoriile precedente diferența de gen are o importanță la dezvoltarea personalității dar nu stopează identitatea personalității sau formarea unor stereotipuri pentru gen. Aceste diferențe marchează nevoia de diferite strategii și metode de învățare. Aceste diferențe marchează clar avantajele și dezavantajele fetelor și băieților în cadrul procesului educațional și dezvoltarea nivelului emoțional.

Viața emoțională (trăire, exprimare, recunoaștere a emoțiilor) la fete și băieți depinde cel mai mult de educație, socializare sau context, dar nu se neagă și o anumită influență a sistemului nervos [6, p. 15].

În primii câțiva ani de viață, copiii dezvoltă modele flexibile de expresii faciale, vocale și comportamentale ale emoțiilor, care le permit să-și comunice sentimentele, să ajusteze aceste comunicări în funcție de situație și chiar să mascheze emoțiile. Ei învață care emoții să le exprime și când să le exprime, copii până la 3-4 ani deosebesc mai bine emoția de bucurie, tristețe, surpriză decât cea de furie apoi ei învață să comunice emoțiile sale celorlalți. La fete aceasta se întâmplă mai des decât la băieți, copii sunt tentați nu doar să citească emoțiile dar și să răspundă cererilor și nevoilor celorlalți. Un alt aspect al vieții emoționale este decodarea expresiilor emoționale. Această abilitate apare relativ devreme, încă din interacțiunea nou-născutului cu

mama, dar în această perioadă a vieții nu putem spune că bebelușul recunoaște fericierea, surpriza sau tristețea, ci reacționează la mai mulți stimuli specifici, cum ar fi hrănirea, atingerea umană, atenția acordată. Cea mai puternică evoluție a abilităților de recunoaștere a expresiilor emoționale se produce între 3 și 5 ani. În acest fel, expresiile emoționale ale copiilor facilitează dezvoltarea relațiilor sociale [3].

Modelatorii diferențelor de gen în exprimarea emoțională

Este important de remarcat faptul că diferențele de gen în exprimarea emoțională nu sunt întotdeauna găsite, în ciuda faptului că acestea sunt robuste. În consecință, este necesară o examinare a diferențelor de gen care apreciază că acestea pot depinde de factori precum vârsta și contextul. De exemplu, diferențele de gen în exprimarea emoțiilor pot depinde de contextul situațional, inclusiv de valența emoțională, contextul social și dacă este de așteptat ca copilul să moduleze expresia emoțională pentru a satisface o cerere socială. Există diverși factori care atenuează acest fapt, și anume:

- a) *Nivelul de dezvoltare* – bazându-ne pe teoriile biologice și sociale se poate forma concluzia că diferențele de gen devin mai puternice o dată cu vârsta, deoarece abilitatea de exprimare emoțională se desfășoară în timp. O dată cu vârsta se dezvoltă și crește capacitatea de a modela expresia emoțională.
- b) *Contextul interpersonal* – este important să se ia în considerație și contextul interpersonal atunci când se evaluează dezvoltarea expresiei emoționale. În concordanță cu modelul teoretic al constructorului social, mai puține diferențe de gen în exprimarea emoțiilor pot fi găsite atunci când copiii sunt cu cineva în care au încredere și cunosc bine (cum ar fi părinții) decât atunci când copiii sunt cu o persoană necunoscută.
- c) *Caracteristicile cererii* – mai multe studii au evaluat expresiile de emoție ale copilului în sarcini care investighează dacă copiii au capacitatea să modifice expresia emoțiilor nedorite din punct de vedere social, cu alte cuvinte să mascheze sau să moduleze sentimentele negative. De exemplu, în sarcina de dezamăgire, copiii de vârstă școlară primesc un dar nedorit de către un experimentator. În această situație, regula de afișare culturală este de a zâmbi politicos în fața dăruirii cadourilor, chiar dacă cineva este dezamăgit de dar. În alte studii, fetele s-au dovedit a fi mai emotive decât băieții și au mai multă veselie decât băieții atunci când s-au aflat în fața experimentatorului. Pe baza acestor constatări, am prezis diferențe mai puternice între sexe în exprimarea emoțiilor pozitive (cu fete mai mari decât băieții) și externalizarea expresiilor emoționale (cu băieții mai mari decât fetele) în acele sarcini cu o cerere de a ascunde emoțiile negative [ibidem].

Învățarea socială și emoțională

În societatea secolului XXI se accentuează tot mai mult învățarea socială și emoțională a copiilor chiar din treapta primară, deoarece se crede că aceasta influențează în continuare formarea și dezvoltarea nivelului de exprimare a emoțiilor în societate și controlarea acestora.

Învățarea socială și emoțională implică în sine mai mulți factori, inclusiv identificarea, interpretarea și exprimarea emoțiilor, care sunt clar definite fiind într-o strânsă legătură cu comportamentele sociale.

Recunoașterea emoțională, ce subînțelege descifrarea expresiei faciale este o abilitate înnăscută dar care necesită dezvoltare și care se dezvoltă până la maturitate. Și în acest caz, cercetătorii au depistat că fetele sunt mai exacte la descifrarea emoțiilor faciale decât băieții.

Pe măsură ce copiii se dezvoltă prin școala primară, ei sunt din ce în ce mai capabili să identifice emoțiile și să le interpreteze în contexte sociale specifice. Acest lucru le permite să-și exprime competențele proprii în mediul lor social. Abilitățile de dezvoltare a copiilor în înțelegerea emoțională, inclusiv recunoașterea și aprecierea – alături de dezvoltarea unei expresii emoționale competente - îi permit să navigheze cu succes în mediul complex școlar social și academic și să dezvolte comportamente prosociale [ibidem].

Principala cauză, a diferențelor nivelului emoțional, apare în procesul de socializare al fetelor și băieților. Acest lucru este major deoarece în aceste condiții este posibil să educăm anumite tendințe ale fetelor și băieților astfel încât aceștia să-și poată utiliza liber întregul său potențial dobândit. Regulile sociale ghidează exprimarea emoțiilor și normează momentul și modul în care anumite emoții trebuie sau nu fie exprimate. Încălcarea regulilor este penalizată de grupul de apartenență.

O cauză foarte importantă a diferențelor de gen este și educația oferită de părinți și interacțiunea diferită a celor două genuri, de exemplu în familie. Se comunică mult mai mult despre emoții cu fetele, în discuție fiind acordată atenția supărării, bucuriei, fricii, iar comunicarea despre furie se face cu băieții, de aceea se formează stereotipurile despre emoții specifice unui gen [6].

Problema perioadei optime de dezvoltare emoțională a unui om este la fel de importantă, unii cercetători consideră copilăria cea mai bună perioadă de dezvoltare a competențelor emoționale. Obiceiurile și deprinderile, formate în copilărie ca răspuns la trăirile afective, sunt foarte greu de modificat în maturitate [5].

Concluzie:

Diferența de gen nu este unica influență a dezvoltării emoționale diferite, emotivitatea trebuie văzută în ansamblu cu dezvoltarea biologică (etapele vârstei: perioada antepreșcolară, preșcolară, școlarul mic, adolescența și maturitatea), cognitivă și socio-culturală, fiecare factor nu poate fi evoluat în parte sau de menționat că unul din el este mai major decât altul. Trebuie de luat în considerație și faptul că nivelul emoțional este în dezvoltare de la naștere până la maturitate dar, nu se oprește în creștere la o anumită etapă de vârstă.

Bibliografie:

1. CHAPLIN, Tara M. Gender and Emotion Expression: A Developmental Contextual Perspective. In: *Emotion Review*, 2015 nr. 7 (1), 14-21 p. [online] [accesat 11.04.19]. DOI: 10.1177/1754073914544408

2. CHAPLIN, Tara M., ALDAO, Amelia. *Gender Difference in Emotion Expression in Children: A Meta-Analytic Review*, 2013, nr. 139 (4). [online] [accesat 11.04.19]. DOI: 10.1037/a0030737
3. MAGUIRE, Luisa, NIENS, Urlike, MCCANN, Mark, CONNOLLY, Paul. *Emotional Development among early school-age children: gender difference in the role of problem behaviours*, 2015, nr. 36 (8). [online] [accesat 09.04.19]. DOI: 10.1080/01443410.2015.1034090
4. MAJNAK, Mia. *Gender Difference in Social Emotional Development and Physical Activity Level in Preschool Children*, International Scientific Conference on Kinesiology, 2017, 535 p.
5. MATTHEWS, G., ZEIDNER, M., ROBETYS-CAMBRIDGE, R. *Emotional intelligence Science and myth*. MA:MIT Press, 2014.
6. PETROVAI, Dominica, BURSUC, Bogdana. *Diferența de gen în creșterea și educarea copiilor*, Editor.ro, 2007, 63 p.
7. <http://www.dex.ro/online>

CZU 373.1.036:786.8(072)

DEZVOLTAREA APTITUDINILOR MUZICALE ALE ELEVILOR ȘCOLII DE MUZICĂ ÎN PROCESUL STUDIULUI ACORDEONULUI

Avram LEPĂDATU, masterand,
Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
 Conducător științific: **Tatiana BULARGA**, dr., conf. univ.

Abstract: *The reality of research is reduced to one of the key aspirations of students' quality musical education through the children's music / art school and in this context assuring the teaching-learning process with modern methodologies to facilitate the interest in art, for beauty from the most fragile age of childhood. These objectives are fully in line with the rigors set out in the new Education Code of the Republic of Moldova. Our country, along with other European countries, is in the process of reforming the education system at all levels (pre-university, university and post-graduate). The need for such reforms is required by the reorganization and reporting of the education system to new social, cultural and educational values. An important role in this process lies with the pre-university artistic education, especially with the music schools, which today also require a review of the musical and methodological contents of the educational process.*

Keywords: *musical education, artistic education, musical and methodological contents, music school.*

Muzica are efecte psihologice și calități terapeutice de calmare, energizare etc., care, de asemenea, urmează a fi valorificate în procesul educațional.

Baza conceptuală a disciplinei Specialitate/Instrument muzical (acordeon) se compune din domeniile artistic și educațional. Domeniul artistic explică din punct de vedere muzicologic unitățile de conținut (temele), ce condiționează integritatea lecției de muzică. Domeniul educațional reglementează receptarea – interpretarea

operelor muzicale de către elevi, în conformitate cu particularitățile lor de vârstă. Respectarea principiilor muzicii și ale Educației muzicale în procesul de proiecte (curriculumul scris) și realizare (curriculumul predat) a Educației muzicale asigură rezultatele școlare scontate.

Programa veche era constituită din scopuri și conținuturi, accentul era pus pe conținuturi (predare), iar în Curriculum accentul este pus pe procesul de predare, învățare, evaluare.

În Curriculumul actual de Educație muzicală obiectivele se structurează în trei categorii:

- Obiectivul (scopul) major al lecției de Educație muzicală în școală are un aspect (dimensiune) duală:
 - cultura muzicală
 - cultura spirituală
- Obiective de referință:
 - cunoștință
 - capacități
 - atitudini
- Obiectivele operaționale, ce se bazează pe cele două activități muzical-didactice.

În educația muzicală a elevilor vor fi valorificate trei dimensiuni ale artei muzicale: cognitivă, creativă, filozofică.

Actualul curriculum de Educație muzicală presupune realizarea conținuturilor sale prin anumite metode și tehnologii.

Metoda reprezintă un anumit mod de a plasa elevii într-o anumită situație de învățare, de urmărire, de descoperire a adevărului și de raportare a acestuia la aspecte practice ale vieții. Metodele servesc unor scopuri:

- de cunoaștere (stăpânirea normelor de gândire);
- de instruire (asimilarea unor priceperi și deprinderi de muncă);
- de formare (perfecționarea trăsăturilor de personalitate).

Valorificarea metodei este condiționată, diminuată sau amplificată de aspectele subiective sau obiective ale modului de aplicare. În cadrul fiecărei metode există mai multe feluri de a proceda; procedeul este deci un detaliu al metodei. În atingerea integrității lecției de Educație muzicală și conform cerințelor curriculare, actual, în domeniul Educației muzicale, sunt acceptate de așa autori ca D.M. Kabalevski, A. B. Abdulin, I. Gagim un șir de metode specifice artei muzicale. Lipsa de metodă provoacă haos, activitate întâmplătoare, formată cu consecințe dăunătoare. Bineînțeles profesorul de muzică va apela la metode didactice cunoscute: explicația, povestirea, conversația, demonstrarea, ilustrativitatea etc. Pe lângă ele însă caracterul activității artistice impune metode specifice învățământului muzical.

Metodele acțiunii emoționale se manifestă în priceperea profesorului de a crea o atmosferă emotivă în jurul oricărui moment de întâlnire a elevilor cu muzica, sub orice formă: interpretare, audiție, analiză, discuție, apreciere, creație etc. El va crea necesara tensiune interioară prin cuvântul despre muzică, prin gesturi și mimică,

prin apelarea la alte genuri de artă, prin utilizarea altor procedee expresive. Astfel va spori acțiunea ei asupra elevilor, iar perceperea ei va deveni mai plină, mai profundă. Orice metodă se realizează, la rândul ei, prin anumite procedee de instruire. Metoda numită poate include astfel de procedee specifice ca:

- crearea efectului mirării – care va trezi curiozitatea, va mobiliza atenția, prin comunicare de fapte diverse din domeniul muzicii, istoriei ei, vieții și creației compozitorului.
- crearea situației de succes – acest procedeu didactic stimulează interesul elevilor și dorința lor de a face muzică pe diverse căi ocolite, profesorul va încuraja elevii, îi va ajuta pe neobservate să depășească anumite deficiențe.
- crearea situației-joc – la fel va amplifica bucuria elevilor de la muzica și dorința lor de a participa activ la cele ce se întâmplă în clasă, de a transforma lecția într-o activitate artistică, captivantă.

Metoda dramaturgiei emoționale se aplică la constituirea și desfășurarea lecției de muzică, transformând-o dintr-o lecție școlară „tip” în „spectacol” pasionat cu o anumită dinamică internă.

Metoda stimulării emoționale. Imaginea se afla la baza oricărei activități de creație, inclusiv a celei muzicale. Pentru creație este nevoie de imaginație. Nici compunerea, nici interpretarea, nici audiția muzicii nu poate avea loc în afara lucrului activ al imaginației. A trezi fantezia, a descătușa conștiința elevului, făcând-o să planeze liber în căutarea „răspunsului” la cele auzite va condiționa în mod optim pătrunderea elevului în sensul lucrării.

Metoda „reinterpretării” artistice a muzicii – traducerea muzicii în limbajul altor arte. Viziune asupra muzicii de pe poziția altor genuri de artă.

Muzica este înrudită cu alte arte, elementul comun fiind modalitatea de reflecție a lumii în imagini artistice. Descrierea imaginii muzicale, a mesajului specific sonor, în limbajul altor arte va duce, indiscutabil, la o mai profundă percepere a lucrării, lărgind și aprofundând sensul artistic în conștiința elevului. Formele concrete de aplicare a acestei metode pot fi diferite, reinterpretarea muzicii în limbajul culorilor, formelor, liniilor artei plastice (pictarea lucrării date), a artei coregrafice (euritmie, mișcărilor muzical-ritmice), a artei cuvântului (expresiei verbale vii) etc.

Metoda caracterizării poetice a muzicii care mai poate fi numită și „metoda verbalizării artistice a muzicii”. Fără apel la cuvânt, ca mijloc de apropiere de lucrare, de intrare în conținutul ei ezoteric, de analiză și apreciere în expresii specifice formei și fondului ei ideatic, predarea muzicii nu poate fi întreprinsă. Cuvântul artistic despre artă este de neînlocuit în explicarea ei. El va contribui efectiv la o percepere profundă și cuprinzătoare a lucrării, la o înțelegere mai clară a sensului și valorii artistice.

Caracterizarea poetică a lucrării muzicale va avea loc atât din partea profesorului, cât și a elevilor. Interpretarea verbal-artistice adevărată a muzicii este însăși o artă, și această artă trebuie însoțită de elevi treptat, cuvânt cu cuvânt, expresie cu expresie.

Pe lângă faptul că verbul artistic ne va ajuta să ne adâncim cu copiii în muzică, el va ajuta profesorul să detecteze gradul de pătrundere a elevilor în lucrare, ni-

velul percepției ei, corespunderea muzicii auzite în sine cu cele relatate în lucrarea propriu zisă. Cuvântul, în cazul dat, va deveni criteriu indirect de apreciere a gradului de însușire a muzicii date de către elevi.

Metoda euristică se caracterizează prin aducerea elevilor la situația de descoperire personală a unor însușiri, legi specifice ale muzicii, ale unor momente și situații neobișnuite, dar importante și grăitoare în arta muzicii. Bineînțeles acest lucru se va efectua sub dirijarea iscusită și uneori chiar prin sugerarea „pe neobișnuite” de către profesor a soluției căutate.

Metoda euristică este larg răspândită în învățământ, dar în condițiile instruirii artistice ea capătă o importanță aparte fără de care descoperire nu există. Căutarea și descoperirea stârnește agitație interioară, exact de ceea ce avem nevoie la orele de artă.

Metoda generalizării muzicale va veni să înregistreze datele acumulate pe problema muzicală, pusă în discuție la lecție (sau mai multe lecții consecutive).

După cum am menționat deja, subiectul muzical programat spre însușire va fi atacat la lecție pe diferite poziții. Va fi audiat, trăit, executat (cântat), discutat, creat sub orice formă elementară etc. În baza acestor experiențe de diferit gen (auditivă, logic rațională, afectivă, creativă) la momentul potrivit problema va fi cercetată la grad de sinteză, de generalizare. Prin acest salt dialectic, informațiile acumulate anterior se vor integra în conștiința copiilor într-o impresie senzitivă, conștientă, unitară, sub o formă întregită, de „esență” a fenomenului dat.

Această metodă va constitui la formarea atitudinii conștiente față de arta muzicală, la dezvoltarea gândirii artistice-muzicale, la unirea lecției sub genericul temei ei.

Metoda asemănării și a contrastului. Suprapunând diferite lucrări în baza observărilor (auditive și raționale) urmărind (altfel cu urechea și rațiunea) fluxul sonor, elevii vor găsi asemănări și contraste între ele. Această metodă va contribui la determinarea genului, formei, stilului, mijloacelor de expresie muzical-artistică etc. La început vor fi propuse creații constante (cântec – dans, doină – marș, baladă – baladă.) etc.

Combinarea și îmbinarea optimă a metodelor specifice și general-didactice într-o interacțiune armonioasă, va duce la obținerea integrității lecției de acordeon, precum și la eficacitatea întregului învățământ muzical și conținuturilor, unde pe larg sunt utilizate metodele specifice de educație artistică, utilizarea cărora duce la integritatea lecției de Educație muzicală, și, respectiv, a lecției de Acordeon în școala de Muzică.

Necesitatea diversificării strategiilor și tehnologiilor interactive în școala modernistă și postmodernistă. În domeniul instruirii, tendințele postmoderniste afirmă necesitatea considerării următoarelor aspecte: nerecunoașterea căilor multiple și alternative de predare – învățare – evaluare; stimularea interactivității indivizilor în soluționarea problemelor; educatorii sunt facilitatori și mediatori și participă alături de educați la construirea cunoașterii; lecția este un proces dinamic care se pliază după specificul nevoilor, preferințelor și rezistențelor elevilor. Se încurajează participarea elevilor la construirea ei; nu se stimulează autoreflexivitatea – ceea ce presupune revizuirea continuă; accentul, după afirmația autorilor contemporani, este pus pe educat, ca agent al construcției proprii învățării, mai mult decât pe cadrul

didactic ca furnizor al cunoașterii, **model al inteligenței**; dezvoltarea autonomiei educatului în învățare, a auto-conducerii clasei; prin evaluare sunt favorizate procesele de negociere care implica conlucrarea decizională dintre elevi / student și profesorul evaluator. Se evaluează în comun munca realizată împreună și efectele reale ale formării. Sancțiunile vin din însăși finalitatea și calitatea muncii.

La moment, mai ales cu adoptarea Codului educațional, învățământul în Republica Moldova se află într-un proces de renovare și reevaluare. În acest context sunt elaborate și aplicate în procesul de predare – învățare – evaluare tehnologii educaționale noi.

În concepția lui V. Guțu, tehnologiile didactice trebuie să orienteze procesul de predare – învățare spre formarea directă și integrată a demersurilor intelectuale și a proceselor psihice de percepere, memorare și gândire.

Informarea intelectuală constă în transmiterea și asimilarea valorilor științifice și umaniste prelucrate în conformitate cu anumite principii și norme didactice sau ordonate într-un anumit fel cu scopul de a facilita înțelegerea și însușirea lor. Accelerarea ritmului de dezvoltare socială specific societății contemporane se manifesta și prin așa-zisa explozie informațională, rezultat al creșterii exponențiale a cunoștințelor umane. Creșterea cantitativă este însoțită de restructurări profunde în interiorul științelor ca și în relațiile dintre ele, unde elevul se manifestă prin **acțiuni de comunicare**. Ca rezultat al acestor restructurări, tradiționala deosebire dintre științele naturii și cele socio-umane, în special – artistice (muzicale), tinde să se atenueze datorită relațiilor dintre ele. Explozia informațională are efecte profunde pe plan pedagogic prin problemele pe care le ridică și prin soluțiile pe care le reclamă.

Cu privire la informarea și *competența interpretativ-muzicală*, din punct de vedere pedagogic noi încercăm să punctăm doar câteva întrebări: *ce, cât și cum să se transmită, să se comunice elevilor? Ce fel de competențe anume să fie formate la elevi în timpul studiului acordeonului?* Ele vizează atât operația de selectare a valorilor muzicale din ansamblul celor acumulate la nivel social, cât și operația de transmitere care o implică și pe cea de asimilare. Pentru ca informarea musical-intelectuala să se finalizeze eficient, cu rezultate superioare pe planul formării personalității elevului mic și de vârstă gimnazială, este necesar ca în realizarea ei să se respecte anumite principii cu valoare recomandabilă cum ar fi:

- **informarea, comunicarea intelectuală și formarea practică** a deprinderilor muzical-interpretative trebuie să fie în concordanță cu prescripțiile idealului educațional, ceea ce înseamnă că ea trebuie să fie astfel realizată încât să conducă la dezvoltarea armonioasă, integrală a personalității umane, prin asigurarea unui echilibru între diferitele categorii de cunoștințe din domeniul muzicii naționale și universale, teoretice/practice, de cultură generală;
- **selectarea, transmiterea-asimilarea** informațiilor trebuie să se realizeze din perspectiva posibilității de utilizare a acestora în etapele următoare de necesitatea de a asigura condiții pentru asimilarea de noi cunoștințe, de posibilitatea optimizării relațiilor individului cu lumea înconjurătoare;

- **selectarea și transmiterea cunoștințelor** muzicale trebuie realizată într-o manieră integrativă, care presupune integrarea lor în sisteme de cunoștințe ce implică relații intra și interdisciplinare, permanentă restructurare și reorganizare, comprimarea cunoștințelor mai puțin relevante, în favoarea celor semnificative, esențiale, cu mare valoare instrumentală și funcțională;
- în procesul informării intelectuale în capul locului trebuie pusă **calitatea informațiilor evaluate** din punct de vedere psihopedagogic după criteriile precum valoarea lor explicativă, instrumentală și operațională, utilitatea și actualitatea (creații muzicale de valoare), gradul de generalitate artistică etc.;
- **informarea intelectuală** și aplicarea practică trebuie să se realizeze diferențiat, în concordanță cu profilul psihologic al vârstei, nu în ideea subordonării acțiunii particularităților de vârstă, ci, mai ales, în ideea luării în considerare a acestora, în vederea stimulării potențialului de care dispune elevul concret și creării condițiilor pentru trecerea la un stadiu superior al dezvoltării ca urmare a implicării sale într-un efort susținut pentru asimilarea de noi informații și noi *abilități interpretative*;

Ar fi cazul să menționat în concluzie că informarea intelectuală, formarea practică a competențelor interpretative presupune deopotrivă selectarea și transmiterea valorilor muzicale, în conformitate cu anumite principii și norme pedagogice și pe baza celor mai adecvate metode care să favorizeze asimilarea acestora de către elevi la parametrii de eficiență cuvenită.

Bibliografie:

1. CRISTEA, M. *Sistemul educațional și personalitatea. Dimensiunea estetică*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1994. 160 p.
2. CRISTEA, S. *Pedagogie generală. Managementul educației*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1996. 256 p.
3. CRISTEA, S. *Dicționar de termeni pedagogici*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998. 478 p.
4. DICU, A. *Conștiință și comportament*. Oradea: Editura Facla, 1999. 149 p.
5. *Didactica modernă*. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 1995, 387 p.
6. DRUȚĂ, F. *Psihologie și educație*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1997. 175 p.
7. DURAND, G. *Structurile antropologice ale imaginarii*. București: Editura Univers Enciclopedic, 1998. 478 p. ISBN 2000000246925

CZU:373.1.036:786.2(072)

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСТВА УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ НА УРОКАХ ФОРТЕПИАНО КАК ЭЛЕМЕНТ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

Александр ГЛАДКИЙ, мастерант
факультета педагогики, психологии и искусств
Бельцкого государственного университета имени Алеку Руссо.

Научный руководитель: **Татьяна БУЛАРГА**, доктор, конференциар

Abstract: *The problem of development of creative potential of the younger student is always considered one of the most relevant in pedagogical science. Its importance is further increased due to the fact that in the new conditions there was a reassessment of ideas about the most socially significant qualities of the individual, which determines the general movement to progress in any area of society. However, one of the main contradictions, sometimes hindering the development of creative potential in the field of art education, is the provision of basically unified programs and techniques that do not contribute to the fullest disclosure of the creative identity of each student.*

In this study, the main means of developing the creative potential of younger students in the piano lesson is the musical and creative activity practiced systematically in the classroom, taking into account the individual characteristics of students. The basis for the use of piano lessons musical and creative activity is the orientation of the individual, its creative development and self-realization. Musical and creative activity is of exceptional value, especially for the socialization of the individual, for the development of active assimilation of social roles and relationships, manifestation of initiative, involvement of students to everything that is the subject of their Hobbies and interests.

Keywords: *creative potential, art education, creative identity of each student, piano lessons, creative activity.*

Проблема развития творческого потенциала личности младшего школьника неизменно считается одной из самых актуальных в педагогической науке. Ее значимость еще более возрастает в связи с тем, что в новых условиях произошла переоценка представлений о наиболее социально значимых качествах личности, определяющих всеобщее движение к прогрессу в любой области жизни общества.

Однако одним из главных противоречий, тормозящих иногда развитие творческого потенциала в сфере художественного воспитания, является предоставление в основном унифицированных программ и методик, не способствующих наиболее полному раскрытию творческой самобытной личности каждого ученика.

Анализ учебных пособий по музыкальному воспитанию в музыкальной школе и практики преподавания в рамках уроков демонстрирует слабый методологический аспект по выявлению уровней творческого потенциала личности, отсутствие четких методических ориентиров по стимулированию творческого потенциала, низкий показатель применения педагогических технологий, позволяющих проектировать целенаправленное развитие творческого потенциала личности ученика, слабую диагностическую базу результатов деятельности ученика в условиях музыкального творчества.

На современном этапе, в связи с осуществлением реформы куррикулума, появилась необходимость в обновлении и конкретизации практических инструментов творческого развития личности. Важным фактором выступает отсутствие достаточно разработанных форм и методов работы с младшим школьным возрастом, слабая подготовка к таким подходам, как дифферен-

циация и индивидуализация. Неудовлетворительная материальная база, отсутствие должного финансирования выступают в качестве барьеров для педагогов и их воспитанников.

Изучение состояния проблемы развития творческого потенциала личности учащихся младших классов музыкальной школы средствами музыкально-творческой деятельности позволяет обозначить следующие противоречия между:

- значительным социально-педагогическим потенциалом музыкально-творческой деятельности в развитии творческого потенциала учеников и её недостаточным использованием на практике;
- необходимостью создания педагогических условий для повышения уровня творческого потенциала подростков в рамках уроков музыкального воспитания и практических положений формирования уникальной личности ребенка;
- тенденцией к понижению уровня развития и гибкости мотивационной сферы музыкального творчества ученика и творческой потребностью самореализации личности.

Проблеме развития творческого потенциала посвящен ряд исследований, которые рассматривают его с разных точек зрения: творческий потенциал, как любая творческая деятельность, осуществляется в системе объектно-субъектных отношений, т.е. социальных связей и взаимосвязей (Б. Ананьев); как открытость всему новому, на основе которого строится и регулируется деятельность человека, как высокая степень развития мышления, его гибкость, нестереотипность и оригинальность, способность быстро менять приемы действий в соответствии с новыми условиями деятельности (Т.Браже); как динамическое интегративное свойство личности, являющееся предпосылкой и результатом творческой деятельности, определяющее направленность, готовность и способность личности к самореализации в творчестве (В.Андреев); как ансамбль мотивации и способностей человека, которые обуславливают восходящее индивидуальное, личностное и субъектное развитие человека и формирует творческое отношение к любому виду деятельности (В.Петрушин); как актуализация коммуникативности, активности, эмоциональности, самоактуализированности, эмпатии и способности к самораскрытию (Г. Стаунэ); как системное качество, интегрирующее интеллектуальность и совокупность мотивационных, эмоциональных, волевых и рефлексивных характеристик подростка (Т.Шипилкина); как интегративное проявление различных параметров и свойств личности, характеризующихся как с количественной, так и с качественной стороны, многоуровневую и субординированную структуру - мировоззрение, установки, знания, мышление, воля (Н.Посталюк).

Ряд исследований рассматривают различные аспекты, влияющие на развитие творческого потенциала учащихся (К.Абульханова-Славская, А.Веремьева, Н.Калацкая, Н.Логинава, Е.Макаревич, А.Матюшкин, А.Рудкевич и др.). Данные исследователи отмечают, что творческий потенциал подростка реализуется, в первую очередь, в ходе его социализации, взаимодействии между ним

и окружающими людьми. При реализации творческого потенциала личность должна быть субъектом творчества в деятельности, общении и самопознании.

При традиционных формах обучения ученики младших классов музыкальной школы, приобретая и усваивая некоторую информацию, становятся способными воспроизвести указанные им способы решения задач, доказательства теорем и т.п. Однако они не принимают участия в творческом поиске путей решения поставленной проблемы и, следовательно, не приобретают и опыта такого поиска. Чем больше отличается от знакомой подлежащая решению проблема, тем труднее для обучающегося сам процесс поиска, если он не имеет специфического опыта. Поэтому нередки случаи, когда выпускник средней школы, успешно овладевший материалом школьной программы, не справляется с конкурсными экзаменационными задачами в вузе (построенными на том же материале), поскольку они требуют нестандартного подхода к их решению.

Креативные способности во многом зависят и формируются в деятельности самих обучающихся, об этом никогда не стоит забывать педагогам. Никакой рассказ о роли гипотезы не сможет заменить в развитии способностей человека путь к исследованию, пусть даже маленькой, но самостоятельно выдвинутой гипотезы. Известно также, что для решения ряда проблем приходится отбрасывать все традиционные пути и рассмотреть их под совершенно новым, неожиданным углом зрения. Однако знание этого не обеспечивает нахождение нового угла зрения в процессе конкретного исследования. Только практический опыт исследования развивает данную способность. Чтобы передать творческий опыт, необходимо конструировать специальные ситуации, требующие творческого решения и создающие для него условия.

Младшие школьники в подавляющем большинстве не создают новых ценностей для общества. Они воспроизводят ценности уже обществу известные и только в отдельных случаях, на определенном уровне своего развития и в зависимости от организующей деятельности старших, могут создавать новые ценности и для общества. Поэтому применительно к процессу обучения творчество следует определить как форму деятельности человека, направленную на создание качественно новых для него ценностей, т.е. важных для формирования личности как общественного субъекта.

Развитие креативности имеет свои особенности в каждом возрастном периоде, причем различные факторы, влияющие на ее динамику, в том или ином периоде, могут приобретать первостепенное значение. Основными проблемами развития креативности как личностной способности к творчеству являются: стиль обучения, подавление творческой потребности; типичность системы обучения, основанной на репродуктивных методах, а не на предоставлении ученикам возможности получать знания через собственный опыт; не приоритетность нахождения решения задач, или назовём это не желанием ученика работать в силу своих возможностей.

Таким образом, при всем многообразии психологических теорий креативности существует ряд основополагающих признаков творческой деятельности, воздействуя на которые можно, в той или иной степени, повысить продуктивность творческого мышления и развивать творческие способности личности ребенка.

Таким образом: *творческие способности* выделяются как бы по разным основаниям, но вместе с тем все они *проявляются в успешной деятельности. Качество творческих способностей определяется той деятельностью, условием успешного выполнения которой они являются.* Творческие способности школьника – подростка являются результатом развития задатков. Возникая на основе задатков, творческие способности развиваются в процессе и под влиянием деятельности, которая требует от ребенка определенных способностей. Любой человек, который использует оригинальные способы решения любых жизненных задач, — это тип творческой личности.

Основной особенностью творческой личности является креативность (6, 13, 14, 36). Креативность обеспечивает продуктивные преобразования в деятельности личности, позволяя удовлетворять потребность в исследовательской активности. Творчество как один из видов деятельности и креативность, как устойчивая совокупность черт способствуют поиску нового, оригинального, нетипичного, обеспечивают прогресс общественного развития. Творческие способности отличают одного человека от другого. Творчество может рассматриваться как форма поведения, не согласующаяся с принятыми нормами, но при этом не нарушающая правовые и моральные предписания группы.

Творческий потенциал рассматривается нами как интегративное свойство личности, отражающее наличие и динамику творческих проявлений личности, определяющееся потребностью в реализации основных творческих качеств личности, а также готовностью и стремлением к творческой самореализации.

Реализуя возможность раскрытия творческого потенциала учеников младших классов музыкальной школы в области музыкально-художественного творчества, музыкально-творческие задания помогают обрести свое место среди сверстников, открыть «собственное лицо», наработать позитивный жизненный опыт, который станет источником психологической поддержки человека на многие годы. Успех, пережитый и ставший результатом напряжения психических, физических, творческих, музыкальных сил личности подростка, останется с воспитанником как момент счастья. У ребят снимаются комплексы неполноценности, неуверенность в себе, зажатость, излишняя эпатажность, появляется возможность увидеть себя в лучшем свете.

Выявлено, что музыкально-творческая деятельность обеспечивает свободу выбора, самостоятельную активность, вариативность, демократический стиль взаимоотношений субъектов педагогического процесса, способствуют развитию социальной адаптации к окружающему миру, к миру людей, к жизни ансамбля, к умению общаться со сверстниками.

В педагогической науке музыкально-творческая деятельность рассматривается как взаимодействие руководителя и участников в процессе музыкально-творческой деятельности, направленной на разрешение объективных (социальных, духовных, материальных, культурных и художественных) задач и субъективных (индивидуально-психологических характеристик, личностных творческих знаний, умений, навыков, возможностей, музыкально-художественного уровня участников), результаты которых позволяют обеспечить развитие творческого потенциала, тем самым, способствуя самореализации личности.

Теоретическое изучение проблемы позволяет заключить, что *музыкально-творческая деятельность являются особой формой, имеющей динамический характер, предполагающий ситуативное изменение подходов музыкального воспитания и своевременную корректировку методов, приемов и средств музыкально-творческой деятельности под влиянием различных социальных и методических обстоятельств, в процессе которой реализуется потребность в общении с музыкой как духовно и эстетически значимым искусством, стремление творчески реализоваться.* Взаимодействие в процессе музыкально-творческой деятельности имеет свои особенности: зависит от личностного уровня воспитанников, их личностного потенциала, интересов, умений усваивать музыкальных материал, степени разработанных навыков, уровня общения друг с другом и педагогом. Особенное значение в процессе музыкально-творческой деятельности имеет атмосфера, которая создает обстановку спокойствия, уверенности и комфорта, ощущения определенной доли свободы у учеников младших классов музыкальной школы, позволяющая реализовать ребятам свой творческий потенциал.

Библиография:

1. АНАНЬЕВ Б.Г. *Психологическая структура личности и ее становление в процессе индивидуального развития человека* / Ананьев Б.Г. Психология личности в трудах отечественных психологов: СПб, 2000. – С. 48-54.
2. АНДРЕЕВ В.И. *Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития* / Андреев В.И. Казань: центр инновационных технологий, 2004. – 608 с.
3. АНДРЕЕВ В.И. *Педагогика творческого самообразования: Инновационный курс: Учебн. пос.* / Андреев В.И. Казань: Изд-во КГУ. Кн. 1. – 1996. – 567 с.
4. АНДРЕЕВ В.И. *Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: основы педагогического творчества* / Андреев В.И. Казань, Изд-во КГУ, 1988. – 238 с.
5. АПРАКСИНА О.А. *Современные требования к школьному учителю-музыканту* / Апраксина О.А. Музыкальное воспитание в школе. – М.: Музыка, 1982. С. 32-43.
6. БЕРДЯЕВ Н.А. *Смысл творчества человека* / Бердяев Н.А. – Харьков: «Фолио», 2002. 688 с.
7. БЕХТЕРЕВ В.М. *Творчество с точки зрения рефлексологии.* В кн.: Гений и творчество Грузенберг / Бехтерев В.М. – М.: 1924. С. 57.

8. *Вопросы музыкального исполнительства и педагогики* / Сост. А.В. Малинковская. М., 1998. – 285 с.
9. ВЬГОТСКИЙ Л.С. *Воображение и творчество в детском возрасте.* / Выготский Л.С. СПб.: СОЮЗ, 1997. – 96 с.
10. ВЬГОТСКИЙ Л.С. *Психология искусства.* / Выготский Л.С. М.: Искусство, 1987. – 573 с.

Bun de tipar 21. 11. 2019. Garnitura Times New Roman. Comanda nr. 310. Tiraj 100.
Tipografia Universității de Stat „Alecu Russo” din Bălți. mun. Bălți, str. Pușkin, 38